CONDUITES AGRESSIVES CHEZ L'ENFANT

Perspectives développementales et psychosociales

Sous la direction de
Barry H. Schneider, Sébastien Normand,
Monique Allès-Jardel, Marc A. Provost et George M. Tarabulsy

Presses de l'Université du Québec

CONDUITES AGRESSIVES CHEZ L'ENFANT

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418-657-4399 • Télécopieur : 418-657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays
PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone : 450-434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE
AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE
PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE
SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse

DANGER
LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

CONDUITES AGRESSIVES CHEZ L'ENFANT

Perspectives développementales et psychosociales

Sous la direction de
Barry H. Schneider, Sébastien Normand, Monique Allès-Jardel, Marc A. Provost et George M. Tarabulsy

2009

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

Conduites agressives chez l'enfant : perspectives développementales et psychosociales

(Collection D'enfance ; 12)

Comprend des réf. bibliogr. et un index.

ISBN 978-2-7605-1562-8

1. Agressivité chez l'enfant. 2. Enfants difficiles – Psychologie. 3. Enfants – Développement.
4. Agressivité chez l'enfant – Prévention. I. Schneider, Barry H., 1949- . II. Collection.

BF723.A35C66 2009 155.4'18 C2008-942042-X

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : Infoscan Collette-Québec
Couverture : Caron & Gosselin communication graphique

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2009 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2009 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1er trimestre 2009
Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

À la mémoire de mes amis, deux personnes décidément non agressives,
Mark Gursky (1949-1995) et Kenneth Kirstein (1950-1993).

B.H.S.

À la mémoire de mon grand-père, Roger Normand (1922-2008),
pour sa manière inspirante avec laquelle il me regardait grandir,
avec amour, curiosité et émerveillement.

S.N.

À toutes ces personnes qui choisissent la paix,
avec obstination, malgré le coût.

G.M.T.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 : Introduction : conduites agressives chez l'enfant 1
Barry H. Schneider et Sébastien Normand

L'ouvrage collectif et ses chapitres 3
Section 1. Les formes et les origines développementales de l'agressivité 4
Section 2. Les influences familiales 5
Section 3. Les influences des pairs 6
Section 4. L'agressivité dans son contexte plus large..... 6

Section 1 : Les formes et les origines développementales de l'agressivité 9

Chapitre 2 : Ces enfants qui font du mal aux autres : connaissances et défis scientifiques actuels 11
Sébastien Normand et Barry H. Schneider

Les déterminants biologiques de l'agressivité..... 13
La génétique 14
L'exposition du fœtus à la nicotine durant la grossesse 15
Les complications à la naissance 15
Les anomalies physiques mineures 16
Le rythme cardiaque faible..... 16
Le haut niveau de testostérone 17
Le faible fonctionnement du système sérotonergique 18
Les influences du tempérament difficile..... 18
Les facteurs neuropsychologiques..... 19
Sommaire des déterminants biologiques de l'agressivité 22
Les origines développementales de l'agressivité chez l'enfant 23

Les définitions et les sous-types d'un phénomène complexe 25
L'approche des antécédents 26
L'approche des conséquences 26
L'approche topographique 27
Vers un système intégré de concepts entourant l'agressivité 27
Les fonctions de l'agressivité 28
Est-ce que l'agressivité est toujours inadaptative ? 30
Comment mesure-t-on l'agressivité ? 31
Une approche multiméthode et multi-informants 31

Chapitre 3 : Agresser sans frapper : un regard sur les conduites d'agression indirecte 37
Pierrette Verlaan, Michèle Déry, Thérèse Besnard, Jean Toupin et Robert Pauzé

Qu'est-ce que l'agression indirecte ? 40
Développement et différences sexuelles 41
Processus sociaux et fonctions de l'agression indirecte 44
Les facteurs personnels et sociofamiliaux associés à l'agression indirecte 49
Facteurs personnels 49
Facteurs familiaux 50
Facteurs sociaux 51
L'impact de l'agression indirecte sur les victimes 52
Que faire ? 53
Conclusion 56

Chapitre 4 : Violence et intimidation scolaire : le *bullying* 57
Roger Fontaine

Définition de l'intimidation scolaire 59
Problème terminologique 60
L'aspect « normatif » de l'intimidation scolaire ... 61
Diversité des manifestations de l'intimidation scolaire 62
L'évaluation de l'intimidation scolaire 64
Outil d'évaluation des statuts dans l'intimidation 64

Typologie des enfants et des adolescents impliqués dans des relations d'intimidation 69
Typologies individuelles 70
Typologies relationnelles 75
Caractéristiques psychologiques des agresseurs et des victimes 76
Comment combattre et prévenir les phénomènes d'intimidation ? 77
Conclusion 82

Chapitre 5 : Lorsque les mots ne suffisent plus : les difficultés langagières et l'agressivité au cours de l'enfance 83
Sébastien Normand, Marie-France Maisonneuve, Barry H. Schneider et Jacques F. Richard

Langage et développement de l'autorégulation 86
Perspectives théoriques reliant l'agressivité et les difficultés langagières 87
Composantes intégrantes d'un même syndrome .. 87
Origines communes 88
Le langage : une cause ou un effet ? 90
Lien empirique entre le langage et l'agressivité 100
Langage et agressivité physique 100
Langage et agressivité verbale 100
Critiques méthodologiques 101
Investigations empiriques futures 102
Retombées appliquées 103

Section 2 : Les influences familiales 105

Chapitre 6 : Les facteurs familiaux dans l'étiologie de l'agressivité et les interventions orientées vers les familles 107
Daniel F. Connor

Facteurs de risque familiaux dans le développement des comportements agressifs 109
Les pratiques parentales inefficaces 109
Le fonctionnement familial 113
La structure familiale 116
La psychopathologie parentale 118
La maltraitance 121

Les interventions familiales 125
Les interventions familiales auprès des préadolescents 125
Les interventions familiales pour les adolescents 126
Les limites de l'intervention familiale 131

Chapitre 7 : L'attachement mère-enfant dans la formation des caractéristiques agressives chez l'enfant d'âge préscolaire 135
Marc A. Provost, Georges M. Tarabulsy, Diane St-Laurent et Jean-Pascal Lemelin

Les mesures de l'attachement 139
La situation étrangère 139
Le tri de cartes 142
Attachement et adaptation sociale 142
Attachement et agressivité 145
Les études longitudinales utilisant trois catégories 145
Les études longitudinales utilisant quatre catégories 147
Les études qui ont observé un lien simultané 149
Nos résultats 150

Section 3 : Les influences de pairs 153

Chapitre 8 : L'enfant agressif et le rejet par les pairs : le paradoxe de l'œuf et de la poule… 155
Paul S. Greenman

Les conséquences de l'agressivité chez l'enfant : point de vue traditionnel 157
Le rejet par les pairs : causes présumées et conséquences observées 158
L'agressivité comme cause du rejet 158
Conséquences socioémotionnelles du rejet 159
Le rejet et l'adaptation scolaire 159
Résumé du point de vue traditionnel 160
Les types de conduites agressives 160
L'agressivité réactive *vs* l'agressivité proactive : corrélats interpersonnels 161
L'agressivité et le statut social : une conceptualisation révisée 161

Le pouvoir du groupe 163
Les théories de sélection et d'influence réciproque 163
La théorie de la socialisation par le groupe 164
Les mécanismes de l'influence interpersonnelle 165
Les traits favorisés 165
Le renforcement direct 166
Le renforcement passif 167
Les agresseurs 168
Les assistants et les renforceurs 168
Les tiers partis et les défenseurs des victimes 169
La conduite agressive : une tentative de se faire accepter ? 170
Implications : recherches futures et intervention 172

Chapitre 9 : Amitiés et conduites agressives à l'enfance 175
François Poulin, Stéphane Cantin, Frank Vitaro et Michel Boivin

Les amitiés à l'enfance : le cas spécifique des enfants agressifs 179
Amitiés et agressivité 180
La qualité des amitiés comme variable modératrice 186
Mécanismes pouvant expliquer l'influence entre amis agressifs 187
Entraînement à la déviance 188
Coercition et conflit 188
Un examen écologique des amitiés avec des pairs agressifs 189
Les différents milieux dans lesquels les enfants interagissent entre eux 189
Le rôle des parents 193
Agressivité relationnelle et amitiés 193
Implications pour l'intervention et la prévention 194
Regroupement des jeunes à risque à des fins d'intervention 195
Utilisation des pairs prosociaux 195
Conclusions 197

Section 4 : L'agressivité et son contexte plus large 199

Chapitre 10 : Les origines culturelles de l'agressivité pendant l'enfance 201
Monique Allès-Jardel, Barry H. Schneider, Evelyne Goldstein et Sébastien Normand

Perspectives conceptuelles pour l'association entre culture et socialisation 203
Société et culture : approches scientifiques et réflexions sur l'identité culturelle 204
Le continuum individualisme/collectivisme 205
Exemples de recherches comparatives sur les processus de socialisation dans des sociétés collectivistes et individualistes 208
Premier exemple : comparaison entre des sociétés occidentales et des sociétés asiatiques 208
Deuxième exemple : comparaison d'enfants latino-américains et d'enfants de sociétés occidentales individualistes 211
Troisième exemple : recherche transculturelle auprès des Canadiens d'origine culturelle différente 213
Quatrième exemple : l'Italie au sein de la communauté européenne 214
L'étude anthropologique des pratiques éducatives des parents 215
La culture et la tolérance de l'agressivité par les parents 216
Les effets des quartiers, des communautés et de la violence dans la société 218
La culture, les médias et l'agressivité des enfants 219
Conclusion 220
Les défis dans le développement, la conduite et l'interprétation des études culturelles 221

Chapitre 11 : L'influence des médias sur les conduites agressives des enfants 223
Jacques-Philippe Leyens

Considérations générales 226
Les premières réponses empiriques 227

Les caractéristiques qui facilitent le lien entre violence filmée et comportements agressifs 231
Caractéristiques des films 232
Caractéristiques des spectateurs 234
Les effets des jeux vidéo agressifs 237
Les cotations des produits violents 239
L'avis de la presse non spécialisée 241
Implications de politique générale 242

Chapitre 12 : Les conduites agressives des jeunes pratiquants sportifs 243
Olivier Rascle et Geneviève Cabagno

Qu'est-ce qu'une conduite agressive en contexte sportif ? 247
L'évolution des conduites agressives avec l'âge : vers l'apprentissage d'une morale sportive « autonome » ? 248
Influence des variables structurelles et/ou contextuelles, intra- et interindividuelles sur l'utilisation et la légitimité perçue des conduites agressives 253
Variables structurelles et contextuelles 253
Variables intra-individuelles 255
Variables interindividuelles : genre et conduites agressives en contexte sportif 262
Stratégies et programmes d'intervention pour le développement de valeurs morales 265
Conclusion 268

Bibliographie 271

Index onomastique 333

Index thématique 347

Chapitre 1

Introduction

Conduites agressives chez l'enfant

Barry H. Schneider
Université d'Ottawa, Canada

Sébastien Normand
Université d'Ottawa, Canada

Avec l'omniprésence de la violence dans les films, dans les jeux vidéo et sur Internet, la presse populaire et les médias multiplient les exemples d'exposition à la violence qui laissent suggérer une aggravation des problèmes liés à l'agressivité (Bushman et Anderson, 2001). Dans leur synthèse de la littérature sur les origines développementales de l'agressivité physique, Tremblay et Nagin (2005) illustrent la hausse apparente de l'exposition actuelle des êtres humains à l'agressivité avec une analogie percutante. Selon eux, en raison des nouvelles technologies, les êtres humains modernes sont témoins de plus de gestes agressifs causant la mort d'autres individus que l'étaient les Romains de l'Antiquité, qui assistaient périodiquement aux spectacles sanglants de gladiateurs au Colisée. Plus inquiétantes encore sont les données qui confirment que les crimes commis par les enfants ont quadruplé entre 1965 et 2000 (Blumstein, 2000) et que les comportements agressifs durant l'enfance sont relativement stables et peuvent persister durant l'adolescence et l'âge adulte (Broidy *et al.*, 2003).

L'OUVRAGE COLLECTIF ET SES CHAPITRES

En raison de la nature très complexe et multidimensionnelle de l'agressivité chez l'enfant, une revue de questions adoptant une perspective développementale et psychosociale est essentielle pour comprendre comment se développe l'agressivité au cours des premières années de la vie humaine et ainsi concevoir des programmes de prévention efficaces. Cet ouvrage collectif réunit des chercheurs, des théoriciens et des cliniciens reconnus dans le domaine de l'agressivité au Canada, aux États-Unis, en France et en Belgique. L'objectif est de présenter diverses propositions théoriques actuellement soutenues par la recherche empirique et de discuter des perspectives d'avenir de la recherche et de ses applications. L'ouvrage est divisé en quatre sections principales : 1) Les formes et les origines développementales de l'agressivité ; 2) Les influences familiales ; 3) Les influences des pairs et 4) L'agressivité et son contexte plus large.

Section 1. Les formes et les origines développementales de l'agressivité

Normand et Schneider présentent premièrement dans leur chapitre une synthèse des principales origines biologiques de l'agressivité chez l'enfant. Les auteurs résument ensuite les résultats de récentes études adoptant des devis longitudinaux avec de grands échantillons d'enfants suivis de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte dans différents pays, afin de comprendre les origines développementales de l'agressivité au cours de l'enfance. Étant donné que la recherche d'un langage commun et de définitions standards entourant l'agressivité représente un des défis les plus importants dans le domaine de l'agressivité, les auteurs exposent ensuite les différentes définitions et les sous-types de l'agression, puis concluent leur chapitre par un survol des différentes méthodes utilisées par les chercheurs pour mesurer l'agressivité chez l'enfant.

Dans leur chapitre, Verlaan, Déry, Besnard, Toupin et Pauzé discutent du développement de l'agressivité indirecte, une forme particulière d'agressivité tout aussi dommageable et cruelle pour les victimes, qui n'est étudiée systématiquement par les chercheurs que depuis les deux dernières décennies. Les auteurs résument comment se développe cette forme d'agression en fonction de l'âge et du sexe de l'enfant, puis discutent du fait que l'agression indirecte est un problème interactionnel qui implique plusieurs facteurs personnels, familiaux et sociaux. Les auteurs poursuivent avec un sommaire des importantes blessures psychologiques et sociales associées à l'agression indirecte, autant chez les victimes que chez les agresseurs. Verlaan et ses collègues complètent leur chapitre par des suggestions pour des actions préventives et des interventions ciblées pour freiner le développement de l'agressivité indirecte.

Fontaine aborde quant à lui dans son chapitre le thème de l'intimidation en milieu scolaire. L'auteur discute dans la première partie de son chapitre de la définition et des enjeux conceptuels de l'intimidation scolaire, incluant les différences terminologiques qui nuisent aux comparaisons internationales. L'auteur discute ensuite de l'aspect « normatif » de l'intimidation scolaire et de la diversité des manifestations comportementales de ce phénomène. La question de l'évaluation et de la prévalence de l'intimidation scolaire est présentée dans la seconde partie du chapitre. Dans la troisième partie, l'auteur dresse un tableau typologique des enfants et des adolescents impliqués dans des relations d'intimidation. D'une façon descriptive, une attention particulière est accordée dans cette section aux caractéristiques psychologiques des agresseurs et des victimes impliqués.

Dans la dernière partie de son chapitre, l'auteur décrit certains programmes de prévention de la violence en milieu scolaire et discute de leur relative efficacité selon la recherche actuellement disponible.

Dans leur chapitre, Normand, Maisonneuve, Schneider et Richard explorent un important facteur de risque potentiellement associé à l'agressivité au cours du développement humain : le langage. Ces auteurs examinent premièrement comment les scientifiques conçoivent que le langage puisse favoriser la régulation du comportement humain depuis le XXe siècle. Les théoriciens postulent depuis longtemps que les difficultés langagières de certains enfants les amènent à s'exprimer par l'agressivité. Les auteurs résument ainsi au lecteur les différentes explications théoriques à propos des trajectoires et des mécanismes développementaux responsables de l'association entre le langage et l'agressivité au cours de l'enfance. Les auteurs passent ensuite en revue et critiquent les études scientifiques dans le domaine afin de comprendre si les développements théoriques effervescents semblent confirmés par la recherche actuelle. Les auteurs concluent leur chapitre par la considération d'études futures et de potentielles retombées appliquées.

Section 2. Les influences familiales

Le chapitre de Connor aborde la relation entre les facteurs familiaux et la présence d'agressivité chez les enfants. Connor résume premièrement les travaux concernant les facteurs de risque familiaux (c.-à-d. pratiques parentales inefficaces, difficultés et réorganisations familiales, psychopathologie parentale et maltraitance à l'égard de l'enfant) quant au développement de l'agressivité chez les enfants et les adolescents. Connor discute dans la deuxième partie de son chapitre des différentes stratégies d'intervention familiale actuellement disponibles pour traiter les difficultés d'agressivité chez l'enfant et l'adolescent. En lien avec la recherche disponible, un regard critique sur les forces et les limites de ces approches d'intervention est également abordé.

Dans leur chapitre, Provost, Tarabulsy, St-Laurent et Lemelin exposent un relevé exhaustif de la théorie de l'attachement, qui permet de vérifier empiriquement si l'attachement de l'enfant envers sa mère dans la petite enfance peut prédire les adaptations et les pathologies ultérieures au cours du développement. Les auteurs résument ensuite les deux types de mesure de l'attachement les plus utilisés dans la recherche : la situation étrangère et le tri de cartes. Provost et ses collègues résument la littérature qui suggère que l'attachement qui n'offre pas à l'enfant une base de sécurité suffisante risque d'entraîner des problèmes d'adaptation ultérieurs dont l'agressivité.

Les auteurs concluent leur chapitre par la présentation des données empiriques sur la relation entre attachement et agressivité en prenant soin de distinguer les études transversales des études longitudinales.

Section 3. Les influences des pairs

Le chapitre de Greenman aborde la question controversée du lien entre l'agressivité et le rejet des enfants par les membres de leur groupe social. Depuis une génération, on associe généralement la conduite agressive chez les jeunes au rejet social. Les théories révisées et les études recensées dans le chapitre de Greenman suggèrent qu'une remise en cause de cette perspective traditionnelle est nécessaire. Les données récentes soulignées par Greenman indiquent des liens clairs entre différents types de conduites agressives et un statut social élevé au sein du groupe de pairs. L'analyse approfondie réalisée par l'auteur vis-à-vis cette littérature mène à l'avancement de l'hypothèse que l'agressivité serait perçue par certains enfants comme un moyen d'améliorer leur statut social. Les implications de cette hypothèse pour la recherche et l'intervention sont aussi discutées.

Poulin, Cantin, Vitaro et Boivin proposent dans leur chapitre une recension des écrits spécifiques portant sur l'agressivité et les relations d'amitié intime au cours de l'enfance. Poulin et ses collègues décrivent premièrement les amitiés des enfants avec une attention particulière aux amitiés des enfants agressifs. Les auteurs abordent ensuite le thème de la contribution des amitiés dans le développement de l'agressivité en discutant des principales perspectives théoriques et des études longitudinales dans le domaine. Les concepts d'entraînement à la déviance et de coercition sont ensuite discutés en tant que mécanismes interpersonnels expliquant comment l'amitié peut influencer le développement de l'agressivité. Adoptant une perspective écologique, Poulin et ses collègues nuancent ensuite l'association entre l'amitié et l'agressivité par un examen critique des facteurs modérateurs de cette association (p. ex., les caractéristiques propres au contexte à l'intérieur duquel les amitiés s'inscrivent, le rôle des parents, etc.). Poulin et ses collègues complètent leur chapitre par une brève discussion des implications pratiques de ces connaissances.

Section 4. L'agressivité dans son contexte plus large

Dans leur chapitre sur la culture, Allès-Jardel, Schneider, Goldstein et Normand discutent du caractère culturel de l'agressivité chez l'enfant. Plus spécifiquement, ces auteurs explorent comment les caractéristiques

culturelles modulent les processus de socialisation, les relations interpersonnelles et les manifestations des conduites agressives ainsi que leurs représentations. Allès-Jardel et ses collègues centrent ensuite leur propos sur l'étude comparative de l'agressivité dans différentes cultures. Les auteurs présentent également quelques-unes des études les plus récentes dans le domaine en centrant leur propos sur les jeunes enfants et en conséquence, en portant leur attention sur les pratiques éducatives et la tolérance des parents. Les auteurs abordent aussi la question de l'influence culturelle sur l'agressivité des enfants par l'entremise des communautés à risque et des médias. En conclusion, les auteurs discutent des difficultés méthodologiques inhérentes à ce type de recherches interculturelles dans le domaine de l'agressivité.

Thématique tout à fait actuelle et elle aussi controversée, l'influence des médias dans la genèse des comportements agressifs est ensuite abordée par Leyens. Ce chapitre retrace d'abord les origines historiques de l'influence de l'apprentissage par observation de la violence ainsi que les controverses qu'elles ont provoquées. La partie suivante est consacrée aux caractéristiques des spectateurs (p. ex., l'identification au héros, l'anxiété, la désensibilisation, l'âge, le sexe, l'intelligence, le statut socioéconomique, l'agressivité de l'enfant, l'entourage social) ou des films (comme la récompense, l'activation physiologique et la réalité du contenu) qui modèrent les réactions agressives des enfants. Dans la partie finale, l'auteur discute de sujets plus contemporains comme les jeux vidéo et les implications d'ordre pratique en passant par les cotations de produits violents jusqu'aux implications de politique plus générale.

L'ouvrage se conclut par un chapitre de Rascle et Cabagno, qui dresse un survol de la littérature scientifique portant sur les manifestations et le développement de l'agressivité dans les sports collectifs où les conduites agressives sont souvent perçues comme légitimes. Après avoir défini ce que sont les conduites agressives dans la pratique sportive, les auteurs montrent et expliquent comment l'agressivité se manifeste dans ce contexte en fonction de l'âge de l'enfant et d'autres variables intra-individuelles, interindividuelles, structurelles et/ou contextuelles, facteurs qui la favorisent ou l'amenuisent. Les auteurs terminent leur chapitre en présentant différentes stratégies d'intervention ayant pour but de réduire l'utilisation de conduites agressives au cours de la pratique sportive.

Section 1

Les formes et les origines développementales de l'agressivité

Chapitre 2

Ces enfants qui font du mal aux autres

Connaissances et défis scientifiques actuels

Sébastien Normand
Université d'Ottawa, Canada

Barry H. Schneider
Université d'Ottawa, Canada

La simple formulation d'un problème
est souvent plus essentielle que sa solution.
Albert Einstein

Depuis plusieurs siècles, les philosophes s'interrogent sur l'origine de l'agressivité humaine. Certains proposent que les enfants naissent avec un instinct agressif qu'ils réussissent éventuellement à contrôler (Hobbes, 1651/1958). D'autres suggèrent plutôt qu'ils acquièrent l'agressivité par l'apprentissage réalisé au contact de la société (Rousseau, 1762/1979). Étant de nos jours une préoccupation de plus en plus grande et un phénomène de plus en plus étudié par les psychologues, psychiatres, criminologues, sociologues et anthropologues, l'agressivité représente un enjeu public majeur dans nos sociétés modernes (World Health Organization, 2002). Devenue un véritable terreau fertile aux débats et aux revendications sociales passionnées, l'agressivité commence tôt dans la vie d'un être humain et les études se multiplient pour tenter de comprendre pourquoi et comment il est possible de freiner sa progression au cours du développement. Dans ce chapitre, nous présentons une synthèse des principaux déterminants biologiques, des origines développementales, des principales définitions et sous-types et des mesures de l'agressivité chez l'enfant.

Les déterminants biologiques de l'agressivité

Est-ce que l'agressivité est causée par la biologie ou par l'environnement ? Malgré l'accent mis sur les déterminants psychosociaux dans le présent volume, il est dorénavant reconnu que les origines développementales de l'agressivité et de la violence sont fortement ancrées dans la biologie de l'enfant (Tremblay, Hartup et Archer, 2005). Les experts suggèrent que les prédispositions biologiques déterminent partiellement l'environnement auquel un individu est exposé. À ce sujet, Dodge et Sherill (2007) conseillent toutefois de ne pas trop se soucier du pourcentage expliqué par la biologie ou par l'environnement dans le développement de l'agressivité, mais

d'accorder plutôt une attention particulière aux mécanismes intermédiaires et aux trajectoires transactionnelles entre les déterminants biologiques et psychosociaux dans le développement de l'agressivité. Avant de passer en revue les principaux déterminants psychosociaux de l'agressivité qui figurent au cœur des différents chapitres de cet ouvrage, les importantes origines biologiques de l'agressivité sont résumées d'une façon très sommaire dans la prochaine section. En raison de l'espace restreint, seulement les déterminants biologiques les plus étudiés sont décrits et le lecteur est invité à lire des revues de questions plus exhaustives à ce sujet (p. ex., Flannery, Vazsonyi et Waldman, 2007).

Spécifiquement, cette section aborde l'influence de différents facteurs biologiques dans le développement de l'agressivité : les facteurs génétiques, l'exposition du fœtus à la nicotine durant la grossesse, les complications à la naissance, les anomalies physiques mineures, le faible rythme cardiaque, les hauts niveaux de testostérone, le faible fonctionnement du système sérotonergique et les influences du tempérament difficile. La présente section se complète avec les déterminants neuropsychologiques incluant les faibles habiletés intellectuelles, les déficits frontaux et les déficits dans le traitement de l'information sociale.

La génétique

Un des domaines les plus effervescents au cours de la dernière décennie dans la recherche sur l'étiologie des conduites antisociales, incluant l'agressivité, est la recherche génétique. Les études à devis génétique tentent de comprendre le rôle respectif de l'hérédité et de l'environnement dans la manifestation de l'agressivité par les membres d'une famille (Moffitt, 2005). En plus de bénéficier de grands échantillons représentatifs de jumeaux identiques ou fraternels, d'enfants adoptés, de parents et d'enfants et d'enfants de familles reconstituées, ces recherches emploient de plus en plus de multiples informants et adoptent une perspective longitudinale de la petite enfance à l'âge adulte (Dodge *et al.*, 2006). Ces études démontrent une influence considérable de la génétique (en comparaison avec l'environnement) dans l'explication du développement de l'agressivité des enfants (p. ex., Dionne *et al.*, 2003 ; pour une revue de la question, voir Pérusse et Gendreau, 2005). Les experts concluent néanmoins qu'en dépit de l'influence importante de la génétique, aucun gène unique n'explique le développement de l'agressivité. De plus, les estimations génétiques incluent souvent les transactions dynamiques et interdépendantes entre les gènes

et l'environnement et les mesures de l'agressivité ne permettent souvent pas de nuancer les circonstances contextuelles de l'agressivité (Pérusse et Gendreau, 2005).

L'EXPOSITION DU FŒTUS À LA NICOTINE DURANT LA GROSSESSE

D'autres nombreuses études longitudinales confirment l'important facteur de risque de l'exposition à la cigarette pour le fœtus pour le développement éventuel de l'agressivité. En effet, après avoir contrôlé l'effet de nombreuses variables nuisibles qui risqueraient d'expliquer les résultats, les chercheurs démontrent que les enfants exposés à la nicotine durant la grossesse de la mère sont deux à quatre fois plus à risque de manifester des conduites violentes à l'âge adulte, et ce, plus spécifiquement pour les garçons (Brennan, Grekin et Mednick, 1999). Comme pour la plupart des autres déterminants biologiques, l'effet de la nicotine semble interagir avec les facteurs de risque sociaux (Brennan *et al.*, 1999) : les enfants dont les mères fumaient et étaient monoparentales au cours de la grossesse sont 12 fois plus à risque de commettre des offenses violentes récidivistes à l'âge de 26 ans que les enfants sans ces facteurs de risque (Rasanen, Hakko, Isohanni, Hodgins, Jarvelin et Tiihonen, 1999).

LES COMPLICATIONS À LA NAISSANCE

De nombreuses autres études longitudinales réalisées dans de nombreux pays nord-américains et européens confirment une relation prédictive entre les complications prénatales et périnatales (anoxie, déficits neuromoteurs, etc.) et les comportements agressifs et antisociaux ultérieurs (Arseneault, Tremblay, Boulerice, Séguin et Saucier, 2000). Cette relation semble modérée par différents facteurs de risque sociaux comme l'environnement familial appauvri et le rejet maternel (Piquero et Tibbetts, 1999). En fait, dans une étude démontrant le rôle de l'interaction entre les déterminants biologiques et psychosociaux, Raine et ses collègues (Raine, Brennan, Mednick et Mednick, 1996) trouvent que les jeunes ayant eu des complications à la naissance *et* des environnements de vie familiale instables développent plus de comportements agressifs et violents à l'adolescence et à l'âge adulte que les enfants avec des complications à la naissance *ou* des environnements de vie familiale instables. Le groupe avec la présence combinée de facteurs de risque biosociaux explique 70 % de la violence manifestée par la cohorte étudiée dans cette étude.

Les anomalies physiques mineures

Les anomalies physiques mineures sont quant à elles des malformations de la tête et/ou des extrémités (p. ex., oreilles malformées, espace trop grand entre les yeux, un cinquième doigt courbé) qui sont considérées comme des indicateurs d'un problème de développement du fœtus d'origine génétique ou environnementale (Connor, 2002). Quelques études indiquent que les anomalies physiques mineures sont associées au comportement antisocial (voir Raine, 2002, pour une revue), et ce, en interagissant avec des facteurs psychosociaux comme le désavantage social (Brennan, Mednick et Raine, 1997). Une interaction biosociale entre les anomalies physiques mineures et le désavantage social semble ainsi expliquer en partie le développement de l'agressivité.

Le rythme cardiaque faible

Considéré comme le déterminant biologique de l'agressivité le mieux répliqué dans différents pays, et confirmé dans de nombreuses études transversales et longitudinales chez les enfants et chez les adultes (voir Raine, 2002 pour une discussion détaillée), le faible rythme cardiaque au repos prédit le comportement agressif et violent éventuel chez les hommes (Raine, Venables et Mednick, 1997) et chez les femmes (Moffitt et Caspi, 2001). En fait, devant ces résultats qui suggèrent que le faible rythme cardiaque prédit plus fortement la violence des jeunes (selon les jeunes et les enseignants) que le fait d'avoir un parent criminel, Farrington (1997) conclut que le faible rythme cardiaque est sans doute un des plus importants facteurs de risque du comportement violent, et ce, même après avoir contrôlé pour l'effet de nombreuses variables nuisibles. En terme d'interaction entre l'influence du faible rythme cardiaque et l'adversité sociale, une étude suggère que le faible rythme cardiaque au repos est associé à l'agressivité telle que mesurée sur les échelles comportementales des enseignants si les garçons ont eu une mère adolescente, s'ils proviennent d'une famille à faible statut socioéconomique ou s'ils ont été séparés d'un parent avant l'âge de 10 ans (Farrington, 1997). Certains chercheurs (Raine, Venables et Williams, 1995) suggèrent même que le fait d'avoir un rythme cardiaque élevé est un facteur de protection contre la stabilité de la violence chez les enfants à risque.

Le chercheur Adrian Raine et ses collègues suggèrent de nombreuses hypothèses théoriques indépendantes ou interdépendantes pour expliquer l'association entre le faible rythme cardiaque et l'agressivité (voir Raine, 2002). Parmi celles-ci, voici quelques explications possibles. Certains théoriciens stipulent que le rythme cardiaque faible est en fait une mesure de

l'éveil physiologique autonome qui est reconnu comme prédisposant aux conduites antisociales (Raine, Venables et Williams, 1990). D'autres argumentent plutôt que le faible éveil physiologique associé au rythme cardiaque faible est un état physiologique déplaisant qui pousserait l'enfant agressif à rechercher les sensations fortes (p. ex., se bagarrer, crier des menaces). Ces sensations fortes lui permettraient d'atteindre un niveau d'éveil physiologique plus élevé (Raine *et al.*, 1997). Une autre possibilité pourrait être qu'un niveau d'éveil faible soit associé à une tendance générale à ne pas avoir peur pendant ou à la suite de l'exécution d'actes agressifs commis (Raine, 1997). D'autres suggèrent que le rythme cardiaque faible pourrait mener à de faibles capacités d'empathie qui conduiraient à l'agressivité (Zahn-Waxler, Cole, Welsh et Fox, 1995). Or, les études n'offrent pas de conclusion claire sur la validité des hypothèses proposées pour le moment. D'autres études sont nécessaires afin de déterminer quels processus cardiovasculaires spécifiques favorisent l'association entre le rythme cardiaque faible et l'agressivité. Des études explorant l'effet de la manipulation du rythme cardiaque au repos sur l'agressivité seront aussi utiles pour confirmer la relation causale entre le rythme cardiaque faible et l'agressivité (Raine, 2002).

Le haut niveau de testostérone

En raison de nombreuses études corrélationnelles et expérimentales auprès des animaux (Turner, 1994), un facteur souvent cité dans les déterminants biologiques de l'agressivité est une hormone stéroïde, du groupe des androgènes. En effet, en parallèle avec le développement des conduites antisociales, la testostérone est plus présente chez les hommes que chez les femmes et elle augmente de façon draconienne au cours de l'adolescence (Dodge *et al.*, 2006). Or, la méta-analyse de Book, Starzyk et Quinsey (2001) ne suggère qu'une faible relation positive entre la testostérone et l'agression, et ce, sans différence de taille de l'effet entre les sexes. Alors que certains chercheurs proposent une relation positive entre la testostérone et l'agressivité (Finkelstein *et al.*, 1997), d'autres soulèvent plutôt que l'association entre la testostérone et l'agression serait potentiellement l'inverse : les garçons nominés par les pairs comme étant constamment agressifs entre l'âge de 6 et 12 ans ont des niveaux de testostérone plus faibles à 13 ans que les enfants peu agressifs entre 6 et 12 ans (Schaal, Tremblay, Soussignan et Susman, 1996). Explorant l'effet d'interaction entre la testostérone, l'association à des pairs déviants et la dominance sociale dans le développement de l'agression des garçons, Rowe et ses collègues (Rowe, Maughan, Worthman, Costello et Angold, 2004) trouvent que les niveaux de testostérone sont reliés à la dominance sociale (et non aux problèmes de conduite),

et ce, principalement pour les enfants qui s'associent à des pairs non déviants. D'autre part, ces auteurs ajoutent que les niveaux de testostérone sont reliés aux problèmes de conduite non agressifs, principalement pour les garçons qui s'associent à des pairs déviants. D'autres recherches sont ainsi nécessaires pour confirmer le rôle de la testostérone dans le développement de l'agressivité humaine.

Le faible fonctionnement du système sérotonergique

L'apport des neurotransmetteurs dans la genèse des comportements agressifs est étudié depuis récemment. En particulier, un corps imposant d'études confirment le rôle de la sérotonine – et de faibles concentrations de fluide cérébrospinal (CSF) 5-HIAA, le métabolite principal de la sérotonine – dans le développement de l'agressivité impulsive (Herbert et Martinez, 2001). En contraste avec les études réalisées auprès d'adultes qui suggèrent une association relativement sans équivoque entre un faible fonctionnement sérotonergique et une hausse de l'agressivité (Asberg, 1994), les résultats des études réalisées auprès des enfants apparaissent parfois contradictoires pour le moment. Selon certaines études, les niveaux de CSF 5-HIAA sont associés négativement avec l'agressivité (Kruesi, Swedo, Leonard et Rubinow, 1990), alors que cette association est positive dans d'autres études (Castellanos *et al.*, 1994). Les résultats de l'étude de Moffitt et ses collègues suggèrent que l'influence prédictive de l'activité sérotonergique sur le développement de la violence des hommes à 21 ans est modérée par l'histoire d'adversités psychosociales comme les conflits familiaux (Moffitt, Caspi et Fawcett, 1997).

Les influences du tempérament difficile

De nombreuses études démontrent que le tempérament (c.-à-d. « le style constitutionnel de comportement manifestant une certaine constance selon les circonstances et au cours du temps » ; Bloch *et al.*, 1996) est associé avec le développement des comportements antisociaux durant l'enfance (Keenan, Shaw, Delliquadri, Giovannelli et Walsh, 1998). En particulier, le tempérament difficile à la petite enfance (c.-à-d. comportements irréguliers, difficulté avec l'adaptation, fortes réactions, humeur irritable et négative) prédit les problèmes d'agressivité plus tard au cours de l'enfance (Kingston et Prior, 1995). D'autres études adoptant des mesures plus spécifiques du tempérament indiquent que les dimensions de l'absence de crainte et de la recherche de la simulation (Raine, Reynolds, Venables, Mednick et Farrington, 1998), de l'irritabilité, de la colère, de la frustration et du contrôle (Lengua,

West et Sandler, 1998) sont associées au développement de l'agressivité et des problèmes de conduite au cours de l'enfance. De nombreuses études confirment le lien entre le tempérament difficile et le développement de l'agressivité réactive (Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen et Tremblay, 2006). En dépit du fait que quelques études semblent suggérer pour le moment que l'influence du tempérament sur le développement des problèmes de comportement en général est modérée par les pratiques parentales inadaptées (Leve, Kim et Pears, 2005), Vitaro et ses collègues (Vitaro *et al.*, 2006) ne rapportent aucun effet d'interaction entre le tempérament difficile et les habiletés parentales rudes et inconsistantes dans le développement spécifique de l'agressivité. D'autres études semblent ainsi nécessaires pour démystifier l'influence du tempérament difficile et de son interaction avec des variables psychosociales dans la genèse des comportements agressifs.

Les facteurs neuropsychologiques

De nombreuses études du domaine de la neuropsychologie documentent le lien entre les difficultés de certaines fonctions cognitives du cerveau et le comportement agressif et violent (voir Séguin, Sylvers et Lilienfield, 2007 pour une revue). Un des résultats les plus robustes dans les études neuropsychologiques épidémiologiques est le fait que les jeunes antisociaux et agressifs possèdent des habiletés intellectuelles significativement réduites, et ce, après avoir contrôlé l'effet de nombreuses variables nuisibles (voir Connor, 2002, pour une revue). Plus spécifiquement, les chercheurs démontrent clairement que les enfants et adolescents agressifs et antisociaux ont significativement plus de difficultés verbales que les enfants qui ne manifestent pas de tels problèmes de comportement (Déry, Toupin, Pauzé, Mercier et Fortin, 1999). Le lecteur est invité à se référer au chapitre de Normand, Maisonneuve, Schneider et Richard, dans cet ouvrage, pour une revue détaillée de l'association entre les difficultés de langage et l'agressivité. Au XIXe siècle et au début du XXe siècle, les déficits intellectuels étaient considérés comme la cause principale de l'agressivité par Lombroso (1911/1968) et d'autres criminologues. Malgré la corrélation négative entre l'intelligence et la criminalité, il est désormais clair que la majorité des personnes avec des déficits intellectuels ne sont pas agressives.

Les déficits frontaux

Certaines équipes de recherche utilisant des échantillons de petite taille suggèrent que les lésions du cortex préfrontal prédisposent au développement de l'agressivité (Anderson, Bechara, Damasio, Tranel et Damasio, 1999). Par ailleurs, zone cérébrale distinctivement développée chez les

humains, le cortex préfrontal joue un rôle majeur dans la régulation de la colère et de l'agressivité. Certains chercheurs soulignent à cet effet que l'agressivité diminue vers l'âge de 4 à 6 ans (Tremblay *et al.*, 1996) au même moment où les fonctions exécutives du cerveau augmentent (Zelazo et Müller, 2002) afin d'aider les enfants à réguler leurs émotions d'une façon plus socialement acceptable (voir Séguin et Zelazo, 2005, pour une revue de la question détaillée).

Des recherches confirment une relation spécifique entre les déficits de fonctions exécutives du lobe préfrontal et le développement précoce et stable des comportements agressifs et antisociaux (pour une revue de la question, voir Séguin et Zelazo, 2005). Cette association est particulièrement importante pour les jeunes qui manifestent à la fois des comportements agressifs et des symptômes d'hyperactivité, d'impulsivité et d'inattention (Séguin, Nagin, Assaad et Tremblay, 2004). Or, les enfants avec des troubles de conduite sans trouble du déficit d'attention/hyperactivité semblent aussi avoir des déficits de fonctions exécutives importants (Raine, 2002). Quoique les données confirment généralement une association entre les déficits de fonctions exécutives et les problèmes de comportement extériorisés (agressivité, hyperactivité, trouble d'opposition avec provocation, trouble des conduites), les études spécifiques à l'agressivité durant la petite enfance sont rares et comportent d'importantes limites (mesures globales de problèmes de comportement et de fonctions cognitives ; pour une revue détaillée, voir Séguin et Zelazo, 2005). Des études longitudinales sont nécessaires afin de comprendre la trajectoire développementale combinée entre l'agressivité et les fonctions exécutives (Séguin et Zelazo, 2005).

Les déficits dans le traitement de l'information sociale

Lazarus (1991) suggère que l'évaluation d'un événement détermine davantage l'émotion subséquente que l'événement pris de façon intrinsèque. Dans le même sens, les experts du domaine de l'agressivité s'entendent aujourd'hui pour confirmer que la perception de provocation (Dodge *et al.*, 2003), bien plus que la provocation elle-même (Ferguson et Rule, 1988), prédit le comportement agressif. Dans leur modèle du traitement de l'information sociale, Crick et Dodge (1994) proposent que le comportement agressif découle de déficits au niveau des habiletés de résolution de problèmes sociaux et de communication. Ainsi, selon les modèles de traitement de l'information sociale actuels, il est généralement reconnu que les enfants affrontent une nouvelle situation sociale avec un ensemble de réseaux neuronaux modulés par les facteurs environnementaux et génétiques depuis longtemps et une histoire d'expériences sociales qui sont

représentées en mémoire (Dodge *et al.*, 2006). La réaction de l'enfant à une nouvelle situation dépend de la façon dont il traite l'information sociale dans la situation. Plus spécifiquement, le modèle du traitement de l'information sociale décrit la séquence circulaire des processus cognitifs et émotionnels proximaux qui mènent un enfant à manifester des comportements agressifs (voir Crick et Dodge, 1994). Voici pour chaque étape impliquée dans le modèle, une synthèse des résultats empiriques qui permettent de discriminer les enfants agressifs des autres enfants (voir Dodge *et al.*, 2006, pour une excellente revue plus détaillée).

La première étape est l'encodage des signaux internes et externes. Comparativement à leurs pairs non agressifs, les enfants agressifs accordent plus d'attention aux signaux agressifs et ont de la difficulté à en détourner leur attention (Gouze, 1987), sans compter qu'ils utilisent aussi davantage leurs stéréotypes ou les signaux présentés récemment lorsqu'ils doivent interpréter les actions des autres (Dodge et Tomlin, 1987).

La seconde étape du modèle est l'interprétation des signaux, pendant laquelle l'enfant attribue une intention aux autres, évalue ses performances passées dans ce contexte et cherche une signification à la situation présente en lien avec les situations passées (Crick et Dodge, 1994). Cette étape est constamment influencée par les schèmes, les connaissances et les scripts sociaux entreposés dans la mémoire à long terme de l'enfant (Crick et Dodge, 1994). Une pléthore d'études confirment que les enfants agressifs attribuent davantage une intention hostile aux autres lors de situations hypothétiques ou réelles qui sont ambiguës (Dodge *et al.*, 2003 ; voir Dodge *et al.*, 2006, pour une revue plus détaillée). En attribuant ainsi aux actions d'autrui une perception disproportionnée d'éléments hostiles, ces enfants sont davantage tentés de répondre d'une façon plus agressive avec le temps (Dodge, Pettit, Bates et Valente, 1995).

Troisièmement, en fonction des nouveaux stimuli sociaux et des plans déjà existants dans sa mémoire à long terme, l'enfant clarifie les buts qu'il vise (contre-attaquer, se faire un ami, obtenir un objet désiré) (Crick et Dodge, 1994). Les enfants agressifs éprouvent de la difficulté à coordonner plusieurs buts simultanément (Taylor et Gabriel, 1989) et leurs buts sont souvent moins sociaux (Murphy et Eisenberg, 2002), plus compétitifs (Asher et Renshaw, 1981) et plus orientés vers le moment présent (Caprara et Zimbardo, 1996) que les autres enfants.

Quatrièmement, l'enfant tente d'avoir accès aux patrons de réponses possibles appris par le passé sous la forme de scripts sociaux (Huesmann, 1998) qui se retrouvent stockés en mémoire à long terme. Si la situation est toutefois nouvelle, l'enfant doit construire une nouvelle réponse (Crick

et Dodge, 1994). Les enfants agressifs semblent avoir accès à plus de solutions atypiques et agressives (Dodge *et al.*, 2003) et moins de solutions prosociales (Asarnow et Callan, 1985).

Cinquièmement, après avoir examiné mentalement l'étendue de réponses possibles, l'enfant opte pour une solution en fonction des attentes des résultats de la solution, le niveau de confiance qu'il possède vis-à-vis la mise en œuvre de la solution et l'évaluation du caractère approprié de la réponse (Crick et Dodge, 1994). Comparativement aux enfants non agressifs, les enfants agressifs rapportent qu'ils ont de la difficulté à inhiber leurs comportements agressifs (Perry, Perry et Rasmussen, 1986), ont plus de difficulté à anticiper les conséquences de leurs actes (Slaby et Guerra, 1988) et jugent plus positivement l'agressivité comme solution efficace pour atteindre leurs buts (Fontaine, Burks et Dodge, 2002).

En dernier lieu, l'enfant transforme sa décision en action verbale ou motrice (Crick et Dodge, 1994). Malgré le fait que les études sont limitées à ce niveau, les enfants rejetés socialement et agressifs semblent avoir plus de difficulté à mettre en œuvre des comportements non agressifs socialement appropriés en contexte de laboratoire (Burleson, 1982).

En somme, les études semblent confirmer hors de tout doute que la violence possède des bases neuropsychologiques (Séguin *et al.*, 2007). Bien que d'autres études avec de plus grands échantillons d'enfants de la communauté sont nécessaires entre autres afin d'intégrer la recherche avec l'imagerie cérébrale et les études en neuropsychologie, les déficits neuropsychologiques sont désormais considérés comme une cause importante de l'agressivité des conduites antisociales (Dodge *et al.*, 2006). Considérée de nos jours comme une technique de référence pour les études du fonctionnement des fonctions cognitives, l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) offre de considérables avantages, et ce, particulièrement pour les études futures sur l'agressivité. L'innocuité de cette technique permet premièrement la répétition des expériences sur un même sujet, ce qui est très précieux lors d'études adoptant des devis longitudinaux. L'IRMf possède aussi une excellente résolution spatiale et temporelle qui assure des cartes d'activation cérébrale qui sont à la fois obtenues rapidement et avec une grande précision.

Sommaire des déterminants biologiques de l'agressivité

En somme, les facteurs biologiques contribuent d'une façon évidente au développement de l'agressivité et les experts documentent et discutent de l'importance pour les études futures d'explorer davantage les interactions

entre les facteurs biologiques et environnementaux (pour une revue détaillée, voir Dodge et Sherrill, 2007). Cela aidera à favoriser une compréhension multidimensionnelle impliquant une collaboration multidisciplinaire pour la classification, le diagnostic et le traitement des comportements agressifs. Il est néanmoins important pour les prochaines études de distinguer les facteurs biologiques qui sont associés spécifiquement à l'agressivité de ceux qui sont reliés aux problèmes de comportement en général. De plus, d'autres études sont nécessaires afin de déterminer quels sont les facteurs biologiques qui protègent contre le développement de l'agressivité. En terme de traitement, Liu et Raine (1999) suggèrent qu'une des approches préventives les plus prometteuses au traitement de l'agressivité est la réduction des facteurs de santé précoce (p. ex., exposition à la nicotine). Par ailleurs, d'un point de vue basé sur le modèle du traitement de l'information sociale, les interventions expérimentales visant à améliorer les cognitions sociales des enfants (c.-à-d., diminution des attributions hostiles des enfants) semblent réduire les conduites agressives des enfants à court et moyen terme (Kazdin, 2003). D'autres études longitudinales sont nécessaires pour confirmer l'effet à long terme de telles interventions sociocognitives sur le comportement agressif.

Les origines développementales de l'agressivité chez l'enfant

Depuis le XIXe siècle (Quételet, 1833), les scientifiques s'appuient souvent sur les données des statistiques criminelles pour postuler que c'est durant l'adolescence et le début de l'âge adulte que les êtres humains commettent le plus de crimes agressifs (Sampson et Laub, 2003). Des théoriciens proposent que la hausse du niveau de testostérone (Mazur et Booth, 1998) et l'apprentissage par observation et imitation auprès des parents, des pairs et des médias déviants à l'adolescence (p. ex., Bandura, 1973) expliquent cette courbe de la criminalité reliée à l'âge. Il est toutefois désormais reconnu que les conclusions tirées de cette courbe sont grandement limitées par le fait que ces statistiques criminelles sont basées sur les arrestations et les convictions criminelles des adolescents et des adultes. Les enfants sont donc exclus de telles statistiques (Tremblay, 2000). Récemment, de nombreux chercheurs du développement de l'enfant ont réalisé des études adoptant des devis longitudinaux avec de grands échantillons d'enfants suivis de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte dans différents pays afin de comprendre les racines multidimensionnelles de l'agressivité au cours de l'enfance.

Premièrement, les chercheurs de ces études révèlent que l'agressivité physique envers les autres commence à augmenter significativement entre le 9e et le 48e mois après la naissance de l'enfant (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2004). Ces études indiquent par ailleurs que la plupart des enfants d'âge préscolaire utilisent l'agressivité physique (Broidy *et al.*, 2003), suggérant que l'agressivité physique semble être normative et adaptative jusqu'à l'âge de quatre ans pour *la majorité des enfants*.

Deuxièmement, et ce, contrairement à la courbe de l'âge relié au crime expliquée précédemment, de récents résultats mettent en lumière que les enfants semblent d'abord avoir une tendance développementale à l'agressivité physique pour ensuite utiliser d'autres choix plus adaptatifs en fonction du stade développemental (Côté *et al.*, 2006 ; Strayer, 1989). Les récentes études longitudinales mettent en évidence que l'âge de pointe de l'agressivité physique ne se situe pas à l'adolescence ni au début de l'âge adulte, mais plutôt durant la petite enfance et l'âge préscolaire, ou plus précisément entre le 24e et le 42e mois après la naissance de l'enfant, pour ensuite diminuer régulièrement jusqu'à la préadolescence et l'adolescence (Broidy *et al.*, 2003). Certains auteurs suggèrent que le développement des fonctions exécutives (c.-à-d., l'ensemble de fonctions cognitives incluant la capacité d'autocontrôle et d'inhibition du comportement, le raisonnement abstrait, la résolution de problèmes, la planification et l'organisation ; Raine, 2002), de l'autorégulation des émotions et des stratégies cognitives permettant de différer la gratification seraient responsables du déclin de l'agressivité physique après le 42e mois (Keenan et Shaw, 2003). D'autres suggèrent qu'avec le développement du vocabulaire expressif entre le 24e et le 48e mois de vie, l'agressivité physique diminue (Dionne, Tremblay, Boivin, Laplante et Pérusse, 2003) tandis que l'agressivité verbale semble augmenter (Cairns, 1979).

Troisièmement, malgré que la grande majorité des enfants utilisent de moins en moins l'agressivité physique entre la maternelle et la sixième année, une minorité d'enfants et de jeunes (3-16 % ; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2004) sont agressifs de façon chronique au cours de leur développement (Broidy *et al.*, 2003) et sont responsables pour plus de la moitié des crimes (Howell, Krisberg et Jones, 1995). Ces études fournissent des données qui indiquent que les adolescents et adultes qui sont agressifs étaient auparavant des enfants agressifs (Nagin et Tremblay, 1999). En effet, les cas où les enfants deviennent agressifs sans avoir été précédemment physiquement agressifs au cours de l'âge préscolaire sont assez rares (Côté *et al.* 2006), quoique le phénomène de l'adolescent qui devient agressif pour la première

fois existe ; ce phénomène a provoqué des hypothèses développementales distinctes (pour une revue, voir Moffitt, 2007). Les niveaux élevés d'agressivité physique à l'enfance prédisent le développement des problèmes d'agressivité plus tard au cours de leur développement (Broidy *et al.*, 2003), ainsi qu'une constellation de problèmes de comportement, d'échecs scolaires, de problèmes professionnels, de difficultés interpersonnelles, de problèmes de santé mentale, de problèmes de santé physique et de problèmes d'abus de substances considérables (pour une revue de question détaillée, voir Connor, 2002).

Les définitions et les sous-types d'un phénomène complexe

Suivant la pensée d'Albert Einstein rapportée au début de ce chapitre, la recherche d'un langage commun et de définitions standards entourant l'agressivité représente un des défis les plus importants depuis les premières études sur le développement de l'agressivité (Tremblay et Côté, 2005). Harré et Lamb (1983) rapportent à cet effet que les chercheurs ont proposé à ce jour plus de 200 définitions du comportement agressif. Ce problème de définitions nuit à la recherche et crée la confusion dans les débats publics (Little, Jones, Henrich et Hawley, 2003). Dodge et ses collègues (Dodge, Coie et Lynam, 2006) expliquent en partie ces défis conceptuels par le manque de communication entre les différentes disciplines et institutions impliquées dans la recherche et l'intervention de l'agressivité (santé mentale, système judiciaire, sociologie, éducation, politique) qui travaillent trop souvent en vase clos.

De prime abord, selon les objectifs visés, l'agressivité peut aussi être définie et étudiée en tant que comportement ou en tant que personne (Dodge *et al.*, 2006). Définir l'agressivité en tant que comportement permet de bien comprendre l'importance des contextes sociaux dans la manifestation de l'agressivité. Ces contextes contribuent à la création de stéréotypes sociaux et de valeurs de l'agresseur et de la victime (Walters et Parke, 1964). Le contexte social peut par exemple être la culture (voir le chapitre d'Allès-Jardel, Schneider, Goldstein et Normand, dans cet ouvrage), le groupe social (voir les chapitres de Greenman et de Poulin et ses collègues, dans cet ouvrage) ou le contexte d'activité (voir chapitres de Fontaine et de Rascle et Cabagno, dans cet ouvrage). Une perspective visant plutôt à définir les personnes comme agressives permet plutôt de discriminer les origines et les conséquences développementales de l'agressivité, sans toutefois permettre des nuances contextuelles (Underwood, Galen et Paquette,

2001). En raison des récents travaux sur l'origine développementale de l'agressivité, les récents travaux théoriques et empiriques accordent désormais une importance plus marquée aux individus agressifs qu'aux conduites agressives (Hartup, 2005).

Dans la recherche sur le développement humain, l'agressivité est généralement conçue comme *un ensemble de comportements dirigés vers autrui dont l'intention est de faire du mal ou de blesser cette ou ces personne(s)* (Berkowitz, 1981). De plus, il est aussi reconnu que l'agresseur croit que le comportement causera du mal à l'autre et que la victime visée souhaite éviter le comportement agressif en question (Bushman et Anderson, 2001b). Plus spécifiquement, l'agressivité peut être définie en fonction de ses antécédents, de ses conséquences ou de ses formes comportementales (Dodge *et al.*, 2006).

L'APPROCHE DES ANTÉCÉDENTS

Inspirée des travaux de Dollard et de ses collègues sur l'origine de l'agressivité par suite de la frustration d'un but qui ne peut être atteint (Dollard, Doob, Miller, Mowrer et Sears, 1939), les théoriciens qui mettent l'accent sur les antécédents accordent une importance particulière à l'intention de l'agressivité (c.-à-d., faire du mal à quelqu'un d'autre) et tentent de circonscrire les situations qui déclenchent l'agression. Cette notion même d'intentionnalité pose différents problèmes méthodologiques et théoriques. D'abord, cette définition « morale » ne tient pas compte que les comportements agressifs sont majoritairement impulsifs et ainsi non planifiés en fonction d'un but à atteindre (Tremblay, 2000). De plus, comme l'intentionnalité est mesurée socialement par un juge externe considérant les normes sociales, les antécédents et les conséquences de l'agression, cette définition implique une méthodologie largement subjective. Quant aux enfants de la petite enfance, cette définition revient à dire qu'un enfant qui n'a pas encore atteint un certain âge ou qui n'a pas les habiletés cognitives de connaître ses propres intentions et les intentions de l'autre ne peut être agressif (Kagan, 1974), ce qui est massivement contredit par la recherche développementale actuelle.

L'APPROCHE DES CONSÉQUENCES

De leur côté, les théoriciens qui basent leur définition sur les résultats (Buss, 1961) définissent l'agressivité en fonction de ses répercussions (c.-à-d., le mal causé sur autrui). Tremblay (2000) et Dodge et ses collègues (Dodge *et al.*, 2006) précisent qu'une telle approche comporte certaines

limites : elle ne considère pas que 1) plusieurs blessures commises par les autres peuvent être causées sans intention ; 2) certains comportements commis avec ou sans intention peuvent ne pas occasionner de mal aux autres (dans le cas de jeunes enfants) ; 3) l'agressivité comporte une dimension émotionnelle (et non seulement des conséquences) et 4) l'agressivité est influencée par le contexte socioculturel des observateurs par les normes sociales et les valeurs présentes.

L'APPROCHE TOPOGRAPHIQUE

Les théoriciens de l'approche topographique mettent plutôt l'accent sur les caractéristiques comportementales de l'agressivité telles que l'agressivité physique, l'agressivité verbale, l'agressivité relationnelle, etc. (Dodge *et al.*, 2006). Les développements de cette approche basée sur l'éthologie mettent en lumière l'hétérogénéité des types de comportements agressifs. Ces différentes formes sont résumées dans la prochaine section.

VERS UN SYSTÈME INTÉGRÉ DE CONCEPTS ENTOURANT L'AGRESSIVITÉ

D'innombrables paires de qualificatifs dichotomiques ont été proposées pour distinguer différents sous-types d'agressivité (Underwood *et al.*, 2001, pour une discussion). Avec l'objectif de regrouper les innombrables définitions de l'agressivité dans un modèle parcimonieux, certains chercheurs catégorisent l'agressivité en terme de formes (l'agressivité directe, manifeste, physique et verbale *vs* l'agressivité indirecte, relationnelle, sociale ; Crick et Grotpeter, 1995) et de fonctions (agressivité proactive, offensive et instrumentale *vs* l'agressivité réactive et défensive ; Galen et Underwood, 1997 ; ces expressions sont détaillées dans la présente section). Les résultats de Little et de ses collègues (Little, Jones *et al.*, 2003) confirment la validité et l'utilité d'un modèle parcimonieux en distinguant deux formes (manifeste *vs* relationnelle) et deux fonctions (instrumentale *vs* réactive) de l'agressivité.

L'agressivité manifeste est une forme d'agressivité manifestant ouvertement une confrontation comportementale d'agressivité physique ou verbale directe (Dodge *et al.*, 2006). Des exemples d'agressivité manifeste sont les batailles physiques, les injures, l'intimidation scolaire, l'utilisation d'armes lors d'actes hostiles, la défiance envers les règles et les figures d'autorité, etc. D'autre part, aussi appelée agressivité indirecte (Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992) ou agressivité sociale (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson et Gariépy, 1989), l'*agressivité relationnelle* est une

forme d'agressivité plus sociale qui implique des paroles dans le dos de la personne visant à nuire aux amitiés ou au sentiment d'inclusion sociale du groupe de pairs (Crick et Grotpeter, 1995). Archer et Coyne (2005) suggèrent dans leur revue de question récente que l'agressivité relationnelle, sociale et indirecte sont des termes synonymes (voir le chapitre de Verlaan et ses collègues, dans cet ouvrage, pour une discussion plus détaillée). L'agressivité relationnelle inclut par exemple le fait d'encourager les autres à ne pas aimer ou à éviter une personne, à répandre des rumeurs et des mauvaises choses dans le dos d'une personne et de dire aux autres d'éviter une personne (Lagerspetz, Björkqvist et Peltonen, 1988). Cette forme d'agressivité comporte l'avantage de réduire les risques de riposte immédiate (Vaillancourt, Miller, Fagbemi, Côté et Tremblay, 2007). Sans doute la forme d'agressivité la plus prévalente chez les filles, à l'adolescence et à l'âge adulte, cette forme d'agression inclut un cours d'action étendu et subtil sans contact physique mais aux conséquences psychologiques considérables (Gendreau et Archer, 2005).

Les fonctions de l'agressivité

Quoique la distinction entre les différentes formes de l'agressivité soit utile, elle ne permet pas de comprendre les raisons qui sous-tendent l'agressivité. Afin de bien comprendre les résultats de recherche et les conclusions parfois contradictoires, en particulier sur les différences sexuelles, Little (Little, Jones *et al.*, 2003) suggère ainsi de distinguer non seulement les formes d'agressivité (agressivité manifeste et relationnelle), mais aussi les fonctions (agressivité réactive ou instrumentale).

Les théoriciens suggérant une fonction réactive de l'agressivité sont influencés par la perspective théorique du modèle frustration-agressivité de Dollard et ses collègues (Dollard *et al.*, 1939) et par les travaux de Berkowitz (1981). Ces théoriciens mettent l'accent sur les différentes barrières qui empêchent l'enfant d'atteindre un but. Selon Dollard et ses collègues (1939), plus le but bloqué est important, plus grande est la frustration et plus grande est l'agressivité. Prenons l'exemple d'un enfant qui souhaite jouer avec son jeu préféré (but). Imaginons ensuite qu'un autre élève le pousse et lui vole son jeu. L'enfant ainsi grandement frustré risque fort d'utiliser l'agressivité pour réagir. C'est ainsi que certains théoriciens stipulent que l'*agressivité réactive* est une réponse impulsive, colérique, non planifiée, faiblement contrôlée et défensive en réponse à une menace, une frustration ou une provocation perçue (Dodge et Coie, 1987). Comparativement aux enfants agressifs de façon proactive, les enfants agressifs de façon réactive perçoivent plus spontanément une situation ambiguë comme

étant hostile ou menaçante (Vitaro, Brendgen et Tremblay, 2002). Par exemple, supposons la situation suivante : un enfant marche dans le corridor de son école. Un autre élève passe près de lui avec un verre d'eau et renverse de l'eau sur l'enfant. Ce dernier peut alors interpréter cette situation sociale ambiguë comme un geste intentionnel et ainsi répliquer d'une façon agressive vis-à-vis l'élève. Le traitement de l'information sociale par les enfants agressifs est discuté dans la section ultérieure sur les déterminants biologiques.

En opposition, les travaux sur l'*agressivité instrumentale* sont davantage influencés par la perspective théorique de l'apprentissage social d'Albert Bandura (1973a), qui suggère que le comportement agressif se développe principalement par l'imitation ou le renforcement vicariant de modèles agressifs et le renforcement opérant direct de comportements agressifs. À titre d'exemple, un enfant vivant dans un quartier violent peut imiter l'agressivité qui l'entoure (voir le chapitre d'Allès-Jardel, Schneider, Goldstein et Normand, pour une discussion de l'influence des quartiers à risque dans le développement de l'agressivité). L'*agressivité instrumentale* [aussi appelée agressivité offensive (Pulkkinen, 1987) ou prédatrice (Vitiello, Behar, Hunt, Stoff et Ricciuti, 1990) est caractérisée par un patron de comportements planifiés, proactifs, coercitifs, non provoqués et délibérés qui sont maintenus par des renforcements externes et utilisés comme un moyen d'atteindre un but positif souhaité dans un contexte social (Crick et Dodge, 1996). Par exemple, en revenant de l'école, un enfant populaire accompagné de son cercle d'amis attend un autre élève rejeté derrière l'école pour lui lancer des cailloux et le ridiculiser. Le groupe de pairs renforce ainsi l'objectif planifié par l'enfant populaire qui souhaite faire du mal à l'élève rejeté pour conserver son statut social de dominant auprès du groupe. Dans ce contexte, l'agressivité n'est pas une réponse résultant d'une frustration, mais plutôt un comportement instrumental appris par conditionnement opérant et par l'apprentissage de modèles vicariants (Polman, Orobio de Castro, Koops, van Boxtel et Merk, 2007).

Certains auteurs suggèrent que la discrimination des fonctions réactive et proactive de l'agressivité permet d'améliorer les approches d'évaluation et de traitement de ces comportements dérangeants. Certains programmes d'intervention (les programmes visant la gestion de la frustration et de l'impulsivité ; Kazdin, 1995) risquent sans doute d'être plus utiles pour les enfants qui utilisent l'agressivité réactive que pour ceux qui utilisent l'agressivité pour une fonction instrumentale et planifiée (Little, Jones *et al.*, 2003).

Est-ce que l'agressivité est toujours inadaptative ?

L'agressivité est souvent associée à un vaste amalgame de termes antisociaux vagues (Hartup, 2005) comme la recherche de l'attention, la désobéissance envers les adultes, les pauvres relations sociales, l'entêtement, la labilité émotionnelle, la jalousie, l'invention d'histoires et les mensonges, le fait de déranger les autres, etc. (Achenbach et Edelbrock, 1983). Quoique cette position ne fasse pas l'unanimité parmi les chercheurs (Dodge *et al.*, 2006), certains experts suggèrent que la confusion résultant de cet amalgame ne favorise ni la compréhension de l'étiologie, ni le traitement, ni le pronostic de ces comportements associés mais distincts (Tremblay et Côté, 2005). Tout comportement agressif ne représente pas un comportement antisocial ou un trouble de santé mentale *per se* (agressions indirectes des filles à l'école primaire ; Connor, 2002) et tout comportement antisocial n'est pas une agression (abus de substances, comportement sexuel à risque ; Tremblay et Côté, 2005). De plus, les déterminants et l'âge initial de ces comportements sont sans doute très différents. Une des façons de nuancer cette question est de distinguer l'agressivité adaptative de l'agressivité inadaptative.

Ayant fondé l'approche éthologique, Lorenz (1966) postule que l'agressivité est une composante innée dont le déclenchement répond à des stimulations précises. Il ajoute que l'agressivité est nécessaire à l'adaptation et à la survie de l'espèce humaine. L'agressivité peut ainsi être considérée comme faisant partie d'un ensemble de stratégies adaptatives visant la poursuite de buts dans un contexte social donné (Archer, 2001). Un corps imposant d'études longitudinales (Broidy *et al.*, 2003 ; Nagin et Tremblay, 1999) confirment aujourd'hui que l'utilisation de l'agressivité, l'agressivité physique tout particulièrement, fait partie du développement normal des enfants (Tremblay, 2006), favorise parfois la survie de l'espèce (Archer et Côté, 2005) et peut s'avérer très adaptative dans certains contextes et environnements (Prinstein et Cillessen, 2003).

Ainsi, il apparaît important de clarifier quand l'agressivité favorise l'adaptation vis-à-vis l'environnement ou quand l'agressivité est la manifestation comportementale d'une psychopathologie individuelle. Connor (2002) distingue l'agressivité adaptative et inadaptative. L'agressivité adaptative est l'expression comportementale de mécanismes biopsychologiques internes intacts qui se manifeste dans plusieurs environnements au service de la survie, et ce, sans causer de conséquences considérables pour l'individu et la société. L'agressivité inadaptative représente une expression de mécanismes internes dysfonctionnels (système nerveux central) et

occasionne à l'individu et à la société, par ses manifestations comportementales agressives intenses, fréquentes, durables et sévères, de nombreuses conséquences négatives (voir Farrington, 1995).

COMMENT MESURE-T-ON L'AGRESSIVITÉ ?

UNE APPROCHE MULTIMÉTHODE ET MULTI-INFORMANTS

En lien avec les défis conceptuels entourant l'agressivité, le défi de mesurer l'agressivité fait partie du quotidien des chercheurs et des cliniciens contemporains, qui se doivent d'utiliser de nombreuses modalités complémentaires (échelles comportementales pour les parents, les enseignants et le jeune, nominations par les pairs, observations directes et indirectes, entrevues cliniques, etc.) et de multiples informants (les parents, les enseignants, d'autres adultes, le jeune lui-même) pour avoir un portrait détaillé et complet de l'agressivité de l'enfant. En fait, une des difficultés avec la mesure de l'agressivité est que ce phénomène se produit souvent dans des contextes où l'adulte ne peut l'observer (dans les vestiaires, dans l'autobus, à la salle de bain, sur Internet ; Pellegrini et Bartini, 2000). En outre, l'agressivité est souvent un comportement qui n'est pas très fréquent malgré son impact énorme. Démontrant l'importance de la multiméthode et des multiples informants, le type de mesure utilisé dans la recherche sur l'agressivité est particulièrement important dans le domaine des différences sexuelles de l'agressivité relationnelle, où les résultats sont contradictoires selon le type de mesure utilisé (voir Underwood *et al.*, 2001, pour une discussion).

LES ÉCHELLES COMPORTEMENTALES

La source d'information la plus utilisée en recherche sur l'agressivité demeure les échelles comportementales remplies par le jeune, ses parents et ses enseignants. On demande par exemple à l'enfant, à ses parents ou à ses enseignants de coter dans quelle mesure tel comportement a posé problème durant le dernier mois. Il existe principalement deux types d'échelles comportementales pour mesurer l'agressivité : les échelles globales et les échelles spécifiques. En plus de mesurer l'agressivité d'une façon générale, les échelles globales (Child Behavior Checklist, Achenbach et Rescorla, 2001) mesurent différents autres domaines de difficultés de santé mentale et d'adaptation tels que les problèmes d'attention, les problèmes d'apprentissage, les relations avec les parents, les relations interpersonnelles, l'anxiété, la dépression. Ceci est d'autant plus important étant donné la grande association entre l'agressivité et d'autres conditions

de santé mentale (Connor, 2002). Les échelles comportementales globales sont souvent par conséquent constituées d'un amalgame de symptômes. De leur côté, les échelles spécifiques (p. ex., Proactive-Reactive Aggression Scale, Dodge et Coie, 1987) permettent une mesure plus centrée et détaillée de l'agressivité. Le développement de ces échelles suit les recommandations faites par les scientifiques il y a plus de trois décennies d'explorer les différentes formes spécifiques de l'agressivité (Hartup et deWit, 1974).

Les échelles comportementales offrent de nombreux avantages. D'abord, elles sont très économiques en terme de temps et de ressources, ce qui constitue un avantage précieux en contexte clinique et dans certaines recherches. De plus, étant donné leur grande utilisation en recherche, ces échelles possèdent généralement des normes et d'excellentes qualités psychométriques permettant la comparaison des comportements de l'enfant avec ceux d'un groupe de comparaison (voir Furlong et Smith, 1994, pour une recension). Un autre avantage est que les échelles comportementales sont offertes en différentes versions pour différents informants dont le parent, l'enseignant, d'autres adultes et l'enfant/l'adolescent lui-même. Ceci est particulièrement utile pour discriminer les différences et les similarités au niveau des formes de l'agression selon les contextes spécifiques où l'enfant évolue (Little, Jones *et al.*, 2003).

Cependant, les échelles comportementales possèdent aussi certaines limites. À titre d'exemple, Tremblay (2000) note que malgré le fait que l'agressivité est un problème spécifique, certaines sous-échelles d'agressivité physique – provenant d'échelles comportementales globales, dérivées empiriquement et nommées *a posteriori* pour décrire leur contenu – contiennent peu d'items se rapportant spécifiquement à l'agressivité physique. L'utilisation de telles mesures risque donc de confondre l'agressivité physique avec d'autres problèmes perturbateurs tels que l'opposition et l'hyperactivité (Tremblay, Loeber, Gagnon, Charlebois, Larivée et LeBlanc, 1991). Quoique ces problèmes s'associent souvent entre eux (Kerr, Tremblay, Pagani et Vitaro, 1997), les chercheurs ont démontré qu'ils n'évoluent pas de la même façon au cours du développement et ne prédisent pas les mêmes problèmes de comportement à long terme (Nagin et Tremblay, 1999).

Par ailleurs, les corrélations entre les informateurs ayant complété une même mesure sont relativement faibles ou modérées, suggérant que les parents et les enseignants ne s'entendent pas sur les problèmes des enfants (Little, Brauner *et al.*, 2003). Quoiqu'il soit plausible que ces résultats mettent en évidence la nature unique et spécifique et les demandes particulières de chaque contexte de fonctionnement de l'enfant comme la maison et l'école (Achenbach, 1985), ces résultats peuvent aussi mettre en évidence les biais des évaluateurs. À titre d'exemple, il est possible

qu'un parent ou un enseignant 1) aggrave ou minimise les symptômes de l'enfant (Frick, 1998), 2) soit biaisé par la désirabilité sociale (Kamphaus et Frick, 2002), 3) soit atteint d'une psychopathologie qui influence ses perceptions sur les échelles (Kazdin, 1995) ou 4) attribue différemment les comportements agressifs des garçons et des filles en raison des stéréotypes sociaux (Pellegrini et Smith, 1998).

Les évaluations des enseignants sont aussi limitées par le groupe d'enfants qu'ils côtoient quotidiennement qui leur sert d'échantillon de comparaison pour les comportements d'un enfant ciblé (Pellegrini et Bartini, 2000). Quant aux évaluations par le jeune lui-même, cette forme particulière d'échelle est utile pour aider à comprendre les perceptions du jeune vis-à-vis son expérience personnelle et les fonctions de l'agressivité (Little, Jones *et al.*, 2003). Ce type de mesure est néanmoins biaisé parce que les agresseurs hésitent très souvent à s'identifier ou à ne pas se reconnaître dans les descriptions (Smith et Sharp, 1994) sans compter que les garçons agressifs sont connus pour minimiser leur agressivité (Lochman et Dodge, 1998).

La majorité des questionnaires sur l'agressivité ne distinguent pas les formes des fonctions de l'agressivité. Certains items sur les questionnaires actuels développés pour mesurer uniquement la forme d'agressivité comprennent ainsi à la fois une forme et une fonction qui risquent de confondre les résultats et les conclusions des études [« Je dis souvent des paroles blessantes aux autres (forme manifeste) pour obtenir ce que je veux (fonction instrumentale) » *vs* « Je dis souvent des paroles blessantes aux autres (forme manifeste) si les autres m'ont menacé (fonction réactive) »] (Little, Jones *et al.*, 2003).

Les nominations par les pairs

Un autre type de mesure souvent utilisé en recherche chez les enfants d'âge scolaire et les adolescents sont les nominations par les pairs (Schwartz, Dodge et Coie, 1993). Les enfants d'une classe participent en associant les noms des agresseurs et des victimes de leur classe à différents items mesurant l'agressivité. Cette méthode a l'avantage de représenter la perspective des pairs, qui sont souvent au courant des actes agressifs qui se produisent à l'insu des observateurs, des parents et des enseignants. En revanche, cette technique identifie les enfants avec des comportements extrêmes et offre peu d'information sur la normalité et la fréquence de ces comportements dans une population ciblée (Underwood *et al.*, 2001). De la même façon que pour les échelles comportementales, une autre limite potentielle des nominations par les pairs demeure la possibilité que ces mesures soient

influencées par les stéréotypes sociaux dans l'évaluation du comportement des autres (Maccoby, 1998). Certains comités d'éthique, parents et enseignants ne sont pas à l'aise avec les nominations par les pairs en faisant allusion au risque de renforcement de la stigmatisation de certains enfants. Il est important d'indiquer ici que la recherche ne démontre aucun effet négatif selon les observations des observateurs spécialement formés, des enseignants ou des parents (Bell-Dolan, Foster et Christopher, 1992).

Les observations comportementales directes et indirectes

Surtout utilisée pour mesurer l'agressivité physique, certains chercheurs justifient que cette méthode peut aussi être utilisée pour mesurer les formes plus subtiles d'agressivité comme l'agressivité indirecte (voir Underwood *et al.*, 2001, pour une discussion). Cette approche permet d'éviter les biais des évaluateurs tout en donnant l'occasion de mieux comprendre le contexte environnemental dans lequel les comportements agressifs de l'enfant se produisent (voir Frick, 1998, pour une discussion de différents systèmes observationnels standardisés). Les observations comportementales soigneuses permettent de distinguer plus efficacement les différents types d'agressivité (l'agressivité réactive *vs* l'agressivité proactive ; Polman *et al.*, 2007). Cette approche méthodologique qui donne de riches et importantes informations qualitatives et quantitatives est néanmoins très coûteuse autant en recherche, en milieu scolaire ou en contexte clinique où le temps, les ressources et les fonds sont souvent limités. De plus, les mesures observationnelles ne corrèlent pas toujours bien avec elles-mêmes au fil du temps, surtout lorsque les échantillons de comportements sont spécifiques et limités (Wachs et Gruen, 1982). Par exemple, les comportements observés d'un enfant jouant avec ses amis au ballon dans la cour de récréation durant une période spécifique peuvent être très différents des comportements du même enfant observés le lendemain après-midi alors que l'enfant se retrouve dans une autre équipe moins compétitive. De plus, ces comportements peuvent aussi être très différents des comportements du même enfant dans d'autres contextes (p. ex., sur le chemin du retour à la maison ou dans le cours de mathématiques).

Étant donné qu'il n'est pas toujours possible d'observer directement l'agressivité qui se produit dans certains contextes naturels inaccessibles (vestiaires, salles de bain, téléphone, Internet), l'échantillonnage comportemental (Csikzmentmihalyi et Larson, 1987) par l'agenda est un type de mesure par intervalle souvent utilisé par les chercheurs afin de noter les comportements d'agressivité commis ou reçus. Ce type de mesure implique que l'enfant (ou le parent ou l'enseignant) note à intervalles spécifiques (3 fois par jour, 5 jours par mois à tous les mois de l'année) certains

comportements d'agressivité spécifiques (durant les dernières 24 heures) (Pellegrini, 1996). Le journal de bord est une mesure valide d'agressivité telle que perçue par les élèves qui n'est souvent pas discernée par les observations directes (Pellegrini et Bartini, 2000). D'autres chercheurs utilisent la technologie pour pallier les difficultés d'observer le comportement agressif de façon directe, tout en minimisant l'effet des observateurs sur les enfants (Schneider, Richard, Younger et Freeman, 2000). Ces chercheurs peuvent observer les comportements agressifs des enfants à distance en combinant la technique de l'échantillonnage comportemental décrite précédemment avec l'utilisation de différentes technologies possibles incluant les téléavertisseurs, les ordinateurs de poche, les microphones portatifs, les cellulaires, etc.

Les entrevues cliniques diagnostiques

D'une durée d'environ 60 à 90 minutes, les entrevues diagnostiques comprennent différentes questions standardisées que l'évaluateur pose à l'enfant ou au parent afin d'examiner la présence actuelle ou passée de symptômes et de l'altération du fonctionnement pour confirmer ou infirmer un diagnostic de santé mentale chez l'enfant (Frick, 1998). Les entrevues diagnostiques peuvent être structurées ou semi-structurées. Les entrevues structurées (Diagnostic Interview Schedule for Children, Version IV (DISC-IV), Shaffer, Fisher, Lucas, Dulcan et Schwab-Stone, 2000) sont relativement simples à utiliser et peuvent être administrées par ordinateur par un évaluateur sans formation spécifique en santé mentale. Les entrevues semi-structurées, quant à elles (Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children (K-SADS), offrent à l'interviewer plus expérimenté et formé plus de flexibilité et d'approfondissement dans les questions posées lors de l'entrevue. Quoique ces entrevues sont généralement plus disponibles en version originale anglaise, certaines sont traduites et disponibles en français (K-SADS).

Chapitre 3

Agresser sans frapper

Un regard sur les conduites d'agression indirecte

Pierrette Verlaan, Michèle Déry, Thérèse Besnard, Jean Toupin et Robert Pauzé
Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE)
Université de Sherbrooke

> *Sur un site Internet* […] *je recevais des messages pas vraiment corrects. Tu sais, eux, ils s'échangent les mots de passe, la personne utilise le mot de passe de l'autre et m'envoie des messages* […] *mais on ne sait pas de qui ça vient ! J'essayais de faire quelque chose, de savoir pourquoi ils font ça* […] *mais je n'ai pas su encore pourquoi.* Marie, 12 ans[1]

Répandre de fausses rumeurs, tenir des propos malveillants sur le compte d'autrui, envoyer des messages anonymes d'insultes sont autant de gestes d'ostracisme et d'aliénation sociale que l'on peut rencontrer chez les enfants et les adolescents. Utilisant le réseau social pour véhicule, ces gestes qui laissent dans l'ombre l'agresseur peuvent avoir des répercussions graves pour ceux et celles qui en font les frais. Les victimes craignent non seulement les racontars et la médisance, mais vivent aussi le rejet, l'isolement social et la perte d'estime de soi résultant de l'exclusion du groupe de pairs.

Phénomène ancien mais objet d'étude récent, l'agression indirecte est de plus en plus dénoncée comme une forme insidieuse de violence qui commande des actions préventives. Ce chapitre propose de faire le point sur les connaissances scientifiques entourant ce phénomène en portant une attention particulière à son développement selon l'âge et le sexe, ainsi qu'aux facteurs qui y sont associés. Le chapitre aborde également l'impact de l'agression indirecte pour les victimes et traite des interventions à mettre en place pour la contrer.

1. Extrait du témoignage d'une victime d'agression indirecte tiré de la vidéo *L'agression indirecte, cette violence qu'on ne voit pas,* accompagnant la Trousse de sensibilisation du même nom (Verlaan et Turmel, 2007).

Qu'est-ce que l'agression indirecte ?

Les conduites d'agression couvrent un éventail d'actions visant habituellement à faire du tort à autrui (Hartup, 2005 ; voir chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage). Les agressions directes de nature physique ou verbale sont facilement observables lors de conflits interpersonnels. Ce sont surtout à ces comportements que l'on pense lorsqu'il est question d'agression. Il existe, cependant, une autre forme tout aussi dommageable et cruelle pour les victimes (Crick, Bigbee et Howes, 1996 ; Paquette et Underwood, 1999), mais qui n'a été reconnue comme telle qu'assez récemment. Il y a trois décennies, Feshbach (1969) attirait l'attention sur une forme d'agression que les enfants et les adolescents, en particulier les filles, utilisaient aussi pour causer du tort à autrui, mais sans confronter leur victime. Feshbach a appelé ce phénomène *agression indirecte* pour en souligner le caractère détourné et insidieux.

Toutefois, ce n'est qu'à la fin des années 1980 qu'un groupe de chercheurs finlandais ont examiné systématiquement les manifestations et le développement de cette forme d'agression chez les garçons et les filles (Björqkvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992). S'inspirant des travaux de Feshbach, ces chercheurs ont repris le terme d'agression indirecte pour désigner formellement le recours à des actions visant à causer du tort à autrui sans confrontation directe. Des actions de ce type ont été précisées par Lagerspetz, Björkqvist et Peltonen (1988) dans le Direct et Indirect Agression Scales, une mesure d'évaluation par les pairs qui inclut, entre autres, le fait de dire du mal d'une personne à son insu, de faire circuler de fausses rumeurs à son sujet, ou de dévoiler à d'autres un de ses secrets. De telles actions font en sorte que l'agression se fasse de manière détournée, c'est-à-dire par le biais du groupe de pairs, et permettent à l'agresseur de cacher son intention ou son identité et d'éviter une éventuelle contre-attaque (Björqkvist *et al.*, 1992).

À la même époque, des chercheurs américains (Cairns, Cairns et Neckerman, 1989 ; Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson et Gariépy, 1989) se sont penchés sur un type similaire de conduites qu'ils ont qualifié, cette fois, d'*agression sociale*. Ces conduites ont deux caractéristiques fondamentales : *a*) elles ne se déroulent pas face à la victime, et *b*) l'agression se fait par l'intermédiaire des relations interpersonnelles de la victime (Cairns et Cairns, 1994 ; Xie, Cairns et Cairns, 2005). Le but recherché par cette forme d'agression est de nuire au statut social ou à l'estime de soi des victimes (voir Verlaan et Besnard, 2006, pour une recension des écrits). Évaluées à partir de récit narratif, les conduites d'agression sociale recoupent les précédentes mais incluent, également, le détournement ou la triangulation

des relations d'amitié ou amoureuses. L'agression sociale renvoie aussi à des comportements non verbaux comme, par exemple, les regards méprisants ou les mimiques de dérision (Paquette et Underwood, 1999).

Crick et ses collaboratrices (Crick *et al.*, 1996 ; Crick et Grotpeter, 1995) ont, pour leur part, introduit le concept d'*agression relationnelle* au milieu des années 1990. Les conduites d'agression relationnelle visent à briser les relations sociales des victimes et peuvent atteindre leur cible directement ou indirectement. Ainsi, certains gestes n'impliquent que la collaboration des pairs (par exemple, répandre des rumeurs malveillantes), alors que d'autres ont lieu en situation de face à face (menacer directement la personne de l'exclure du groupe d'amis si elle refuse de se plier aux exigences de l'agresseur). Les conduites d'agression relationnelle sont généralement évaluées par le Peer Nomination Instrument, une mesure de nomination par les pairs mis au point par cette équipe.

Bien que ces trois concepts d'agression varient légèrement d'un auteur à l'autre, plusieurs sont d'avis qu'ils désignent sensiblement les mêmes types de comportements (Archer et Coyne, 2005 ; Björkqvist, 2001). Ils renvoient tous à l'ostracisme et à l'aliénation sociale, ils utilisent les relations interpersonnelles pour causer du tort à autrui et ils s'actualisent dans la rupture des relations interpersonnelles de la victime. Archer et Coyne (2005) suggéraient récemment à la communauté scientifique d'unifier les appellations pour faire évoluer les connaissances sur ce phénomène. Suivant cette recommandation, et en reconnaissance des premiers travaux de recherche dans ce domaine (Feshbach, 1969 ; Lagerspetz *et al.*, 1988), nous avons privilégié le terme *agression indirecte* dans ce chapitre.

Développement et différences sexuelles

Au cours des différentes périodes de maturation (petite enfance, enfance et adolescence), les chercheurs ont noté que la fréquence des conduites d'agression directe et indirecte se modifiait substantiellement. Sur ce plan, Björkqvist *et al.* (1992) ont fait l'hypothèse que les comportements d'agression physique se transformaient progressivement en agression verbale, puis en agression indirecte, suivant les séquences développementales des habiletés cognitives, langagières et sociales chez l'enfant. Des études transversales et longitudinales récentes corroborent cette hypothèse. Ainsi, contrairement aux conduites d'agression physique qui culminent vers l'âge de 30 mois puis déclinent généralement rapidement par la suite, les conduites

d'agression indirecte semblent augmenter progressivement avec l'âge (Cairns *et al.*, 1989 ; Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin et Tremblay, 2007 ; Vaillancourt, Miller, Fagbemi, Côté et Tremblay, 2007).

L'agression indirecte nécessitant une compréhension minimale des interactions sociales, ce n'est qu'autour de 3 à 5 ans, au moment où les enfants ont certains acquis langagiers, que les chercheurs ont observé les premières conduites d'agression indirecte (Hart, Nelson, Robinson, Olsen et McNeilly-Choque, 1998 ; Ostrov et Keating, 2004). Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo et Yershova (2003) ont d'ailleurs observé une corrélation positive entre le développement langagier et l'agression indirecte dans une étude réalisée auprès de 145 enfants de 3 à 5 ans. À la période scolaire, Vaillancourt, Brendgen, Boivin et Tremblay (2003) rapportent que les conduites d'agression indirecte, telles qu'évaluées par 3 000 mères d'enfants de 4 à 11 ans, sont relativement stables chez les enfants sur une période de 4 ans, mais avec une légère augmentation vers l'âge de 7-8 ans. Si certaines indications sont à l'effet que ces conduites sont plus stables chez les filles que chez les garçons (Cillessen et Mayeux, 2004), d'autres études montrent une augmentation rapide et un raffinement des conduites d'agression indirecte avec la transition de l'enfance à l'adolescence (Björqkvist *et al.*, 1992 ; Cairns et Cairns, 1994). Les stratégies d'agression indirecte faisant appel au traitement d'informations sociales complexes – saisir le point de vue d'autrui, décoder l'information qui circule dans des réseaux sociaux plus larges –, cette augmentation peut s'expliquer par les progrès rapides et importants du développement cognitif au seuil de l'adolescence (Inhelder et Piaget, 1958). De fait, certains résultats de recherche montrent que les agresseurs qui recourent fréquemment à l'agression indirecte ont un niveau plus élevé d'intelligence sociale que les agresseurs qui portent des coups (Kaukiainen, Björqkvist, Lagerspetz, Osterman, Salmivalli, Rothberg et Ahlbom, 1999). Ces résultats expliqueraient d'emblée que les comportements agressifs indirects ou sans confrontation apparaissent plus tard que les comportements agressifs physiques et qu'ils se développeraient jusqu'à l'adolescence. Il n'est pas encore possible de dresser un portrait clair du développement des conduites d'agression indirecte à cette période. Toutefois, d'après les témoignages de pairs, il semble que ces conduites incarnent la forme d'agression la plus fréquente à partir de la préadolescence jusqu'au milieu de l'adolescence (Paquette et Underwood, 1999).

D'autres recherches sont bien évidemment nécessaires pour examiner la trajectoire évolutive de l'agression indirecte à toutes les périodes du développement. Les études longitudinales sur l'apparition et l'évolution de ces conduites sont rares et les connaissances demeurent très parcellaires.

Si l'évolution de l'agression indirecte selon l'âge a encore peu retenu l'attention des chercheurs, les différences selon le sexe ont, quant à elles, suscité beaucoup d'intérêt. En fait, l'agression indirecte a été conceptualisée initialement comme étant une violence plus typiquement féminine (Cairns *et al.*, 1989 ; Crick et Grotpeter, 1995 ; Feshbach, 1969 ; Lagerspetz *et al.*, 1988), les chercheurs reprochant aux définitions habituelles de l'agression de se restreindre aux comportements physiques et verbaux d'attaque, plus typiques des conduites d'agression des garçons.

En élargissant la définition de ces conduites, des études ont montré que comparativement aux garçons, les filles sont généralement plus enclines aux conduites d'agression indirecte et moins portées à recourir à l'agression physique (Björkqvist *et al.*, 1992 ; Cairns *et al.*, 1989 ; Crick et Grotpeter, 1995 ; Lagerspetz *et al.*, 1988 ; Vaillancourt *et al.*, 2003). Les écarts entre les sexes sont observables dès la petite enfance (Côté *et al.*, 2007). Ils demeurent toutefois plus marqués pour l'agression physique (Archer, 2004 ; Hartup, 2005), des chercheurs ne rapportant pas toujours de différence entre les garçons et les filles pour l'agression indirecte (Hart *et al.*, 1998 ; McEvoy, Estrem, Rodriguez et Olson, 2003 ; Rys et Bear, 1997), d'autres concluant même à une fréquence plus élevée de cette forme d'agression chez les garçons (Henington, Hughes, Cavell et Thompson 1998 ; Tomada et Schneider, 1997).

Ces résultats contradictoires peuvent être partiellement attribuables à l'âge des enfants. Par exemple, à l'âge préscolaire, si des études rapportent des fréquences plus élevées d'agression indirecte chez les filles (Bonica *et al.*, 2003 ; Ostrov *et* Keating, 2004 ; Vaillancourt *et al.*, 2007), d'autres n'indiquent aucune différence selon le sexe, que cette forme d'agression soit dirigée vers la fratrie (Stauffacher et DeHart, 2005) ou vers d'autres enfants (McEvoy *et al.*, 2003). L'inconstance des résultats à l'âge préscolaire pourrait signaler une absence de différence selon le sexe, ou encore illustrer la difficulté de mesurer cette forme d'agression à un jeune âge.

La méta-analyse effectuée par Archer (2004) montre cependant qu'entre 6 et 17 ans, l'écart s'accentue entre les sexes, les résultats étant à l'effet que les filles ont davantage recours à l'agression indirecte que les garçons. Ainsi, Crick et Grotpeter (1995) observent sur un vaste échantillon d'élèves de 8 à 11 ans que 17 % des filles utilisent fréquemment les conduites d'agression indirecte, comparativement à 2 % des garçons. Österman, Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen (1998) indiquent pour leur part qu'à 11 ans, 42 % des filles recourent fréquemment à ces conduites contre 23 % des garçons. Ce phénomène est aussi rapporté dans des fréquences plus élevées chez les filles dans un vaste échantillon d'enfants et d'adolescents (Owens, Slee et Shute, 2000).

La plus forte propension des filles à recourir à cette forme d'agression à l'enfance et à l'adolescence a été observée dans différents pays occidentaux (Österman *et al.*, 1994) et avec diverses techniques d'identification des conduites d'agression indirecte, dont les récits narratifs et les méthodes multiples incluant l'utilisation de vignettes, de questionnaires, d'entrevues et d'observations en laboratoire. Archer et Coyne (2005) rapportent, cependant, que les différences entre les sexes sont plus nettes lorsque les données proviennent de l'observation directe ou d'évaluations faites par les pairs que lorsqu'elles sont issues de questionnaires auto-rapportés, de leurs enseignants ou de leurs parents. Puisque, par définition, les agresseurs indirects cherchent à camoufler leurs conduites dans les réseaux interpersonnels (Björqkvist *et al.*, 1992), les enseignants et les parents sont moins fréquemment témoins de ce type d'agression.

Outre les écarts dans la fréquence d'utilisation des conduites d'agression indirecte selon le sexe, des études suggèrent aussi que les répercussions aux plans social et émotionnel de cette forme d'agression sont plus importantes pour les filles qu'elles ne le sont pour les garçons. Sur ce plan, Galen et Underwood (1997) observent que les conséquences de l'agression indirecte pour les victimes apparaissent nettement plus cruelles aux filles. Cette différence entre les sexes s'accentuerait elle aussi de l'enfance à l'adolescence. Ce qui est important à retenir, ici, est que même si les garçons et les filles recouraient aux conduites d'agression indirecte à des fréquences similaires, cette forme d'agression semble être plus troublante et blessante pour les filles. Le contexte social dans lequel se développent ces conduites et leur utilité apparaissent donc comme étant essentiels à clarifier.

Processus sociaux et fonctions de l'agression indirecte

Les théoriciens soutiennent que les processus de socialisation détournent très tôt les filles de l'agression physique au profit de l'agression indirecte (Björqkvist *et al.*, 1992 ; Cairns et Cairns, 1994 ; Lagerspetz *et al.*, 1988), ce qui ne serait pas le cas chez les garçons. Ainsi, il est bien établi que les parents ne socialisent pas les filles de la même manière que les garçons : ils encouragent certaines conduites au détriment d'autres selon le sexe de leur enfant (Duru-Bellat, 1997 ; Maccoby, 1998). Lytton (2000) fait cependant l'hypothèse que les bébés âgés de 12 à 18 mois manifestent déjà des

préférences « spontanées » propres à leur sexe ; autrement dit, les parents ne feraient que renforcer les préférences naturelles de leur garçon ou de leur fille, plutôt qu'ils ne les créeraient.

Quoiqu'il en soit, les parents semblent plus permissifs à l'égard des garçons que des filles et leur accordent plus de latitude dans les déplacements. Ces conditions encouragent les garçons à explorer l'environnement physique tout en favorisant l'autonomie, l'apprentissage du risque, l'analyse des situations et les réactions actives face aux problèmes (Duru-Bellat, 1997). Ces « préférences » dans le processus de socialisation entraînent assez tôt chez les garçons un style interactif physiquement plus turbulent que celui des filles. Les garçons sont plus actifs et explorateurs et aussi, plus compétitifs (Smentana, 1989). Et bien que fréquemment punis pour leurs actes – ils transgressent les règles deux fois plus souvent que les filles –, leurs réalisations suscitent plus souvent des évaluations positives de la part de l'adulte (Smentana, 1989).

Les filles semblent répondre plus volontiers que les garçons à la socialisation des parents (Maccoby, 1998). Elles évoluent dans des espaces plus restreints en demeurant davantage à proximité des adultes. Cette situation est plus propice à l'exploration de l'univers social et relationnel et favorise l'imitation, les jeux de rôle et l'obéissance. Ce faisant, les filles sont toutefois moins confrontées à l'environnement physique, ce qui peut nuire à leur maîtrise des situations et à leur sentiment d'efficacité personnelle (Duru-Bellat, 1997). En outre, Maccoby (1998) rapporte que les filles sont moins souvent punies que les garçons quelle que soit leur conduite : elles auraient ainsi plus de difficulté à s'évaluer et rechercheraient davantage l'approbation d'autrui. Étant plus orientées vers la relation et la coopération (Sebanc, Pierce, Cheatham et Gunnar, 2003), les filles maîtrisent assez tôt les habiletés langagières et le contrôle de soi. Dès l'âge de deux ou trois ans, elles développent la conscience des besoins et des préoccupations d'autrui (empathie, coopération), ce qui les rend sensibles aux effets de leurs gestes sur leurs pairs (Allès-Jardel et Genest, 1994). Comme nous le verrons plus loin, cette plus grande sensibilité à l'estime des autres et cette meilleure compréhension des relations interpersonnelles (Rosenberg et Simons, 1975) sont des éléments clés dans l'élaboration et l'utilisation de stratégies subtiles d'agression indirecte.

L'influence des pairs est toutefois importante à considérer pour comprendre les processus sociaux et les dynamiques relationnelles impliqués dans cette forme d'agression. En effet, les enfants des deux sexes choisissent très tôt des partenaires de jeu qui partagent leurs intérêts : la plupart des garçons s'associent à des pairs turbulents et la majorité des filles à des pairs intéressés aux jeux relationnels. De fait, la meilleure façon

de se faire accepter par les autres enfants à la garderie semble passer par l'adhésion aux normes du groupe de son sexe (Sebanc *et al.*, 2003), les enfants agissant selon les caractéristiques propres à l'autre sexe étant moins bien acceptés par les pairs du même sexe.

Les différences entre garçons et filles qui marquent les rapports avec les pairs et l'adhésion aux normes du groupe influent probablement sur la manière d'exprimer leur colère et de résoudre les conflits. Ainsi, lorsque les garçons et les filles agressent, ils le font en utilisant les stratégies privilégiées dans leur groupe de pairs respectifs (Crick et Grotpeter, 1995). En retour, les garçons se font plus souvent agresser physiquement alors que les filles sont plus souvent victimes d'agression indirecte (Crick, Casas et Ku, 1999). Des études illustrent bien ces processus relationnels chez les filles. Avec leurs amies, les filles accordent une grande importance à l'intimité, au soutien mutuel et à l'échange de confidences (Berndt, 2004 ; Maccoby, 1998), ce qui prête aux conflits interpersonnels sur les terrains de la loyauté et de l'exclusion sociale (Eder et Hallinan, 1978). Évidemment, l'échange de confidences peut favoriser la prolifération de rumeurs et le dévoilement de secrets. Merten (1997) montre comment des lettres échangées entre amies peuvent ultérieurement servir à discréditer les autres.

Les recherches récentes suggèrent que les relations entre l'agression indirecte et l'appartenance à un groupe de pairs se modifient en fonction de l'âge des filles. Au préscolaire, Nelson, Robinson et Hart (2005) rapportent que les conduites prosociales et d'agression indirecte ne sont pas incompatibles chez les filles. De fait, ces conduites sont positivement corrélées entre elles contrairement aux conduites prosociales et d'agression physique qui, elles, sont en corrélation négative. Les auteurs concluent que les comportements prosociaux concomitants aux conduites d'agression indirecte peuvent protéger les filles du rejet des pairs, du moins, à très court terme. Johnson et Foster (2005) observent, en effet, que les enfants qui manifestent des comportements d'agression indirecte à la maternelle voient leur nombre d'amis diminuer sensiblement deux mois plus tard. Pourtant, à l'âge scolaire primaire, les résultats de l'étude de Xie *et al.* (2005) montrent que les filles qui recourent fréquemment à l'agression indirecte sont habituellement intégrées dans un groupe jouissant d'une bonne popularité auprès des pairs et qu'elles y occupent souvent une position dominante. Nos travaux vont aussi dans ce sens et montrent que les filles de 5e et 6e année qui privilégient l'agression indirecte sont rarement isolées à l'école. De fait, nous avons investigué le réseau social en soumettant aux élèves une carte-réseau basée sur une probabilité d'appartenance (Cairns et Cairns, 1994) en demandant aux pairs : « Place dans le cercle

approprié le nom des élèves de ta classe qui se tiennent ensemble dans la cour de récréation. » Les groupes sociaux de la classe se trouvaient alors circonscrits dans trois possibilités de groupe : se tient seul, en petit groupe de 2-3 élèves ou en grand groupe de 4 élèves et plus. Les résultats démontrent que les filles qui agressent indirectement se retrouvent souvent dans les groupes les plus nombreux composés essentiellement de filles. En contrepartie, les filles qui font partie d'un réseau social plus petit utilisent peu l'agression indirecte (Verlaan, Déry, Toupin et Pauzé, sous presse).

Cette relation entre l'agression indirecte et l'appartenance à un réseau plus large pourrait refléter le processus dynamique des alliances dans les groupes sociaux. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'efficacité des stratégies d'agression indirecte dépend en bonne partie de l'habileté de l'agresseur à influencer le groupe de pairs. L'attaque sera d'autant plus efficace que l'agresseur est bien inséré dans le réseau social de la victime et qu'il y occupe une position dominante. Par exemple, l'agresseur peut influencer l'ensemble des élèves d'une classe afin d'ostraciser un élève en particulier. Les résultats d'Owens, Shute et Slee (2000) illustrent ce phénomène et montrent que le fait de dominer dans un réseau social favorise chez les filles l'efficacité des conduites agressives indirectes. En outre, comparativement aux filles qui gravitent en périphérie d'un réseau social, celles qui sont intégrées dans un large réseau influencent considérablement la dynamique d'inclusion et d'exclusion de ses membres (Adler et Adler, 1995 ; Crick *et al.*, 1996).

Cherchant ce qui motive l'agression indirecte, Owens, Slee et Shute (2000) ont interviewé des élèves de l'école primaire sur cette problématique. Si les filles ont justifié leurs conduites d'agression indirecte par le divertissement et l'excitation qu'elles leur procuraient, elles mentionnent aussi que cela leur permettait de s'intégrer dans un groupe populaire dans la classe. Le témoignage qui suit, tiré d'un programme de sensibilisation pour les élèves du primaire (Verlaan et Turmel, 2007), montre comment une élève nouvelle dans une classe s'est rapidement jointe à un mouvement d'agression indirecte dirigé vers une autre élève afin de ne pas être rejetée du groupe de pairs.

> *À la récréation, nous étions quatre filles et à toutes les fois qu'on la voyait passer, on se disait entre nous : « Regarde ses cheveux ! Elle est sale ! » On parlait toujours dans son dos, puis quand elle s'approchait de nous, on arrêtait de parler, on attendait qu'elle passe, puis on continuait. C'était tout le temps comme ça, à toutes les récréations. On ne savait pas trop quoi se dire, mais aussitôt qu'on la voyait, on se trouvait des raisons*

> *pour pouvoir l'embêter même si ces raisons-là n'étaient pas vraies* […]. *On trouvait ça drôle de rire d'elle… Ça nous faisait quelque chose à faire. On aimait ça, tout le monde faisait ça* […]. *Si je ne l'avais pas fait, le monde aurait pu dire « Ha ! tu es son amie, tu ne l'embêtes pas, tu la défends ». Ça ne me tentait pas vraiment de me faire rejeter, surtout que j'étais nouvelle.*

Des dynamiques sociales complexes jouent donc sur l'élaboration de patrons spécifiques en matière d'échanges interpersonnels. Pour parvenir à s'intégrer dans le groupe désiré, les filles doivent se rallier aux stratégies d'aliénation sociale et d'ostracisme établies dans le groupe (Espelage et Holt, 2001). En effet, le jugement du groupe sur le caractère ou les qualités d'une personne informe indirectement les pairs sur les valeurs et les normes qu'il privilégie. De plus, cette circulation d'informations joue en faveur de la cohésion du groupe (Adler et Adler, 1995). En discréditant autrui par des rumeurs malveillantes et en dominant les exclus du groupe auquel ils appartiennent, certains membres cherchent à promouvoir l'image positive qu'ils entendent projeter d'eux-mêmes (Besnier, 1989). Les victimes faisant fréquemment l'objet de moqueries, l'agression indirecte devient une source d'excitation et de divertissement pour le groupe de pairs (Owens, Shute et Slee, 2000 ; Verlaan et Turmel, 2007). Dans ce cas, les pairs jouent un rôle important à titre de modèles, de véhicules des conduites d'agression et d'agents protecteurs (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman et Kaukiainen, 1996).

Le cadre d'analyse élaboré par Owens, Slee et Shute (2000) résume bien les processus interpersonnels impliqués dans les conduites d'agression indirecte. Les besoins plus typiquement féminins de rapprochement, d'intimité et d'acceptation s'expriment à travers les confidences et l'échange d'informations sur les autres, ce qui joue en faveur du maintien de la solidarité du groupe ou de la clarification de ses normes. Toutefois, cette solidarité peut aller jusqu'à ridiculiser un membre du groupe ou faire circuler des rumeurs à son sujet en vue de l'exclure. Les stratégies utilisées pour discréditer une personne varient en fonction de la dynamique sociale du réseau élargi que constitue la classe, voire l'école elle-même. D'autres recherches sont nécessaires afin de vérifier si les processus menant à l'utilisation de l'agression indirecte sont similaires chez les garçons.

Les facteurs personnels et sociofamiliaux associés à l'agression indirecte

Plusieurs facteurs peuvent être associés aux manifestations des conduites d'agression indirecte. En effet, si ces conduites sont adaptatives dans certaines situations, il semble aussi que des contextes familiaux et sociaux, tout comme des caractéristiques individuelles, peuvent favoriser leur apparition ou leur maintien. Cependant, contrairement aux facteurs de risque de l'agression physique qui sont maintenant bien connus, ceux liés à l'agression indirecte n'ont fait l'objet que d'encore peu d'études. Les connaissances à ce sujet sont donc, au mieux, parcellaires. De plus, en raison de la rareté des études longitudinales, la direction des liens observés entre l'agression indirecte et les caractéristiques individuelles ou les facteurs familiaux et sociaux est difficile à interpréter. Autrement dit, il n'est pas possible de déterminer si ces facteurs constituent des facteurs de risque de l'agression indirecte ou, plutôt, des conséquences de cette forme d'agression. Cette section fait donc davantage état des caractéristiques associées aux manifestations d'agression indirecte chez les enfants que des facteurs pouvant rendre compte de leur apparition ou de leur maintien.

Facteurs personnels

Les études réalisées sur les caractéristiques individuelles des enfants qui agressent indirectement convergent pour démontrer qu'ils sont plus susceptibles que les enfants non agressifs de présenter des problèmes émotionnels et comportementaux. Certaines études suggèrent même que l'agression indirecte est associée à des problèmes d'adaptation psychosociale au même titre que l'agression physique. Nous avons examiné les difficultés d'adaptation dans un échantillon composé uniquement de filles (n = 250) âgées de 10 à 13 ans réparties en différents groupes selon qu'elles se distinguaient ou non par le recours fréquent à l'agression indirecte ou physique, ou par ces deux formes d'agression à la fois à partir de nomination par les pairs (voir Verlaan, Déry, Toupin et Pauzé, 2005, pour une description de la méthode). L'étude montre qu'à l'instar des filles agressives physiquement, les filles indirectement agressives manifestent des problèmes d'adaptation émotionnelle et comportementale. Plus spécifiquement, elles montrent davantage de dépression et de comportements délinquants. Ces problèmes d'adaptation sont constatables tant du point de vue des parents que des enseignantes.

D'autres études ont rapporté que les filles et les garçons indirectement agressifs présentent plus de symptômes dépressifs, d'anxiété, de plaintes somatiques et de solitude que les enfants non agressifs (Crick, 1997 ; Prinstein, Boergers et Vernberg, 2001 ; Rys et Bear, 1997 ; Tomada et Schneider, 1997). Ces problèmes émotifs sont peut-être en lien avec le fait que bien que ces enfants sont populaires auprès de leurs pairs, ils ne sont pas nécessairement aimés de tous (Crick et Grotpeter, 1995 ; Cillessen et Mayeux, 2004).

Les travaux de Wolke, Woods, Bloomfield et Karstadt (2000) montrent également que les jeunes des deux sexes impliqués dans des agressions, tant chez les victimes que chez les agresseurs, manifestent davantage de problèmes d'adaptation intériorisés et extériorisés que les jeunes non agressifs. Ces chercheurs observent toutefois que les jeunes qui recourent fréquemment à l'agression indirecte et à l'agression physique sont ceux qui présentent le plus de difficultés d'adaptation.

Il est important de rappeler que les liens observés entre l'agression indirecte et les difficultés d'adaptation ne présument pas d'une direction mais plutôt d'une causalité bidirectionnelle, c'est-à-dire l'un des facteurs influençant l'autre et vice versa. Cependant, Crick (1997) observe qu'un recours répété à l'agression indirecte pendant toute une année au primaire laisserait présager une augmentation substantielle des problèmes d'adaptation chez l'agresseur. Ce résultat pourrait indiquer que l'évolution de ces deux phénomènes est liée.

Facteurs familiaux

Les quelques études qui ont été consacrées aux corrélats familiaux ont surtout porté sur les pratiques éducatives parentales (voir le chapitre de Connor, dans cet ouvrage, pour une discussion des facteurs de risque familiaux reliés à l'agressivité). Certaines se sont toutefois penchées sur le rôle que pouvaient jouer les conflits entre parents dans les manifestations d'agression indirecte des enfants. Une étude de Hart *et al.* (1998) suggère, sur ce plan, que les conflits conjugaux ont un impact sur l'augmentation des conduites d'agression indirecte chez les garçons d'âge préscolaire, mais non chez les filles. Mizokawa (1999) rapporte, pour sa part, un lien entre la fréquence et l'intensité des conflits parentaux et la fréquence des conduites d'agression indirecte manifestées par des adolescentes. Bien que ces différences de résultats puissent dépendre de l'âge des jeunes, il n'est pas possible de tirer de conclusions à partir de ces deux seules études.

Les études qui ont porté sur les pratiques éducatives des parents arrivent, cependant, à des résultats plus clairs. Ces études ont examiné l'agression indirecte en lien avec les dimensions *comportementales* et *émotionnelles* (ou *chaleur*) propres aux pratiques éducatives. Les parents peuvent contrôler l'agir des enfants par différentes stratégies disciplinaires. Une étude longitudinale récente de Vaillancourt *et al.* (2007) montre que la présence de pratiques parentales hostiles et inconstantes à 24 mois prédit une augmentation des conduites agressives indirectes chez les enfants entre l'âge de 4 et 10 ans, notamment chez les filles. L'étude que nous avons réalisée auprès d'un échantillon de filles âgées entre 10 et 13 ans montre également que l'agression indirecte peut être liée à des pratiques disciplinaires instables (Verlaan *et al.*, 2005).

Les liens entre l'agression indirecte et la dimension *émotionnelle* des pratiques éducatives ont été examinés par Doyle, Moretti, Brendgen et Bukowski (2004) à partir des données issues de deux vastes enquêtes pancanadiennes sur les jeunes âgés de 10 à 15 ans[2]. Ces auteurs concluent que l'agression indirecte, tant chez les garçons que les filles, est inversement liée aux relations positives avec les parents. Une étude récente de Brown et ses collègues (Brown, Arnold, Dobbs et Doctoroff, 2007) menée auprès d'enfants âgés de cinq à huit ans établit que les pratiques parentales hostiles prédisent le plus les conduites agressives indirectes chez les garçons et les filles. Les pratiques parentales permissives étant plus manifestes chez les filles. Nous avons observé des liens similaires dans notre échantillon (Verlaan *et al.*, 2005). Les parents des filles agressives indirectement rapportaient une relation plus détériorée avec celles-ci que ceux des filles non agressives. Les relations familiales dysfonctionnelles semblent donc être un élément particulièrement sensible à considérer dans le développement des conduites agressives indirectes (Hipwell et Loeber, 2006).

Facteurs sociaux

Le groupe de pairs est un contexte susceptible d'influencer le développement ou le maintien des conduites d'agression indirecte (voir les chapitres de Greenman et de Poulin et ses collègues, pour une discussion plus détaillés des influences des relations de pairs sur l'agressivité). Comme nous l'avons rapporté à la section précédente, les enfants qui recourent fréquemment à

2. Il s'agit du deuxième cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes – ELNEJ), menée auprès d'environ 4 000 enfants de 10 à 13 ans et de leurs parents, et de la portion canadienne de l'étude multinationale concertée de l'Organisation mondiale de la santé – l'Enquête sur les comportements liés à la santé des enfants d'âge scolaire – réalisée auprès d'environ 11 000 enfants de 11 à 15 ans.

l'agression indirecte sont habituellement bien insérés dans un groupe de pairs et y endossent souvent un rôle dominant. Aimés de ceux qui font partie de leur groupe, ces enfants peuvent être rejetés par leur victime et par le groupe de pairs (Cillessen et Mayeux, 2004 ; Crick *et al.*, 1999 ; Xie *et al.*, 2005). C'est peut-être pourquoi, avec le temps, la manifestation d'agression indirecte est associée à une augmentation du rejet des pairs autant chez les filles que chez les garçons (Crick *et al.*, 2006), une situation qui semble particulièrement troublante pour les filles (Crick et Grotpeter ; 1995 ; Henington *et al.*, 1998 ; Rys et Bear, 1997). On ne sait pas, toutefois, si le rejet des pairs prédit la manifestation ultérieure de conduites agressives indirectes ou s'il en constitue plutôt une conséquence.

L'IMPACT DE L'AGRESSION INDIRECTE SUR LES VICTIMES

L'agression indirecte a surtout retenu l'attention des cliniciens et des chercheurs parce que cette forme insidieuse de violence entraîne des blessures psychologiques et sociales importantes. Les jeunes qui en sont fréquemment la cible souffrent du rejet et de l'isolement social avec la perte d'estime de soi, l'anxiété et la tristesse qui leur sont associées (Crick *et al.*, 1996 ; Paquette et Underwood, 1999). En outre, la faible image qu'entretiennent les victimes d'elles-mêmes les rend plus vulnérables à la victimisation émotionnelle et sociale ultérieure (Ladd et Ladd, 2001).

Les filles accordant davantage d'importance aux relations interpersonnelles et au partage des secrets que les garçons (Eder et Enke, 1991), les expériences répétées de victimisation ont un impact plus négatif sur celles-ci (Crick *et al.*, 1996 ; Galen et Underwood, 1997 ; Paquette et Underwood, 1999). Cet autre témoignage d'une fille de 6e année (Verlaan et Turmel, 2007) illustre la souffrance engendrée par l'agression indirecte des pairs.

> *Cela a commencé l'année dernière* [...]. *Un matin, toutes les filles [de mon groupe d'amies] parlaient dans mon dos, se disaient des petits secrets. Elles faisaient semblant de m'ignorer. Ça me décourageait parce qu'elles étaient mes amies depuis la maternelle. Y'en avait qui étaient moins pires que d'autres, qui des fois, à la récréation, venaient me voir, elles me parlaient puis elles me disaient qu'il y avait pas grand-chose à faire* [...]. *Elles avaient peur de se faire rejeter* [...], *de vivre la même chose que moi. Les conséquences, c'est que le soir, j'avais de la difficulté à m'endormir, j'avais une boule dans la gorge. Je*

> *voulais souvent être seule, je me sens seule aussi. Le soir, quand je me couche, j'ai souvent les images de mes amies qui parlaient dans mon dos, qui des fois m'insultaient. Je ne me sentais pas bien* […] *puis j'ai même pensé à ne plus vouloir vivre.*

Les études suggèrent qu'à la longue, les filles qui subissent à répétition les agressions indirectes de leurs pairs sont à haut risque de souffrir de dépression (Morales Cullerton-Sen, Crick et Casas, 2001) et peuvent en venir à considérer le suicide (Munro, 2000 ; Olafsen et Viemerö, 2000). Elles sont également plus à risque de décrocher de l'école (Owens, Shute et Slee, 2000). Enfin, les filles victimes d'agression indirecte présentent plus de conduites antisociales et de problèmes émotionnels que les filles qui ne sont ni agressives, ni victimes d'agression (Verlaan *et al.*, sous presse ; Wolke *et al.*, 2000).

Que faire ?

L'impact important de l'agression indirecte sur les victimes, de même que les problèmes d'adaptation psychosociale des agresseurs, commandent à la fois des actions préventives universelles et des interventions ciblées. L'agression indirecte ayant le plus souvent pour théâtre le regroupement des pairs et compte tenu des âges auxquels cette forme d'agression se développe et prolifère, le milieu scolaire constitue sans doute le lieu privilégié pour intervenir.

Une première cible d'intervention est, certes, la sensibilisation des enseignants (voir le chapitre de Fontaine, dans cet ouvrage, pour une discussion des stratégies à considérer pour la réduction de l'agressivité à l'école). Sur ce plan, des études ont montré que les enseignants avaient non seulement du mal à reconnaître les auteurs et les victimes d'agression indirecte, mais qu'ils tendaient aussi à minimiser l'impact de ces agressions. Xie *et al.* (2005) rapportent que les enseignants interviennent généralement moins souvent dans les cas d'agression indirecte que lors d'agression physique, faute de pouvoir identifier avec certitude l'auteur de l'agression – ce qui diminue le risque de sanction pour l'agresseur. L'étude de Leff, Power, Manz, Costigan et Nabors (2001) montre, en effet, que les enseignants n'identifient pas comme agresseurs indirects ou victimes la moitié des enfants pourtant décrits comme tels par les élèves, ce que confirment nos résultats de recherche (Verlaan, Beauregard, Turmel et Charbonneau, 2005). Cet écart pourrait s'expliquer par le fait que les élèves ont l'occasion d'observer leurs pairs dans différents contextes, tandis que les enseignants n'ont des contacts avec eux qu'en classe. Craig, Henderson et Murphy (2000)

rapportent, en outre, que les enseignants perçoivent les conduites d'agression indirecte comme moins sérieuses que les agressions physiques. De fait, certains sont moins empathiques aux souffrances des victimes d'agression indirecte qu'à celles des victimes d'agression physique (Yoon et Kerber, 2003). Ces résultats expliquent peut-être le peu de mobilisation du milieu scolaire pour contrer ce phénomène, une attitude qui peut toutefois laisser croire aux enfants que la médisance et l'ostracisme sont tolérés à l'école.

Le dépistage des agresseurs indirects et des victimes constitue une autre voie d'intervention. Henington *et al.* (1998) insistent sur l'importance d'utiliser des outils de dépistage qui prennent en compte les différentes formes d'agression. L'étude que ces chercheurs ont menée auprès d'enfants de 7 à 9 ans montre, en effet, qu'en ne considérant pas l'agression indirecte, 60 % des filles et 7 % des garçons ne sont pas identifiés par leurs pairs comme étant agressifs. Par contre, Poulin, Capuano, Vitaro et Verlaan (2006) ont inséré des items d'agression indirecte dans un instrument destiné à dépister, chez des enfants de cinq ans en maternelle, ceux qui avaient des difficultés comportementales. Ces auteurs ont comparé le nombre de filles dépistées avec et sans les items d'agression indirecte et ont observé qu'il est pratiquement identique dans les deux cas. Il est cependant possible que le dépistage de l'agression indirecte à cinq ans par les pairs soit trop précoce, les conduites inhérentes à cette forme d'agression n'étant pas encore bien développées chez ces enfants.

Cela étant dit, certaines interventions peuvent néanmoins être faites au préscolaire. Par exemple, on peut tenir compte du fait qu'à cette période, les premières manifestations d'agression indirecte sont perçues comme plus acceptables que l'agression verbale ou physique (Goldstein, Tisak et Boxer, 2002). Des résultats de recherches relèvent également l'importance d'informer les enfants des conséquences néfastes et des blessures qu'entraînent de telles conduites et, surtout, d'apprendre aux enfants des stratégies socialement acceptables pour résoudre leurs conflits (Domitrovich et Greenberg, 2003). Ces activités de promotion sont habituellement bien accueillies par les enfants (Bierman et Erath, 2004). De plus, si les dispositions agressives des enfants précèdent les difficultés relationnelles avec les pairs, comme l'affirment Ladd et Ladd (2001), il apparaît d'autant plus important d'intervenir dès le début de la scolarisation, c'est-à-dire avant que des dynamiques de rejet ne s'installent de façon récurrente.

Pour les enfants du primaire, certains auteurs suggèrent des pistes de sensibilisation et de prévention des formes insidieuses d'agression, surtout auprès des filles (Verlaan, Charbonneau et Turmel, 2005). Par exemple, les programmes scolaires pourraient offrir davantage d'occasions aux filles de consolider les liens entre elles et de déclasser le recours au

rejet d'autrui (Adler et Adler, 1995). Parallèlement, la mise en place de jeux structurés dans la cour de l'école diminuerait d'autant les périodes dévolues à la médisance et aux calomnies. Des stratégies sociocognitives susceptibles de réduire les comportements indirectement agressifs devraient aussi être déployées (Crick, 1997). Des périodes de discussion avec les élèves et l'enseignant axées sur l'estime de soi, sur les émotions aversives que provoque l'agression indirecte et sur l'empathie à l'égard des victimes (Zahn-Waxler et Polanichka, 2005) apparaissent prometteuses. Les programmes d'intervention peuvent même inclure des stratégies d'apprentissage destinées à défendre activement les victimes (Salmivalli *et al.*, 1996). Par exemple, rien n'empêche les pairs de questionner sur-le-champ la justesse d'un propos malveillant à l'égard d'un élève (Eder et Enke, 1991).

Les chercheurs invitent cependant à la prudence pour ce qui concerne les victimes d'agression indirecte. Sur ce plan, l'étude d'Owens, Shute et Slee (2000) rapporte que les interventions directes des adultes visant à faire cesser l'agression sont jugées inefficaces par les victimes, sinon carrément nuisibles. L'approche la plus efficace serait plutôt d'apprendre aux victimes à désamorcer elles-mêmes la situation d'agression. Dans une étude sur les comportements agressifs de différents groupes de filles, Putallaz, Kupersmidt, Coie, McKnight et Grimes (2005) constatent que, dans la majorité des cas, les victimes réagissent en feignant d'ignorer l'agression (60 %), les autres stratégies étant de défier l'agresseur (15 % des cas), de devenir agressives à leur tour (13 %) ou encore, de désamorcer la situation par un compromis, en s'excusant ou par l'humour (12 %). En examinant l'efficacité de chacune de ces stratégies, les auteurs observent que répondre par l'agression ou par l'ignorance est inefficace. Ces stratégies ne font qu'entretenir le cycle de l'agression. La stratégie la plus efficace mais la moins utilisée consiste à briser l'escalade par le compromis ou l'humour sarcastique, ce qui met fin aux agressions dans 57 % des cas. Sur la base de ces résultats, les stratégies qu'il serait souhaitable d'enseigner aux victimes sont : *a*) questionner les agresseurs au lieu de les accuser (p. ex., « il semble que tu as dit quelque chose sur moi qui était pas vrai ? »), *b*) recourir au compromis (p. ex., « je vais faire attention la prochaine fois »), et *c*) réagir avec humour (p. ex., en riant, « parlez-vous encore de moi ? »). Les victimes devraient également bénéficier d'un soutien pour développer des relations d'amitié et gérer leurs émotions, sans quoi elles seront moins aptes à déployer les stratégies pertinentes.

Il ne faut pas perdre de vue que les situations d'agression indirecte impliquent de nombreux acteurs. L'intervention doit donc considérer ces situations dans leur ensemble et cibler non seulement les agresseurs et les victimes, mais aussi les pairs qui en sont témoins et qui favorisent le

maintien de ces conduites d'agression (Paquette et Underwood, 1999). Trop souvent, les interventions mises en place à l'école ne visent qu'à modifier les conduites des agresseurs masculins (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2004). Or, ce sont les conduites de l'ensemble des acteurs qui gravitent autours des agresseurs qui doivent être changées (Hipwell et Loeber, 2006).

Enfin, certaines études suggèrent d'inclure dans les programmes d'intervention un volet de sensibilisation destiné aux parents (Kering, Brown et Patenaude, 2001 ; Verlaan *et al.*, 2006). Le fait que les filles qui agressent indirectement aient une relation plus dysfonctionnelle avec leurs parents (Côté *et al.*, 2007 ; Doyle *et al.*, 2004 ; Vaillancourt *et al.*, 2007 ; Verlaan, Déry, Toupin et Pauzé, 2005) et que leurs conduites d'agression soient modelées sur celles qui ont cours dans la famille (Kering *et al.*, 2001) milite en faveur d'une telle intervention.

Conclusion

L'agression indirecte n'est pas seulement un problème individuel. Il s'agit d'un problème interactionnel qui implique plusieurs personnes, et particulièrement les filles. La violence indirecte s'exerce surtout à l'école, dans la classe et dans la cour. Elle est efficace et particulièrement cruelle pour les victimes. Les impacts chez celles-ci peuvent être multiples : anxiété, dépression, troubles alimentaires, idées suicidaires. Des cas de suicide ont même été rapportés au Canada en lien avec l'agression indirecte (Munro, 2000). Les personnes agressées tendent à s'isoler, à se déprécier et évitent de rechercher de l'aide en raison d'une faible estime d'elles-mêmes et de la peur d'éventuelles représailles. Toutefois, du côté des agresseurs, la médisance et l'ostracisme sont perçus comme un divertissement et surtout, comme un moyen de consolider leur intégration dans le groupe. Renoncer à ces pratiques entraîne le risque de devenir à son tour l'objet de diffamation et d'exclusion. Or, une proportion élevée d'agresseurs manifeste d'importants problèmes d'adaptation psychosociale.

Un accès plus généralisé à des interventions préventives permettrait peut-être de contrer le problème de l'agression indirecte avant qu'il ne s'aggrave. Actuellement, tout reste à faire pour résoudre ce problème. L'ampleur du défi est proportionnelle à la complexité des aspects dynamiques en jeu. Il est clair, toutefois, que l'élaboration et le perfectionnement de programmes d'interventions préventives doivent s'inspirer des indicateurs de risque propres aux contextes sociaux des filles et, conséquemment, aux conduites agressives plus typiquement féminines.

Chapitre 4

Violence et intimidation scolaire

Le *bullying*

Roger Fontaine
Université de Tours, France

Ce chapitre traite de l'intimidation scolaire, plus connue dans les littératures européenne et anglaise sous le terme de *bullying* scolaire. Il s'agit d'une forme très insidieuse de violence qui provoque chez les victimes des souffrances psychologiques dont les conséquences peuvent être très graves. Elle pose un véritable problème de santé publique. Plusieurs centaines d'articles ont été publiés dans les revues scientifiques sur ce sujet depuis dix ans, témoignant de l'importance accordée à ce phénomène par de nombreux spécialistes. La finalité de ce chapitre est de présenter les grandes lignes de cette littérature sans prétendre à l'exhaustivité. Une première partie sera consacrée à la définition de l'intimidation scolaire, à sa représentation et à ses manifestations. Une deuxième présentera les questions de son évaluation et de sa prévalence. Une troisième dressera un tableau psychologique des acteurs impliqués. Enfin, une quatrième partie posera la question de la validité des programmes de prévention mis en place et parfois évalués à travers le monde.

Définition de l'intimidation scolaire

Dans les établissements scolaires, les élèves tissent entre eux des réseaux relationnels stables faits d'amitié, d'intimité et parfois de haine. Chaque élève possède un statut social (populaire, rejeté, ignoré ou controversé) qui détermine sa position dans les réseaux. Ce type de contexte est propice à la « victimisation », car certains jeunes peuvent se faire piéger dans des relations de domination desquelles ils ne parviennent pas à s'extraire. Heinemann (1973) est le premier à avoir publié sur ce thème. Il emploie alors le terme norvégien de *mobbning*, défini comme une violence qui est perpétrée par un groupe sur un individu « déviant » et dont l'apparition et la disparition sont soudaines. Le mot « déviant » doit être compris sous une acception très large. Est déviant tout individu qui présente des caractéristiques physiques ou psychologiques non conformes aux normes du groupe (Sentse, Scholte, Salmivalli et Voeten, 2007). Les exemples sont très nombreux : le fait d'être roux, gros ou maigre, la couleur de la peau,

l'appartenance religieuse, l'origine culturelle ou économique, l'identité sexuelle, les opinions morales ou politiques, les troubles du langage (Lindsay, Dockrell et Mackie, 2008), les troubles moteurs (Due, Andersen, Merlo, Hansen et Holstein, 2007), etc. Il semble ainsi s'agir d'un phénomène d'intolérance de la différence. Olweus (1978), référent international sur la question, utilise aussi dans ses premiers travaux le terme de *mobbning*, mais lui donne rapidement une extension plus large. Il inclut les situations relationnelles duales, c'est-à-dire entre deux élèves, un agresseur et une victime. Le *mobbning* se définit alors comme toute relation sociale témoignant d'une volonté de domination d'un ou plusieurs élèves agresseurs, sur une ou plusieurs victimes. Le mot anglais *bullying* sera alors préféré à celui de *mobbning*.

Olweus (1999a) propose de définir l'intimidation scolaire (*bullying*) selon trois critères. Selon lui, il s'agit 1) d'une conduite agressive témoignant d'une intention nuisible 2) qui est répétitive au cours du temps et 3) traduisant une relation interpersonnelle caractérisée par une domination (dissymétrie). De plus, elle apparaît la plupart du temps sans provocation évidente. Ce dernier point est délicat, car beaucoup d'agresseurs se justifient par la vengeance. Par ailleurs, certains auteurs (Pikas, 1989) insistent sur le fait qu'il existe une catégorie de victimes, dites « provocatrices », qui seraient les architectes de leur statut social. En résumé, l'intimidation scolaire est une stratégie de domination adoptée par certains élèves (Farrington, 1993 ; Smith et Sharp, 1994). La victime serait dans l'incapacité de trouver les ressources physiques ou relationnelles pour se protéger (Smith et Brain, 2000). La plupart des actes d'intimidation scolaire ne relèvent pas de la loi, mais Englander (2007) souligne malgré tout l'existence de trois similarités entre les crimes haineux et l'intimidation scolaire : 1) la dissymétrie du pouvoir entre l'agresseur et la victime ; 2) l'absence de respect envers une personne ou un groupe comme justification de la violence et 3) la prédominance de ces crimes chez les jeunes délinquants.

Problème terminologique

La difficulté pour conduire des recherches internationales est directement liée à des questions linguistiques et terminologiques (pour des discussions générales sur les enjeux conceptuels et culturels de l'agressivité, voir respectivement les chapitres de Normand et Schneider et celui d'Allès-Jardel, Schneider et Normand, dans cet ouvrage). Le terme *bullying* est souvent difficile à traduire. Différents mots sont utilisés dans les différentes langues. Les mots *bullying* et *mobbning* sont très familiers dans les pays scandinaves, germaniques et en Grande-Bretagne. Quoique très utilisés aussi aux

États-Unis et au Canada anglophone, on leur préfère souvent les termes de *victimization* ou de rejet par les pairs (Asher et Coie, 1990). Au Japon, on utilise le mot *ijime*, mais il ne paraît pas recouvrir exactement celui de *bullying*. Il semble plus se limiter à la manipulation sociale qu'à des exactions physiques et semble surtout décrit chez les filles. Dans les pays de langue latine, le mot *bullying* a tendance à s'imposer même si d'autres termes sont souvent employés. Ainsi, en italien, l'utilisation des mots *propenza* et *violenta* est fréquente. Mais, à l'inverse du japonais, ils sont plus associés aux formes physiques du *bullying*. En français, une traduction directe paraît difficile. On trouve parfois ceux de harcèlement ou le néologisme *victimisation*. Il est à noter que le terme de harcèlement semble plutôt s'imposer pour les adolescents et pour les adultes dans le milieu professionnel. Le terme d'abus, souvent employé aussi, semble surtout se limiter à la sphère privée et familiale. Le dictionnaire Harrap's propose, en français, les mots « brutalité », « brimade » ou encore « intimidation ». Au Canada francophone, incluant le Québec, le terme consacré est celui d'intimidation scolaire que nous emploierons dans le cours de ce chapitre. Il évoque sémantiquement les trois caractéristiques fondamentales du phénomène, à savoir l'intention, la répétition et la domination.

L'ASPECT « NORMATIF » DE L'INTIMIDATION SCOLAIRE

Le phénomène de l'intimidation scolaire est frappant par sa généralité. De nombreux exemples dans la vie quotidienne sont évoqués lors d'entretiens avec les élèves. Beaucoup d'entre eux ne voient d'ailleurs pas en quoi ces agissements sont répréhensibles. Dans une enquête réalisée par Kerbs et Jolley (2007) auprès d'élèves de niveau secondaire, 70 % d'entre eux rapportent des expériences « jouissives » liées à des contextes violents, en particulier d'intimidation. Il existe de nombreux contextes dans lesquels l'intimidation apparaît comme drôle. L'élève martyrisé représente une sorte de « bouffon », de *punching bag*, véritable déversoir des humeurs négatives et du besoin de domination, objet de nombreuses moqueries et d'insultes. L'intimidation s'inscrit dans les relations sociales, elle joue un rôle fondamental dans la répartition des statuts sociaux entre élèves. Elle est perçue par beaucoup d'entre eux comme un rite initiatique de passage, préparatoire à la vie, certes déplaisant et malheureux, mais inévitable et inoffensif (Feder, 2007). Les croyances des élèves autour des acteurs concernés sont que les victimes sont différentes et doivent donc assumer leurs différences d'une part, et que les agresseurs ont une mauvaise estime de soi et qu'ils expriment leur mal-être en martyrisant des camarades d'autre part (Frisen, Jonsson et Persson, 2007). Selon la majorité des élèves, le traitement du phénomène ne doit pas impliquer les adultes. Il faudrait laisser les agresseurs

mûrir afin qu'ils comprennent par eux-mêmes les souffrances qu'ils provoquent à leurs victimes, et ces dernières doivent se prendre en charge et réagir pour ne plus être intimidées (Frisen *et al.*, 2007).

En conséquence, l'intimidation peut être considérée comme un phénomène normatif dans le sens où elle est perçue par de nombreuses personnes comme naturelle et inhérente à la vie sociale (Smith et Brain, 2000). Gibbs (2008) l'a étudiée chez les enseignants. Les directeurs d'établissement scolaire la considèrent la plupart du temps comme banale et donc normale. Elle est donc susceptible à tout moment d'apparaître dans tous les contextes sociaux (p. ex., travail, prison, maison de retraite, famille, etc.) et de se développer (Ireland et Ireland, 2008 ; Mathisen, Einarsen et Mykletun, 2008). Elle est liée aux personnalités des acteurs, mais aussi à des facteurs institutionnels. Ainsi, dans une organisation, une forte diversité des personnes, une forte dispersion géographique, un manque d'expérience des gestionnaires, des exigences variées et contradictoires pesant sur les exécutants ou les élèves sont les principaux facteurs de risque du développement de l'intimidation (Harvey, Treadway et Heames, 2007). Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano et Slee (1999), ont révélé, à travers une étude comparative entre 16 pays européens, les États-Unis, le Japon, la Nouvelle-Zélande, l'Australie et le Canada, de remarquables similarités structurales dans les manifestations de l'intimidation scolaire. Currie et ses collègues (2004) ont publié les résultats d'un rapport international, conduit sous la responsabilité de l'Organisation mondiale de la santé, sur la santé et le bien-être des enfants et des adolescents, dans 35 pays européens et nord-américains. L'intimidation scolaire est un des facteurs étudiés. Elle est observée dans tous les pays avec sensiblement les mêmes caractéristiques et les mêmes conséquences sur la santé des victimes.

Diversité des manifestations de l'intimidation scolaire

Inhérente aux relations sociales, l'intimidation scolaire s'exprime à travers de nombreux comportements et de nombreuses stratégies. La spécificité du phénomène et sa diversité nécessitent une longue explication auprès des enfants et des adolescents afin qu'ils le dissocient des autres formes de violence avant de les interroger. Pour illustration, Whitney et Smith (1993, p. 7) préfacent leur questionnaire par la longue explication suivante : « [...] un enfant est victime d'intimidation quand un autre enfant ou un groupe d'enfants, répand des propos déplaisants ou blessants à son égard, le frappe ou le menace, l'enferme dans une pièce, lui envoie des notes à

contenus désagréables ou organise son isolement social (mise en quarantaine). Ces agissements doivent survenir fréquemment et les victimes ne peuvent pas se défendre toutes seules la plupart du temps. Un enfant est aussi victime d'intimidation lorsqu'il subit des railleries à caractère nuisible. En revanche, il n'y a pas d'intimidation lorsque deux enfants de même force se battent ou se querellent. »

Dans les premiers travaux expérimentaux, l'accent a été mis sur les formes physiques et sur les railleries ou moqueries se manifestant dans le cadre de relations directes entre l'agresseur et la victime. Mais Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen (1992) ont montré l'importance des formes indirectes comme le fait de répandre des rumeurs ou d'organiser l'isolement social (voir les chapitres de Normand et Schneider et de Verlaan, Déry, Besnard, Toupin et Pauzé, dans cet ouvrage, pour une discussion de ces formes d'agressivité). Ce sont des stratégies d'agression socialement sophistiquées par lesquelles un agresseur nuit à un camarade sans être identifié (ou difficilement), par intimidation relationnelle des pairs (Crick et Grotpeter, 1996). Depuis quelques années, une troisième catégorie de stratégies fait l'objet d'un nombre grandissant de recherches. Leur apparition est liée au grand développement, en particulier chez les adolescents, des nouveaux outils de communication que sont le téléphone portable et l'ordinateur. Différents termes sont utilisés dans la littérature pour les qualifier : *Internet bullying, electronic bullying, cyber-bullying* ou *online harassment* (Williams et Guerra, 2007 ; Kowalski et Limber, 2007 ; McGuiness, 2007, Wolak, Mitchell et Finkelhor, 2007). Nous emploierons dans ce chapitre le terme de cyber-intimidation. Selon Wolak, Mitchell et Finkelhor, (2007), la cyber-intimidation représente une possibilité pour certains agresseurs de prolonger l'intimidation scolaire conventionnelle directe et indirecte. Elle se produit le plus souvent à l'extérieur de l'établissement (Smith, Mahdavi, Varvalho, Fisher, Russell et Tippett, 2008). Elle est médiatisée par les courriels, les sites de rencontres et de discussions sur Internet et les images envoyées par téléphone portable.

Les prévalences de ces différentes formes d'intimidation varient considérablement d'une recherche à l'autre. Les comparaisons sont souvent difficiles, car les évaluations sont conduites dans des conditions expérimentales très différentes : méthodologie (entretien, questionnaire d'auto-évaluation…), la taille des échantillons (d'une centaine à plusieurs milliers), l'âge des participants (primaire, secondaire, supérieur) et la sélection des établissements scolaires (quartier difficile, forte multiculturalité, origine familiale…). Des comparaisons internationales (Smith *et al.*, 1999b ; Wolke, Woods, Stanford et Schulz, 2001) révèlent des prévalences pour les formes directes, entre 8 % et 46 %, et des prévalences entre 3 % et 23 % pour les

formes indirectes. Pour la cyber-intimidation, forme pour laquelle les recherches sont moins nombreuses, il semble que la prévalence soit moins élevée (Smith *et al.*, 2008). Mais dans ce dernier cas, les résultats doivent être relativisés, les taux de couverture internet et de possession de téléphone portable pouvant fortement varier d'un établissement à l'autre et d'un pays à l'autre.

D'un point de vue développemental, les prévalences relatives des différentes formes varient avec l'âge. Williams et Guerra (2007) ont mené une recherche auprès de 5632 jeunes (primaire, secondaire et supérieur) dans 143 établissements scolaires de l'État du Colorado aux États-Unis, pour évaluer les prévalences de l'intimidation directe (verbal et physique) et de la cyber-intimidation. L'importance de l'échantillon et la variété des établissements, au regard de l'aspect normatif de l'intimidation, autorise une certaine généralisation des résultats. Ces derniers révèlent la même hiérarchie des prévalences pour les trois niveaux scolaires : 1) verbale 2) physique et 3) cyber. Les fréquences de l'intimidation physique et de la cyber-intimidation atteignent un maximum au niveau secondaire avec une chute significative au niveau supérieur. La fréquence de l'intimidation verbale atteint aussi un maximum au niveau secondaire, mais demeure très élevée au niveau supérieur. La prévalence de la forme physique est plus élevée chez les garçons, les prévalences pour la forme verbale et la cyber-intimidation sont équivalentes chez les filles et les garçons. Liées au développement de la socialisation, les formes directes sont plus fréquentes chez les élèves d'école primaire alors que les formes indirectes et « cyber » sont plus observées aux niveaux secondaire et supérieur. Ces dernières, stratégiquement plus sophistiquées, nécessitent une compréhension du jeu social et de ses acteurs, cognitivement inaccessible aux plus jeunes. Enfin, les formes indirectes seraient plus fréquemment observées chez les filles qui adopteraient des comportements différents de ceux des garçons (Björkqvist *et al.*, 1992 ; de Gregorio-Godeo, 2008).

L'ÉVALUATION DE L'INTIMIDATION SCOLAIRE

Outil d'évaluation des statuts dans l'intimidation

On distingue habituellement dans les relations d'intimidation quatre statuts. Le premier est l'élève agresseur qui pratique l'intimidation sans jamais la subir, le deuxième est l'élève victime qui la subit sans jamais la pratiquer, le troisième est l'élève agresseur/victime qui la subit et qui la pratique mais sur un autre pair que son agresseur et le quatrième est l'élève neutre qui ne se trouve jamais impliqué dans des relations d'intimidation

ou qui dispose des compétences sociales pour s'en extraire. Des catégories différentes d'élèves à l'intérieur de ces statuts ont été proposées par certains auteurs. Nous aborderons plus en détail cette question par la suite.

La détermination du statut d'un élève est complexe pour deux raisons. La première est liée à l'aspect normatif de l'intimidation. Comme nous l'avons vu, la moquerie, l'insulte, la menace, la diffusion de rumeurs et la mise en quarantaine représentent des phénomènes banals dans les relations sociales. En conséquence, beaucoup d'enfants et d'adolescents ne comprennent pas leur caractère violent. La deuxième raison est que la violence est souvent perçue par les enfants comme un phénomène avant tout physique. La représentation de l'intimidation se modifie au cours du développement. Son analyse subit de grandes transformations avec l'âge (Madsen, 1997 ; Smith, Madsen et Moody, 1999a). Les plus jeunes enfants ne feraient pas la distinction entre intimidation et bagarre physique. Ils généralisent à toutes les formes de comportements nuisibles sans qu'il y ait obligatoirement de caractère dominateur. Leur représentation des phénomènes d'agression est holistique et syncrétique conformément à leur niveau cognitif. À ce sujet, Younger, Schwartzman et Ledingham (1985) ont comparé des groupes d'enfants âgés respectivement de 6, 9 et 12 ans. Ils ont observé que les plus jeunes ont une représentation unidimensionnelle regroupant tous les phénomènes de violence. En revanche, à 9 et 12 ans, leur représentation témoigne d'un double processus de différenciation et de complexification. Désormais, à cet âge, la violence est conçue comme un phénomène aux formes multiples. L'intimidation peut alors être clairement dissociée des autres formes de violence. Le choix des outils d'évaluation doit intégrer ces deux difficultés.

Les outils utilisés appartiennent à trois catégories. La première est la dénomination par les pairs. On demande à chaque élève d'une même classe de nommer un nombre indéterminé de camarades, la plupart du temps de même sexe, qui manifestent ou subissent le plus de comportements d'intimidation. La deuxième est la cotation par les pairs. On demande à tous les élèves d'une classe ou à un groupe sélectionné d'évaluer selon une échelle ordinale (par exemple : jamais – rarement – fréquemment – très fréquemment), le degré de manifestation pour tous les élèves de comportements d'intimidation. La troisième, la plus utilisée, est l'autoévaluation. L'élève évalue lui-même son propre comportement.

Olweus (1986 ; 1996) a élaboré une autoévaluation, le « *bully/victim* questionnaire », qui représente une norme de plus en plus internationale (Pellegrini, Bartini et Brooks, 1999 ; Smith et Sharp, 1994). Il est passé anonymement par les élèves. Il contient une définition et une explication détaillées du phénomène d'intimidation qui sont lues à haute voix à l'élève

par l'examinateur. Afin de bien cadrer le phénomène, il est spécifié une période temporelle claire de référence ne remontant pas à plus de deux mois, en général le début de l'année scolaire ou les dernières vacances. Les questions se réfèrent à un cadre spatial clair et portent sur des évènements et des activités qui ne peuvent se produire que dans l'enceinte scolaire.

Prévalence des statuts de l'intimidation scolaire (bullying)

Évoquer le concept de prévalence revient à poser le problème de l'intimidation scolaire en terme épidémiologique. La prévalence est usuellement définie comme le nombre de personnes présentant une pathologie particulière ou un ensemble de conditions à un moment particulier (moment ou point de prévalence), dans le cadre d'une période de temps identifiée (période de prévalence), rapportée au nombre total de personnes exposées au risque de développer cette pathologie (Last, 1983). Plus simplement, il s'agit de la proportion de personnes présentant un tableau clinique spécifique dans une population donnée, dans un contexte donné et dans une période donnée. On considère alors l'école comme un lieu à risque dans lequel l'enfant ou l'élève présente une probabilité de développer un ensemble de symptômes directement reliés à un phénomène d'exposition à une ou à des situations d'intimidation. Considérer un établissement scolaire comme un lieu à risque représente une évolution importante dans l'équilibre de ses missions. Instruire cède le pas à socialiser, qui devient un enjeu de santé publique (Srabstein, Berkman et Pyntikova, 2008). La perte de repère d'identité professionnelle chez de nombreux enseignants peut être difficile à intégrer dans leur fonctionnement pédagogique. L'estimation de la prévalence au sein d'un établissement scolaire devient alors la première étape dans la gestion des phénomènes d'intimidation. Elle se définit comme le pourcentage d'élèves ou d'enfants dans une école ou autre unité d'espace clairement définie, qui utilisent ou subissent des stratégies d'intimidation de la part d'autres élèves avec une fréquence « significative » et depuis une période de temps d'au moins deux mois (Solberg et Olweus, 2003). Les publications révèlent de fortes différences entre les prévalences estimées à travers le monde (Smith *et al.*, 1999b). On peut évoquer cinq raisons pour expliquer cette absence de cohérence. La première est la diversité des outils utilisés par les chercheurs (nominations par les pairs, cotations par les pairs, autoévaluations). La deuxième est la variabilité des contenus promulgués aux élèves pour leur expliquer ce qu'est l'intimidation. La troisième est la forte inégalité des durées des périodes temporelles de référence. La quatrième est la variété des seuils retenus quant à la fréquence des comportements pratiqués ou subis pour catégoriser un jeune comme

« agresseur » ou comme « victime » (Solberg et Olweus, 2007). La cinquième est la variété des modes de calcul qui vont de scores simples jusqu'à des scores composites pour la détermination du statut d'un élève.

Les résultats de nombreuses enquêtes d'inspiration épidémiologique, réalisées à travers le monde mais essentiellement dans les pays occidentaux, ont été publiés ces vingt dernières années. Elles ont évalué la prévalence des statuts dans les relations d'intimidation scolaire avec des effectifs d'échantillonnage élevés (en général plus d'un millier) et en utilisant comme outil d'évaluation une autoévaluation directement inspirée du Bully/Victime Questionnaire d'Olweus (1986) et adapté dans la langue du pays.

Nous ne présenterons de façon détaillée que l'enquête épidémiologique conduite par Solberg et Olweus (2003 ; 2007). Elle est tout à fait représentative de ce type de recherche et les statistiques révèlent des tendances qui apparaissent généralisables. La prévalence des statuts a été évaluée sur un échantillon de 5171 élèves de niveau secondaire, âgés de 11 à 15 ans, issus de 37 établissements scolaires norvégiens, dont 2544 filles et 2627 garçons. Le taux de victimes est évalué à 10,1 % avec un effet du genre. Les filles sont plus agressées que les garçons (11,1 % *vs* 9,1 %). Le taux d'agresseurs s'élève à 6,5 % avec encore un effet très significatif du genre. Les garçons sont trois fois plus souvent des agresseurs (9,7 %) que les filles (3,2 %). Le taux d'agresseurs/victimes est de 1,6 % avec, là aussi un effet significatif du genre. Les garçons sont plus concernés (2,3 %) que les filles (0,9 %). Par déduction, on peut conclure que 18,2 % des élèves sont impliqués dans une relation d'intimidation. Certaines recherches (Roland, 1989a ; O'Moore, Kirkham et Smith, 1997 ; Nansel *et al.*, 2001) révèlent une diminution entre 11 et 15 ans. Cette tendance est globalement observée dans l'enquête épidémiologique conduite par Solberg et Olweus (2003 ; 2007). Par ailleurs, le nombre d'agresseurs a tendance à augmenter sur la même tranche d'âge chez les garçons. Enfin, pour le statut d'agresseur/victime, le taux diminue pour les garçons et reste stable pour les filles.

En Italie, Genta, Fonzi, Costabile et Smith (1996) ont conduit une recherche comparable sur un échantillon d'élèves âgés de 8 à 14 ans. Ils rapportent un taux de 13,37 % de victimes (15 % de garçons et 11,5 % de filles) et de 6,92 % d'agresseurs (10,52 % de garçons et 3,62 % de filles). La prévalence des agresseurs et des victimes tend à décroître significativement avec l'âge. Par ailleurs, cette enquête révèle des différences entre les villes et entre les établissements. En Irlande, O'Moore et Heelery (1989) rapportent, pour un échantillon d'élèves âgés de 7 à 13 ans, 8 % de victimes et 2,5 % d'agresseurs. En Espagne, Ruiz (1992) trouve, pour la tranche d'âge 11 à 16 ans, 15 % de victimes. Au Japon, Hirano (1992), pour un échantillon d'adolescents âgés de 10 à 14 ans, observe 12,5 % de victimes et 13 %

d'agresseurs. Au Canada, Peppler, Craig, Ziegler et Charach (1993), pour des participants dont l'âge est compris entre 8 et 14 ans, trouvent plus de 20 % de victimes. Selon le rapport international (HBSC), déjà cité et publié par l'Organisation mondiale de la santé, le Canada apparaît 26e pour la pratique de l'intimidation et 27e pour la victimisation sur les 35 pays étudiés.

En ce qui concerne la prévalence de la cyber-intimidation, les enquêtes sont moins nombreuses et plus récentes. Kowalski et Limber (2007) ont réalisé une recherche auprès de 3767 jeunes, âgés de 11 à 14 ans, dans des établissements secondaires du sud-est et du nord-ouest des États-Unis. L'outil d'évaluation est aussi une adaptation du Bully/Victim Questionnaire d'Olweus (1986). Parmi les participants à l'enquête, 11 % ont déclaré avoir été victime de cyber-intimidation, 4 % ont affirmé l'avoir pratiquée (agresseur) et 7 % ont confié qu'ils l'avaient subie et pratiquée (agresseur/victime). Les prévalences de victimes et d'agresseurs semblent comparables à celles des autres formes d'intimidation mais en revanche, celle des agresseurs/victimes apparaît plus élevée. Selon Solberg *et al.* (2007), dans la majorité des cas, les victimes et les agresseurs sont des élèves différents. Leur argument principal pour justifier cette affirmation est la très faible prévalence des agresseurs/victimes, ce qui a pour conséquence de valider une approche typologique des élèves concernés. La cyber-intimidation, à la différence des autres formes directe et indirecte, est souvent pratiquée à l'extérieur de l'enceinte scolaire. Ce fait aurait-il pour conséquence de favoriser les actes de vengeance et ainsi de provoquer une augmentation du nombre d'agresseurs/victimes ? Ce point mérite d'être approfondi par d'autres enquêtes.

En résumé, des tendances internationales, tout au moins pour les pays occidentaux, semblent apparaître malgré les différences de procédures expérimentales utilisées. Elles sont les suivantes :

1. Une forte minorité d'élèves (entre 15 % et 30 %) sont impliqués dans des relations d'intimidation scolaire (*bullying*).
2. La majorité de ces élèves sont des victimes (en général plus de 10 %) et une minorité des agresseurs (en général moins de 10 %).
3. Le nombre d'agresseurs/victimes, quand ils sont pris en compte, est très faible pour les formes directe et indirecte mais pourrait être plus élevé dans le cas de la cyber-intimidation.
4. Les garçons sont plus impliqués dans l'intimidation scolaire en tant qu'agresseur et en tant que victime.
5. Le nombre d'élèves impliqués dans l'intimidation scolaire tend à décroître avec l'âge.

6. Des facteurs locaux liés à l'établissement scolaire (environnement, niveaux socioéconomiques, origine culturelle…) influencent le taux d'élèves impliqués.

Typologie des enfants et des adolescents impliqués dans des relations d'intimidation

L'intimidation scolaire est une relation sociale qui s'inscrit dans le temps et participe au processus de socialisation. Elle cristallise le rôle des acteurs. Twemlow (1995) évoque une dialectique dans laquelle la spécificité du mode relationnel qui s'instaure entre l'agresseur et la victime crée un patron dynamique de réactions pathologiques. Fontaine (2003) précise que l'intimidation renvoie à un *pattern* dynamique qui va cristalliser les protagonistes (agresseurs et victimes) dans leur rôle spécifique. Plus précisément, selon Veenstra *et al.* (2007), à la question « Qui intimide qui ? » les réponses des agresseurs et des victimes sont très complémentaires et similaires chez les filles et les garçons. L'agresseur est caractérisé par sa tendance à la domination et la victime par sa vulnérabilité apparente et son rejet par ses pairs. En conséquence, il est possible que les agresseurs et les victimes soient avec le temps confortés dans leurs comportements et dans leur psychologie. Véritable rétroaction positive, potentiellement entretenue par le manque d'intervention des adultes, il est plausible que les premiers assoient leur domination en élaborant des stratégies qu'ils jugent gagnantes et les deuxièmes sont de plus en plus vulnérables. En conséquence, la plupart des auteurs se réfèrent à une typologie des statuts dans l'intimidation scolaire. Les acteurs présenteraient des aspects psychologiques différenciés. On pourrait alors parler de véritables personnalités ou de portraits types de la victime et de l'agresseur. Cette approche que l'on peut qualifier de « personnologique » est fortement dominante dans la littérature, au détriment d'une approche « environnementale ou contextuelle ». L'individu est l'architecte de son statut social, son environnement n'est généralement pas considéré comme l'élément premier.

Dans la littérature, deux types de typologie apparaissent, des typologies individuelles et des typologies interactionnelles (Fontaine et Réveillère, 2004). Toutes les deux manquent d'assises expérimentales et il faut souligner que les considérations qui vont suivre sont largement spéculatives et méritent la conduite de recherches approfondies.

Typologies individuelles

La typologie basique distingue les « agresseurs purs » (*bullies only*), les « victimes pures » (*victims only*), les « agresseurs victimes » (*bully-victims*) et les élèves échappant à l'intimidation (neutre). Elle repose comme nous l'avons vu sur une démarche statistique d'adoption de seuil. Des éléments descriptifs sont malgré tout introduits par les auteurs afin d'affiner cette classification. Il paraît en effet étrange de considérer qu'il n'existe qu'un seul type d'agresseurs et de victimes.

Les différents types d'agresseurs

Olweus (1978) distingue les agresseurs actifs des agresseurs passifs. Les premiers rappellent « l'agresseur proactif » décrit par Crick et Dodge (1996). Ils possèdent une culture de la violence qu'ils jugent positive, car souvent gagnante dans les stratégies sociales. Ils ne conçoivent leurs relations interpersonnelles qu'en termes de pouvoir. Leurs traits de personnalité sont les suivants : détachement ou inhibition émotionnelle, absence de remord, faiblesse de la conscience morale, égocentrisme justifiant leurs actes, déni quant à leur responsabilité et à leur statut d'agresseur. D'un point de vue psychopathologique, le tableau rappelle celui de la personnalité psychopathique. En revanche, les agresseurs passifs sont des « suiveurs ». Ils sont rarement à l'initiative de l'organisation de l'intimidation. Ils ne sont pas des leaders. Ce deuxième groupe apparaît hétérogène.

Twemlow, Sacco et Williams (1996) ont proposé une classification plus complète d'inspiration plus psychopathologique et psychodynamique. Ils distinguent les agresseurs sadiques, déprimés et agités. Les premiers rappellent clairement les actifs décrits par Olweus (1978). Ils témoignent d'un faible niveau d'anxiété, d'une bonne estime d'eux-mêmes, de pratiques sadiques et perverses envers leurs camarades, d'un manque d'empathie. Ils sont souvent des leaders craints et ne conçoivent leurs relations sociales qu'en terme de domination. Ils peuvent être entourés d'un nombre restreint d'amis (des fidèles) qui leurs sont tout dévoués. Ils sont régulièrement exclus de l'école. Les enseignants se trouvent souvent démunis face à leurs agissements et peuvent même les craindre. Leurs parents sont souvent dépressifs, démissionnaires quant à leur autorité. Ils n'hésitent pas à prendre la défense de leur enfant contre les enseignants. Les agresseurs déprimés et agités apparaissent comme deux sous-catégories des élèves passifs décrits par Olweus (1978). Les premiers ont une faible estime d'eux-mêmes et une faible confiance en eux. Ils se plaignent très fréquemment et présentent des comportements agressifs explosifs. Ils sont impulsifs et rappellent les

agressifs réactifs décrits par Crick et Dodge (1996). Leur niveau scolaire est plutôt bas. Ils présentent souvent des symptômes neurovégétatifs : énurésie, insomnie, maux de ventre… Ils ont tendance à répandre des rumeurs sur leurs camarades. Ils ont très peu d'amis et sont facilement entraînés et influençables. Ils sont provocateurs et mal aimés par les professeurs. Leur absentéisme scolaire est fréquent. Ils ont de grandes difficultés à respecter les règles collectives. Les relations intrafamiliales sont souvent empreintes de violence. Les agresseurs agités sont quant à eux anxieux, souvent diagnostiqués comme hyperactifs (hyperkinésie et trouble attentionnel) et témoignent d'une faible empathie. Ils sont impopulaires à leurs camarades, car ils sont souvent protégés par les enseignants qui les perçoivent fragiles, timides et malades. Les familles sont souvent démunies et pratiquent parfois le déni quant à l'état de leur enfant mais sont susceptibles de témoigner d'une évolution vers un comportement de coopération avec l'établissement scolaire.

La fréquence de chacune de ces catégories n'est pas établie. Twemlow *et al.* (1996) estiment, mais sans avoir réalisé d'enquête, à 1 % celle des agresseurs sadiques. Les recherches n'introduisent pas encore d'aspect développemental. Il serait intéressant à cet égard de comparer les fréquences de ces catégories selon l'âge. Mais aucune recherche, à notre connaissance, ne l'a encore réalisé.

Les différents types de victimes

Olweus (1978) distingue aussi deux catégories. La première regroupe des élèves dits passifs. Chez les garçons, il s'agit d'enfants ou d'adolescents timides, solitaires et souvent chétifs. Ils manquent totalement de confiance en eux et représentent des proies faciles, en particulier pour les agresseurs actifs ou sadiques. Ils semblent incapables de se défendre et ne répondent pas aux agressions. La deuxième catégorie regroupe des élèves dits actifs. Ils apparaissent comme les architectes de leur statut et semblent tirer de leur situation ce que Freud (1926) appelait des bénéfices secondaires.

Twemlow et ses collègues (1996) ont proposé une classification plus complète. Ils distinguent les victimes soumises, provocatrices, masochistes et sauveteuses. Les premières rappellent les victimes passives décrites par Olweus (1978). Elles sont socialement en retrait et sensibles aux critiques. Elles possèdent une riche vie imaginaire. Leur stratégie de coping ou d'ajustement social est la soumission. Elles peuvent se soumettre totalement à un agresseur pour obtenir sa protection. Les enseignants peuvent souvent les ignorer tellement elles passent inaperçues. Les familles de ces enfants

sont souvent surprotectrices ou dévalorisantes. Les victimes provocatrices seraient les plus fréquentes. Elles alternent des comportements agressifs et des comportements de soumission. Elles sont irritantes pour leurs pairs, impopulaires et querelleuses. Elles sont souvent humiliées et mises en quarantaine. Elles réclament constamment de l'attention et des louanges de la part des enseignants. Elles vivent souvent dans un climat familial violent. Cette catégorie semble recouvrir celle des agresseurs/victimes. Selon Twemlow et ses collègues (1996), les deux autres catégories ne sont observées que chez les préadolescents et les adolescents. Cette évolution est liée aux modifications des relations sociales décrites chez les adolescents. Deux changements sont particulièrement importants. Le premier est un certain despotisme du groupe de pairs qui se traduit par des conduites conformistes (vêtements, choix musicaux, expression orale…). Le deuxième est l'apparition des relations sentimentales et amoureuses et donc de nouvelles formes de victimisation, masochiste et sauveteuse dont la distinction est malaisée. Les victimes masochistes sont souvent dans un contexte de rupture par rapport au monde scolaire qui se traduit par un véritable état de souffrance. Elles ne supportent pas l'école. Elles ne se perçoivent pas comme malade. Leurs relations avec leurs pairs sont de type masochiste. Elles sont les martyres des agresseurs sadiques et se perçoivent parfois comme des victimes sacrificielles. Leur absentéisme scolaire est très élevé. Elles sont tourmentées et distraites. Elles reproduisent souvent un *pattern* relationnel familial dominant/dominé. Les victimes sauveteuses, quant à elles, présentent un tableau très proche des précédentes, mais c'est leur relation à leur agresseur qui est particulière. Elles sont dominées par un agresseur sadique vis-à-vis duquel elles se sentent une mission de sauvetage afin de les ramener dans le droit chemin. Les interactions victime-agresseur dans un cadre masochiste ou sauveteur peuvent être inhérentes à une relation amoureuse. Dans les deux cas, l'idéation suicidaire et le passage à l'acte seraient fréquents.

Enfin, les agresseurs, les victimes et les agresseurs/victimes sont beaucoup plus confrontés et liés socialement à la violence et à l'intimidation en dehors du cadre scolaire que les « neutres » (Holt, Finkelhor et Kantor, 2007). Les victimes et les agresseurs/victimes sont plus souvent les cibles des harcèlements sexuels et des abus physiques et émotionnels (Holt et Espelage, 2005). En revanche, les agresseurs commettent beaucoup plus d'actes d'agression (Connolly, Pepler, Craig et Taradash, 2000). Mais ces considérations méritent d'être approfondies en différenciant les différents types d'agresseurs et de victimes.

Les « rescapés » de l'intimidation ou le statut neutre

Ce statut est associé à l'idée que certains enfants ou adolescents présentent des caractéristiques qui les protègent de l'intimidation. Elles sont de nature psychologique, physique et comportementale. Les interactions sociales reposent sur de véritables compétences qui se traduisent par des stratégies de coping ou d'ajustement social (Scholte, Engels, Overbeek, Kemp et Haselager, 2007). Elles permettent l'adaptation et l'intégration à un groupe de pairs en tenant compte des normes et des spécificités sociales et, par conséquent, d'être protégé ou vulnérable à l'intimidation (Lodge et Feldman, 2007). De nombreuses recherches témoignent que les victimes et les agresseurs sont moins populaires que les autres et qu'ils ont tendance à être rejetés dans les classes où l'intimidation est normative (Ray, Cohen, Secrist et Duncan, 1997 ; Sentse *et al.*, 2007). De plus, la capacité à tisser des liens d'amitié apparaît comme une protection contre la victimisation (Hodges, Malone et Perry, 1997). Les supports sociaux et les liens positifs avec les pairs jouent un rôle protecteur contre les problèmes internalisés et l'existence d'un ou d'une amie intime, en particulier chez les filles, modère grandement l'ampleur des problèmes internalisés (Holt et Espelage, 2005).

Olweus (1999b) a proposé le concept de « fonction de protection ». Il l'a défini comme un ensemble de caractéristiques personnelles qui protègent (ou immunisent) contre l'intimidation. Les plus importantes sont le niveau scolaire, la constitution physique, la maturité physique, les capacités sportives, la beauté, la « cool attitude », l'humour et le conformisme à la mode. L'ensemble de ces caractéristiques témoignerait d'une structure révélatrice de compétences sociales favorisant l'intégration dans les groupes de pairs, le lien avec l'institution scolaire en général et le développement des compétences académiques (Cunningham, 2007 ; Ma, 2008). Cette structure déterminerait fortement le niveau de popularité et de rejet de l'élève dans son groupe de pairs, c'est-à-dire son statut social. En résumé, face à l'intimidation, la popularité protège et le rejet prédispose. (Davidson et Demaray, 2007).

Le lien entre le niveau scolaire d'un l'élève et sa popularité sont complexes. D'un point de vue général, selon Olweus (1999b), il n'existe pas de relation systématique entre la compétition scolaire et la prévalence de l'intimidation. Il s'agirait d'un mythe. Les agresseurs obtiennent des résultats légèrement inférieurs, mais les recherches ne discriminent pas les types d'agresseurs (Baldry et Farrington, 2000). Le mal-être des victimes peut se traduire dans leur performance scolaire. La victimisation peut provoquer un véritable décrochage scolaire et donc un effondrement des

performances académiques. Quant aux élèves neutres, ils sont souvent amenés, par coping, à gérer leur niveau scolaire, afin de ne pas témoigner de notes trop élevées par rapport au groupe. Les très bons élèves peuvent dans certains contextes être rejetés et les mauvais élèves populaires. Le sujet est loin d'être clos, les liens entre le niveau scolaire et la popularité n'ont rien de linéaire.

La constitution physique apparaît aussi comme un élément important de la fonction de protection. Les victimes paraissent moins robustes et les agresseurs plus costauds. La force physique semble associée à la popularité. Ce lien semble surtout concerner les garçons (Olweus, 1999b). La maturité physique et le développement des caractères sexuels secondaires semblent aussi intervenir. Les garçons matures sont plus appréciés par leurs pairs et en particulier par les filles. Mais, pour ces dernières, le lien paraît inverse. Les filles précoces semblent souvent rejetées.

Les performances sportives apparaissent aussi comme un puissant facteur de popularité, et donc de protection contre l'intimidation chez les garçons (Adler et Adler, 1998) et chez les filles (Lease, Mustgrove et Axelford, 2002). Une nuance doit être malgré tout soulignée. Les recherches sont essentiellement nord-américaines. En particulier aux États-Unis, le sport joue un rôle très important dans la scolarité, ce qui est moins le cas dans certains pays européens.

La beauté physique apparaît aussi comme une protection. Les filles attirantes sont peu agressées (Adler et Adler, 1998). Les résultats pour les garçons sont plus ambigus. En revanche, Olweus (1999b) souligne que certains traits physiques peuvent être source de victimisation (le poids, la couleur de la peau, la taille).

L'attitude *cool* se définit comme une conduite superficielle à travers laquelle l'individu appréhende les situations avec désinvolture et détachement. Rodkin (2000) a observé que les enfants les plus populaires sont jugés « cools ». Ils prétendent ne pas travailler mais obtenir des résultats honorables sans efforts ni investissements importants.

L'humour apparaît comme un facteur important d'intégration sociale et de popularité. Adler et Adler (1998) montrent que les enfants qui ne prennent pas avec humour les situations sociales et en particulier les moqueries et les insultes sont souvent rejetés. C'est ainsi que des situations d'intimidation graves peuvent être traitées sur un mode détaché, humoristique, voire jouissif, par les élèves d'une classe (Kerbs et Jolley, 2007).

Enfin, la mode est un véritable despote chez les adolescents. Le conformisme vestimentaire est un puissant intégrateur social. L'élève jugé mal habillé a une forte probabilité d'être victimisé, car il doit gérer sa différence par rapport aux normes du groupe (Melissa et Espelage, 2007).

La popularité apparaît comme un modérateur fondamental entre les facteurs de protection et l'intimidation. Il semble que les caractéristiques physiques, psychologiques et comportementales sont des « aides » ou des « obstacles » à la popularité, qui représente le véritable protecteur. Les relations entre ces différents facteurs sont dynamiques et leur efficacité protectrice est relative aux normes et aux valeurs du groupe de pairs. Tout programme de lutte contre l'intimidation doit tenir compte de ces éléments, ce qui signifie que l'obtention de résultats positifs dans ce domaine nécessite d'avoir bien en tête les paramètres qui fondent la qualité des relations sociales entre enfants ou entre adolescents.

Typologies relationnelles

Les typologies individuelles excluent les enfants et les adolescents indirectement impliqués dans les relations d'intimidation sans en être à l'initiative. Il s'agit des spectateurs et des tiers. Le rôle de ces derniers n'a fait l'objet que de très peu de recherches (Roland, 1989b ; Taylor, 1991 ; voir aussi chapitre de Greenman, dans cet ouvrage). Il est possible de dresser une esquisse d'une typologie interactionnelle, largement à élaborer, incluant ces spectateurs. Nous évoquerons trois situations souvent rencontrées (Fontaine et Réveillère, 2004). La première est caractéristique de la culture de la domination. Elle met en interaction un agresseur sadique, une victime soumise et un spectateur proagresseur. Les protagonistes peuvent être plus nombreux. Le phénomène de victimisation atteint dans ce cadre un paroxysme dans son intensité. Il s'agit souvent des formes les plus perverses qui peuvent nécessiter l'intervention de la loi. Le deuxième se caractérise par l'intervention d'un tiers. Un agresseur sadique contraint un intermédiaire à agresser une victime soumise. L'intermédiaire sort de son rôle de spectateur pour devenir un acteur. Ce *pattern* est classique dans la constitution des caïdats. Un agresseur sadique agit par l'intermédiaire d'un certain nombre de camarades qui lui sont soumis. Enfin, le troisième est lié à l'existence d'une structure communautaire ou clanique à l'intérieur de l'établissement. Un élève ne trouvera alors une protection et une relative sérénité qu'en intégrant son groupe communautaire (religieux, ethnique, vestimentaire…) ou en « achetant » les services d'une bande, voire d'un *gang*.

Caractéristiques psychologiques des agresseurs et des victimes

De plus en plus de recherches sont consacrées aux corrélats psychologiques de l'intimidation scolaire. Nous avons vu que les typologies reposaient essentiellement sur des analyses de cas, nécessaires mais insuffisantes d'un point de vue scientifique. Des enquêtes sont encore nécessaires. Deux catégories de problèmes psychologiques ont été identifiées : 1) les problèmes internalisés et 2) les problèmes externalisés. Les premiers sont relatifs à l'isolement social ou à la solitude, au bien-être subjectif, à une mauvaise estime de soi, à des tendances dépressives, à l'anxiété et aux idéations suicidaires avec parfois passage à l'acte (Boivin, Hymel et Bukowski, 1995 ; Boivin et Hymel, 1997 ; Eder, 1990 ; Kochenderfer et Ladd, 1996 ; Hawker et Boulton, 2000 ; Ladd et Ladd, 2001 ; Solberg et Olweus, 2003 ; Fontaine et Réveillère, 2004 ; Dyer et Teggart, 2007 ; Lodge et Feldman, 2007 ; Westermann, 2008). Les problèmes internalisés sont plus associés au statut de victime, mis à part l'anxiété. Les victimes présentent des niveaux très significativement plus élevés de désintégration sociale (solitude), de mauvaise estime de soi, de tendances dépressives et de bien-être subjectif très dégradé. Il s'agit d'un véritable syndrome de victimisation qui peut conduire à des tendances suicidaires. Les mêmes symptômes sont observés chez les filles et chez les garçons. Un lien linéaire a aussi été observé (Solberg et Olweus, 2003). Plus la victimisation est forte et plus les symptômes décrits sont importants. Ceci signifie que les effets de l'intimidation, sur les victimes, sont perceptibles même « à faible dose » (une ou deux fois durant les deux derniers mois). Les jeunes victimisés cherchent le plus souvent à résoudre leur problème sans demander d'aide. Mais l'échec de leur stratégie et la répétition des actes d'intimidation développent chez eux un véritable sentiment d'impuissance et d'incompétence sociale (Craig, Pepler et Blais, 2007).

Les problèmes externalisés sont de nature comportementale. Ils se manifestent à travers des conduites agressives générales et antisociales. Ils sont plus associés au statut d'agresseur (Pellegrini *et al.*, 1999 ; Farrington, 1992 ; Berthold et Hoover 2000 ; Solberg et Olweus, 2003 ; Emond, Ormel, Veenstra et Oldehinkel, 2007). Les agresseurs témoignent de niveaux très significativement plus élevés de conduites agressives et antisociales. Le phénomène est sensible chez les filles et chez les garçons, mais avec une différence notable (Olthof et Goosens, 2008). Les conduites antisociales chez les garçons agresseurs témoignent d'un désir d'être acceptés par les autres agresseurs et parallèlement d'être rejetés par leurs autres camarades. En revanche, chez les agresseurs de sexe féminin, la pratique de l'intimidation révèle une motivation d'être acceptées par les garçons en général.

Un lien linéaire apparaît aussi entre l'intensité de l'intimidation et les problèmes externalisés (Solberg et Olweus, 2003). Même à faible niveau (une ou deux fois durant les deux derniers mois), la pratique de l'intimidation est associée à des conduites agressives générales et antisociales.

La majorité des recherches tend donc à asseoir une dichotomie assez claire entre victime et agresseur. Les caractéristiques des agresseurs/victimes paraissent beaucoup moins évidentes. On pourrait légitimement s'attendre chez ces derniers à un double tableau anxiodépressif et antisocial.

Comment combattre et prévenir les phénomènes d'intimidation ?

La plupart des recherches consacrées à l'intimidation scolaire témoignent d'un parti pris que nous qualifions de « personnologique ». Nous le résumerons de la façon suivante. Les interactions sociales stables entre les élèves semblent s'établir selon les règles classiques de hiérarchisation et de leadership. Les points d'équilibre des groupes sont atteints lorsqu'il apparaît un certain degré de stabilité dans les statuts sociométriques de leurs membres. À ce jeu, certains sont des victimes, ou des agresseurs, ou des agresseurs/victimes, ou des neutres. Il est possible que l'attribution d'un statut soit déterminée par des causes essentiellement endogènes, caractéristiques personnelles d'un individu. Ainsi, la victime présente *a priori* une vulnérabilité qui la prédispose à subir des actes d'intimidation. Elle est en quelque sorte responsable de son statut, son architecte, même s'il est évident pour tous les spécialistes que l'intimidation est inacceptable. Le même raisonnement pourrait être fait pour l'agresseur. Ce parti pris conduit à une minoration des causes exogènes telles que le quartier dans lequel se situe l'établissement scolaire, les conditions matérielles dans l'établissement (effectifs dans les classes, nombre d'enseignants, nombre de surveillants) ou l'organisation des études (espace, emploi de temps, philosophie pédagogique des enseignants, système de sanction…). Dans cette approche, le contexte social, c'est-à-dire l'établissement scolaire, serait un facteur révélateur qui faciliterait plus ou moins le développement de l'intimidation (Blaya, 2001 ; Cowie et Berdondini, 2001). Debardieux (1999) évoque certains facteurs favorables comme la mésentente entre les enseignants, le laxisme et l'absence de réponse collective. Harvey et ses collègues (2007) soulignent pour leur part l'importance de la diversité des élèves, de l'organisation spatiale et géographique, de la cohérence des demandes institutionnelles, de l'expérience et de la formation des gestionnaires.

En conséquence, l'intimidation représenterait une catégorie d'interactions sociales qui se construiraient à travers les relations entre agresseurs, victimes et spectateurs, liées aux caractéristiques personnelles, d'une part, mais aussi dans un contexte environnemental qui favorise plus ou moins son émergence, d'autre part. On peut appuyer ce propos en soulignant le fait que la fréquence des agresseurs-victimes est très différente d'un établissement à l'autre (Genta *et al.*, 1996). Une forte fréquence pourrait être le témoin de la prédominance de causes liées à l'organisation de l'établissement. Les agresseurs/victimes justifient souvent leurs agissements par la vengeance, ils agressent parce qu'on les a agressés, et par le fait que l'établissement les laisse seuls face à ce problème. En revanche, une faible fréquence des agresseurs/victimes associée à une forte prévalence des victimes et des agresseurs pourrait être le signe de phénomènes d'intimidation liés à des causes personnologiques. En conséquence, l'intimidation est à la fois affaire de personnes et de contextes.

Cette approche à la fois « personnologique » et « contextuelle » a amené de nombreux spécialistes à considérer que la prévention et la lutte contre l'intimidation scolaire devaient reposer sur une démarche globale à différents niveaux de l'établissement scolaire. Le problème est appréhendé de façon systémique en favorisant les actions au niveau du contexte scolaire plutôt qu'au niveau d'interventions spécifiques ciblées sur les agresseurs et les victimes, afin d'agir sur la qualité des relations sociales entre élèves. Elle nécessite la mise en place d'un mode d'organisation et de fonctionnement scolaire répondant à deux contraintes ou principes (Fontaine, 2003). Le premier est dit de panachage. Des mesures répressives et des actions éducatives doivent être intégrées dans une politique globale. Les premières seront activées à l'encontre des agresseurs, dans les cas d'intimidation grave. Les deuxièmes viseront à favoriser les comportements prosociaux (Fontaine et Jacques, 1997 ; 2000 ; Cowie et Berdondini, 2001) afin de remplacer au sein des élèves la culture de la domination par celle de la convivialité et du respect (Ertesvag et Vaaland, 2007). Olweus (1999b) souligne l'importance à adopter un style pédagogique de type démocratique intégrant sollicitude et justice. La sensibilité, les attitudes et les représentations des enseignants au regard de l'intimidation sont donc au fondement de la démarche (Olweus et Limber, 1999). À cet égard, si de plus en plus de chercheurs prennent conscience de l'importance de l'intimidation dans la vie quotidienne des jeunes, ceci n'est pas le cas pour tous les enseignants. Dranoff (2008), en adoptant une approche de type ethnographique, a étudié les sentiments, les croyances et les représentations liés à l'intimidation chez les enseignants et les élèves d'un établissement secondaire de New York. L'auteur souligne l'existence d'une dichotomie entre eux. Les enseignants ne sont pas toujours sensibles ou attentifs à cette question et la plupart

des élèves victimes ne demandent pas d'aide en considérant que l'institution n'est pas intéressée par leur problème. Elis et Shute (2007), en Australie, ont étudié les réponses d'enseignants d'institutions primaire et secondaire, à des situations d'intimidation selon deux variables, l'orientation morale des enseignants (sollicitude *vs* justice) et la gravité de l'intimidation. Comme attendu, les enseignants d'orientation « sollicitude » ont tendance à traiter la situation comme un cas de résolution de problèmes, alors que ceux témoignant d'une orientation « justice » considèrent que la solution est de nature disciplinaire. Mais la gravité est le paramètre qui est considéré comme le plus important. En d'autres termes, les enseignants ont tendance à traiter l'intimidation comme un problème disciplinaire et à sous-estimer ses effets sur les victimes dans les cas jugés bénins comme les moqueries. Bradshaw et Sawyer (2007) concluent après une enquête menée auprès de 547 personnes appartenant au personnel de 75 écoles primaires, de 20 établissements secondaires et de 14 de niveaux postsecondaires, qu'à tous les niveaux scolaires, les adultes sous-estiment le nombre de jeunes impliqués dans des relations d'intimidation et que la propre expérience de l'équipe dans ce domaine est le meilleur prédicteur du type de réponse qu'elle choisit, disciplinaire ou pédagogique.

Le deuxième principe est dit de convergence et stipule que les actions doivent être menées selon une philosophie systémique, c'est-à-dire à tous les niveaux fonctionnels de l'établissement, dans le cadre d'un programme global et cohérent (Whole-school Antibullying Program). Quatre niveaux d'intervention sont à considérer sans qu'ils apparaissent exhaustivement dans tous les programmes. Il est impossible de dresser une liste de toutes les actions possibles dans un établissement. Celles qui apparaissent dans le tableau 4.1 n'en représentent qu'un échantillon.

Olweus (1993) est le premier à avoir élaboré un programme de prévention d'inspiration systémique. Il insiste sur l'importance de l'imagination et de la créativité pédagogique de l'équipe enseignante. La démarche repose sur une mobilisation permanente des enseignants et des élèves afin de prévenir les comportements d'intimidation. Il s'agit de distiller une culture de la prosocialité, sorte de rempart à celle de l'intimidation, fondée sur la qualité de la communication et des relations interpersonnelles. Les adultes doivent adopter collectivement une attitude pédagogique de type démocratique. L'ensemble de ce dispositif tend à faire de l'école un lieu permanent de socialisation construit autour du respect des règles nécessaires à la vie collective et du respect des autres. Cowie et Berdondini (2001) ont étudié les modifications des interactions personnelles au sein d'un groupe de travail coopératif rassemblant des agresseurs, des victimes et des spectateurs. La technique est celle du

TABLEAU 4.1

Niveaux d'interventions des programmes systémiques qui luttent contre l'intimidation en milieu scolaire

Premier niveau : relation entre l'établissement et son contexte
Exemples d'interventions :
1) Développement d'une collaboration avec les pouvoirs judiciaires et policiers (pour les cas les plus graves)
2) Développement des collaborations avec des structures de soin et d'aide psychologique
3) Développement d'une collaboration avec les associations de quartier
4) Mobilisation des familles (Butler, 2008)

Deuxième niveau : élaboration d'une politique collective au niveau de l'établissement, de lutte contre l'intimidation
Exemples d'interventions :
1) Présentation lors de réunions de cette politique aux familles
2) Présentation de cette politique à tous les élèves durant un temps scolaire défini en insistant sur l'importance accordée à la lutte contre l'intimidation
3) Explication de la philosophie pédagogique : importance de créer les conditions de développement de relations sociales positives entre jeunes

Troisième niveau : la gestion pédagogique et sociale de la classe
Exemples d'interventions :
1) Développement d'un style pédagogique de type démocratique chez les enseignants (sollicitude et justice)
2) Coordination des systèmes de sanction entre les enseignants
3) Organisation de temps sociaux fréquents : (groupe de parole, activités à finalité de réussite collective, groupe coopératif de travail, éducation morale…) (Fontaine et Jacques, 2000 ; Horne, Stoddard et Bell, 2007)

Quatrième niveau : intervention individualisée auprès des acteurs de l'intimidation
Exemples d'interventions :
1) Démarche et conseil auprès des agresseurs (McAdams, Charles et Schmidt, 2007)
2) Démarche et conseil auprès des victimes

Rappel des Processus Interpersonnels, qui donne l'opportunité aux élèves d'explorer leurs propres sentiments et leurs actions. Les agresseurs et les victimes montrent une progression qui peut être un élément positif pour améliorer leur socialisation. Cet exemple d'expérience pédagogique montre à quel point l'école ne peut combattre l'intimidation qu'en devenant un lieu d'instruction et de socialisation.

Mais les effets positifs de ces programmes d'inspiration systémique ne sont pas toujours observés. Smith, Schneider, Smith et Ananiadou (2004) ont réalisé une méta-analyse sur les résultats de 14 programmes systémiques dont les effets ont été évalués avec un minimum de rigueur expérimentale, et dont les résultats ont été publiés dans une revue scientifique référencée dans une banque de données (PsychINFO, ERIC et Dissertation Abstracts). Il apparaît que les résultats spectaculaires, publiés par Olweus (1993), ne sont pas retrouvés dans la majorité des autres recherches ou à un degré significativement moindre. Les auteurs proposent des explications dont la principale serait que les résultats obtenus par Olweus seraient essentiellement liés à la qualité des systèmes éducatifs scandinaves et particulièrement norvégien. De plus, la sensibilité générale des sociétés scandinaves à cette question, posée en termes de problèmes de santé publique, est très élevée et le sentiment de responsabilité des équipes pédagogiques très fort. L'efficacité de tels programmes, quand ils sont appliqués à d'autres contextes culturels, ne serait donc pas garantie. Une adaptation, parfois difficile, aux conditions locales serait nécessaire et les effets des programmes apparaissent impossibles à réellement évaluer (Dane et Schneider, 1998). Il est probable que selon les pays, la gravité du problème de l'intimidation scolaire est perçue différemment. Ainsi, dans un pays comme la France, la majorité des enseignants sont ignorants du phénomène et de ses conséquences. Enfin, l'application d'un programme systémique est d'autant plus difficile quand la culture enseignante est individualiste et peu portée vers le travail collectif. Le programme d'Olweus repose sur l'élaboration d'une réponse collective qu'il est probablement plus facile d'atteindre dans les pays scandinaves.

Black et Jackson (2007) ont évalué l'efficacité du programme d'Olweus sur un échantillon d'écoles situées en milieu urbain aux États-Unis sur une période de quatre ans. La fréquence des situations d'intimidation a été répertoriée tout au cours du programme. Elle a diminué de 65 %. La durée de cette expérience tend à prouver que le programme est efficace s'il (et peut-être seulement s'il) s'inscrit dans le temps et refonde le mode de communication global entre les acteurs, élèves et enseignants. Mais le programme n'est pas une médication qu'il faut arrêter après disparition ou diminution des symptômes, mais un nouveau mode de fonctionnement que l'établissement doit maintenir. Ainsi, Andreou, Didaskalou et Vlachou (2007), utilisant une méthodologie pré-test/post-test, rapportent que les effets d'un programme d'une durée de quatre semaines seulement dans des établissements primaires grecs sont positifs et significatifs à court et moyen terme, mais limités à long terme. En conclusion, de tels programmes semblent efficaces à long terme que s'ils respectent certaines conditions, et la plus importante est que la lutte contre l'intimidation s'intègre dans

une philosophie pédagogique stable. Il est probable que cette intégration soit plus ou moins aisée selon les contextes culturels. Pepler (2006) propose deux principes-clés pour l'élaboration des programmes d'intervention : échafaudage et architecture sociale. Le premier est centré sur l'élaboration d'outils visant à prendre en compte la situation des agresseurs et des victimes, et le deuxième a pour objectif d'amener les adultes à prendre conscience de l'importance de la qualité des relations sociales dans le bien-être des élèves. Mais d'autres recherches sont nécessaires afin d'affiner notre compréhension des conditions de réussite de ces programmes et de la possibilité ou non de les exporter dans tous les pays. Smith *et al.* (2004) soulignent que ces programmes reposent sur une analyse empreinte de logicisme, de bon sens, liant la promotion des relations prosociales à la régression des relations d'intimidation. La recherche expérimentale a bien souvent montré que des liens logiques ne sont pas toujours des liens observés.

Conclusion

Les recherches descriptives actuelles permettent de conclure que l'intimidation (*bullying*) est à la fois un problème de santé publique et un enjeu scolaire. De santé publique, car ses conséquences sur les victimes peuvent amener à des comportements suicidaires et à des syndromes anxiodépressifs. Un enjeu scolaire, car la culture de la domination est contraire à la culture scolaire. De fortes prévalences dans un établissement s'accompagnent de phénomènes de phobies scolaires et d'une perte, chez de nombreux élèves, de motivation pour le travail. Le fort individualisme qui caractérise nos sociétés n'incite pas de nombreux adultes à interférer dans les relations sociales parfois intimes que peuvent tisser les enfants et les adolescents entre eux. Or, ce sont dans ces relations intimes que se crée souvent cette forme très insidieuse de violence qu'est l'intimidation. Schneider (1992) souligne qu'il est probablement difficile d'intervenir contre toutes les formes d'agression. En conséquence, pour la majorité des spécialistes, les programmes « anti-intimidation » doivent s'inscrire dans un dispositif global et durable dans un établissement scolaire visant à établir comme norme relationnelle la prosocialité. Des actions ponctuelles dans le temps ne peuvent pas donner de résultats tangibles et stables. Enfin, il convient de bien distinguer l'intimidation des autres formes de violence afin de ne pas mettre en place des actions totalement inefficaces. L'aspect inhérent et potentiel de l'intimidation scolaire dans les relations sociales va encore provoquer de très nombreuses recherches dans les années à venir.

Chapitre 5

Lorsque les mots ne suffisent plus

Les difficultés langagières et l'agressivité au cours de l'enfance

Sébastien Normand
Université d'Ottawa

Marie-France Maisonneuve
Clinique multidisciplinaire LSOMFM

Barry H. Schneider
Université d'Ottawa

Jacques F. Richard
Université de Moncton

De récentes études confirment que les difficultés langagières au cours de l'enfance représentent un important facteur de risque qui prédit les problèmes de comportement, d'agressivité et de criminalité au cours du développement humain (Cole, Usher et Cargo, 1993 ; Fagan et Iglesias, 2000 ; Stattin et Klackenberg-Larsson, 1993). Ceci est d'autant plus important en raison de la stabilité des difficultés langagières de l'enfance à l'âge adulte (Johnson *et al.*, 1999). Tandis que la prévalence générale des difficultés langagières chez les enfants de la communauté générale se situe entre 0,3 % et 15 % (Silva, 1987), les experts estiment qu'au moins 50 % des enfants ayant un problème de comportement et jusqu'à 65 % des enfants diagnostiqués avec un trouble de conduite sont également aux prises avec des difficultés langagières qui demeurent souvent sous-diagnostiquées (Benasich, Curtiss et Tallal, 1993 ; Cohen, Menna, Vallance, Barwick, Im et Horodezky, 1998).

Selon leur hypothèse « langage-agressivité », Montare et Boone (1973) postulent l'existence d'une relation inverse entre les mesures de compétence langagière et celles des comportements agressifs. Il est ainsi suggéré depuis plus de trente ans que le comportement agressif apparaîtrait ainsi pour compenser les limites des habiletés communicationnelles restreintes (Cohen, 2001). Dans ce chapitre, nous examinons premièrement comment les scientifiques conçoivent que le langage favorise la régulation du comportement humain depuis le XXe siècle. Ensuite, nous résumons au lecteur les différentes explications théoriques à propos des différentes trajectoires et des mécanismes développementaux responsables de l'association entre le langage et l'agressivité au cours de l'enfance. Nous passons dès lors en revue les principales associations empiriques entre les diverses formes de compétences langagières et d'agressivité chez l'enfant. Finalement, nous concluons ce chapitre par la considération de potentielles retombées appliquées.

Langage et développement de l'autorégulation

Depuis longtemps, le langage est reconnu comme ayant une influence majeure sur la perception, la pensée et le comportement humain. Parmi les premiers scientifiques à s'intéresser à cette question, notons les travaux du célèbre médecin et physiologiste russe Ivan Petrovitch Pavlov. Ce dernier, récipiendaire du prix Nobel de physiologie ou médecine en 1904 et lauréat de la médaille Copley en 1915, propose que l'abstraction du langage permettrait de diriger et de contrôler les activités comportementales telles que l'inhibition des pulsions et des conduites agressives (Pavlov, 1927). Suivant les pas de Pavlov quelques décennies plus tard, les neuropsychologues russes Vygotsky (1962) et Luria (1961) élaborent des perspectives théoriques expliquant que le langage serait le véhicule principal du développement des stratégies d'autorégulation émotionnelle, en plus d'être un moyen de base de communication, d'analyse et de synthèse profonde de la réalité.

Plus spécifiquement, ils postulent que c'est le langage intérieur qui serait la pierre angulaire de l'autocontrôle en raison de son rôle dans l'identification des états internes et des conditions externes et dans la planification, la direction et la modification des réponses comportementales (Vygotsky, 1962 ; Luria, 1961). De nature initialement manifeste, notre langage personnel devient, entre 9 et 12 ans, complètement inaudible et internalisé en tant que « discours intérieur » et inhérent à la pensée silencieuse (Flavell, Green, Flavell et Grossman, 1997). Avant qu'une action ne soit produite, le dialogue interne permet à l'enfant de se représenter, de construire, d'évaluer, de planifier et de prendre la meilleure décision d'action parmi les choix possibles (Barkley, 1997a). Grâce au dialogue interne, l'enfant apprend à relativiser l'importance des stimuli qui l'entourent, à réfléchir aux raisons qui orientent son comportement et à ainsi se guider lui-même. Le langage interne fait partie des fonctions cognitives exécutives du lobe préfrontal (Barkley, 1997a ; voir le chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage, pour une discussion du lien entre fonctions exécutives et agressivité). Parmi les puissantes fonctions attribuées à la privatisation du langage, les chercheurs démontrent que le langage interne offre une considérable contribution au développement du délai de gratification, de la facilitation des résolutions de problèmes, de l'autorégulation de la motivation et des émotions et de l'autorégulation des interactions sociales (Barkley, 1997a ; Beeghly et Cicchetti, 1994). Étant donné que les capacités d'autocontrôle semblent prédire le comportement agressif (Rutter et Hine, 2005), il est tout à fait logique de prédire que les déficits linguistiques soient associés au comportement agressif.

Avant de passer en revue les principales associations empiriques entre le langage et l'agressivité, nous invitons le lecteur à lire le chapitre de Normand et Schneider dans cet ouvrage pour comprendre les nuances conceptuelles de l'agressivité discutées dans la prochaine section. De plus, en raison des multiples conceptualisations entourant les difficultés linguistiques puisées dans la littérature scientifique, les difficultés langagières représentent des déficits substantiels ou des délais réceptifs ou expressifs dans la syntaxe, la morphologie ou la sémantique de la langue. Les difficultés langagières sont généralement mesurées par des tests standardisés de compétences langagières globales, réceptives ou expressives (Brownlie *et al.*, 2004). Les enfants ayant des difficultés de langage réceptif peuvent avoir de la difficulté à comprendre le langage présenté oralement ou visuellement et à suivre les directions à l'école ou à la maison. De leur côté, les enfants avec des difficultés langagières expressives ont plutôt de la difficulté à organiser le langage lors de la production orale ou écrite et risquent d'utiliser un langage vague et non spécifique pour s'exprimer.

Perspectives théoriques reliant l'agressivité et les difficultés langagières

La présente section résume les nombreuses modélisations théoriques qui tentent d'expliquer les différentes trajectoires et les mécanismes développementaux par lesquels les difficultés langagières et l'agressivité s'associent (Dionne, 2005). Suivant le cadre de référence de Rutter et Lord (1987), trois catégorisations globales semblent rassembler les différentes propositions théoriques entourant la relation langage-agressivité. Les théoriciens de la première perspective proposent que les difficultés langagières et les conduites agressives sont des parties intégrales d'un même syndrome (Stevenson, 1996). Les auteurs regroupés dans la seconde catégorie postulent une étiologie commune aux comportements agressifs et aux retards de langage (Cantwell et Baker, 1977). Ainsi, selon cette modélisation théorique, les difficultés langagières et l'agressivité partagent certains antécédents similaires. Finalement, un troisième groupe d'auteurs soutient que l'existence de l'une de ces conditions conduit à une probabilité accrue de l'apparition de l'autre condition.

Composantes intégrantes d'un même syndrome

Les théoriciens de la première perspective proposent que les difficultés comportementales et les difficultés langagières représentent des composantes distinctes provenant d'un même syndrome particulier comme

l'autisme ou le syndrome d'alcoolisme fœtal (Rutter et Lord, 1987). La production simultanée et combinée de ces deux symptomatologies distingue ce premier modèle de ceux postulant une origine commune à l'agressivité et aux difficultés linguistiques (Stevenson, 1996). Au meilleur de notre connaissance, aucune étude n'existe actuellement pour corroborer ou infirmer cette première proposition théorique.

Origines communes

Les théoriciens adoptant cette seconde perspective argumentent plutôt en faveur d'origines communes au comportement agressif et aux difficultés langagières. Voici un bref aperçu de ces principaux sous-systèmes conceptuels.

Caractéristiques environnementales défavorables

Tout d'abord, les difficultés simultanées ou parallèles d'ajustement comportemental (p. ex., le comportement agressif) et le faible développement cognitif-intellectuel – incluant les difficultés langagières – peuvent être le résultat de la présence de certains éléments de risques environnementaux (Dionne, 2005). Les conditions socioéconomiques difficiles et les risques provenant des caractéristiques familiales nocives regroupent les nombreuses dimensions environnementales généralement assumées comme des antécédents partagés entre les conduites agressives et les difficultés langagières (Dionne, 2005).

Les conditions socioéconomiques difficiles

Cette approche suggère que l'exposition à des conditions économiques difficiles et à des stress psychosociaux soient des antécédents à la fois aux retards langagiers et aux troubles comportementaux dont l'agressivité (Hart et Risley, 1995). Piel (1990) suggère qu'en raison de la faible stimulation langagière qu'un milieu défavorisé offre aux enfants provenant de ce genre de milieu, ces derniers possèdent un bagage langagier appauvri. Ces difficultés langagières risquent de conduire l'enfant à compenser ses limites verbales par l'utilisation de l'agressivité pour s'exprimer. En plus de leur association à la sous-stimulation langagière, les conditions économiques difficiles sont aussi reliées au comportement agressif et violent chez les jeunes (Connor, 2002). Malgré la complexité de cette association, les spécialistes reconnaissent que l'absence de moyens financiers pour satisfaire les besoins familiaux de base et l'incapacité d'atteindre les ressources nécessaires peuvent être associées au comportement violent. En

somme, les conditions socioéconomiques difficiles pourraient être une cause commune aux difficultés langagières et au comportement agressif chez l'enfant.

Les caractéristiques familiales nocives

D'autre part, cette approche propose que les enfants de familles plus nombreuses éprouvent davantage de difficultés langagières (Cantwell et Baker, 1977) et manifestent significativement plus de comportements antisociaux (Raine, 1993) comparativement aux enfants des familles moins nombreuses. À titre d'exemple, selon Cantwell et Baker (1977), dans les grandes familles comprenant de nombreux enfants d'âge préscolaire, il est probable que les interactions verbales entre les parents et les enfants soient de fréquence et de qualité moindres. Ainsi, les enfants de familles plus nombreuses peuvent construire leurs compétences langagières en fonction de celles plus limitées de leur fratrie au lieu de celles de leurs parents (Cantwell et Baker, 1977). Une taille familiale large est aussi associée à une prédisposition aux troubles de conduite et à l'agressivité chez l'enfant (Raine, 1993). Farrington (1989) propose que la taille de la famille à l'âge de 10 ans prédit les offenses criminelles violentes à l'âge de 32 ans tandis qu'Ellis (1988) trouve, dans sa revue de question sur la taille familiale et le comportement antisocial, une relation positive significative dans 31 des 32 études examinées. Ainsi, la large taille de la famille peut être un facteur qui mène à la fois au retard dans l'acquisition du langage chez les enfants et aux comportements agressifs (Cantwell et Baker, 1977).

De plus, les relations parent-enfant à un jeune âge ont une forte influence sur le développement du langage et de l'agressivité (Prizant et Meyer, 1993). Particulièrement, les habiletés parentales limitées peuvent susciter une faible stimulation verbale et une faible capacité de gestion des comportements perturbateurs (Dionne, Tremblay, Boivin, Laplante et Pérusse, 2003). Les enfants ainsi privés de cette stimulation langagière possèdent des compétences linguistiques (articulation, vocabulaire, longueur des phrases, grammaire) similaires à celles de plus jeunes enfants (Rutter, 1972). Le style parental incohérent accompagné de conflits et d'un intense affect négatif favorise aussi le développement du comportement agressif chez le jeune (Connor, 2002). En outre, le manque de soutien et de supervision des enfants constitue une pratique parentale reliée à l'agressivité et aux problèmes de conduite (Loeber et Stouthamer-Loeber, 1986). Bref, les facteurs familiaux néfastes semblent ainsi constituer une origine commune aux difficultés langagières et au comportement agressif (voir le chapitre de Connor, dans cet ouvrage, pour une revue de question sur les facteurs de risque familiaux de l'agressivité et sur les interventions familiales).

Prédisposition neuropsychologique

D'autres théoriciens proposent qu'une prédisposition neurodéveloppementale commune relie les difficultés langagières et les comportements agressifs. À titre d'exemple, Pine, Bruder, Wasserman, Miller, Musabegovic et Watson (1997) proposent que des anormalités cérébrales du cerveau gauche pourraient sous-tendre à la fois l'agressivité et les difficultés langagières. Les chercheurs du domaine de la neuropsychologie postulent que certains dysfonctionnements cérébraux peuvent mener à la fois aux déficits langagiers (Carlson, 2003) et à l'agressivité (Lewis, Shanok, Pincus et Glaser, 1979). Ces dysfonctionnements cognitifs peuvent par exemple inclure des difficultés de traitement et d'interprétation de l'information sociale (Dodge, 1990) et des difficultés au niveau des fonctions exécutives (voir le chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage). Il est aussi proposé que le faible fonctionnement intellectuel global peut non seulement être associé aux difficultés langagières, mais aussi accroître la probabilité des comportements agressifs chez l'enfant (Stevenson, 1996).

Études basées sur la perspective des origines communes

À notre connaissance, la seule équipe de recherche évaluant la pertinence du modèle des origines communes à l'agressivité et au langage est l'équipe de recherche québécoise de Dionne et ses collègues (Dionne *et al.*, 2003). Ces chercheurs emploient la modélisation génétique quantitative du comportement avec un devis transversal afin de tester, à l'aide de 562 jumeaux âgés de 19 mois provenant de la communauté, la contribution relative des gènes et de l'environnement dans l'étiologie de l'agressivité physique (mesurée par questionnaire parental) et des difficultés langagières expressives (mesurées par un questionnaire parental). Ces auteurs choisissent ce moment développemental pour tester leurs hypothèses en raison du fait que le langage et l'agressivité humaine apparaissent durant la deuxième année du développement humain. La modélisation génétique suggère que la corrélation entre le vocabulaire expressif et l'agressivité physique n'est pas expliquée par le modèle des origines génétiques et/ou environnementales communes, mais plutôt par le modèle des contributions causales expliqué dans la prochaine section.

Le langage : une cause ou un effet ?

À l'intérieur de la troisième modélisation théorique globale, les théoriciens suggèrent un effet causal d'un phénotype à l'autre. Il existe trois modèles théoriques généraux : *a*) les difficultés langagières mènent aux comportements

agressifs, *b*) les comportements agressifs mènent aux difficultés langagières ou bien *c*) les difficultés langagières et les comportements agressifs s'influencent de façon réciproque (Dionne, 2005). Ces trois modèles tentent d'expliquer les mécanismes médiateurs qui sous-tendent la relation entre les difficultés langagières et le comportement agressif. En revanche, les propositions théoriques et les preuves empiriques sont actuellement plus abondantes pour expliquer la première trajectoire (Stevenson, 1996).

ÉTUDES BASÉES SUR LES CONCEPTS DE CAUSALITÉ

À notre connaissance, l'étude de Dionne et ses collègues (2003), décrite précédemment, est la seule ayant examiné la possible contribution unidirectionnelle ou bidirectionnelle entre l'agressivité et le langage. Ainsi, grâce à la modélisation génétique quantitative du comportement, Dionne et ses collègues (2003) vérifient la contribution du langage à l'agressivité, de l'agressivité au langage ou la contribution réciproque entre ces deux phénotypes. Ces chercheurs trouvent que la trajectoire « phénotype à phénotype » du vocabulaire expressif vers l'agression physique explique la corrélation entre le langage expressif et l'agressivité physique à 19 mois. Ils expliquent leurs résultats en suggérant que les délais langagiers prédisposent l'enfant à utiliser davantage l'agressivité physique jusqu'à l'âge préscolaire et que les enfants avec des délais langagiers ont dès lors de la difficulté à apprendre d'autres stratégies alternatives plus socialement efficaces que l'agressivité.

Malgré le devis de recherche rigoureux adopté par Dionne et ses collègues (2003), il est important de mentionner ici que ces résultats doivent être interprétés avec prudence et que toute attribution causale est impossible dans ce contexte en raison de la nature corrélationnelle des données. De plus, les mesures de l'agressivité et des difficultés langagières reposent uniquement sur des échelles parentales. Ceci est d'autant plus important compte tenu du fait qu'il est désormais reconnu que les questionnaires parentaux, qui comportent souvent des biais (Patterson, Reid et Dishion, 1992), semblent moins valides que les questionnaires pour enseignants (Hinshaw, Han, Erhardt et Huber, 1992). De plus, les mesures des comportements agressifs et des compétences langagières des jumeaux peuvent aussi être contaminées par le fait qu'un seul informant remplit les mesures des deux enfants, ce qui crée de la variance méthodologique partagée et de la covariance dans ce devis génétique multivarié. Par ailleurs, la généralisation des résultats de Dionne et ses collègues (2003) doit pour le moment être limitée aux jumeaux et à cet âge précis.

Dionne et ses collègues (2003) nous renseignent sur la trajectoire prédictive entre le langage et l'agressivité, sans toutefois offrir d'explication sur les mécanismes particuliers qui expliquent *comment* ces deux phénotypes sont associés. À ce sujet, cinq sous-modélisations théoriques expliquent comment les difficultés langagières peuvent conduire aux comportements agressifs. Celles-ci sont puisées de la littérature scientifique actuelle concernant 1) les troubles du langage et les troubles de comportement (Dionne, 2005) et 2) les troubles d'apprentissage et la délinquance juvénile (Keilitz et Dunivant, 1986).

Les difficultés langagières mènent-elles aux comportements agressifs ?

La trajectoire autorégulatrice

Les tenants de la première perspective considèrent que l'enfant bénéficiant de différentes stratégies linguistiques complexes telles que l'habileté à analyser une situation sociale, la compréhension émotionnelle et l'habileté à planifier son comportement en fonction des règles sociales pourrait plus facilement inhiber ses pulsions agressives (Dionne, 2005). Ils proposent aussi que les enfants plus agressifs ont plus de difficulté à identifier et à comprendre leurs émotions que les enfants moins agressifs (Arsenio, Cooperman et Lover, 2000). De plus, les enfants démontrant des comportements agressifs possèdent un éventail de vocabulaire émotionnel plus restreint et ont plus de difficulté à réguler leurs émotions négatives comme la colère (Shields et Cicchetti, 1998). Les enfants physiquement agressifs ne posséderaient pas la capacité médiatrice du langage présente entre le stimulus (p. ex., situation agressive) et la réponse (p. ex., coup de poing). Ainsi, selon ces théoriciens, un patron de pensée immature et un raisonnement associatif *stimulus-réponse* se développerait et l'enfant agressif apprendrait ainsi à répéter certains comportements agressifs appris au lieu de réfléchir à d'autres choix plus efficaces (Piel, 1990). À notre connaissance, aucune étude spécifique à l'agressivité et au langage ne permet de juger de la pertinence de cette explication théorique pour le moment.

Les trajectoires des cognitions sociales

Selon ce second sous-modèle théorique, des retards développementaux de décentration sociale et de résolution de problèmes sociaux pourraient différencier les enfants ayant des problèmes sociaux et émotionnels de ceux suivant une trajectoire développementale normale (Dodge, Pettit, McClaskey et Brown, 1986). À cet effet, une immaturité au niveau de la performance des cognitions sociales est davantage observée chez les enfants ayant des

troubles de comportement extériorisés que ceux sans ces difficultés (Lochman et Dodge, 1994). Les enfants avec des difficultés langagières possèdent aussi des difficultés sociocognitives ; ils ont plus spécifiquement de la difficulté à interpréter les sentiments des autres et à résoudre des problèmes sociaux (Cohen *et al.*, 1998). De surcroît, cette perspective théorique tente alors d'expliquer comment les troubles du langage mènent au comportement agressif par deux sous-systèmes théoriques. Encore une fois, au meilleur de notre connaissance, seul le premier sous-système théorique a reçu un certain appui empirique préliminaire pour le moment.

Le modèle du traitement de l'information sociale

Le modèle du traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994) propose que le comportement agressif découle de déficits au niveau des habiletés de résolution de problèmes sociaux et de communication. Le modèle du traitement de l'information sociale décrit les étapes par lesquelles un enfant doit passer afin de déterminer ses réponses vis-à-vis les situations sociales (voir le chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage, pour une revue). Lazarus (1991) suggère que l'évaluation d'un événement détermine davantage l'émotion subséquente que l'événement pris de façon intrinsèque. À cet effet, la plus importante distinction à relever entre les enfants agressifs et les enfants non agressifs réside surtout dans le biais interprétatif d'hostilité dans les intentions des autres lors de situations ambiguës (Crick et Dodge, 1994). En attribuant ainsi aux actions d'autrui une perception disproportionnée d'éléments hostiles, ces enfants sont davantage tentés de répondre d'une façon plus agressive (Quiggle, Garber, Panak et Dodge, 1992). Bien que Dodge (Crick et Dodge, 1994) n'intègrent pas directement les difficultés langagières dans leur modèle du traitement de l'information sociale, Dionne (2005) postule que les importantes difficultés d'analyses complexes et les fréquentes rencontres sociales négatives des enfants ayant des retards de langage sont le reflet de leurs limites linguistiques et que ceci les prédispose à la formation d'attributions hostiles et à l'agressivité.

Études inspirées par le modèle du traitement de l'information sociale

Dans sa thèse doctorale non publiée, Herzel (1999) explore ainsi la relation entre les habiletés langagières, le traitement de l'information sociale et l'agressivité chez 184 enfants âgés entre 5 et 11 ans provenant de la communauté. Contrôlant pour l'effet de l'intelligence générale, ces résultats indiquent que les faibles niveaux de compétences langagières globales sur des tests standardisés de vocabulaire prédisent les réponses agressives des enfants à des scénarios hypothétiques. Plus spécifiquement, Herzel (1999)

trouve que de faibles habiletés langagières réceptives prédisent des difficultés avec le décodage d'indices sociaux dans de nouvelles situations, une importance excessive accordée à des indices impertinents et des attributions irréalistes et négatives basées sur les schèmes passés (et moins sur les indices actuels) quant aux intentions des acteurs dans les scénarios. De faibles habiletés langagières expressives prédisent quant à elles moins de réponses verbales aux scénarios. Appuyant cette proposition théorique, Herzel (1999) trouve que devant un scénario social hypothétique, les enfants ayant des difficultés langagières globales (c.-à-d., les enfants avec des difficultés de langage réceptif et expressif) ont de la difficulté à comprendre les situations sociales, possèdent un répertoire limité de réponses socialement compétentes, proposent moins de réponses verbales et sont les plus à risque de réponses agressives.

L'étude de Herzel (1999) comporte cependant quelques limites. De prime abord, les mesures de compétences langagières de cette étude semblent davantage représenter le construit spécifique de vocabulaire au lieu du concept multidimensionnel de langage. Deuxièmement, la méthode de l'entretien avec l'enfant (c.-à-d., présentation de scénarios) ne produit pas une grande variabilité au niveau des réponses de l'enfant. Pour chaque scénario, chaque enfant ne donne qu'une ou deux réponses et très peu de celles-ci sont agressives. Aussi, une menace à la puissance statistique réside dans la grande inégalité du nombre de participants par groupe. La rareté de l'échantillon des enfants ayant des problèmes langagiers réceptifs laisse aussi entrevoir que l'influence du langage puisse être en partie influencée dans ce contexte par le sentiment de minorité de ces enfants.

Une deuxième approche au sein des trajectoires des cognitions sociales, *la théorie de l'esprit* (Dunn, 1996), suggère des mécanismes associatifs différents. Selon cette perspective, une même situation est perçue de façon différente par les enfants. Les théoriciens de cette approche postulent que cette perception différente influence le cours des actions des enfants (Dunn, 1996). Les habiletés langagières sont associées au développement de la compréhension de la théorie de l'esprit, qui requiert l'habileté de considérer la perspective des autres (Astington et Jenkins, 1999). Certains auteurs suggèrent aussi que les enfants éprouvant des retards langagiers démontrent plus de difficultés à maîtriser les habiletés de décentration sociale, ce qui est susceptible de leur occasionner de fréquents conflits interpersonnels marqués par l'agressivité (Cutting et Dunn, 1999). Par ailleurs, d'autres auteurs proposent que les insuffisances d'habiletés langagières et les incapacités de réviser leur mode de communication pour satisfaire aux besoins du récepteur sont deux dimensions propres aux jeunes

avec des difficultés langagières qui viendraient sans doute compliquer leurs interactions avec l'autorité (Pearl et Bryan, 1994). Cette approche vient ainsi tenter d'expliquer pourquoi ceux-ci sont plus fréquemment arrêtés, sont plus souvent incriminés et reçoivent des mesures correctives scolaires et judiciaires plus sévères que leurs pairs n'ayant pas de difficultés linguistiques (Keilitz et Dunivant, 1986). Aucune étude n'a cependant évalué à ce jour la pertinence de cette sous-modélisation théorique pour l'association langage-agressivité.

La trajectoire microsociale

Selon cette troisième perspective, le langage module les interactions sociales enrichissantes et continues (Brinton et Fujiki, 1999). Ainsi, les difficultés langagières ont chez l'enfant des répercussions négatives sur la quantité et la qualité des stratégies de négociation (Brinton et Fujiki, 1999) et sur les possibilités de résolution de conflits (Grove, Conti-Ramsden et Donlan, 1993). Dionne (2005) suggère que ces faibles habiletés de négociation pourraient provoquer chez eux une tendance aux comportements agressifs et à la confrontation avec leurs pairs (Dionne, 2005). Malheureusement, aucune recherche spécifique au langage et à l'agressivité ne peut confirmer ou infirmer ce sous-système théorique qui demeure spéculatif pour le moment.

La trajectoire de la frustration sociale

Influencée par la perspective théorique du modèle frustration-agressivité de Dollard et ses collègues (Dollard, Doob, Miller, Mowrer et Sears, 1939), la quatrième sous-théorie postule que sans les habiletés langagières et les interactions sociales nécessaires à leur développement, les enfants aux prises avec des difficultés de langage deviennent frustrés socialement et sont ainsi plus enclins à utiliser l'agressivité (Johnson et Beitchman, 1999). De surcroît, selon cette hypothèse, en raison de cette interférence dans la satisfaction de leurs besoins sociaux, les difficultés langagières mènent aussi fréquemment à une maîtrise réduite d'habiletés sociales, à l'exclusion sociale, à la frustration et au comportement agressif. D'ailleurs, d'autres auteurs suggèrent plus précisément que de faibles habiletés verbales d'argumentation sont à l'origine de l'agressivité verbale (Infante, 1986). L'idée d'un déficit d'habiletés d'argumentation verbale en tant qu'origine de l'agression verbale est conforme à la théorie de Bandura (1973b), selon laquelle les personnes violentes ne possèdent pas l'habileté verbale de gérer la frustration normale et voient ainsi l'agressivité comme leur unique choix de remplacement. En dépit d'une ressemblance conceptuelle entre

cette trajectoire et l'agressivité réactive (voir chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage, pour une définition), il est frappant de constater, au meilleur de notre connaissance, qu'aucune étude n'existe à ce jour pour évaluer cette trajectoire théorique pour l'association langage-agressivité et pour l'agressivité réactive plus spécifiquement.

La trajectoire de la faible estime de soi

Une autre sous-théorie postule que l'estime de soi joue un rôle médiateur entre les difficultés langagières et le comportement agressif et antisocial (McGee, Williams, Share, Anderson et Silva, 1986). En raison du rôle de l'école dans le développement cognitif, socioémotionnel et de l'estime de soi des enfants (Winters, 1997), tout en considérant l'importance actuellement accordée à la réussite scolaire en tant qu'objectif scolaire ultime (Figueira-McDonough, 1986), les échecs académiques vécus par les jeunes ayant des difficultés langagières ont une influence négative sur leur estime de soi. De plus, ces échecs demeurent des facteurs prédisposant au comportement agressif au début de l'adolescence (Stevenson, 1996). Ce modèle préconise que les enfants qui éprouvent des difficultés langagières vivent sans cesse des expériences académiques négatives et successives. Premièrement, Keilitz et Dunivant (1986) suggèrent que les échecs académiques et les faibles habiletés interpersonnelles de ces enfants sont susceptibles de provoquer le rejet auprès du groupe de pairs, ce qui accentue le développement d'une image de soi négative. Leurs besoins de compétence et de reconnaissance insatisfaits, ces enfants vivent souvent un sentiment de frustration scolaire croissant qui est propice au développement d'une colère, d'une agressivité et d'un désir de revanche envers la société (Keilitz et Dunivant, 1986). Certains théoriciens proposent que ces enfants emploient ainsi le comportement agressif afin de se protéger vis-à-vis leur tristesse (Trad, 1990). Keilitz et Dunivant (1986) ont aussi proposé que les enfants ayant des difficultés langagières sont étiquetés négativement en tant qu'élèves à problèmes et sont ainsi regroupés avec les élèves démontrant des problèmes de comportement, ce qui accroît non seulement leurs occasions d'association avec de jeunes délinquants, mais aussi leurs propres comportements délinquants (Waldie et Spreen, 1993). Ainsi, les échecs scolaires et les attitudes négatives de rejet ou d'indifférence de la part des enseignants et administrateurs scolaires peuvent aussi diminuer le sentiment d'attachement envers l'école et les éducateurs (Johnson, 1979) et ainsi accroître l'agressivité et la délinquance juvénile (Murray, 1976).

Études évaluant la trajectoire de la faible estime de soi

À notre connaissance, une seule équipe de recherche évalue partiellement le modèle de la faible estime de soi. En effet, Brownlie et ses collègues canadiens (Brownlie *et al.*, 2004) examinent pour la première fois dans un échantillon représentatif de la communauté les répercussions longitudinales des difficultés langagières chez 168 enfants âgés entre 5 et 12 ans sur leurs comportements agressifs à 19 ans. En contrôlant pour l'effet potentiellement nuisible du QI verbal, du statut socioéconomique, de la détresse parentale, de l'histoire parentale d'arrestation criminelle et de la structure familiale, ces chercheurs tentent spécifiquement de comprendre les mécanismes médiateurs académiques (habiletés en lecture et performance académique) à 12 ans dans la relation entre les difficultés de langage à 5 ans et l'agressivité à 19 ans. Brownlie et ses collègues (2004) trouvent dans leur étude que les difficultés globales de langage mesurées par une batterie de tests standardisés des garçons à 5 ans sont positivement associées à l'agressivité mesurée par un questionnaire comportemental complété par les parents et l'enseignant à l'âge de 19 ans. Or, cette relation se produirait par l'intermédiaire des difficultés en lecture et académiques en général à 12 ans, telles que mesurées par un test standardisé de rendement académique et une échelle comportementale complétée par l'enseignant.

Quoique cette étude n'est pas spécifique à l'estime de soi *per se*, elle indique que les difficultés langagières à 5 ans prédisent les difficultés académiques à 12 ans qui prédisent à leur tour l'agressivité à 19 ans. Ces résultats confirment le rôle des difficultés et des échecs scolaires dans le développement de l'agressivité (Stevenson, 1996). Certaines limites sont toutefois à mentionner pour cette étude. La faible taille de l'échantillon représente une première limite méthodologique qui réduit la puissance statistique, résultant à l'exclusion des filles des analyses de modélisation par équations structurelles. De plus, les collectes de données sont limitées à trois temps précis (5, 12 et 19 ans). L'intervalle entre les trois temps de mesures est relativement large (7 ans), ce qui limite la généralisation des résultats de cette étude à d'autres populations. Il est finalement à noter que les participants aux trois vagues de données sont significativement distincts de ceux s'étant retiré du projet au fil des années. En effet, les participants s'étant désistés au cours de l'étude sont plus enclins à avoir des difficultés langagières, un statut socioéconomique plus faible, une famille monoparentale et une intelligence non verbale plus faible que les participants étant restés dans l'étude. Plus l'étude progresse dans le temps, plus l'échantillon semble avoir été constitué de participants ayant moins

de facteurs de risque, ce qui vient potentiellement nuancer les résultats de l'étude en sous-estimant l'impact des difficultés langagières au cours du développement ultérieur.

Les comportements agressifs mènent-ils aux difficultés langagières ?

Par ailleurs, peu de scientifiques ont étudié la relation inverse où le comportement agressif entrave le développement du langage. Certes, l'enfant agressif porte plus difficilement attention à la stimulation verbale de l'enseignant ou du parent et est ainsi susceptible de ne pas assimiler ni de rattraper toutes les informations utiles à son développement langagier (Stevenson, 1996). Par ailleurs, ses comportements dérangeants peuvent perturber son environnement social (p. ex., la maison, la classe) et ainsi provoquer un engagement important des principaux acteurs éducatifs (c.-à-d., parents et enseignants), qui peut se traduire par de la discipline et un style autoritaire, ce qui ne favorise pas une stimulation langagière appropriée (Dionne *et al.*, 2003). Ceci revêt d'autant plus d'importance si l'on considère que la qualité des interactions sociales entre l'enfant et l'éducateur joue un rôle prépondérant sur le développement langagier de l'enfant (Stevenson, 1996). Par ailleurs, selon le modèle coercitif de Patterson et de ses collègues (Patterson, Reid et Dishion, 1992), le comportement agressif des enfants, manifesté dans les interactions coercitives avec leurs parents, est renforcé par ces derniers en raison de leurs modes disciplinaires inconsistants (Patterson *et al.*, 1992). Ces comportements antisociaux sont ensuite généralisés au contexte scolaire en incluant une tendance à l'opposition avec leurs pairs et enseignants qui, malgré eux, renforcent à leur tour ces comportements déviants jusqu'au désintérêt global envers l'école (Patterson *et al.*, 1992). Il est donc intéressant de considérer la possibilité que l'agressivité puisse jouer un rôle causal sur le développement du langage à certaines périodes développementales ou que les difficultés langagières et les comportements agressifs s'influencent de façon bidirectionnelle (Dionne, 2005).

Études évaluant la trajectoire des comportements agressifs qui mènent aux difficultés langagières

L'étude de Dionne et ses collègues (2003) est la seule étude à notre connaissance qui évalue la trajectoire de l'agressivité physique vers les difficultés de langage expressif. Selon les résultats de cette étude, la covariation entre les deux phénotypes ne semble pas être expliquée efficacement par cette trajectoire, mais plutôt par la trajectoire inverse mentionnée précédemment : celle du langage expressif vers l'agressivité physique.

Les difficultés langagières et les comportements agressifs s'influencent-ils de façon réciproque ?

Bien que très peu détaillé par la littérature scientifique actuelle, un modèle interactionnel entre les troubles du langage et le comportement agressif est aussi possible (Dionne *et al.*, 2003). Il est intuitivement plausible de croire que les différentes conceptualisations mentionnées précédemment ne soient pas mutuellement exclusives et que plusieurs mécanismes peuvent sans doute agir simultanément entre l'agressivité et les difficultés langagières (Stevenson, 1996).

Par souci de parcimonie, toutes les combinaisons théoriques possibles ne sont pas détaillées dans cette section. Il est toutefois utile d'illustrer cette trajectoire bidirectionnelle par un exemple combinant différentes théories mentionnées précédemment. Prenons l'exemple d'un enfant qui provient d'une famille avec sept enfants d'un quartier défavorisé. Ces facteurs de risque peuvent potentiellement accroître ses chances de développer des difficultés langagières et des comportements agressifs en raison d'une faible stimulation langagière et d'un faible statut socioéconomique (origines environnementales communes). Devant une situation sociale ambiguë où un autre enfant renverse son berlingot de lait sur lui alors qu'il attend en ligne à la cafétéria, l'enfant avec des difficultés langagières interprète que l'autre enfant a fait exprès (modèle des trajectoires des cognitions sociales ; sous-modélisation du traitement de l'information sociale), ne sait pas identifier et contrôler ses émotions (modèle de la trajectoire autorégulatrice), ne sait pas comment résoudre ce type de conflit et négocier une solution (trajectoire microsociale) et est frustré de toujours être seul et rejeté par tout le monde (trajectoire de la frustration sociale). L'enfant avec des difficultés de langage décide de contre-attaquer. Il agit ensuite avec agressivité en lançant une pomme à son « adversaire ». L'enfant se fait aussitôt punir par l'enseignante qui passe généralement 90 % du temps éducatif à le punir pour son agressivité au lieu de favoriser son développement langagier. Son comportement agressif résulte donc en une aggravation de ses compétences langagières (modèles de la trajectoire des comportements agressifs qui mènent aux problèmes de langage), en des échecs scolaires répétés, en une faible estime de soi et en des comportements encore plus agressifs (trajectoire de la faible estime de soi). De plus, le cycle vicieux difficultés langagières-agressivité risque malheureusement de se perpétuer ainsi fréquemment sous les yeux des adultes. Cet exemple illustre bien la pertinence – théorique, du moins – et la complexité de la nature de l'association langage-agressivité.

Lien empirique entre le langage et l'agressivité

Quelles sont les bases empiriques pour confirmer les théories associant le langage à l'agressivité ? Nous avons déjà considéré les études de Brownlie et ses collègues (2004), de Dionne et ses collègues (2003) et de Herzel (1999), qui sont plus complètes que la plupart des recherches dans ce domaine et qui nous donnent quelques premières preuves des arguments théoriques proposés. Malheureusement, la plupart des autres études sont plus simples. Leur nature corrélationnelle les empêche d'indiquer les causes du comportement agressif.

Langage et agressivité physique

De prime abord, en dépit de quelques exceptions (Hawley, 2003 ; Lowe, 2006), la plupart des études corrélationnelles entre le langage et l'agressivité physique indiquent que les enfants possédant de faibles habiletés langagières ont généralement plus tendance à utiliser l'agressivité physique que les autres (Dionne *et al.*, 2003, durant la petite enfance ; Brownlie *et al.*, 2004 ; Estrem, 2005 ; Park, Essex, Zahn-Waxler, Armstrong, Klein et Goldsmith, 2005, durant l'âge préscolaire ; Herzel, 1999 ; Minowa, 1997 ; Piel, 1990, durant l'âge scolaire ; et Minowa, 1997, durant l'adolescence. Brownlie et ses collègues (2004) trouvent que les difficultés langagières globales des garçons à 5 ans prédisent positivement l'agressivité à l'âge de 19 ans. Certains chercheurs rapportent qu'en comparaison avec les difficultés de langage expressif, les difficultés de langage réceptif sont plus fortement associées à l'agressivité physique (Estrem, 2005 ; Herzel, 1999), alors que d'autres ne rapportent pas cette différence particulière (Hawley, 2003 ; Lowe, 2006).

Langage et agressivité verbale

La recherche corrélationnelle dans le domaine de l'agressivité verbale ou de l'agressivité relationnelle indique aussi des résultats moins uniformes. Piel (1990) rapporte une relation positive entre les habiletés langagières et l'agressivité verbale durant l'âge scolaire (Piel, 1990), tandis que Bosley (1997) trouve une relation négative entre le langage et l'agressivité verbale à l'adolescence.

Langage et agressivité relationnelle

La même histoire se répète pour les études portant sur le langage et l'agressivité relationnelle. D'une part, certains chercheurs trouvent une corrélation positive significative entre le langage réceptif (Bonica, Arnold,

Fisher, Zeljo et Yershova, 2003 ; Hawley, 2003, pour les filles) ou le langage expressif (Bonica *et al.*, 2003) et l'agressivité relationnelle durant l'âge préscolaire. D'autre part, Park et ses collègues (Park *et al.*, 2005) trouvent une relation négative entre le langage réceptif à l'âge préscolaire et l'agressivité relationnelle durant l'âge scolaire. Estrem (2005) trouve que le langage expressif prédit négativement – et mieux que le langage réceptif – l'agressivité relationnelle des enfants d'âge préscolaire, tandis que Hawley (2003, pour les garçons) et Lowe (2006) ne trouvent pas une telle association significative.

Langage et agressivité globale

D'autre part, certains chercheurs réalisent plutôt des études afin de comparer les niveaux d'agressivité globale d'un groupe d'enfants avec des problèmes langagiers à un groupe d'enfants sans de telles difficultés. Encore une fois, les résultats contradictoires de ce genre d'études ne permettent pas de tirer de conclusion claire. Certains chercheurs trouvent que les enfants d'âge scolaire avec des difficultés de lecture ou de langage expressif sont plus agressifs que les enfants sans difficultés langagières (Burke, Crenshaw, Green, Schlosser et Strocchia-Rivera, 1989), d'autres trouvent que les enfants de groupe contrôle sont plus agressifs que les enfants d'âge préscolaire avec des difficultés langagières (Horowitz, Westlund et Ljundberg, 2007 ; Kaye-Swift, 1992, les enfants du groupe contrôle sont plus agressifs que les enfants avec des difficultés langagières expressives), tandis que d'autres ne trouvent pas de différences intergroupes au niveau de l'agressivité dans les groupes d'enfants avec ou sans difficulté langagière (Cohen *et al.*, 1998).

Critiques méthodologiques

La littérature scientifique actuelle reconnaît généralement une corrélation significative entre les difficultés langagières et le comportement agressif. Telle est la seule conclusion claire que nous pouvons tirer de cette synthèse de la littérature. En dépit de quelques études plus complexes réalisées au cours de la dernière décennie – dont deux canadiennes – (Brownlie *et al.*, 2004 ; Dionne *et al.*, 2003 ; Herzel, 1999 ; Park *et al.*, 2005), les études ayant été spécifiquement conçues pour explorer l'association entre les difficultés de langage et les comportements agressifs demeurent parsemées de difficultés conceptuelles et méthodologiques considérables, ce qui rend contradictoires certains résultats. D'abord, l'utilisation privilégiée de devis corrélationnel et transversal ne permet pas d'inférence causale ni de déterminer les facteurs médiateurs des problèmes d'agressivité et de langage.

Malgré le nombre important de trajectoires et de mécanismes développementaux postulés entre les difficultés langagières et l'agressivité, peu d'entre eux ont été examinés de façon empirique. Aucune étude n'a évalué à ce jour les trajectoires et les mécanismes sous-jacents à la relation du langage avec l'agressivité verbale, l'agressivité relationnelle, l'agressivité réactive ou l'agressivité instrumentale (voir chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage, pour des définitions).

Certains chercheurs ne contrôlent pas les capacités intellectuelles globales. Cette variable est potentiellement nuisible, car les enfants avec des difficultés de langage possèdent une intelligence non-verbale plus faible que celle des autres enfants (Spreen, Risser et Edgell, 1995) et les capacités intellectuelles réduites sont généralement associées à une fréquence plus élevée de problèmes antisociaux et d'agressivité (voir Connor, 2002, pour une revue). Une autre limite de ces études réside dans la faible taille de plusieurs des échantillons. La très grande majorité des chercheurs ont utilisé une seule méthode et un seul informant (p. ex., les questionnaires pour parents ou enseignants) afin de mesurer les comportements agressifs des enfants. La presque totalité des études utilisent des mesures catégorielles d'agressivité et de difficultés langagières qui ne témoignent que de l'absence ou de la présence de difficultés langagières ou de comportements agressifs au lieu des patrons d'associations plus subtiles selon un continuum de sévérité (Hinshaw, 1992).

Investigations empiriques futures

Bien que la relation entre les difficultés langagières et les problèmes de comportement généraux est abondamment examinée par la littérature scientifique, l'étude de l'association spécifique entre le langage et l'agressivité mérite de nombreuses investigations empiriques futures. De prime abord, des études adoptant une perspective longitudinale dès la petite enfance jusqu'à l'âge adulte et utilisant des échantillons importants sont premièrement nécessaires afin d'approfondir notre compréhension de la relation entre les différentes formes de difficultés langagières et d'agressivité. De telles études sont aussi utiles pour expliquer en fonction de quels mécanismes cette relation se produit et pour examiner comment cette relation se modifie en fonction de l'âge et du sexe de l'enfant. Les devis de recherche futurs doivent aussi incorporer différents antécédents potentiels (p. ex., mesures de fonctions exécutives, mesures de pratiques parentales) et différentes variables médiatrices possibles (p. ex., capacités intellectuelles globales, la performance scolaire, le traitement de l'information sociale) pour évaluer leur contribution développementale dans

l'association langage-agression. Aussi, en raison du fait qu'une proportion considérable d'enfants ayant des difficultés langagières ne deviennent pas agressifs, d'autres modélisations multidimensionnelles plus complexes doivent être investiguées empiriquement afin de déterminer le poids relatif de chaque facteur prédisposant, et ce, à chacune des étapes développementales. Un examen des facteurs de protection des enfants n'ayant développé qu'une des deux conditions (p. ex., difficultés langagières) est aussi désormais utile afin de comprendre leurs trajectoires (Herzel, 1999). Des études à devis expérimental et longitudinal, incluant par exemple une intervention avec stimulation langagière destinée aux enfants avec des difficultés langagières et/ou des comportements agressifs en comparaison avec d'autres traitements, plus traditionnels (p. ex., traitement familial), avec des traitements multimodaux et un groupe contrôle sans traitement représentent la seule façon d'évaluer les trajectoires causales entre les difficultés langagières et les comportements agressifs.

Retombées appliquées

Malgré le caractère préliminaire et exploratoire des études réalisées à ce jour dans le domaine de l'association langage-agressivité, nous pouvons déjà recommander certaines retombées appliquées dans la pratique clinique des intervenants œuvrant dans ce domaine. En ce qui concerne l'évaluation, le fait que 30 % des enfants bénéficiant des programmes spéciaux pour les enfants d'âge préscolaire à risque éprouvent des difficultés langagières et des problèmes de comportement (Fantuzzo *et al.*, 1999) suggère que les enfants manifestant un de ces problèmes devraient ainsi être évalués pour l'autre difficulté dès la petite enfance afin de prévenir un cycle vicieux potentiel entre les deux phénotypes. Il est ainsi suggéré que les différentes disciplines professionnelles liées à l'évaluation et au traitement des enfants agressifs et/ou des enfants avec des difficultés de langage travaillent en collaboration au sein d'équipes multidisciplinaires pour bien dépister et traiter cette double problématique. En dépit d'interventions efficaces pour les difficultés de langage *ou* pour l'agressivité, les résultats de la recherche actuelle ne nous permettent pas de prescrire des pistes de prévention ou d'intervention plus intégratives et multimodales pour les enfants à risque de difficultés de langage et d'agressivité. Les chercheurs doivent aujourd'hui reconnaître les théories et les recherches empiriques de disciplines connexes afin de développer un ensemble de connaissances plus étanche et synthétique dans le domaine émergeant des origines développementales de l'agressivité humaine.

Section 2

Les influences familiales

Chapitre 6

Les facteurs familiaux dans l'étiologie de l'agressivité et les interventions orientées vers les familles

Daniel F. Connor
University of Connecticut School of Medicine
University of Connecticut Health Center

Ce chapitre est adapté d'extraits de : Aggression and Antisocial Behaviors in Children and Adolescents : Research and Treatment*, mis à jour, traduit et réimprimé avec la permission de Guilford Press © 2002.*

Un des résultats que l'on retrouve le plus souvent dans le domaine de la psychopathologie chez l'enfant concerne la relation entre les facteurs familiaux et la présence d'agressivité ou de comportements antisociaux chez les enfants. Ce lien a été documenté chez des enfants aussi jeunes que 2 ans et a été souligné dans la plupart des théories sociales sur l'étiologie des problèmes de conduite et d'agressivité chez les jeunes. Le présent chapitre comprend deux grandes sections : premièrement, il résume les travaux concernant les influences des pratiques parentales inefficaces, des difficultés et des réorganisations familiales, de la psychopathologie parentale et de la maltraitance à l'égard de l'enfant, sur le développement de l'agressivité chez les enfants et les adolescents. Dans un deuxième temps, ce chapitre fait la recension des stratégies familiales d'intervention qui ont été évaluées quant à leur efficacité pour traiter des difficultés d'agressivité et de comportements antisociaux précoces chez l'enfant. Les limites de ces stratégies seront également abordées.

Facteurs de risque familiaux dans le développement des comportements agressifs

Les pratiques parentales inefficaces

Plusieurs pratiques parentales perçues comme étant inefficaces envers les enfants entrent en jeu dans les modèles théoriques expliquant l'élaboration et le maintien des difficultés d'agressivité et des comportements antisociaux chez les enfants et les adolescents. Ces pratiques incluent les comportements hostiles à l'égard de l'enfant, l'absence relative de supervision, ainsi que les processus coercitifs familiaux.

La recherche corrobore bien le lien entre les comportements d'hostilité et de rejet à l'égard de l'enfant, et le développement de comportements agressifs chez ce dernier (Heidgerken, Hughes, Cavell et Willson, 2004). L'utilisation de ce type de comportement par le parent reflète un contrôle

coercitif sur l'enfant par le biais de l'affirmation du pouvoir parental. Les parents qui affichent des comportements hostiles sont souvent inconstants dans l'exercice de la discipline parentale, ils font une utilisation fréquente de châtiments corporels et manifestent un faible niveau d'engagement positif et chaleureux à l'égard de leur enfant (Joussemet *et al.*, 2008). L'impact d'un style parental hostile sur le développement de l'agressivité chez l'enfant a été démontré dans différentes cultures, incluant la Chine (Chang, Schwartz, Dodge et McBride-Chang, 2003 ; Nelson, Hart, Yang, Olsen et Jin, 2006). Les travaux empiriques dans ce domaine indiquent que les cognitions sociales des enfants représentent peut-être des médiateurs dans le lien entre le style hostile des parents et l'agressivité chez l'enfant. Par exemple, les enfants qui sont exposés à de l'hostilité parentale sont plus susceptibles de développer des buts sociaux hostiles, ce qui augmente les chances qu'ils attribuent des intentions hostiles aux autres personnes de leur entourage dans des circonstances sociales ambiguës. Face à de telles attributions d'hostilité vis-à-vis leur entourage, ces enfants choisissent des solutions empreintes d'agressivité en s'attendant à un dénouement positif (Heiderken *et al.*, 2004). Le style parental hostile est, en quelque sorte, l'opposé du style parental autoritaire dans lequel l'enfant comprend qu'il est accepté et respecté par son parent, qu'il possède une autonomie psychologique et que son environnement est structuré d'une façon chaleureuse, cohérente et démocratique. Cette approche à la parentalité a régulièrement été associée à un développement positif chez l'enfant. Elle se caractérise par des comportements parentaux tels que les suivants : encourager et valoriser les comportements souhaités, établir des consignes claires et émettre des suggestions, plutôt que des ordres précis en vue d'atteindre des objectifs prosociaux. Les parents peuvent aussi utiliser différents incitatifs visant à augmenter la motivation interne de l'enfant dans l'accomplissement de diverses tâches, incitatifs tels que faire des suggestions et proposer des alternatives, au lieu d'émettre des ordres ayant pour but de contrôler le comportement de l'enfant et de restreindre ses initiatives personnelles. Ces indicateurs généraux de l'approbation et de l'acceptation de l'enfant par le parent sont associés à une diminution du risque de développer des comportements antisociaux.

Il est important de noter que les parents adolescents sont très susceptibles d'adopter des comportements parentaux problématiques. Malgré le fait que de nombreux jeunes parents peuvent être très efficaces dans leur rôle parental, on observe en général que plus la mère est jeune (surtout si elle est âgée de moins de 15 ans), plus le risque que son enfant éprouve des problèmes de développement est élevé (Osofsky, Hann et Peebles, 1993). De nombreuses études démontrent que les différences de comportement des mères adolescentes envers leur jeune enfant (généralement

leur nourrisson) dans le cadre d'interactions sont très marquées par rapport à la moyenne. Les mères adolescentes initient moins d'interactions avec leur enfant, lui parlent moins, sont plus intrusives et coercitives dans leurs exigences et émettent davantage de commandes autoritaires. Elles sont également moins affectueuses à l'égard de leur enfant et elles initient moins d'activités de stimulation que les mères plus âgées (voir Zeanah, Boris et Larrieu, 1997). Les mères adolescentes sont aussi perçues comme étant moins sensibles à l'égard des besoins de leur enfant, plus punitives et plus intrusives sur le plan physique dans leurs stratégies parentales que les mères plus âgées. De telles pratiques ont régulièrement été associées à l'impulsivité et à l'agressivité chez les enfants (Zeanah *et al.*, 1997).

L'impact des comportements parentaux problématiques sur le développement de l'agressivité peut être observé très tôt chez les enfants, avant même l'âge de deux ans. Par exemple, il a été démontré dans une étude longitudinale auprès d'enfants âgés de 17 à 72 mois que les comportements parentaux hostiles et coercitifs étaient associés au niveau d'agressivité chez l'enfant au moment de l'entrée à la maternelle (Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen et Tremblay, 2006). Des résultats semblables ont été obtenus par Casas, Weigel, Crick, Ostrov, Woods *et al.*, 2006), qui ont démontré que chez des enfants de 2 à 6 ans, les comportements parentaux coercitifs sont associés à l'agressivité chez l'enfant. Les mères qui, par une attitude trop permissive, ignorent ou portent une attention positive aux comportements agressifs de leur enfant ont plus souvent des enfants agressifs que les mères qui n'adoptent pas de tels comportements (Del Vecchio et O'Leary, 2006). Ces études supportent l'idée que les comportements parentaux sont associés au développement de l'agressivité et qu'ils peuvent être une cible appropriée de stratégies d'intervention tôt dans la vie de l'enfant.

Des mauvaises pratiques de supervision et de surveillance font également partie des comportements parentaux qui contribuent au développement de l'agressivité chez les enfants (Griffin, Botvin, Scheier, Diaz et Miller, 2000). Les travaux longitudinaux sur les trajectoires d'agressivité indirecte et relationnelle chez les enfants (Vaillancourt, Miller, Fagbemi, Côté et Tremblay, 2007), de même que sur l'agressivité physique chez les adolescents (Martino, Ellickson, Klein, McCaffrey et Edelen, 2008), permettent de conclure que l'absence de supervision parentale sur les activités des enfants est prédictive des comportements agressifs éventuels chez ces derniers. De fait, la supervision parentale des activités des enfants agit en tant que modérateur du lien entre l'agressivité proactive et la délinquance ultérieure durant la vie de l'enfant (Brendgen, Vitaro, Tremblay et Lavoie, 2001). Les parents des enfants qui manifestent de l'agressivité de façon proactive ne savent pas souvent ce que fait leur enfant, avec qui il/elle est,

ou à quel endroit il passe son temps. L'absence de supervision parentale, ou une supervision inconstante est un prédicteur puissant de la délinquance juvénile chez les jeunes. En encadrant les activités de leur enfant, les parents peuvent influencer son choix d'amis et d'activités, et réduire ainsi le risque pour lui de développer des difficultés reliées à l'agressivité et au comportement.

Un des modèles les plus influents et compréhensifs du rôle des pratiques parentales dans le développement de l'agressivité est celui de Patterson : il s'agit de la « Théorie des processus familiaux coercitifs » (Patterson, 1982 ; Patterson, Reid et Dishion, 1992). Ce modèle postule que les comportements hostiles et les échanges conflictuels entre les parents et l'enfant concernant les questions disciplinaires entraînent éventuellement cet enfant vers des comportements agressifs et antisociaux. Les parents qui luttent avec les pratiques disciplinaires envers leur enfant l'exposent, bien malgré eux, à valoriser l'agressivité par le biais du renforcement négatif de son comportement. Par exemple, le parent exerce un renforcement négatif du comportement coercitif de l'enfant lorsqu'il lui fait premièrement une demande. À la suite du refus ou de l'ignorance de l'enfant vis-à-vis la demande, le parent qui ne donne pas suite à sa demande initiale renforce donc le comportement coercitif de l'enfant. Souvent, le refus de l'enfant est aversif, agressif ou menaçant, dans le but d'intimider le parent et l'obliger ainsi à retirer sa requête. Dans la mesure où cette stratégie permet à l'enfant d'éviter de répondre à la demande du parent, l'enfant apprend alors que les comportements agressifs sont efficaces, du moins dans le cadre des dynamiques familiales. Ces comportements peuvent ensuite se généraliser à l'extérieur du milieu familial (p. ex., à l'école). Dans ces contextes, l'enfant peut argumenter, désobéir, se battre, ou chercher à intimider les autres enfants. L'agressivité de l'enfant peut être particulièrement valorisée et renforcée lorsque des parents stressés ou sujets à la frustration adoptent un modèle de discipline permissif et inefficace, suivi d'épisodes de comportements hostiles, explosifs, dirigés vers l'enfant (Capaldi et Patterson, 1994). Les interactions parent-enfant, qui se caractérisent par cette inconstance (permissivité, puis hostilité), ainsi que par de hauts niveaux de conflit et des manifestations fréquentes d'affect négatif, sont particulièrement susceptibles d'amener l'enfant à voir l'agressivité comme étant une stratégie sociale efficace pour négocier les relations interpersonnelles.

Il y a beaucoup de soutien empirique pour justifier le rôle central des pratiques parentales hostiles et coercitives dans le développement de l'agressivité et des conduites antisociales chez les enfants. Certaines études démontrent que de telles pratiques parentales peuvent expliquer entre 30 %

et 52 % de la variance de mesures du développement des comportements antisociaux (Capaldi et Patterson, 1994 ; Patterson *et al.*, 1992) et que les pratiques coercitives qui mènent à des conflits parent-enfant à la maison sont un puissant prédicteur de difficultés importantes durant l'enfance, indépendamment des autres facteurs familiaux et sociaux (Wasserman, Miller, Pinner et Jaramillo, 1996).

La recherche reconnaît de plus en plus le caractère multidimensionnel de l'agressivité de l'enfant (voir le chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage), ainsi que les influences bidirectionnelles entre ce phénomène et les dynamiques de socialisation familiale (Lytton, 1990). Différents aspects chez l'enfant, tels que son tempérament, son impulsivité, sa capacité d'attention et son degré d'opposition aux consignes, peuvent influencer fortement les comportements des parents. Bien que toutes les études ne concordent pas sur ce point (voir Vitaro *et al.*, 2006), il est concevable qu'une partie des comportements négatifs des parents puisse être partiellement attribuable au caractère difficile, oppositionnel et agressif d'un enfant qui est en voie de développer un trouble de la conduite (Hinshaw et Anderson, 1996). Il est généralement accepté que les comportements de l'enfant peuvent influencer les stratégies parentales à son égard et que les parents peuvent modeler les comportements de leur enfant. En somme, il n'y a pas une seule cause familiale pour expliquer le développement de l'agressivité et des comportements antisociaux durant l'enfance ; il est probable que ce phénomène soit déterminé par des causes multiples agissant avec le temps sur le développement de l'enfant.

Le fonctionnement familial

Le vaste domaine du « fonctionnement familial » comprend diverses dimensions. Parmi celles-ci, il y a la communication parent-enfant, le conflit conjugal, la séparation ou le divorce, et la violence conjugale (pour une discussion spécifique de la dimension de l'attachement parent-enfant, voir le chapitre de Provost et ses collègues, dans cet ouvrage).

Les problèmes de communication de la part des parents impliquent l'utilisation de commentaires négatifs et conflictuels à l'égard de l'enfant, qui ont souvent pour résultat des sentiments meurtris chez ce dernier. De telles difficultés de communication, lorsqu'elles caractérisent la relation parent-enfant, peuvent avoir comme conséquence un ensemble de problèmes de développement, incluant l'agressivité. Il semble que de tels modèles de communication modèrent les liens entre l'exposition à des jeux vidéo violents et le développement de l'agressivité chez les jeunes adolescents. Dans une étude menée auprès de 478 jeunes Finlandais âgés

entre 10 et 13 ans, Wallenius, Punamäki et Rimpelä (2007) ont fait la démonstration que l'utilisation de jeux vidéo ayant un haut degré de violence pouvait augmenter l'agressivité, surtout lorsqu'il y avait aussi présence de problèmes de communication parent-enfant.

Une panoplie de travaux ont démontré que les enfants issus de familles dont les parents étaient séparés expérimentaient un sentiment de bien-être moins important et davantage de difficultés liées aux troubles externalisés et aux comportements antisociaux que ceux issus de familles fonctionnelles au sein desquelles les deux parents biologiques étaient restés ensemble (Amato et Keith, 2001 ; Hetherington et Stanley-Hagan, 1999 ; Najman, Behrens, Anderson, Bor, O'Callaghan et Williams, 1997). Cette information est potentiellement importante dans la mesure où les taux de séparation conjugale ont augmenté sensiblement au cours des quatre dernières décennies. Par exemple, 50 % des unions conjugales contractées aux États-Unis, au cours des années 1990, se sont terminées en divorce (Amato et Keith, 2001). Au début des années 1960, presque 90 % des enfants passaient la majorité de leur enfance dans un foyer avec leurs deux parents biologiques. Actuellement, cela s'avère être vrai pour seulement 40 % des enfants aux États-Unis et 50 % des enfants au Royaume-Uni (voir Hetherington et Stanley-Hagan, 1999). Ces statistiques masquent les différences qui existent entre les communautés culturelles. Bien que seulement 38 % des Américains d'origine européenne verront leurs parents vivre le divorce avant l'âge de 16 ans, presque 74 % des enfants de parents afro-américains auront à vivre la même situation (McLanahan et Bumpass, 1988) (voir le chapitre d'Allès-Jardel, Schneider, Goldstein et Normand, dans cet ouvrage, pour une discussion des influences culturelles sur l'agressivité des enfants).

L'impact le plus important du divorce et de la séparation conjugale sur le développement de l'enfant semble être au niveau des manifestations agressives et antisociales (Hetherington et Stanley-Hagan, 1999). Lorsqu'on les compare à leurs pairs provenant de foyers intacts, les adolescents dont les parents se sont séparés sont deux à trois fois plus susceptibles de décrocher de l'école, de s'impliquer dans des activités délinquantes et de s'associer à des pairs délinquants. Ces liens entre le statut familial et les difficultés des adolescents se maintiennent même après avoir effectué les contrôles appropriés pour des variables confondantes comme l'âge maternel ou le revenu familial (Najman *et al.*, 1997). L'association entre le divorce parental et le risque accru de conduites agressives et antisociales chez les jeunes semble être modérée par l'âge et le sexe de l'enfant. Au début de l'enfance et à l'âge scolaire, les garçons semblent être plus à risque que les filles de développer des problèmes externalisés (Najman *et al.*, 1997). Cependant, à l'adolescence, l'agressivité chez les filles est associée au statut conjugal

des parents (Amato et Keith, 2001). Les études longitudinales qui examinent l'impact du moment du divorce sur l'adaptation des enfants supportent l'énoncé suivant : lorsque le divorce a lieu durant l'âge scolaire, les difficultés d'externalisation sont davantage observées chez les garçons. Lorsque le divorce a lieu plus tard durant le développement de l'enfant, les problèmes de comportements agressifs et les difficultés d'adaptation scolaire se manifestent chez les garçons et chez les filles (Lansford, Malone, Castellino, Dodge et Pettit, 2006).

Les études récentes indiquent que le niveau de conflit dyadique et les manifestations d'agressivité entre les parents avant, pendant et après le processus de séparation conjugale sont des médiateurs de la relation entre le divorce et les conséquences sur l'enfant (Amato et Keith, 2001). Bien que la diminution des ressources financières après la séparation et l'absence plus fréquente des parents dans la vie de l'enfant contribuent aux difficultés d'adaptation des enfants suivant cette séparation (Amato et Keith, 2001), le statut conjugal semble être moins important, dans la prédiction des difficultés de conduites agressives des enfants de couples séparés, que le conflit interpersonnel auquel il est associé (Najman *et al.*, 1997). L'importance du conflit familial dans le développement des problèmes d'agressivité est mise en relief par des études qui démontrent des taux semblables de troubles externalisés chez les enfants provenant de familles où il y a eu séparation conjugale, et chez les enfants de familles intactes, mais vivant beaucoup de conflits (Hetherington et Stanley-Hagan, 1999). Il semble en effet que le conflit entre les parents (et non par la séparation elle-même) serait un médiateur important entre les familles en difficulté et le risque de développer des problèmes d'agressivité et de conduites antisociales chez les enfants.

Cependant, les travaux longitudinaux ont également identifié un certain nombre de facteurs de protection pour les enfants qui expérimentent le divorce de leurs parents. Dans la mesure où les mères passent du temps avec leur enfant dans des activités conjointes, ou qu'elles demeurent émotionnellement disponibles pour l'enfant après la séparation conjugale, le risque que l'enfant expérimente des difficultés d'adaptation importantes est largement diminué (Brown, Wolchik, Tein et Sandler, 2007). Les manifestations d'affect positif de la part des mères à l'égard de leur enfant peuvent servir à épargner à celui-ci les émotions négatives et le stress associés au conflit parental et ainsi agir comme un facteur de protection vis-à-vis le développement potentiel de troubles internalisés et externalisés.

L'agressivité physique et la violence conjugale sont des formes de conflits particulièrement sévères qui ont un lien étroit avec le développement de l'agressivité et des conduites antisociales chez les enfants. Les

hommes qui ont grandi dans des familles agressives ont des taux d'agressivité et de participation à des comportements antisociaux beaucoup plus élevés que ceux qui n'ont pas eu ces expériences durant l'enfance (McCord, 1988). L'agressivité parentale et le conflit conjugal sont également associés au risque de participer à des activités criminelles, surtout pour les hommes. Les enfants qui proviennent de familles dans lesquelles les parents ont des conflits physiques ont davantage de problèmes d'adaptation, incluant les problèmes externalisés, que ceux dont les parents ont des conflits uniquement verbaux ou de faible niveau. Cet effet est observé chez les garçons et les filles (O'Hearn, Margolin et John, 1997). Chez les enfants qui sont référés et hospitalisés pour des raisons psychiatriques, la présence de violence parentale est un important prédicteur de menaces d'homicide ou d'assaut physique à l'égard d'autrui (Lewis, Shanok, Grant et Ritvo, 1983 ; Pfeffer, Plutchik, Mizruchi et Lipkins, 1987). Le fait d'être le témoin de violence domestique peut sensibiliser l'enfant au fait d'utiliser l'agressivité comme mode de résolution de problèmes interpersonnels, soit par des mécanismes d'apprentissage social (p. ex., le fait de modeler les comportements), soit parce que l'enfant vit un niveau de peur qui le conditionne à être hypervigilant à l'égard du danger, lui permettant de percevoir l'agressivité comme une porte de sortie possible.

La structure familiale

Plusieurs aspects de la structure familiale ont été associés à un risque accru de délinquance juvénile et autres comportements antisociaux. Ces aspects incluent le nombre de personnes dans la famille, le rang de l'enfant dans celle-ci et le statut parental. Les familles plus grandes, définies comme étant des familles avec quatre enfants ou plus, sont associées à une plus grande susceptibilité aux difficultés d'agressivité et de conduites antisociales chez les enfants et les adolescents (Raine, 1993 ; Reiss et Roth, 1993). Une recension portant sur des études qui ont examiné le lien entre la grandeur de la famille et les comportements antisociaux a trouvé un tel lien dans 31 des 32 études recensées (Ellis, 1988). Farrington (1989) a également démontré que le fait d'être dans une grande famille à l'âge de 10 ans était prédictif d'implication dans des offenses criminelles à l'âge de 32 ans. Ces travaux indiquent que la grandeur de la famille est un facteur associé au risque accru de développer des problèmes antisociaux chez les enfants et les adolescents.

Cependant, ce ne sont pas tous les enfants de grandes familles qui deviennent agressifs ou antisociaux. La grandeur de la famille ne peut en elle-même être un facteur de causalité pour un tel phénomène. D'autres

variables peuvent interagir avec cette caractéristique de la famille pour en augmenter le risque. Ces variables incluent le sexe de l'enfant, le statut socioéconomique de la famille, de même que le rang de l'enfant dans celle-ci. Par exemple, plusieurs études indiquent que la grandeur de la famille est un facteur de risque pour le développement de problèmes antisociaux uniquement lorsque l'on considère le nombre d'enfants mâles – la présence de sœurs peut même être perçue comme étant un facteur éventuel de protection contre le développement de problèmes d'agressivité chez les garçons (Jones, Offord et Abrams, 1980). Il est également possible que la grandeur de la famille ne soit un facteur de risque uniquement auprès de familles provenant de niveaux socioéconomiques plus faibles (Raine, 1993), car cette association est moins pertinente chez les familles plus favorisées. Enfin, le fait d'être « l'enfant du milieu » dans une grande famille de faible niveau socioéconomique semble augmenter le risque de développer des problèmes d'agressivité (Tygert, 1991). Pour les garçons, être le premier ou le dernier-né semble un facteur de protection contre les difficultés d'agressivité (Reiss et Roth, 1993).

Le statut parental est également associé au risque de développer des problèmes de conduite antisociale chez les enfants. Les familles monoparentales ont été associées avec des difficultés d'acceptation de l'autorité chez les enfants et avec des manifestations d'agressivité (Pearson, Ialongo, Hunter et Kellam, 1994). Cette relation est modérée par le fait d'être un garçon et de provenir d'un milieu urbain socioéconomique défavorisé. En présence de ces variables médiatrices, des formes alternatives de familles monoparentales (mère – grand-mère ; mère – autre conjoint) semblent être moins efficaces pour aider à protéger l'enfant contre le risque de développer d'éventuels troubles de la conduite (Pearson *et al.*, 1994).

Tel qu'il a été suggéré plus haut, les effets de la grandeur de la famille, du rang de l'enfant dans celle-ci et du statut parental sur le risque de développer des comportements antisociaux et des problèmes d'agressivité peuvent tous être médiatisés par un faible statut socioéconomique. Lorsqu'une famille est aux prises avec des ressources financières limitées, les parents peuvent simplement ne pas être disponibles pour superviser adéquatement les activités de leurs enfants et adolescents. Dans ce contexte, les parents ne peuvent accorder les soins et l'encadrement nécessaires pour que les enfants puissent développer une maîtrise de soi. Dans des familles plus favorisées sur le plan socioéconomique, il peut y avoir des ressources extérieures à la famille qui peuvent compenser pour de tels facteurs de risque familiaux.

La psychopathologie parentale

Les enfants de parents qui souffrent de problèmes de santé mentale expérimentent davantage de difficultés émotionnelles et comportementales que les enfants de parents qui n'ont pas à relever de tels défis. Parmi les formes de psychopathologie parentale qui sont associées à un risque accru de psychopathologie chez l'enfant (incluant les problèmes d'agressivité et les conduites antisociales), on retrouve les suivantes : les abus de substances (drogues et alcool), la dépression maternelle, la somatisation maternelle et le trouble de personnalité antisociale (TPA).

Les enfants de parents aux prises avec des difficultés liées à l'alcoolisme sont plus susceptibles d'avoir des troubles du comportement que ceux dont les parents n'ont pas de telles difficultés. Les premières études dans ce domaine ont fait la preuve que les enfants de parents alcooliques avaient des taux élevés de troubles externalisés, incluant le trouble du déficit d'attention/hyperactivité (Earls, Reich, Jung et Cloninger, 1988), les troubles de la conduite (Merikangas, Weissman, Prusoff, Pauls et Leckman, 1985) et les troubles oppositionnels avec provocation (Earls *et al.*, 1988). Cependant, les travaux plus récents n'ont pu reproduire les associations spécifiques entre l'alcoolisme parental et les troubles de la conduite chez l'enfant (Hill et Hruska, 1992) ou ont documenté une association avec des problèmes généraux d'adaptation et de psychopathologie qui n'étaient pas spécifiques aux problèmes d'agressivité et de conduites antisociales (Hill et Muska, 1996). Ces résultats sont soutenus par des études qui montrent un risque élevé, pour les enfants de parents alcooliques, de développer des troubles internalisés (comme les troubles anxieux ; Dierker, Merikangas et Szatmari, 1999). L'alcoolisme chez les parents n'est probablement pas un facteur de risque direct ou spécifique aux problèmes d'agressivité ou de conduites antisociales, mais il est plutôt un facteur de risque général expliqué par l'entremise d'autres variables. Par exemple, le nombre de parents alcooliques dans l'environnement de l'enfant est probablement important à considérer. Les taux de problèmes d'agressivité, d'anxiété et d'autres formes de psychopathologie chez l'enfant augmentent selon qu'aucun, un ou les deux parents sont aux prises avec l'alcoolisme (Dierker *et al.*, 1999 ; Reich, Earls, Frankel et Shayka, 1993). Le sexe du parent alcoolique peut également être important : les enfants de mères alcooliques manifestent davantage de problèmes d'adaptation que les enfants de pères alcooliques (Werner, 1986). Le sexe de l'enfant est aussi important à considérer : les fils de parents alcooliques semblent être plus à risque de développer des troubles de conduite, tandis que les filles sont plus à risque de manifester des troubles anxieux (Kuperman, Schlosser, Lidral et Reich, 1999).

Les enfants de parents qui ont des dépendances à des substances autres que l'alcool, telles que les opiacés, démontrent également des taux élevés de troubles internalisés et externalisés, de troubles d'attention et d'impulsivité (Nunes *et al.*, 1998 ; Stanger *et al.*, 1999 ; Wilens, Biederman, Kiely, Bredin et Spencer, 1995). Des tendances similaires sont documentées pour les garçons et les filles et ceci, même si des contrôles méthodologiques et statistiques ont été appliqués pour des variables confondantes, comme la source de l'information, le statut socioéconomique familial, et la communauté culturelle d'où provient l'enfant. Les ampleurs d'effets sont généralement modestes mais significatives (Stanger *et al.*, 1999). Cependant, un lien spécifique à l'agressivité et les conduites antisociales n'a pas été documenté. Les enfants de parents avec des dépendances aux opiacés ont effectivement des taux élevés de symptômes modérés de troubles de la conduite, en plus de démontrer des niveaux plus élevés de difficultés générales d'adaptation (Wilens *et al.*, 1995). Le risque pour l'agressivité et les conduites antisociales est peut-être modéré par le sexe de l'enfant, le sexe du parent dépendant, ainsi que les problèmes de santé mentale des parents. Les fils de mères ayant une dépendance aux opiacés accompagnée de dépression semblent être particulièrement à risque de manifester des troubles de la conduite. Cette association demeure significative, même après avoir contrôlé les variables telles que l'âge de l'enfant, l'organisation familiale et le niveau de scolarité parental (Nunes *et al.*, 1998).

Dans certaines études, un lien entre la dépression maternelle et l'agressivité des enfants est documenté. Par exemple, dans une étude sur la dépression familiale à travers les générations, les enfants de parents dépressifs étaient trois fois plus susceptibles d'avoir des troubles de la conduite et de manifester des troubles du comportement comparé aux enfants de parents non dépressifs. Cependant, les enfants de parents dépressifs étaient également à risque de développer des troubles anxieux, indiquant qu'il ne s'agissait pas d'un risque propre au développement de l'agressivité (Warner, Weissman, Mufson et Wickramaratne, 1999). Il est possible que les effets de la dépression maternelle sur l'élaboration des problèmes d'agressivité puissent être indirects. En effet, dans une étude sur le lien entre la dépression maternelle et le développement des troubles externalisés chez les enfants, Harnish, Dodge et Valente (1995) ont démontré que la qualité des interactions mère-enfant était un médiateur partiel de ce lien, même après avoir contrôlé le statut socioéconomique des parents. La dépression peut influencer la qualité des comportements parentaux de différentes façons : l'irritabilité ou l'hostilité parentale (associées à la dépression) peut donner lieu à des manifestations plus fréquentes d'affect négatif à l'égard de l'enfant. De même, la dépression peut aussi influencer la qualité de la supervision parentale et de la structure familiale.

D'autres travaux ont établi des liens entre la somatisation maternelle et les comportements antisociaux des enfants. Frick, Kuper, Silverthorn et Cotter (1995) ont même proposé que les deux phénomènes proviennent de la même prédisposition, en lien avec la désinhibition comportementale.

Les troubles de la personnalité antisociale et la criminalité, surtout chez les pères, semblent être particulièrement importants dans le développement de troubles du comportement et de l'agressivité chez les enfants. Les enfants dont les deux parents ont des implications criminelles sont particulièrement à risque. Loeber et Dishion (1983) ont démontré que la criminalité parentale lorsque les enfants avaient 10 ans était très hautement prédictive de la délinquance juvénile, et que la présence de criminalité familiale était associée à des actes de délinquance répétés. Le risque est accru lorsque des facteurs en lien avec la psychopathologie parentale sont impliqués. Par exemple, Kuperman et ses collègues (1999) ont trouvé que le risque de développer des troubles de conduite tôt pendant l'enfance, plutôt que tardivement, est associé à la présence jumelée de troubles de personnalité antisociale et d'alcoolisme chez les parents.

À l'exception des troubles de personnalité antisociale, la psychopathologie parentale semble avoir un effet indirect sur le développement de l'agressivité et des conduites antisociales. Cette relation est possiblement expliquée par l'entremise d'un ensemble de variables contextuelles, telles que le nombre de parents qui ont de telles difficultés d'adaptation, le niveau de difficultés de santé mentale des parents, la qualité des interactions parent-enfant, la disposition des parents à offrir à leur enfant une supervision et une structure adéquates, le statut socioéconomique familial, l'adversité avec laquelle doit composer la famille, de même que la qualité du voisinage et de l'environnement familial (voir Capaldi et Patterson, 1994). Les facteurs qui sont les plus directement associés aux troubles de conduite chez l'enfant concernent la criminalité parentale. Dans cette perspective, il est important de noter que l'impact de la psychopathologie parentale sur les enfants peut être expliqué par l'entremise de facteurs de nature génétique, psychologique ou environnementale. Dit autrement, la psychopathologie parentale peut prédisposer un enfant à développer des difficultés d'agressivité et des comportements antisociaux non seulement par le biais de facteurs sociaux ou environnementaux, mais aussi à cause des gènes qui sont transmis des parents aux enfants et qui peuvent être à la base de certaines vulnérabilités. Enfin, il est probable que les caractéristiques génétiques des enfants et des parents soient en interaction avec des facteurs environnementaux, et que le produit de cette interaction soit à la base des phénomènes d'agressivité dont il est question.

La maltraitance

La maltraitance désigne des mauvais traitements infligés à des enfants ou à des adolescents, par action (abus physique ou sexuel) ou omission (négligence). Souvent, ces actes proviennent de ceux qui devraient normalement être des donneurs de soins envers les enfants comme les parents, les membres de la famille élargie ou d'autres personnes ayant des responsabilités envers les enfants. Lorsque des cas de maltraitance sont documentés, ils impliquent généralement des preuves de blessures physiques (ecchymoses, fractures, brûlures, etc.). Les cas d'abus sexuel comprennent habituellement un ensemble d'actes, incluant l'abus physique des enfants, dans le but de satisfaire des désirs sexuels (Maxfield et Widom, 1996). Ces définitions, qui restent nécessairement générales, couvrent un registre important d'intensité et de sévérité de l'abus auquel peuvent être exposés les enfants, tant dans les niveaux de fréquence et les types d'abus, que dans le degré de blessure subie par l'enfant. La négligence est nécessairement une différente sorte de maltraitance, mais elle peut agir de concert avec l'abus physique ou sexuel. Le fait d'identifier des parents comme étant négligents à l'égard de leur enfant nécessite que des évaluateurs faisant partie d'une agence de protection de l'enfant aient émis un jugement subjectif à l'effet que le niveau de soins accordés par les parents à l'égard d'un enfant est en deçà du niveau généralement accepté comme étant minimal dans la communauté et selon les standards professionnels (Maxfield et Widom, 1996). La négligence implique des actes d'omission tels que le fait de ne pas donner à manger à son enfant, de ne pas le vêtir adéquatement, de ne pas lui fournir un abri convenable et de ne pas veiller à ses besoins sur le plan médical.

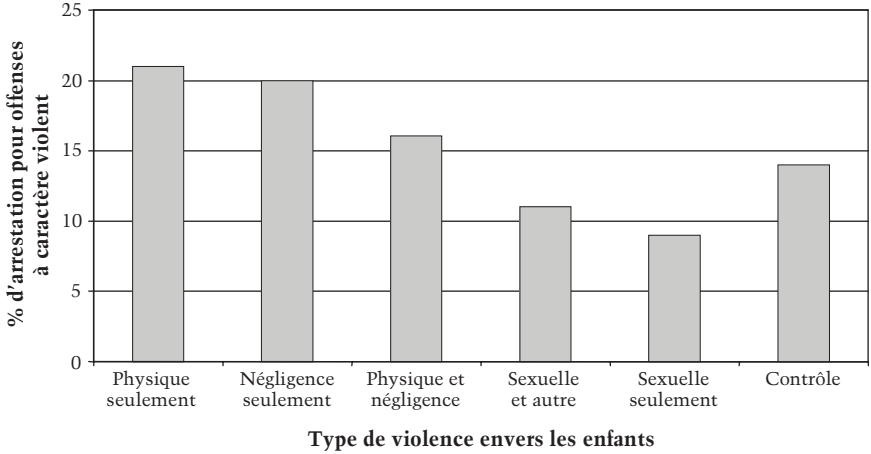
Aux États-Unis, la maltraitance à l'égard des enfants est assez répandue. Les estimés nationaux réalisés en 2006 par le U.S. Department of Health and Human Services pour les 50 États, le District de Columbia (DC) et le territoire de Puerto Rico, indiquent qu'environ 905 000 enfants, ou 12,1 enfants sur 1000 dans la population, étaient victimes de mauvais traitements (USDHHS, 2006). De ces enfants, 64 % éprouvaient une forme de négligence, tandis que 16 % subissaient de l'abus physique, 8,8 % étaient abusés sexuellement et 6,6 % étaient exposés à de l'abus psychologique. Les autres enfants (2,2 %) étaient victimes de négligence médicale.

La maltraitance durant l'enfance est un facteur de risque important dans le développement des comportements agressifs durant l'enfance et l'adolescence. On retrouve cette association dans les études réalisées auprès d'échantillons communautaires et cliniques. Dans une étude portant sur les effets des différentes formes de mauvais traitements sur le développement de la criminalité et de la violence, Maxfield et Widom

(1996 ; Widom, 1989a) ont démontré que l'abus physique et la négligence durant l'enfance sont significativement associés à la probabilité d'avoir un dossier criminel pour crime violent en tant qu'adulte, avant l'âge de 32 ans. Dans cette étude, où une méthodologie particulièrement rigoureuse est adoptée, les enfants avaient été identifiés comme étant victimes de maltraitance pendant l'enfance et ont été revus à nouveau 22 à 26 ans plus tard. L'association entre les mauvais traitements et les crimes violents demeurait même après avoir contrôlé pour les effets du sexe de l'enfant, de son appartenance culturelle et de son âge. Le risque d'avoir un dossier criminel dépendait du type de mauvais traitement auquel l'enfant avait été exposé. Les enfants victimes d'abus physique, de négligence ou d'abus physique et de négligence pris ensemble avaient plus de chance d'avoir été trouvés coupables d'un crime violent à l'adolescence ou à l'âge adulte (figure 6.1), en comparaison avec les enfants victimes d'abus sexuel ou les enfants qui n'ont pas été maltraités. Les enfants victimes d'abus sexuel n'étaient pas différents à cet égard des enfants non maltraités. Ces résultats sont applicables pour les hommes et les femmes abusés et/ou négligés ; cependant, ceux qui étaient le plus à risque de commettre des crimes violents étaient les hommes d'origine afro-américaine ayant été abusés physiquement et/ou négligés.

FIGURE 6.1

Augmentation des taux d'arrestation pour offenses à caractère violent à l'âge adulte chez les participants qui ont été abusés physiquement ou négligés en tant qu'enfant



Ces données proviennent de Maxfield et Widom (1996).

L'abus sexuel peut également être associé à une probabilité plus élevée de développer des conduites agressives durant l'adolescence et l'âge adulte. Cependant, l'abus sexuel durant l'enfance est associé à une variété de trajectoires développementales, incluant des trajectoires impliquant une absence de difficultés d'adaptation. Bien qu'il puisse y avoir des problèmes associés à l'abus sexuel pendant l'enfance, il n'existe pas de conséquences spécifiques reliées à l'abus. Le développement de conduites agressives est l'une de plusieurs issues possibles dans de telles circonstances (Finkelhor et Berliner, 1995). Le risque spécifique relié à l'agressivité et au développement des comportements violents semble provenir surtout d'une expérience d'abus et de négligence.

Le lien entre la maltraitance et le risque de psychopathologie peut être modéré par différents facteurs. Il est possible que l'âge de l'enfant au moment de l'abus soit important à considérer. Dans une étude portant sur les liens entre l'exposition à l'abus sexuel et le développement, McClellan et ses collègues (1996) ont démontré que l'abus ayant lieu avant l'âge de 7 ans était associé à des séquelles développementales plus sérieuses chez les enfants que lorsque l'abus avait eu lieu plus tard durant l'enfance. Glod et Teicher (1996) ont obtenu des résultats semblables, mais ont conclu que le risque le plus élevé avait lieu lorsque l'enfant avait moins de 5 ans. D'autres études ont également démontré que l'âge de l'enfant est un facteur médiateur important à considérer. D'autres facteurs, comme le sexe de l'enfant et les origines ethniques sont également importants, comme en témoigne l'étude recensée plus haut de Maxfield et Widom (1996), indiquant que les hommes afro-américains étaient à plus haut risque de manifester de la violence lorsqu'ils avaient été abusés physiquement et/ou négligés en tant qu'enfant, que ne l'étaient les femmes ou les Américains d'origine européenne.

Il faut également considérer les facteurs cognitifs. Les expériences précoces d'abus physique sont associées à des problèmes de traitement de l'information sociale chez les jeunes. Dans une étude sur le traitement de l'information sociale, Dodge, Pettit, Bates et Valente (1995) ont fait la démonstration que, lorsqu'ils étaient face à des informations ambiguës dans des contextes sociaux, les enfants qui avaient été exposés à de l'abus physique étaient plus susceptibles d'attribuer des intentions d'hostilité aux autres et de répondre par des comportements agressifs. De plus, ces enfants avaient tendance à valoriser les réponses agressives comme étant des solutions positives possibles pour dénouer les problèmes sociaux.

La présence concomitante de problèmes d'adaptation peut également jouer sur le lien entre la maltraitance et les manifestations d'agressivité. L'abus physique, l'abus sexuel et la négligence peuvent donner lieu à

différentes formes de problèmes émotionnels et comportementaux. Une des difficultés que les enfants maltraités sont plus à risque de développer est la dépression (Kaufman, 1991). Scerbo et Kolko (1995) ont fait la démonstration que les enfants qui avaient été maltraités et qui étaient aussi dépressifs manifestaient des niveaux d'agressivité plus élevés que les enfants qui ne présentaient qu'une seule de ces conditions.

Finalement, il faut considérer que les facteurs biologiques afférant au système nerveux central peuvent aussi être impliqués dans le risque de manifester des troubles d'agressivité chez les enfants maltraités (voir le chapitre de Normand et Schneider, pour un survol des déterminants biologiques de l'agressivité). L'abus physique et sexuel ayant lieu avant l'âge de 18 ans semble être plus étroitement associé au fonctionnement de deux régions du cerveau, le cortex et le système limbique, que lorsque cet abus a eu lieu après l'âge de 18 ans. Ces régions du cerveau sont particulièrement importantes pour le traitement d'informations cognitives et émotionnelles, incluant les capacités d'inhibition. Des lésions dans ces régions du cerveau ont été associées à différents phénomènes liés aux réponses agressives face à différentes formes de stimulation environnementale : hyperactivité motrice, difficultés de régulation catécholaminergique, anomalies électroencéphalographiques, ainsi que difficultés de transfert d'information entre les hémisphères cérébraux (Glod et Teicher, 1996 ; Teicher, Ito, Glod, Schiffer et Gelbard, 1996). Toutes ces difficultés peuvent augmenter le risque de réponse agressive aux stimuli environnementaux. Les mécanismes qui soutiennent les associations entre la maltraitance, l'agressivité et d'autres psychopathologies chez les enfants ne sont pas spécifiques, linéaires ou causaux. Plutôt, il faut envisager que la médiation se fasse par voies multiples, où les facteurs interagissent les uns avec les autres pour influencer le développement de façon indirecte, corrélationnelle. Un des défis de la recherche dans ce domaine au cours des prochaines années sera de clarifier davantage ces processus d'interaction.

En résumé, les travaux de recherche supportent bien la conclusion que la maltraitance vécue durant l'enfance est associée au développement d'agressivité et de troubles de la conduite à l'adolescence et à l'âge adulte. Cette conclusion s'applique surtout en ce qui concerne l'abus physique, bien que plusieurs travaux impliquent également la négligence. Le lien entre l'abus sexuel et le développement de l'agressivité semble être plus mitigé. Il faut cependant noter que seulement 8 à 26 % des enfants qui expérimentent une forme de maltraitance deviennent violents ou autrement agressifs (Widom, 1989b), indiquant que malgré l'importance de cette expérience, la majorité des enfants maltraités ne deviennent pas violents. De plus, la maltraitance n'est pas un facteur de risque spécifique pour ce qui

est de l'agressivité et des troubles antisociaux, mais elle constitue plutôt un facteur de risque général qui influence le développement dans son ensemble, incluant le développement de l'agressivité. Enfin, il faut souligner que les effets de la maltraitance sur le développement de l'agressivité semblent être indirects plutôt que directs, et ils sont expliqués par l'entremise d'un ensemble de facteurs psychosociaux et biologiques.

Compte tenu de la diversité des facteurs de risque pour le développement de l'agressivité durant l'enfance et du coût pour la société des manifestations précoces de ce phénomène, de nombreux travaux ont tenté de décrire des stratégies d'intervention efficaces (Brestan et Eyberg, 1998). La section qui suit comporte une recension des récents développements dans l'intervention familiale auprès des enfants d'âge scolaire et des adolescents ayant des troubles externalisés.

LES INTERVENTIONS FAMILIALES

LES INTERVENTIONS FAMILIALES AUPRÈS DES PRÉADOLESCENTS

Typiquement, les approches familiales orientées vers le traitement psychosocial des troubles de conduite chez les préadolescents ont été largement fondées sur le modèle de l'apprentissage social de l'intervention auprès des parents (McMahon et Wells, 1998 ; Miller et Prinz, 1990). Bien qu'il y ait de nombreux programmes de formation des parents en gestion des comportements (*Parent Management Training ; PMT*), le raisonnement de base qui sous-tend la plupart de ces programmes est que les troubles de conduite se développent et s'entretiennent de façon non intentionnelle par le biais des interactions parent-enfant problématiques (Kazdin, 1987). Ces interactions inadaptées font partie des « processus familiaux coercitifs » (voir plus haut) et elles jouent un rôle central dans l'élaboration et le maintien des comportements agressifs et oppositionnels des enfants (Patterson, 1982 ; 1986).

Les *PMT* font référence à des procédures au cours desquelles les parents sont formés afin d'interagir différemment avec leur enfant. Le but des *PMT* est de permettre aux parents de modifier les interactions avec leur enfant, en vue de promouvoir à l'intérieur de leurs dynamiques familiales des comportements prosociaux plutôt que des comportements coercitifs. Parmi les comportements qui sont privilégiés dans ce type de programme, on retrouve les suivants : établir des règles claires pour les enfants, valoriser les comportements prosociaux appropriés, faire preuve de modération dans la discipline que l'on exerce en tant que parent afin de décourager les

comportements aversifs, négocier des compromis avec les enfants, là où cela est approprié. Tous les *PMT* partagent plusieurs éléments communs. Premièrement, le traitement est principalement effectué auprès des parents qui l'implantent dans leur milieu familial. Le thérapeute a peu de contacts directs avec l'enfant. Deuxièmement, on encourage les parents à porter leur attention vers des objectifs de comportements prosociaux chez leur enfant, plutôt que de se préoccuper de ses problèmes de conduite. Troisièmement, les séances de traitement portent sur les principes de l'apprentissage social et sur les procédures de cette approche : les types de renforcement positif (la valorisation, l'attention parentale positive), les types d'extinction du comportement et de discipline modérée (ignorer certains comportements, les procédures de temps d'arrêt), le fait de faire des demandes auprès de l'enfant qui sont claires et s'y tenir, ainsi que la résolution de problèmes. Quatrièmement, la formation des *PMT* se fait par le biais de matériel didactique, de modelage et de jeux de rôle, de pratiques comportementales, ainsi que de devoirs structurés avec les parents (Kazdin, 1997).

De toutes les stratégies utilisées pour aborder les problèmes de comportements agressifs et antisociaux chez les enfants préadolescents, les *PMT* sont ceux qui ont le plus souvent été validés par le biais d'essais cliniques randomisés (Kazdin, 2005). Les interventions fondées sur des *PMT* ont été utilisées avec succès dans des contextes cliniques et communautaires (par le biais de visites à domicile), auprès de familles individuelles et en groupe. Les essais cliniques randomisés démontrent l'efficacité de cette approche, tel que rapporté par les parents et les enseignants, par le biais d'observations directes du comportement de l'enfant, ainsi que par l'évaluation des dossiers scolaires et judiciaires. L'efficacité du traitement peut être observée sur une période de 1 à 4 ans après l'administration du *PMT* (Kazdin, 2005 ; McMahon et Wells, 1998). Le tableau 6.1 présente quelques *PMT* qui ont reçu l'appui de programmes de recherche quant à leur efficacité. Dans certains cas, la validité externe de ces programmes a également été démontrée.

Les interventions familiales pour les adolescents

Les dernières années ont vu une augmentation de l'attention scientifique envers le développement et l'évaluation de stratégies psychosociales d'intervention à l'intention d'adolescents manifestant des niveaux extrêmes de comportements antisociaux. Les adolescents qui commettent des offenses récurrentes, multiples, parfois violentes, représentent l'un des segments de cette population parmi les plus difficiles à traiter. En lien avec ces percées, les approches d'intervention ont également mis l'accent sur le traitement

TABLEAU 6.1

Programmes de formation des parents en gestion des comportements («Parent Management Training; PMT») pour préadolescents

Programme (référence)	Âge	Cible	Soutien empirique d'efficacité dans des essais cliniques	Généralisation à travers les milieux, le temps, la fratrie et les comportements
BASIC (Webster-Stratton, 1996)	3-8	Troubles de conduites	+	Milieux Temps (1 à 3 ans) Comportements
Defiant Children (Barkley, 1997)	2-12	Trouble de l'opposition avec provocation	+	Milieux Comportements
Early Risers Program (August, Realmuto, Hektner et Bloomquist, 2001)	6-8	Agressivité	+	Comportements Temps (2 ans)
Helping the Noncompliant Child (Forehand et McMahon, 1981)	3-8	Désobéissance	+	Milieux Temps (1 à 4,5 ans) Fratrie Comportements
Metropolitan Area Child Study (Hanish et Tolan, 2001 ; Tolan, Hanish, McKay et Dickey, 2002)	8-17	Agressivité	+	Comportements
Montreal Longitudinal Study (Lacourse, Côté, Nagin, Vitaro, Brendgen *et al.*, 2002)	7-9	Agressivité Vol Vandalisme	+	Comportements Temps (2 ans)
New Beginnings Program (Tein, Sandler, MacKinnon et Wolchik, 2004)	9-12	Troubles externalisés suivant divorce parental	+	Comportements Temps (6 mois)
Oregon Social Learning Center (OSLC) program (Patterson, 1975)	3-12	Troubles de conduite	+	Milieux Temps (1 à 2 ans) Fratrie Comportements

multimodal, portant sur de multiples composantes de la vie des adolescents, afin de mieux aborder les nombreux besoins sociaux que présente cette population. Cependant, il faut être conscient du fait que l'élaboration de ces stratégies est relativement récente et que, par conséquent, l'évaluation de ces approches est plus rare que pour les *PMT*. De plus, on peut s'attendre à ce que l'efficacité de ces approches soit moindre que pour les *PMT*, car les adolescents présentent des problèmes plus sérieux que les préadolescents et se retirent plus souvent des traitements qui leur ont été recommandés (Kazdin, 1997). De plus, ces programmes se caractérisent par un taux élevé d'épuisement professionnel chez les intervenants responsables de leur application, étant donné la lourdeur des dossiers et la détresse des familles qui expérimentent de telles difficultés (McMahon et Wells, 1998). Néanmoins, le tableau 6.2 présente des références à quelques programmes qui ont reçu un appui empirique dans le cadre d'essais cliniques randomisés.

TABLEAU 6.2
Interventions familiales pour adolescents

Programme (référence)	Cible	Soutien empirique d'efficacité dans des essais cliniques	Généralisation à travers les milieux, le temps, la fratrie et les comportements
Cultural PMT (Martinez et Eddy, 2005)	Comportements externalisés, abus de substances	+	Temps (5 mois) Comportements
Family Conflict Resolution (Dykeman, 2003)	Conflit familial Comportement en classe	+	Temps (6 mois) Comportements (agressivité verbale, et non physique)
Functional Family Therapy (FFT ; Alexander et Parsons, 1982)	Délinquance Offenses multiples antécédentes ; incarcération	+	Temps (1 à 2,5 ans) Fratrie
Multisystemic Therapy (MST ; Henggeler et Borduin, 1990)	Délinquance Multiples offenses, parfois violentes	+	Temps (1 à 4 ans) Comportements
Oregon Social Learning Center (OSLC) program (Forgatch et Patterson, 1989)	Délinquance	+	Milieux Temps (1 à 3 ans)

Ces programmes comprennent généralement : 1) l'expansion des comportements problématiques que les parents superviseront auprès de leur adolescent, qui placent l'adolescent à plus haut risque de délinquance (faire l'école buissonnière, ne pas respecter les couvre-feu, l'abus de substances) ; 2) un accent sur la supervision parentale des activités de l'adolescent ; 3) l'application de formes de discipline et de punition appropriées à l'âge de l'adolescent (corvées, restrictions sur le temps libre et les activités, réparation des bris de propriété ou d'objets, restitution des objets volés) ; 4) le fait de demander aux parents de rapporter les délits de l'adolescent aux organismes de protection de l'enfance et d'agir ensuite en sa faveur lors de son passage au tribunal de la jeunesse, afin de diminuer les chances que le jeune soit retiré de son milieu familial ; et 5) l'augmentation de l'implication de l'adolescent dans le programme d'intervention (McMahon et Wells, 1998).

La thérapie fonctionnelle familiale (TFF) est une stratégie d'intervention familiale à l'intention des adolescents aux prises avec des comportements antisociaux intégrant des principes provenant de perspectives behavioristes, cognitives et systémiques de la dysfonction (Alexander et Parsons, 1982). La conception des problèmes cliniques se fait selon la fonction qu'ils occupent à l'intérieur de la famille dans son ensemble et de chaque membre de la famille. Le raisonnement qui sous-tend cette approche est que la seule façon dont certains besoins personnels peuvent être comblés (l'intimité, la distance, la recherche de soutien, etc.) est par la manifestation des comportements problématiques de l'adolescent. Les interactions inadaptées sont perçues comme étant des remplacements de stratégies plus directes et adaptées afin de rencontrer ces besoins. L'objectif principal de la TFF est de changer les interactions et les modèles de communication, afin de favoriser un fonctionnement plus adapté (Kazdin, 1997). Présentement, la FTT comprend 5 composantes (Alexander, Waldron, Newberry et Liddle, 1988). La phase d'introduction/impression porte sur les attentes des membres de la famille avant que la thérapie ne débute. Dans la phase d'évaluation, le thérapeute identifie les attentes comportementales, cognitives et émotionnelles de chaque membre de la famille et les processus familiaux qui doivent être ciblés et modifiés. Les attributions et les attentes inappropriées sont abordées et modifiées dans la phase d'induction/de thérapie. Dans la phase de modification du comportement/éducation, différentes stratégies sont implantées afin d'effectuer le changement souhaité. Ces stratégies incluent l'entraînement à la communication, les contrats comportementaux et la gestion des contingences. Dans la phase de généralisation/terminaison, la tâche du clinicien est de faciliter chez la famille la capacité de maintenir les gains qui ont été réalisés pendant la thérapie, tout en favorisant l'autonomie familiale et le désengagement graduel du contexte thérapeutique.

La thérapie multi-systémique (TMS) est une approche fondée sur la théorie des systèmes familiaux visant à traiter des adolescents manifestant des troubles du comportement. Cette approche place l'accent sur le caractère interactionnel de la psychopathologie à l'adolescence et sur le rôle des systèmes multiples dans lesquels l'adolescent est imbriqué, incluant la famille, l'école et le groupe de pairs (Henggeler et Borduin, 1990). Tout comme avec la TFF, la TMS maintient que les problèmes des adolescents émergent dans le contexte de la famille. Cependant, contrairement à de nombreuses approches thérapeutiques, la TMS maintient que la famille est seulement un système (bien que très important) parmi un grand nombre d'autres systèmes influençant le développement de l'adolescent. Ces autres systèmes incluent les pairs, l'école et le quartier (Kazdin, 1997). Dans la TMS, l'intervention est élargie afin d'inclure non seulement les interactions familiales, mais aussi les interactions entre les membres de la famille et ces autres systèmes. Plusieurs stratégies et techniques d'intervention sont utilisées afin de pouvoir aborder de manière efficace l'ensemble de ces systèmes. Dans cette perspective, il faut concevoir la TMS comme étant un ensemble de stratégies déployées de manière flexible, selon les préoccupations des adolescents et de leur famille.

Plusieurs techniques de thérapie familiale sont utilisées dans la TMS afin d'identifier les problèmes, faciliter la communication, construire la cohésion familiale et modifier les modèles familiaux inadaptés d'interactions. La TMS touche également à d'autres domaines à l'intérieur de son approche clinique : les difficultés conjugales, le chômage ou la perte d'emploi, les problèmes scolaires. Les thérapeutes sont guidés par un ensemble de principes d'intervention qui aident dans l'intégration des différentes dimensions du traitement clinique, afin de maintenir une approche qui est cohérente et appropriée pour chaque famille individuelle. Parmi ces principes, on retrouve les suivants : le fait de porter une attention aux ressources et aux forces du système ; le fait d'adapter l'intervention afin qu'elle soit appropriée sur le plan développemental (pour la famille, pour l'adolescent). Dans cette perspective, la TMS est plus qu'un amalgame de différentes techniques thérapeutiques. Elle place l'accent sur la manière dont les différents systèmes sont reliés et s'influencent mutuellement (Kazdin, 1997 ; McMahon et Wells, 1998).

Pour les adolescents qui présentent des niveaux d'agressivité moins importants (mais néanmoins problématiques), les techniques des *PMT* peuvent être appropriées. Présentement, Martinez et Eddy (2005) adaptent une version des *PMT* pour implantation auprès de parents d'adolescents provenant de la communauté latino et étant à risque élevé d'utiliser des drogues ou de manifester des troubles antisociaux. Les résultats de telles

études viennent appuyer les initiatives pour appliquer ces stratégies dans des contextes communautaires plus larges, tout en respectant les attentes des communautés culturelles qui en bénéficient. Les interventions de type *PMT* ont également été adaptées et appliquées auprès des adolescents de parents divorcés, aux prises avec des difficultés scolaires et d'agressivité (Dykeman, 2003).

Les limites de l'intervention familiale

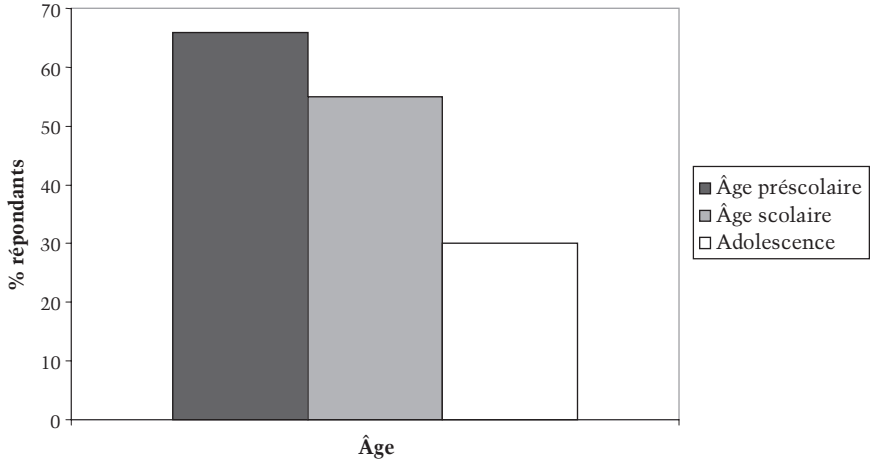
Bien que toutes les stratégies décrites précédemment ont fait l'objet d'études visant à démontrer leur efficacité, on peut néanmoins cerner plusieurs défis importants qui nécessiteront l'attention des intervenants et des chercheurs. Premièrement, certaines familles ne pourront pas répondre aux exigences d'un programme comme le *PMT*. Le *PMT* exige que les familles maîtrisent certains outils éducatifs, comprennent les principes de l'apprentissage social, fassent l'observation systématique des comportements de leur enfant, implantent certaines procédures spécifiques à la maison et participent à des séances hebdomadaires de thérapie. Les parents de milieux socioéconomiques faibles, ayant moins de compétences intellectuelles ou de scolarité, ou aux prises avec des difficultés conjugales ou des problèmes de santé mentale peuvent ne pas avoir les ressources nécessaires pour participer à de tels programmes ou en bénéficier de façon significative (Barkley, 1997b ; Kazdin, 1997). Les parents aux prises avec des facteurs générateurs de stress ou des événements importants peuvent vivre des changements majeurs dans leur vie familiale et ainsi voir diminuer leur capacité à participer de manière efficace au programme. Dans ce contexte, il est concevable que des programmes comme les *PMT* nécessitent des adaptations importantes, afin de pouvoir mieux rencontrer de tels défis (Forehand et Kotchick, 2002).

L'âge des enfants est aussi un élément important à considérer dans le cadre de programmes comme les *PMT*. L'efficacité de tels programmes diminue à mesure que les enfants deviennent plus âgés, la recherche démontrant que ces programmes sont moins efficaces durant l'adolescence, la période développementale durant laquelle les problèmes d'agressivité sont les plus difficiles. Ce constat est illustré dans la figure 6.2 : le pourcentage d'enfants qui bénéficient du *PMT* diminue avec l'âge des enfants.

Il faut également considérer l'expérience des thérapeutes. Certains résultats de recherche semblent indiquer que les *PMT* sont moins efficaces lorsqu'ils sont appliqués par des thérapeutes peu expérimentés. Cette variable est d'autant plus importante que les cliniciens qui travaillent avec des familles aux prises avec des adolescents agressifs rencontrent habituellement

FIGURE 6.2

Pourcentage selon l'âge de répondants ayant participé à un programme *PMT*



Note : Le nombre de personnes qui bénéficient du *PMT* diminue avec l'âge.
Ces données proviennent de Barkley, Guevremont, Anastopoulos et Fletcher (1993) et de Barkley (1997).

une certaine résistance parentale au *PMT*, ce qui peut augmenter le risque que la famille se retire du programme. Les cliniciens plus expérimentés semblent être plus habiles à motiver, confronter et soutenir les parents dans leur cheminement à travers le programme (Barkley, 1997b ; McMahon et Wells, 1998).

D'autres limites existent en ce qui concerne l'intervention auprès des adolescents en général. Dans la mesure où l'adolescent et le système familial se caractérisent par davantage de sévérité, de fréquence et d'intensité dans les manifestations de difficultés psychopathologiques, on peut envisager que la participation à des programmes d'intervention sera plus fragile, diminuant ainsi l'espérance d'efficacité (Kazdin, 1997). La durée de l'efficacité de l'intervention après que le processus clinique soit complété est également plus faible pour les adolescents que pour les enfants plus jeunes (McMahon et Wells, 1998). Dans ce contexte, il faut comprendre que même si des gains importants ont été réalisés, surtout pour les adolescents, au cours des 30 dernières années dans le domaine de l'intervention auprès de jeunes aux prises avec des problèmes d'agressivité et des troubles antisociaux, des limites importantes demeurent et elles doivent être sérieusement considérées.

En conclusion, ce chapitre fait la recension des facteurs de risque et des approches familiales d'intervention auprès d'enfants et d'adolescents ayant des difficultés d'agressivité et de troubles antisociaux. La recherche sur les facteurs de risque s'oriente de plus en plus vers des modèles explicatifs longitudinaux, multidimensionnels qui incluent la considération de facteurs modérateurs et médiateurs influençant les trajectoires développementales de comportements antisociaux et agressifs. Les programmes d'intervention dans lesquels l'accent est mis sur l'entraînement des parents à changer les modèles d'interactions avec leur enfant se sont avérés, dans la recherche empirique, parmi les plus efficaces pour le traitement et la prévention des troubles antisociaux auprès d'enfants et d'adolescents. Cependant, les *PMT* présentent certains défis à relever, témoignant du fait que nous avons encore beaucoup à apprendre sur l'utilisation de cette approche thérapeutique familiale dans les milieux cliniques.

Chapitre 7

L'attachement mère-enfant dans la formation des caractéristiques agressives chez l'enfant d'âge préscolaire

Marc A. Provost
Université du Québec à Trois-Rivières

Georges M. Tarabulsy
Université Laval

Diane St-Laurent
Université du Québec à Trois-Rivières

Jean-Pascal Lemelin
Université de Sherbrooke

Une des pistes importantes pour comprendre l'agressivité est d'en rechercher les sources dans les premières interactions que l'enfant entretient avec son milieu socioaffectif. Au cours des dernières décennies, la théorie de l'attachement s'est imposée comme cadre théorique majeur pour analyser les liens entre les relations parents-enfant et les compétences sociales ultérieures. Cette théorie a suscité un tel engouement auprès des chercheurs que la documentation scientifique a pris un essor considérable et a permis, en particulier, de mieux comprendre les connexions entre les relations socioaffectives dans la famille et les pathologies ultérieures. Notre chapitre a pour objectif de faire un relevé exhaustif des données empiriques sur la capacité de l'attachement à prédire l'agressivité. Nous exposerons d'abord certains éléments de la théorie et les types de mesure les plus utilisés avant de présenter les données empiriques sur la relation entre attachement et agressivité.

C'est à partir de difficultés dans ses observations cliniques que le psychanalyste britannique John Bowlby a recherché des formes d'explications nouvelles de la relation mère-enfant dans la théorie de l'évolution et la théorie des systèmes. Avant ses propositions théoriques regroupées dans sa trilogie de l'attachement (1969 ; 1973 ; 1980), la psychologie du développement considérait le lien mère-enfant comme une motivation secondaire dérivée de la motivation primaire de la faim. Bowlby renverse cette proposition et affirme plutôt que le processus d'attachement est le système de comportements innés issu de l'évolution qui sert à garder l'enfant à proximité de sa mère pour le protéger. Bowlby, fortement impressionné par les méthodes et les données de l'éthologie, insiste sur l'importance d'observer la relation mère-enfant à partir de comportements de l'enfant qui, à la moindre alarme, réclame la protection de sa mère.

L'avantage de cette théorie est d'encadrer des hypothèses de trajectoires de développement qui peuvent être vérifiées empiriquement. La théorie a en effet généré une activité de recherche intense où les chercheurs vérifient si les comportements manifestes d'attachement de l'enfant envers sa mère dans la petite enfance peuvent prédire les adaptations ultérieures. Le

domaine de la recherche en attachement utilise des catégories qui permettent de classer la sécurité ou l'insécurité des enfants envers leur mère, ce qui permet de suivre les trajectoires de développement (nous verrons plus bas une description détaillée de ces catégories).

Pour Bowlby (1969), il est très clair que la relation privilégiée qui s'organise entre la mère et son enfant est la base même des adaptations ultérieures. Selon lui, l'attachement est le premier mécanisme d'adaptation qui permet à l'enfant d'entreprendre sa vie sous bonne protection. L'attachement est donc en quelque sorte un élément clé d'une capacité globale d'adaptation qui aide l'enfant à trouver une place dans son environnement physique et social. Il est donc logique que l'attachement puisse avoir une valeur de prédiction des adaptations subséquentes qui émergeront chez l'enfant à mesure qu'il sera confronté à de nouveaux éléments dans son milieu. Il ne faut cependant pas voir dans la conception de Bowlby que l'attachement est un prototype définitivement fixé qui influence le développement ultérieur à la manière d'un trait de personnalité. La recherche contemporaine et la théorie actuelle font plutôt ressortir un modèle où l'attachement fait partie d'un processus dynamique de continuité développementale qui peut aussi impliquer des modifications en fonction de changements importants dans le contexte de vie de l'individu.

Au seul plan de la recherche sur la continuité même de l'attachement, les résultats peuvent en un sens paraître plutôt mitigés. L'étude de Waters, Merrick, Treboux, Crowell et Albersheim (2000) démontre une bonne stabilité des catégories d'attachement de l'enfance à l'âge adulte. En revanche, des événements négatifs importants comme le divorce des parents ou une psychopathologie d'un parent font chuter ce taux de continuité. Ainsi, 56 % des enfants qui ont vécu un de ces types d'événements négatifs ont montré un changement de catégorie d'attachement. L'étude entreprise au Minnesota (voir Weinfeld, Sroufe et Egeland, 2000) a par ailleurs démontré clairement que la discontinuité était le lot des familles à risques. Cummings et Cummings (2002) expriment cette idée par le concept de discontinuité organisée (*lawful discontinuity*) et postulent que les processus inhérents aux interactions individu-contexte sont relativement stables et prévisibles et que la discontinuité peut s'expliquer assez précisément par la connaissance de la trajectoire des modifications du milieu d'un individu en développement. Par exemple, Egeland, Kalkoske, Gottesman et Erickson (1990) démontrent que les trajectoires de développement sont relativement stables de la période préscolaire à la troisième année scolaire. En revanche, les déviations de la trajectoire sont liées à des événements marquants (p. ex., stress, pathologie, changement du statut familial) chez la mère. Cette dernière idée implique que nous devons éviter de rechercher les

sources d'un comportement dans une seule dimension socioaffective, cognitive ou biologique. Nous verrons bientôt que la documentation vérifie en quelque sorte cette hypothèse puisque l'amplitude du lien entre attachement et comportement agressif, tout en restant constante d'une étude à l'autre, suggère que d'autres variables sont à l'œuvre dans le processus développemental qui mène à l'agressivité.

Bowlby (1969), influencé par l'éthologie, a beaucoup insisté sur l'observation des comportements de recherche de proximité en milieu naturel. Il n'est donc pas étonnant que les chercheurs qui ont voulu vérifier empiriquement les concepts théoriques énoncés par Bowlby aient exploré des moyens de mettre en évidence les comportements d'attachement. Au cours des années, cette insistance pour l'observation directe est devenue une des caractéristiques de la théorie et les chercheurs ont pris grand soin de mettre au point des mesures qui discriminent les types de relations que les mères et leurs enfants peuvent développer. Notons au passage que la vaste majorité des recherches examine exclusivement l'attachement mère-enfant. La théorie affirme que l'attachement est une relation privilégiée qui se construit entre l'enfant et la personne qui lui donne la sécurité (Bowlby, 1969). En ce sens, plusieurs chercheurs ont examiné l'attachement au père et aussi à d'autres personnes comme les éducatrices en garderie, les grands-parents ou les parents adoptifs. En revanche, les études longitudinales se sont presque exclusivement concentrées sur l'attachement mère-enfant.

Les mesures de l'attachement

La situation étrangère

Mary Ainsworth a été la première scientifique à travailler empiriquement sur la théorie de Bowlby, qu'elle a connu au Tavistock Institute de Londres. Elle a donc été la première à observer en milieu naturel les comportements de recherche de proximité. Ses premiers travaux étaient empreints de la philosophie éthologique et elle observait sans contrainte les comportements relationnels entre des mères et leur enfant de moins de un an à la maison (Bell et Ainsworth, 1972). Elle s'est vite rendu compte que ce genre d'observation était très exigeant et elle a imaginé une procédure de laboratoire écologiquement valide où l'enfant est soumis à des stress qui, selon la théorie, font ressortir le besoin de réconfort et donc augmenter l'incidence de comportements d'attachement observables. La situation comprend sept épisodes où l'enfant se retrouve successivement 1) avec la mère, 2) avec

la mère et une personne étrangère, 3) seul avec la personne étrangère, 4) seul avec la mère, 5) seul dans la pièce, 6) seul avec la personne étrangère, et 7) réuni enfin avec sa mère.

La procédure crée du stress en particulier par les deux séparations de l'enfant de sa mère. Ainsworth s'aperçoit que sa situation recèle plus d'information que la seule observation des comportements d'attachement. Elle constate en effet que les enfants n'ont pas tous la même façon de réagir au stress que le départ de la mère engendre et, surtout, de l'accueillir à son retour. En se concentrant sur cette façon qu'a l'enfant de réagir au retour de la mère, Ainsworth et ses collègues (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978) en tirent trois grandes catégories.

La toute première catégorie, l'attachement sécurisant, où l'enfant est facilement réconforté par le retour de sa mère, montrant ainsi qu'il est capable de se servir de sa mère comme base de sécurité. Les enfants sécurisés auraient appris grâce à la cohérence des réponses maternelles face à l'expression de leur besoin de réconfort qu'ils peuvent se fier à leur mère pour les réconforter. Les spécialistes de l'attachement ont pour habitude de désigner ces enfants comme les enfants de « type B ».

La deuxième catégorie est l'attachement anxieux-évitant, où l'enfant semble peu alarmé par le départ de sa mère et évite sa mère au moment des réunions, ou du moins n'a pas d'expression de détresse et de demande de réconfort. Ces enfants auraient une histoire relationnelle où l'expression de leur besoin de proximité a été très souvent ignorée, voire rejetée. Ces enfants ont appris qu'il vaut mieux ne pas trop exprimer leur détresse, de peur de se faire rejeter (Goldberg, Blokland et Myhal, 2000). Ici, les tenants de l'attachement disent volontiers les enfants de « type A ».

La troisième catégorie est l'attachement anxieux-résistant (on dit aussi ambivalent), où l'enfant manifeste une grande préoccupation envers sa mère. Les enfants de cette catégorie manifestent une grande détresse au départ de la mère et sont difficilement consolables à son retour. Ces enfants auraient une mère qui répond de façon incohérente à leur besoin de protection, tantôt les ignorant, tantôt s'en occupant de façon intrusive. Ils ont donc développé des stratégies d'expression exagérée de leur besoin d'attachement qui a comme objectif de faire ressortir le côté réconfortant de la mère. Ce sont donc des enfants qui sont toujours préoccupés par la disponibilité de leur mère (Cassidy et Berlin, 1994). Cette catégorie regroupe les enfants de « type C ».

Les théoriciens de l'attachement considèrent ces trois premières catégories comme des stratégies organisées pour rester malgré tout en contact avec la mère. Elles sont en fait des formes d'adaptation à des

comportements de la mère et montrent clairement que l'attachement est un état socioaffectif que l'enfant et sa mère ont développé ensemble au cours de la première année.

Dans les années 1980, Main et Solomon, insatisfaites par un certain nombre d'observations qu'elles n'arrivaient pas à classer, ont établi une quatrième catégorie où l'enfant semble complètement désorganisé par la situation (comportement de crainte envers le parent, grande colère, messages contradictoires comme aller vers la mère avec la tête dans les épaules). C'est la catégorie de l'attachement désorganisé de « type D » (Main et Solomon, 1986 ; Main et Solomon, 1990). Ces enfants auraient une mère qui manifeste souvent des comportements menaçants ou effrayants pour l'enfant (c.-à-d. hostiles ou désengagés). Cette catégorie est considérée comme un facteur majeur de risque dans le développement de psychopathologie à l'âge scolaire et à l'adolescence. Elle est particulièrement fréquente dans les échantillons cliniques. Par exemple, la méta-analyse de VanIjzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg (1999) décèle 15 % d'enfants désorganisés dans l'ensemble des échantillons normatifs et 25 % dans les échantillons cliniques.

Depuis quelques années, le groupe McArthur (Cassidy et Marvin, 1992) a adapté la situation étrangère aux enfants des périodes préscolaire et scolaire. Bien qu'il y ait des différences notables (voir la discussion de Moss, St-Laurent, Cyr et Humber, 2000), les trois catégories d'attachement sécurisant, anxieux-résistant et anxieux évitant restent les mêmes. La seule différence importante que nous retiendrons est la nouvelle catégorie d'attachement « contrôlant » qui remplace, d'une certaine façon, la catégorie désorganisée. Dans cette catégorie, nous retrouvons des enfants qui semblent vouloir contrôler le comportement de la mère. Tout se passe comme si, dans ces dyades, il y a eu à un moment donné un renversement des rôles, la mère qui adopte le rôle passif et l'enfant qui s'efforce de structurer la relation. Cette catégorie comprend deux sous-catégories qu'il faut différencier puisque, comme nous le verrons plus loin, elles impliquent des adaptations différentes. Certains enfants sont donc contrôlants mais avec une connotation chaleureuse. Ils cherchent à structurer les interactions en adoptant une attitude bienveillante envers la mère. L'autre catégorie est celle de l'attachement contrôlant punitif, où les enfants prennent en charge avec passablement d'agressivité les interactions avec la mère. Par ailleurs, certains enfants contrôlants ne peuvent être classés dans une des deux catégories. Les chercheurs utilisent alors la catégorie contrôlant/autre. Cette situation a été aussi validée dans plusieurs travaux (voir Moss *et al.*, 2004).

Le tri de cartes

Waters et Deane (1985) ont développé un instrument de 90 items pour évaluer la qualité de l'attachement dans un milieu naturel comme la maison. Chaque item du questionnaire est écrit sur un carton et présente une description d'un comportement d'un enfant. La tâche de la mère (ou d'un observateur) est de placer en piles de 10 items les descriptions correspondant à des catégories qui vont de très typique à très peu typique de l'enfant. Les items de la première catégorie obtiennent le score de 9, alors que les items de la dernière catégorie reçoivent un score de 1. On calcule le score du tri de cartes par une corrélation entre les valeurs obtenues aux items observés et les valeurs obtenues par la moyenne des scores donnés par des experts qui ont répondu au questionnaire en ayant en tête une relation d'attachement théoriquement idéale. Le score de sécurité est donc compris entre –1 et 1, puisqu'il s'agit d'une corrélation.

Une récente méta-analyse de VanIjzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg et Riksen-Walraven (2004) sur 139 études a démontré que le tri de cartes rempli par des observateurs experts a une bonne validité convergente (r = 0,39) avec la classification de la situation étrangère. Par contre, la validité convergente du tri de cartes rempli par les mères est nettement plus faible et les auteurs suggèrent d'utiliser de préférence les observateurs experts.

Munis de ces divers instruments pour catégoriser l'attachement, les chercheurs se sont mis à la tâche de vérifier empiriquement les allégations de base de la théorie selon lesquelles l'attachement est une base essentielle pour organiser le monde socioaffectif de l'enfant. Au cours des trente dernières années, nous avons assisté à l'émergence d'un corpus de données impressionnant qui démontre les liens entre la qualité de l'attachement et la plupart des domaines socioaffectifs du développement, de l'enfance à l'âge adulte. Schneider, Atkinson et Tardif (2001) font ressortir dans une méta-analyse très détaillée de 63 études que l'attachement prédit relativement bien les relations avec les pairs (r = 0,20). Nous ne retiendrons ici, dans le cadre spécifique de ce chapitre, que les travaux portant sur la relation entre l'attachement et les problèmes de comportements agressifs ou, comme la documentation l'exprime souvent, les comportements de type externalisé ou simplement l'externalisation.

Attachement et adaptation sociale

La théorie de l'attachement encourage donc les confirmations empiriques de ses hypothèses. Dans cette perspective, les chercheurs ont développé des études longitudinales impliquant de multiples informateurs sur les

enfants et leurs parents. Par ailleurs, les chercheurs ne se sont pas contentés de faire des corrélations entre l'attachement et l'agressivité ultérieure ; ils se sont appuyés sur la conceptualisation de mécanismes pour expliquer la liaison entre attachement et comportements ultérieurs. En tout premier lieu, Goldberg (2000) estime que l'explication théorique la plus évidente est de considérer les interactions mère-enfant comme les modèles de toutes les interactions subséquentes. Tout se passe comme si l'attachement crée un prototype qui permet à l'enfant d'intégrer d'autres relations sociales lorsqu'il doit élargir son monde au-delà de sa famille. En revanche, Goldberg juge cette explication un peu simpliste puisque, comme elle le démontre, il est difficile de mettre en relation directe une première relation entre un individu immature en recherche de protection auprès d'un adulte et des relations égalitaires avec des pairs quelques années plus tard (Goldberg, 2000). Schneider *et al.* (2001) proposent la même réflexion et démontrent dans leur méta-analyse que lorsqu'ils isolent les recherches portant sur la prédiction des relations intimes comme l'amitié, ils constatent que la capacité de prédire de l'attachement est nettement supérieure à celle calculée sur la prédiction des relations globales avec les pairs (r = 0,24 contre r = 0,14). Il faut donc dépasser l'idée que l'attachement est un simple prototype de relations sociales et rechercher d'autres mécanismes qui permettent de lier attachement et relations sociales.

Plusieurs auteurs ont tenté d'identifier ces mécanismes qui servent de courroie de transmission entre ce que vit l'enfant dans sa relation d'attachement et ce qu'il perçoit quand il fréquente ses pairs. Le processus le plus utilisé pour expliquer la valeur prédictive de l'attachement est le modèle interne opérant (MIO), qui est un processus cognitif décrit par Bowlby qui établit chez l'enfant une médiation entre les perceptions qu'il développe de son milieu affectif et ses comportements. Il s'agit ici de comprendre comment l'enfant organise ses cognitions sur lui et ses relations avec les autres et les actualise dans ses comportements avec les autres. Un enfant qui, au cours de ses interactions avec ses parents se sent dévalorisé, développe un MIO dans lequel il conçoit le monde extérieur comme hostile et a de grands risques de développer un contrôle agressif sur son milieu et son propre état émotionnel. Ainsi, un enfant dont les MIOs contiennent des perceptions négatives de lui-même aura tendance à avoir des attentes négatives de son milieu socioaffectif et pourra agir de façon agressive (Goldberg, 2000 ; Miljkovitch, 2001 ; Pierrehumbert, Miljkovitch, Plancherel, Halfon et Ansermet, 2000).

De leur côté, Weinfeld, Sroufe, Egeland et Carlson (1999) expliquent que l'attachement est une base pour apprendre à régulariser les émotions, ce que Sroufe, Egeland et Carlson (1999) nomment la base émotionnelle.

Selon ces auteurs, les enfants sécurisés sont capables de moduler leurs affects en fonction du contexte de la relation mère-enfant. Du coup, ils vont généraliser cette capacité aux autres relations qu'ils vont rencontrer et sauront régulariser leurs émotions avec les pairs, ce qui est un aspect important des relations sociales. Un enfant qui ne peut établir cette régularisation aura soit des sautes d'humeur devant ses camarades, soit des retraits sur soi devant la contrariété, ce qui, dans les deux cas, pose beaucoup de difficultés d'adaptation sociale. Dans ce sens, les études de Lafreniere et Sroufe (1985) et Lafreniere, Provost et Dubeau (1992) démontrent que la qualité de l'adaptation sociale aux groupes de pairs est en relation avec la qualité de la sécurité de l'attachement mère-enfant, que cette dernière soit mesurée de façon longitudinale (Lafreniere et Sroufe, 1985) ou concomitante (Lafreniere *et al.*, 1992). Dans ces deux études, les enfants sécurisés étaient les enfants que les chercheurs observaient comme les plus compétents socialement par rapport aux enfants insécurisés.

Un deuxième mécanisme de transmission possible est que l'enfant apprend tout simplement à se comporter au sein de ses relations sociales grâce à sa relation privilégiée avec sa mère. Selon Thompson (1999), la relation d'attachement crée des modèles internes opérants (MIO) qui génèrent les attentes sociales, les représentations événementielles et les mémoires autobiographiques. Weinfeld *et al.* (1999) suggèrent que l'enfant, dans ses interactions avec sa figure d'attachement, apprend à se comporter en interaction. Thompson (1999) propose que l'expérience des types de soins aide à construire les MIOs qui contribuent à la représentation que l'enfant se fait de l'accessibilité de la figure d'attachement et de l'impression de sa valeur à recevoir de l'attention. Thompson (1999) affirme que, à partir de l'expérience du type de relation avec la figure d'attachement, les MIOs provoquent des attentes sociales au sujet des partenaires sociaux, créent des représentations mnésiques des expériences avec la figure d'attachement et accroissent la compréhension des autres qui permet de tisser des liens avec les pairs. Tout se passe comme si les enfants sécurisés s'attendent à ce que les pairs leur soient aussi réceptifs que leur mère. Les enfants de type « A » sont habitués à ne pas recevoir d'attention et n'en recherchent pas davantage auprès de leurs pairs. Les enfants de type « C », par contre, ont l'habitude d'utiliser des stratégies immatures pour déclencher des réponses positives de la mère. En utilisant le même type de stratégie auprès des pairs, ils sont vite considérés comme inadéquats dans leurs interactions et sont rejetés par les pairs.

Weinfeld *et al.* (1999) ajoutent à la liste des explications possibles les représentations que l'enfant se fait de lui en fonction de ce qu'il a vécu dans la relation d'attachement. Sroufe *et al.* (1999) décrivent ce mécanisme

comme la base relationnelle où l'enfant qui a expérimenté de la réciprocité dans sa relation avec sa mère est en mesure d'établir des liens sur une base réciproque avec les autres. Pour Thompson (1999), cette réciprocité apporte à l'enfant une compréhension de l'autre à travers laquelle il peut appréhender le comportement de ses pairs et la nature des liens sociaux.

Lorsque l'attachement n'apporte pas une base de sécurité suffisante, ces mécanismes entraînent des problèmes d'adaptation, dont l'agressivité. Beaucoup d'études ont cherché à faire le lien entre l'attachement et les comportements agressifs ultérieurs. Lyons-Ruth (1996) fait ressortir deux périodes dans ces études : Les études, essentiellement avant 1985, qui ont utilisé la classification à trois catégories, et les études, après 1985, qui ont introduit la classification « D » dans leurs analyses. Malheureusement, il y a encore aujourd'hui des études publiées qui ne tiennent pas compte de la classification à quatre catégories. Nous diviserons donc plutôt notre texte en fonction des études à trois catégories et des études à quatre catégories.

ATTACHEMENT ET AGRESSIVITÉ

LES ÉTUDES LONGITUDINALES UTILISANT TROIS CATÉGORIES

Les premières études de type longitudinal qui ont voulu tester empiriquement la valeur prédictive de la théorie ont essentiellement mis en relation des comportements cibles, comme l'agression, et les cotes d'attachement observées au cours des deux premières années de la vie.

Troy et Sroufe (1987) ont coté des enfants dans la situation étrangère puis ont observé ces enfants à l'âge préscolaire en interaction dyadique. Troy et Sroufe ont formé des paires en fonction de la cote d'attachement qu'ils leur avaient donnée deux ans auparavant. Les enfants qui avaient été cotés anxieux-évitants à la petite enfance avaient plus que les autres groupes une tendance à victimiser leur partenaire de jeu. Les enfants anxieux-ambivalents avaient tendance à être les victimes des enfants anxieux-évitants. Les enfants sécurisés n'étaient ni victimes ni agresseurs. Suess, Grossmann et Sroufe (1992) ont aussi observé que les enfants anxieux-évitants montrent plus d'hostilité envers leurs pairs que ne le font les enfants sécurisés.

Il faut noter cependant que la plupart des études qui ont utilisé des échantillons tirés au hasard de la population générale et qui ne comportaient pas de risque particulier n'ont pas pu mettre en évidence de lien remarquable entre l'attachement au cours des deux premières années de

la vie et les comportements agressifs au cours des périodes préscolaire et scolaire (Bates, Maslin et Frankel, 1985 ; Fagot et Kavanagh, 1990 ; Munson, McMahon et Spieker, 2001). En revanche, les études qui ont utilisé des échantillons de populations à haut risque sont parvenues à des liens significatifs entre l'insécurité et l'agression ultérieure.

Les travaux les plus remarquables proviennent d'une vaste étude longitudinale de l'équipe du Minnesota sur un groupe à risques d'enfants de mères dont le niveau socioéconomique était sous le seuil officiel américain de la pauvreté (voir Sroufe, Egeland, Carlson et Collins, 2005). Il s'agit donc d'un grand échantillon de dyades à risques de difficultés dans le rôle parental. L'équipe a d'abord coté les enfants à 12 et 18 mois et a attribué une catégorie à chaque enfant à partir de la moyenne des deux cotes. La première conclusion que nous pouvons tirer des données de ce projet est que les enfants de types insécurisés provenant d'une population à risques ont significativement plus de difficulté à entretenir des relations sociales adaptées et manifestent plus de symptômes d'agressivité que les enfants sécurisés. Ce résultat est relativement constant, puisque les chercheurs le retrouvent tant à l'âge préscolaire (Erikson *et al.*, 1985) qu'à l'âge scolaire (Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf et Sroufe, 1989) et même à l'adolescence (Urban, Carlson, Egeland et Sroufe, 1991). En ce qui a trait aux comportements d'agressivité, les prédictions de l'attachement étaient plus solides pour les garçons que pour les filles, bien que ce résultat ne se retrouve dans aucune autre étude. Greenberg, Speltz, Deklyen et Endriga (1999) soulignent en outre que les résultats de ce projet mettent en lumière des processus transactionnels qui peuvent accroître les dangers de problèmes comportementaux chez les sécurisés et baisser les mêmes risques chez les insécurisés. Par exemple, des enfants sécurisés dont les mères donnent peu de soutien et d'encouragement à 24 mois et 42 mois peuvent développer des troubles du comportement, alors que des enfants insécurisés dont les mères donnent beaucoup de soutien et d'encouragement à 24 mois et 42 mois ne développent pas de troubles ultérieurs. Toujours selon Greenberg *et al.* (1999), ces mères signalent plus d'états d'humeur confuse et désorganisée que les mères des enfants sécurisés sans problème de comportement. Ces derniers résultats suggèrent encore une fois que le développement des symptômes d'agressivité est influencé par la première relation d'attachement, mais que cette relation agit de façon fort différente en fonction du contexte dyadique et familial.

Ces dernières remarques de Greenberg *et al.* (1999) sont particulièrement importantes, puisqu'elles mettent en relief l'importance de considérer le type d'attachement comme un facteur important mais non unique dans le développement de formes ultérieures d'adaptation. Tout particulièrement

une des conclusions que nous pouvons tirer des données du groupe du Minnesota est que l'attachement sécurisé peut servir de facteur protecteur pour les enfants provenant de milieux à risque (Sroufe, 2005).

Quelques études utilisant les trois catégories d'attachement ont pu préciser davantage le lien insécurité-agression. Ainsi, Pierrehumbert, Miljkovitch, Plancherel, Halfon et Ansermet (2000) ont trouvé un lien entre l'attachement évitant et l'externalisation à cinq ans. Il faut ici préciser qu'une vaste majorité des études se prononce sur les comportements agressifs en utilisant le questionnaire CBCL (Child Behavior Checklist; Achenbach et Edelbrock, 1991), qui possède une échelle d'externalisation comprenant aussi bien des items sur l'agression physique que sur la désobéissance ou la recherche d'attention. Burgess, Marshall, Rubin et Fox (2003) mettent en évidence le même lien. Ils constatent que les évitants, à quatre ans, sont moins inhibés que les sécurisés et que les évitants sont les enfants les plus agressifs des trois catégories d'attachement. Ils observent aussi un effet d'interaction où l'attachement évitant et la désinhibition donnent les enfants les plus externalisés à quatre ans. Il faut ici souligner que les chercheurs ont demandé aux mères de répondre au CBCL. Or, McCartney, Owen, Booth, Clarke-Stewart et Vandell (2004) ont en particulier démontré que les modèles de prédiction qui utilisent la mère comme informatrice sont différents des modèles qui utilisent un éducateur. Tout particulièrement, leurs résultats démontrent que le prédicteur le plus sûr des scores maternels des problèmes de comportement de leur enfant est la dépression maternelle. Il faut donc être prudents lorsque nous interprétons les résultats et considérer qui sont les informateurs dans chaque recherche. Finalement, plusieurs études qui ont utilisé des échantillons normatifs n'ont pu constater les mêmes liens entre attachement et comportements externalisés (Fagot et Kavanagh, 1990; Goldberg, Perrotta, Minde et Corter, 1986). Mais, comme l'indique Lyons-Ruth (1996), depuis 1985, les études ont utilisé les quatre catégories d'attachement.

Les études longitudinales utilisant quatre catégories

La classification désorganisée démontre chez l'enfant un conflit difficile à résoudre entre utiliser la mère comme base de protection et la voir comme une source de danger. La désorganisation se retrouve plus particulièrement dans des contextes de risque social lourd, de pathologie parentale ou de mauvais traitement des enfants (VanIjzendoorn, Schuengel et Bakermans-Kranenburg, 1999). Il n'est donc pas surprenant de constater dans la documentation scientifique que cette classification possède le meilleur taux de prédiction de toutes les catégories pour les problèmes de comportement ultérieurs.

En revanche, nous pouvons tout de même reprendre ici la conclusion générale de la section précédente et affirmer que les études utilisant des échantillons normatifs n'ont pas détecté de lien important entre les catégories d'attachement et les problèmes comportementaux ultérieurs. Cette conclusion peut s'expliquer du fait que dans un échantillon normatif, le pourcentage de la catégorie de désorganisés ne dépasse pas 15 % alors qu'il oscille autour du 25 % dans les groupes à risques (VanIjzendoorn *et al.*,1999). Nous pouvons donc poser comme hypothèse que, si les désorganisés sont les enfants les plus à risques de développer des problèmes de comportement plus tard, leur poids relatif dans les échantillons normatifs n'est pas assez important pour faire ressortir le lien insécurité-externalisation.

De récentes études longitudinales qui ont utilisé des échantillons à risques ont confirmé le lien entre l'attachement désorganisé et le développement de l'agression et des comportements externalisés. Lyons-Ruth, Easterbrooks et Cibelli (1997) ont observé dans un échantillon de faible niveau socioéconomique que les enfants classés à la fois comme évitants et désorganisés à 18 mois avaient le plus de risque, à sept ans, d'utiliser des comportements externalisés ultérieurs tels que rapportés par les enseignants qui devaient remplir le CBCL. Il est ici intéressant de noter que les cotes d'externalisation données par les mères n'étaient pas en lien avec le type d'attachement, ce qui ressemble aux conclusions de McCartney *et al.* (2004) citées plus haut. On retrouve ce même patron de résultats chez Lyons-Ruth, Alpern et Repacholi (1993) et chez Shaw, Owens, Vondra, Keenan et Winslow (1997).

L'étude de Munson *et al.* (2001) est particulièrement intéressante, puisqu'elle utilise des modèles hiérarchiques linéaires dans un échantillon de mères adolescentes. Ces mères sont particulièrement à risque d'attachement insécurisé et notamment désorganisé et elles sont aussi à risque d'avoir des enfants qui ont des problèmes de comportement. L'analyse linéaire permet aussi de transcender les corrélations de groupes pour faire ressortir les changements que chaque individu peut vivre. Munson et ses collègues font ressortir le lien très net qui existe entre les enfants désorganisés et l'externalisation à quatre et neuf ans. En outre, ils remarquent que les évitants suivent la même courbe de développement. Malheureusement, Munson *et al.* (2001) ont demandé aux mères de compléter le CBCL et ils ont noté une relation entre le niveau de dépression de la mère et le score d'externalisation, ce qui laisse à penser que les réponses de la mère ont peut-être été entachées par leur état dépressif. Curieusement, les auteurs n'en font aucune mention.

Greenberg et ses collègues proposent aussi des études dans lesquelles ils observent le développement d'enfants qui sont référés en clinique pour des comportements oppositionnels défiants. Les résultats sont très clairs, puisque 80 % des enfants du groupe clinique ont été catégorisés insécurisés (A, C ou D), alors que seulement 30 % du groupe contrôle l'ont été (Greenberg, Speltz et Deklyen, 1993 ; Greenberg, Speltz, Deklyen et Endriga, 1991).

Les études qui ont observé un lien simultané

De récentes études ont examiné le lien simultané qui existe entre les enfants désorganisés et les problèmes de comportement. Aux périodes préscolaire et scolaire, le schème de codification de Cassidy et Marvin (1992) situe les enfants désorganisés sous une des catégories suivantes : contrôlant-punitif, contrôlant-affectueux ou insécurisé-autre. Quelques études ont utilisé cette codification et ont démontré que les enfants de type contrôlant (sans faire de distinction) sont ceux qui démontrent le plus de comportements externalisés. Par exemple, Green, Stanley et Peters (2007) rapportent que 58 % des enfants qui ont des problèmes cliniques de type extériorisé expriment une représentation de leur attachement de type désorganisé.

Moss (Moss, Parent, Gosselin, Rousseau et St-Laurent, 1996 ; Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent et Saintonge, 1998 ; Moss *et al.*, 2004) a opté pour des analyses concomitantes, c'est-à-dire qu'elle évalue l'attachement d'enfants de 5 à 7 ans selon la grille d'analyse de Cassidy et Marvin (1992) et de Main et Cassidy (1988), et elle demande aux mères ou aux éducateurs de coter l'adaptation sociale de l'enfant. Sa première étude (Moss *et al.*, 1996) démontre que les enfants de type contrôlant reçoivent des scores de problèmes de comportement plus élevés que les autres. Une particularité des études de Moss est qu'elle utilise un questionnaire différent des autres études, le PSA (Lafreniere, Dumas, Capuano et Dubeau, 1992) pour les scores d'externalisation. Moss prend bien soin de préciser que les auteurs du PSA ont démontré des relations étroites avec le CBCL. Par la suite (Moss *et al.*, 1998), Moss et ses collaboratrices établissent que, à 5-7 ans, les ambivalents et les contrôlants/autres ont plus de possibilités de recevoir des scores de troubles de comportement de la part de leurs enseignants. En outre, lorsque l'équipe isole les échelles du PSA, elle conclut que l'attachement prédit les scores d'externalisation, les groupes ambivalents et contrôlants/autres, cotant plus haut que les sécurisés, et les évitants cotant plus bas que les sécurisés. À 7-9 ans, la seule distinction qui tienne encore est celle des contrôlants/autres.

L'équipe de Moss s'attaque ensuite aux différents types de contrôlants. Toujours avec le même plan simultané, elle conclut (Moss *et al.*, 2004) que les ambivalents et les contrôlants punitifs démontrent plus de problèmes de comportement que les sécurisés. Les contrôlants-affectueux, pour leur part, ne se distinguent pas des enfants sécurisés. En revanche, elle conclut que la taille de l'effet est plutôt faible et qu'il faut prendre ces résultats avec prudence.

Finalement, Moss, Smolla, Guerra, Mazzarello, Chayer et Berthiaume (2006) établissent un lien entre la classification d'attachement désorganisé/contrôlant (D) et l'autoévaluation des problèmes de comportement faite par les enfants à six ans. Nous pouvons noter ici que c'est la seule étude qui utilise l'autoévaluation pour mesurer les troubles de comportement. En premier lieu, leurs résultats démontrent que seuls les garçons désorganisés expriment davantage de problèmes de type externalisés que les enfants dont l'attachement est sécurisant. Cependant, les enfants de type désorganisé rapportent aussi davantage de problèmes de comportement de type intériorisé que les enfants de type sécurisé. Nous pouvons donc conclure que, bien que la classification D a apporté des précisions sur la capacité des catégories d'attachement de prédire les comportements sociaux, il demeure encore une ambiguïté entre les problèmes extériorisés et les problèmes intériorisés.

Nos résultats

Nos propres recherches ont aussi fait ressortir les liens entre l'attachement et les comportements agressifs à la période préscolaire (Provost, Tarabulsy, Maranda et Lemelin, 2003). Dans le cadre d'une analyse longitudinale de 150 dyades mère-enfant provenant, d'une part, d'une population de mères adolescentes (n = 100) et, d'autre part, d'une population normative de mères adultes, nous avons, au cours des deux premières années des enfants, pris des mesures d'attachement (à 15 et 18 mois) et nous avons évalué les comportements sociaux des enfants à 36 mois grâce au questionnaire CBCL complété par les éducateurs. Notre échantillon est un échantillon à risque puisque, comme le mentionnent Munson et ses collaborateurs (2001), les mères adolescentes sont particulièrement à risque d'avoir des enfants qui ont un attachement désorganisé et des problèmes de comportement.

Notre projet comporte aussi plusieurs différences avec les études déjà mentionnées. Tout d'abord, nous avons tenu à utiliser un groupe témoin de mères adultes pour bien faire ressortir les difficultés inhérentes aux mères adolescentes. Nous avons aussi utilisé le plus souvent possible des sources variées d'information comme des observateurs et des éducatrices

en garderie. Plusieurs études se fient exclusivement à la mère pour recueillir de l'information sur les enfants. Or, nous avons pu démontrer que l'information apportée par la mère est trop souvent fonction de son état affectif, de sorte que les résultats sont en quelque sorte brouillés par la perception subjective de la mère (Lemelin, Tarabulsy et Provost, 2004).

Notre approche s'inspire aussi du modèle transactionnel et de la psychopathologie développementale, pour lesquels les caractéristiques de l'enfant et de la famille jouent un rôle convergent dans le développement des symptomatologies des enfants. Un des aspects fondamentaux de cette approche est que le tempérament imprime dès la naissance de l'enfant certaines façons de réagir et de faire réagir qui auront une importance primordiale dans l'élaboration de sa personnalité. Une controverse autour de l'importance du tempérament de l'enfant dans la construction de son attachement n'a pas encore trouvé de solution, certains y voyant un terreau fertile pour le développement de la sécurité et d'autres étant d'avis que l'attachement est une relation qui se forge à travers des interactions dyadiques où le tempérament n'est qu'une variable parmi tant d'autres (voir Vaughn et Bost, 1999 ; Miljkovitch, 2001). Nous avons donc inclus une mesure de tempérament à 15 et 18 mois et en particulier l'échelle d'appréhension sociale, puisqu'elle correspond le mieux à la fois à la conception d'inhibition sociale à 36 mois et à la relation socioaffective inhérente à l'attachement.

Nous avons mesuré l'attachement à partir du tri de cartes exécuté par des observateurs aguerris selon la procédure de Pederson et Moran (1996, 1999). Nous avons par la suite calculé l'accord inter-juges à partir d'un échantillon de 20 dyades, ce qui nous a donné une corrélation de 0,87 ($p < 0{,}00$).

Notre stratégie d'analyse repose essentiellement sur la régression hiérarchique, où le score de comportements externalisés est la variable dépendante. Pour vérifier l'effet modérateur du tempérament, nous entrons à tour de rôle dans la régression les deux variables – attachement et tempérament – et l'interaction entre les deux. Nous avions en premier lieu effectué des analyses en contrôlant la variance de l'appartenance au groupe – mères adolescentes, mères adultes –, mais cette variable n'apportait rien au modèle et nous avons préféré l'enlever pour ajouter à la puissance statistique de l'analyse.

Nos résultats suggèrent tout d'abord que nous pouvons prédire les comportements externalisés des enfants à 36 mois à partir de l'interaction entre le tempérament et l'attachement à 15 mois. En analysant les effets simples, nous constatons que la sécurité d'attachement prédit clairement

et négativement l'externalisation à 36 mois chez les enfants dont l'appréhension sociale est faible (B = – 0,52, $p < 0{,}001$). Ce premier résultat indique donc que la sécurité de l'attachement aide vraiment à développer l'adaptation sociale chez les enfants qui ont un tempérament relativement positif face au milieu. En revanche, l'attachement semble moins bien aider les enfants dont le tempérament les rend moins réceptifs à leur milieu social.

Le portrait à 18 mois est différent. Dans ce cas, l'analyse suggère que, peu importe le niveau d'appréhension sociale qu'expriment les enfants, plus les enfants sont sécurisés, moins ils présentent des comportements d'externalisation à 36 mois (B = – 0,29, $p < 0{,}05$). Tout se passe comme si la relation mère-enfant devient assez structurante à 18 mois pour être en charge de l'évolution des comportements sociaux ultérieurs de l'enfant, peu importe le type de tempérament. Ce résultat est particulièrement intéressant, puisqu'il suggère une évolution dans la relation mère-enfant et dans son importance pour organiser la socialisation de l'enfant.

L'attachement mère-enfant apparaît donc comme un processus qui peut avoir en certaines circonstances une relation avec l'agressivité que les enfants développent au cours de leur enfance. En revanche, il faut insister sur le fait que cet attachement, malgré son importance théorique sur le développement ultérieur, ne fonctionne pas en vase clos, mais s'intègre dans l'ensemble des facteurs personnels ou socioaffectifs qui construisent la personnalité de l'individu en devenir. Dans une perspective psychopathologique développementale, nous pouvons d'ailleurs considérer la qualité de l'attachement comme un facteur de protection contre les éléments de risque que les enfants peuvent rencontrer au cours de leur trajectoire de développement (Dallaire et Weinraub, 2007). Nos propres travaux indiquent par ailleurs que la sensibilité maternelle devrait être considérée comme une variable médiatrice entre les facteurs contextuels et familiaux (Tarabulsy, Bernier, Provost, Maranda, Larose, Moss et Tessier, 2005) et que, dans une perspective clinique, l'amélioration de la sécurité de l'attachement est un outil très utile dans la trousse des intervenants auprès de la petite enfance. Par ailleurs, d'autres travaux récents démontrent clairement le potentiel d'utiliser les notions acquises par la recherche pour améliorer les pratiques cliniques auprès des familles à risques (Oppenheim et Goldsmith, 2007).

Section 3

Les influences de pairs

Chapitre 8

L'enfant agressif et le rejet par les pairs
Le paradoxe de l'œuf et de la poule…

Paul S. Greenman
Université du Québec en Outaouais

Les enfants font souvent preuve d'une variété de comportements agressifs. Le vol, l'extorsion, la destruction de la propriété, la manipulation des relations des autres, l'exclusion sociale, le harcèlement sexuel et des assauts physiques font partie des « armes sociales et relationnelles » (Deater-Deckard, 2001, p. 566, traduction libre) qu'un grand nombre d'enfants brandissent dans leurs interactions avec leurs pairs (Connor, 2002 ; Crick, Casas et Nelson, 2002 ; Dupper et Meyer-Adams, 2002). Pourquoi est-ce que cela arrive ? Quelles sont les conséquences personnelles et interpersonnelles de la conduite agressive chez les jeunes ? Nous allons tenter de répondre à ces questions dans ce chapitre, en faisant appel aux théories et aux recherches empiriques récentes qui illuminent l'impact des processus de groupe sur le comportement interpersonnel des jeunes. Selon une de ces théories les plus connues et les plus controversées, le groupe de pairs, et non les parents, aurait l'influence la plus importante et la plus marquante sur le développement social des enfants (Harris, 1995, 1998). Cette théorie de la socialisation par le groupe postule, entre autres, que les groupes de pairs chez les jeunes représentent des « cultures » qui sélectionnent certaines attitudes et comportements et en rejettent d'autres selon les normes qui prédominent à l'intérieur du groupe (Harris, 1995). Comme nous allons voir, il est donc envisageable que l'agressivité ait des conséquences positives en fonction de la structure du groupe. Ces conséquences positives viennent tout récemment d'attirer l'attention des chercheurs et des cliniciens.

Les conséquences de l'agressivité chez l'enfant : point de vue traditionnel

La conduite agressive a traditionnellement été associée à un grand nombre de conséquences néfastes pour le développement socioémotionnel des jeunes. Par exemple, les résultats de plusieurs recherches sur l'agressivité indiquent des liens clairs entre l'agressivité pendant l'enfance et les idées suicidaires (Rigby et Slee, 1999), les problèmes reliés à la performance académique (Connor, 2002) et l'abus de substances (Brook, Whiteman,

Finch et Cohen, 1995 ; Vitaro *et al.*, 1998). D'autres révèlent une relation entre l'agressivité pendant l'enfance et le comportement antisocial (p. ex., la violence conjugale, le vol ; Farrington, 1991 ; Huesmann, Eron, Lefkowitz et Walder, 1984 ; Vitaro, Gendreau, Tremblay et Oligny, 1998), la dépression majeure (Slee, 1995), et le chômage pendant l'adolescence et l'âge adulte (Kokko et Pulkkinen, 2000).

Le rejet par les pairs : causes présumées et conséquences observées

L'agressivité comme cause du rejet

De toutes les conséquences négatives présumées de l'agressivité, le rejet par les pairs est celle qui est la plus fréquemment rapportée depuis une génération dans la littérature scientifique. Selon un nombre impressionnant d'études, l'agressivité pendant l'enfance serait fortement liée à l'incompétence sociale et, par conséquent, à un statut social très bas parmi les pairs (Asher et Coie, 1990 ; Coie et Dodge, 1988, 1998 ; Coie, Dodge et Kupersmidt, 1990 ; Deater-Deckard, 2001 ; Dodge, 1983 ; Hartup, 1983 ; Hymel, Vaillancourt, McDougall et Renshaw, 2002 ; Lochman et Dodge, 1998 ; Rubin, Bukowski et Parker, 1998). À la lumière de ces données empiriques, il y a une tendance chez les chercheurs et les cliniciens à percevoir un lien causal entre l'agressivité et le rejet par les pairs, et à développer des interventions qui favorisent la prévention de l'agressivité chez les jeunes (p. ex., Conduct Problems Prevention Research Group, 2002) dans le but d'améliorer, entre autres, leur statut social et leurs trajectoires socioémotionnelles. On peut bien comprendre cette volonté lorsqu'on considère l'impact du rejet par les pairs sur les jeunes.

Il est important de noter que l'exclusion intentionnelle et la tendance à ne pas vouloir s'associer à certains pairs qui définissent le rejet le distinguent du manque d'amitiés intimes. Il est possible, par exemple, qu'un enfant jouisse du regard positif d'une majorité de ses pairs (c'est-à-dire que l'enfant soit « populaire »), sans vraiment avoir de relation proche et intime avec aucun d'entre eux. Il est également possible d'endurer le rejet par les pairs et d'avoir au moins un ou deux amis proches (Bierman, 2004 ; Schneider, Wiener et Murphy, 1994). Nous nous intéressons surtout au phénomène du rejet actif par les pairs, qui n'implique pas nécessairement un manque total d'amis (le lecteur est invité à consulter le chapitre de Poulin et ses collègues, dans cet ouvrage, pour une revue de questions spécifiques à la relation entre l'amitié et l'agressivité).

Conséquences socioémotionnelles du rejet

Comme la conduite agressive, le rejet par les pairs est fréquent pendant l'enfance et il peut avoir un effet pervers sur le développement socioémotionnel à long terme. Des recherches indiquent qu'entre 13 % et 16 % des élèves au primaire sont activement rejetés et exclus par leurs pairs (Terry et Coie, 1991). Dans leur analyse documentaire classique de la littérature sur les résultats à long terme du rejet par les pairs, Parker et Asher (1987) sont arrivés à la conclusion que les individus qui ne sont pas acceptés par leurs pairs pendant l'enfance seraient à haut risque d'abandonner l'école et de commettre des infractions pénales plus tard dans la vie. Des recherches menées plus récemment montrent que le rejet par les pairs contribue au développement des symptômes intériorisés tels la dépression et l'anxiété (Deater-Deckard, 2001 ; Kupersmidt, Coie et Dodge, 1990 ; McDougall, Hymel, Vaillancourt et Mercer, 2001). Par exemple, Brendgen *et al.* ont trouvé dans une étude longitudinale que les enseignants des enfants qui n'étaient pas aimés par leur pairs au primaire les avaient perçus comme étant plus anxieux socialement que leurs pairs et que cette anxiété élevée persistait pendant toute l'enfance et la préadolescence (Brendgen *et al.*, 2001). Le rejet par les pairs en cinquième année (âge 11 ans) prédisait des difficultés d'ajustement à l'âge de 28 ans dans une autre étude. Dans cette étude, les adultes qui avaient été rejetés par leurs pairs indiquaient des difficultés académiques persistantes pendant toutes leurs vies, ainsi que la méfiance envers les autres et des symptômes de dépression majeure (Bagwell, Schmidt, Newcomb et Bukowski, 2001). Finalement, il y a des indices que le rejet serait un facteur important dans le développement et l'exacerbation des symptômes extériorisés tels la conduite agressive (Greenman, Schneider et Tomada, sous presse ; Laird, Jordan, Dodge, Pettit et Bates, 2001). Il y a donc quelques preuves que le rejet en soi aurait des effets fort négatifs sur le développement psychosocial des jeunes, et que l'agressivité ne précède pas toujours le rejet.

Le rejet et l'adaptation scolaire

Le portrait des enfants rejetés devient d'autant plus inquiétant lorsqu'on considère les difficultés d'adaptation scolaire qui y sont associées. Les enfants qui vivent le rejet ont tendance à avoir de pires notes à l'école que leurs pairs non rejetés, même quand on contrôle statistiquement les effets de l'intelligence, de l'absentéisme et de l'influence familiale (Wentzel, 1991). Par contre, l'appartenance à un groupe social et l'acceptation par les pairs prédisent l'amélioration de la performance académique avec le temps (Wentzel et Caldwell, 1997). Il semble que le sentiment de solitude

vécu par les enfants rejetés joue un rôle important dans le déclin observé dans leur performance scolaire (Guay, Boivin et Hodges, 1999). Cette solitude pourrait aussi expliquer, en partie, le manque d'intérêt pour l'école et les poursuites académiques, démontré non seulement chez les jeunes enfants au primaire (Buhs et Ladd, 2001), mais aussi chez les préadolescents (Verkuyten et Thijs, 2002). Finalement, on observe également chez les enfants rejetés une tendance à s'associer aux pairs qui encouragent et renforcent la conduite agressive (Laird *et al.*, 2001).

Résumé du point de vue traditionnel

Bref, selon le point de vue traditionnel, l'agressivité entraînerait plusieurs difficultés d'ordre socioaffectif. Parmi celles-ci on retrouve les symptômes psychopathologiques tels que la dépression, l'anxiété, les troubles de la conduite, les difficultés académiques ; et surtout, le rejet par les pairs (Connor, 2002). Il est donc possible, selon cette perspective, que l'agressivité exerce son influence parfois directement, parfois par l'intermédiaire du rejet par les pairs, issu de leur désapprobation de la conduite aversive. En somme, selon le point de vue traditionnel, le sort des enfants agressifs serait compliqué et empiré par le rejet, une conséquence de la conduite agressive présumée par plusieurs.

Les types de conduites agressives

Malgré cette perspective qui guide la recherche et la pratique dans le domaine des relations entre enfants depuis si longtemps, d'autres données plus récentes (p. ex., Greenman *et al.*, sous presse ; Laird *et al.*, 2001) suggèrent qu'une remise en cause du point de vue traditionnel soit de mise. On commence à découvrir une relation plus complexe et nuancée entre la conduite agressive pendant l'enfance et le rejet social qui nécessite une meilleure compréhension 1) des différents types de comportements agressifs et leurs buts, et 2) des liens entre les divers types de conduites agressives et le statut social. Ces informations permettront le développement d'une nouvelle conception du lien entre l'agressivité et le rejet, qui facilitera la compréhension des processus interpersonnels qui entraînent et renforcent les comportements agressifs chez les jeunes.

Selon Dodge et Coie (1987 ; voir chapitre de Normand et Schneider, pour une discussion), il y a deux grandes catégories de comportements agressifs : *l'agressivité réactive* et *l'agressivité proactive* ou *instrumentale*.

L'agressivité réactive est une réponse ou une série de réponses aux menaces perçues ou réelles, caractérisée par l'expérience d'émotions fortes et négatives et des expressions d'hostilité (Connor, 2002). Par contre, la notion d'agressivité proactive englobe les comportements agressifs organisés et dirigés vers des buts spécifiques (Connor, 2002). Il s'agit de tentatives pour contrôler certaines ressources en égard à des récompenses attendues (Crick et Dodge, 1996).

L'AGRESSIVITÉ RÉACTIVE *VS* L'AGRESSIVITÉ PROACTIVE : CORRÉLATS INTERPERSONNELS

Les résultats d'études menées au Québec qui portent sur cette distinction théorique appuient la validité des construits d'agressivité réactive et d'agressivité proactive et mettent en évidence leurs corrélats interpersonnels (Poulin et Boivin, 2000b). Par exemple, dans leur enquête auprès de 193 garçons en troisième, quatrième, cinquième et sixième années (âges moyens environ 9, 10 et 11 ans) , Poulin et Boivin (2000b) ont trouvé un lien entre l'agressivité réactive (telle qu'évaluée par les parents, les enseignants et les pairs) et le rejet par les pairs, ainsi qu'un lien entre l'agressivité proactive et le statut social élevé. Autrement dit, les jeunes qui avaient tendance à percevoir beaucoup de menaces et d'intentions hostiles de la part de leurs pairs et qui agressaient ces derniers en réponse étaient rejetés. Cependant, ceux qui faisaient preuve d'agressivité proactive dans le même échantillon (p. ex., intimider leurs pairs et répandre des rumeurs à propos d'eux) bénéficiaient de l'admiration de leurs pairs et d'un statut social élevé (Poulin et Boivin, 2000b). Des études subséquentes confirment cette distinction entre l'agressivité réactive et l'agressivité proactive, ainsi que les conséquences socioémotionnelles très différentes qui dépendent du type d'agressivité favorisé par les enfants (Little, Jones, Henrich et Hawley, 2003 ; Salmivalli et Helteenvuori, 2007).

L'AGRESSIVITÉ ET LE STATUT SOCIAL : UNE CONCEPTUALISATION RÉVISÉE

Il devient donc de plus en plus clair que l'agressivité comme telle n'entraîne pas nécessairement le rejet par les pairs. Considérons une étude effectuée dans le Sud des États-Unis, dans laquelle Estell *et al.* ont découvert que plusieurs garçons afro-américains en première année (âge moyen 6 ans) provenant d'un quartier défavorisé étaient désignés à la fois agressifs et populaires par leurs enseignants et par leurs pairs (Estell, Farmer, Cairns

et Cairns, 2002). Plusieurs années plus tard, l'équipe d'Estell et de Farmer a répliqué ces résultats dans un échantillon de filles en troisième année (avec un âge moyen de 9 ans) qui étaient majoritairement blanches, et qui venaient d'une banlieue où le statut socioéconomique des résidents était élevé (Estell, Farmer, Pearl, Van Acker et Rodkin, 2008). En Finlande, une enquête longitudinale de Salmivalli et Helteenvuori (2007) auprès des enfants âgés entre 10 et 13 ans a révélé que les garçons qui favorisaient l'agressivité réactive étaient pris pour victime (exclus des activités ou des groupes, moqués par les autres enfants) significativement plus souvent que le reste de leurs pairs. Par contre, avec le temps, les garçons qui tendaient vers l'agressivité proactive se trouvaient dans de moins en moins de situations où ils étaient victimes d'injures physiques et émotionnelles de la part de leurs pairs (Salmivalli et Helteenvuori, 2007).

Dans le même ordre d'idées, une étude de Prinstein et Cillessen (2003), réalisée auprès d'élèves en 10e année (avec un âge moyen de 16 ans) au Connecticut, a généré des résultats semblables : les adolescents (garçons et filles) qui favorisaient l'agressivité proactive étaient jugés par leurs pairs comme étant populaires et respectés dans leurs classes, tandis que ceux qui démontraient de l'agressivité réactive de façon régulière étaient systématiquement rejetés. Il est tout de même important de souligner que dans cet échantillon, les jugements de popularité (« Qui est populaire dans ta classe ? ») ne correspondaient pas à un statut sociométrique élevé ; les élèves qui faisaient preuve d'agressivité proactive étaient *perçus* par leurs pairs comme étant populaires, mais les analyses des nominations de préférence sociale (« Avec qui dans ta classe est-ce que tu aimes passer du temps ? ») indiquent qu'ils n'étaient en réalité pas plus aimés par les autres que leurs pairs non agressifs l'étaient (Prinstein et Cillessen, 2003). En fait, l'agressivité directe (p. ex., insultes, attaques physiques ; voir chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage) prédisait le rejet par les pairs dans cette étude. Les auteurs ont donc conclu que l'agressivité proactive pourrait contribuer à la *perception* de la popularité des adolescents, mais pas nécessairement à l'*amabilité* (Prinstein et Cillessen, 2003).

D'autres résultats appuient la notion que l'agressivité proactive, qui vise le contrôle des ressources pour son propre gain, serait reliée non seulement à la « popularité perçue », mais aussi à un statut sociométrique élevé. Par exemple, dans une étude à Berlin, de jeunes Allemands en cinquième jusqu'en 10e année (avec un âge moyen de 16 ans), qui exerçaient selon leurs pairs du « contrôle bistratégique » (c'est-à-dire, ceux qui mélangeaient des comportements agressifs tels l'intimidation ou la tromperie dans le but d'influencer les autres avec des comportements prosociaux tels rendre service aux gens dans le même but), avaient des cotes de popularité

perçue aussi élevées que leurs pairs qui n'étaient pas agressifs du tout (Hawley, Little et Card, 2008). De plus, ces jeunes proactivement agressifs étaient aimés par leurs pairs, avec des cotes d'amabilité similaires à la moyenne du groupe (Hawley *et al.*, 2008).

Donc, pour résumer, les résultats de plusieurs recherches effectuées depuis celle de Poulin et Boivin en 2000, auprès des populations dont l'âge, le sexe, la culture et le statut socioéconomique varient de façon importante, mènent à la même conclusion : *certains enfants agressifs sont parmi les plus populaires et bien aimés de leurs cercles sociaux*. Ceci s'applique surtout à ceux qui agressent leurs pairs dans le but de contrôler ou de manipuler les ressources, et ceux qui équilibrent leurs comportements agressifs avec des comportements prosociaux. Comment expliquer ces constats qui défient la logique concernant l'agressivité et le rejet qui dominait la littérature pendant plus d'un quart de siècle ? Une compréhension approfondie du lien entre l'agressivité et le rejet par les pairs nécessite l'exploration des attitudes et de la conduite qui caractérisent les groupes sociaux dont les jeunes font partie.

Le pouvoir du groupe

Les comportements des amis et des membres des cliques sont associés à la violence à l'école (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman et Kaukiainen, 1996), à l'appartenance aux gangs de rue (Craig, Vitaro, Gagnon et Tremblay, 2002) et à la prévalence de la promiscuité sexuelle et l'abus de substances chez les membres individuels des amitiés ou des groupes (Dishion, 2000). Plusieurs théories de l'influence interpersonnelle expliquent ces liens et aident à comprendre comment certains jeunes agressifs pourraient profiter d'un statut social élevé auprès de leurs pairs.

Les théories de sélection et d'influence réciproque

Cohen (1983) a postulé que l'influence des amis dépendrait des « effets de sélection », ce qui veut dire que les enfants dont les traits de personnalité ou les comportements typiques se ressemblent vont se chercher activement et former des groupes. Puisque aucun groupe d'enfants n'est complètement homogène en ce qui a trait aux traits de personnalité ou aux types de comportement favorisés, une pression s'installerait à l'intérieur de ces cercles sociaux qui incite les enfants à changer les comportements qui ne ressemblent pas à ceux du groupe et à maintenir ou augmenter la fréquence de ceux qui sont courants, bien que cette pression soit rarement évidente

(Berndt et Keefe, 1996). Pepler et Slaby (1994) ont développé une conceptualisation semblable du développement de l'agressivité. Selon eux, les enfants agressifs chercheraient la compagnie d'autres enfants agressifs, qui à leur tour socialiseraient la conduite agressive.

Les résultats empiriques issus de plusieurs décennies de recherche sur l'étiologie de la conduite agressive appuient cette notion (Boivin, Vitaro et Poulin, 2005 ; Coie et Dodge, 1998 ; Vitaro, Boivin et Tremblay, 2007), avec la conclusion générale que les enfants dont les amis et les pairs démontrent de la conduite agressive adoptent plus de comportements agressifs avec le temps que les enfants dont les amis et les pairs ne sont pas agressifs (voir le chapitre de Poulin et ses collègues, dans cet ouvrage). Donc, les idées de Cohen (1983) sur l'impact de la sélection et l'influence réciproque persistent et sont encore très utiles dans l'explication de l'influence des pairs sur le développement de plusieurs aspects du fonctionnement social des jeunes, y compris l'agressivité. Avec quelques modifications mineures, les postulats de base de la théorie de la sélection demeurent les mêmes, grâce à l'appui empirique : 1) les enfants ont tendance à former des amitiés avec d'autres enfants dont les valeurs et les comportements ressemblent aux leurs ; et 2) les comportements et les valeurs conformes à ces normes de groupe sont systématiquement renforcés, tandis que celles et ceux qui ne le sont pas sont ignorés ou punis (Boivin et Vitaro, 1995 ; Catalano et Hawkins, 1996). Les enfants qui font preuve de conduite agressive dans les contextes où elle est valorisée n'évoqueraient donc pas la désapprobation de leurs pairs (Cairns et Cairns, 2001 ; Poulin et Boivin, 1995). Selon cette perspective, les attitudes du groupe à l'égard de la conduite agressive détermineraient en large partie le degré d'agressivité d'un enfant dans un groupe, ainsi que la réponse à l'agressivité qui sera courante dans leurs écoles (Salmivalli et Voeten, 2004). Nous traiterons la manière dont les effets de sélection s'installent plus en détail dans la section sur les mécanismes de l'influence interpersonnelle.

La théorie de la socialisation par le groupe

La notion que le groupe dont l'individu fait partie serait responsable de la socialisation du comportement de ses membres et que dans notre société, les pairs seraient principalement responsables de cette socialisation, a été avancée par Judith Rich Harris (1995, 1998). Selon elle, les enfants auraient tendance à adopter les normes, les attitudes et les comportements des groupes les plus saillants dans leurs vies. Dans la société nord-américaine, les enfants d'âge scolaire passent la vaste majorité de leur temps avec leurs pairs, ce qui ferait des groupes d'amis l'influence la plus importante sur

le développement d'un grand nombre de comportements et traits de personnalité. Harris (1995, 1998) va donc un peu plus loin que Cohen (1983) et les autres théoriciens qui invoquent la théorie de sélection et d'influence réciproque, parce qu'elle spécifie l'instrument le plus puissant dans la socialisation des enfants : le groupe social dans lequel l'enfant passe la plupart de son temps. Il est important de souligner que cette influence ne se restreint pas au développement de l'agressivité. Selon la théorie de socialisation par le groupe, le groupe dans lequel l'enfant se trouve a l'impact le plus important sur le développement de la plupart des aspects de son fonctionnement social qui ne sont pas issus principalement des effets génétiques. Par exemple, des recherches récentes menées en Chine ont démontré que les groupes sociaux peuvent affecter la performance académique et les habiletés sociales indépendamment des effets des parents (Chen, Chang, He et Liu, 2005 ; Chen, Chang, Liu et He, 2008).

Tout comme les théories de sélection et d'influence réciproque, la théorie de la socialisation par le groupe pourrait aussi expliquer le phénomène de l'agressivité et le statut social élevé chez les jeunes. Si les enfants passent la majorité de leur temps dans leurs groupes de pairs et si les groupes les plus saillants dans leurs vies jouent le rôle principal dans leur socialisation (tel que stipulé par la théorie), il est logique que certains jeunes, dans certains contextes qui favorisent l'agressivité, soient acceptés ou même bien aimés par leurs pairs. Dans ces circonstances, le comportement des enfants refléteraient ceux des agents de socialisation les plus puissants dans leurs vies : leurs pairs.

Les mécanismes de l'influence interpersonnelle

Si on comprend l'impact des groupes de pairs sur la socialisation des jeunes, il reste à bien identifier la façon dont les processus élaborés jusqu'ici exercent leurs effets. Autrement dit, il importe de voir ce que les enfants font, spécifiquement, qui pourrait avoir pour effet de renforcer la conduite agressive à l'intérieur de leurs groupes sociaux.

Les traits favorisés

Une des choses qui contribuent à la popularité de certains enfants agressifs est la possession de traits favorisés à l'intérieur des groupes de pairs. Durant l'adolescence, par exemple, les jeunes agressifs qui sont jugés beaux, athlétiques ou drôles par leurs pairs se dotent de cotes élevées de popularité perçue et d'amabilité, tandis que les adolescents agressifs dont les pairs

ne pensent pas qu'ils possèdent ces traits ont tendance à être rejetés (Vaillancourt et Hymel, 2006). On constate donc l'impact des normes ou des valeurs du groupe concernant certains traits sur la tolérance de la conduite agressive.

Le renforcement direct

Les normes du groupe en ce qui a trait à l'agressivité plus directement semblent aussi être extrêmement importantes dans le développement et le renforcement de la conduite agressive et la détermination de ses conséquences sociales, comme Chang (2004) a trouvé dans son étude de 4650 élèves entre l'âge de 13 et 16 ans provenant de 82 classes différentes en Chine. Dans cette étude, la fréquence de conduite agressive dans les classes (p. ex., agressivité physique, insultes, injures) a modéré le lien entre l'agressivité et le rejet. Dans les classes où l'agressivité était saillante, les adolescents agressifs étaient moins rejetés par leurs pairs que dans les classes où les comportements agressifs étaient moins présents (Chang, 2004). On constate ici l'importance du comportement des membres du groupe immédiat. En l'absence de conséquences négatives telles le rejet, il est possible que la conduite agressive dans cet échantillon ait été renforcée par les climats sociaux dans lesquels elle était plus présente.

Mais il y a d'autres facteurs interpersonnels qui stimulent et entretiennent la conduite agressive à l'intérieur d'une classe ou d'une école. Selon Cillessen et Mayeux (2004), l'agressivité relationnelle (c.-à-d. la manipulation des relations des autres en les dénigrant ou en les dénonçant auprès de leurs pairs ; voir le chapitre de Verlaan, dans cet ouvrage, pour une revue de question) et l'agressivité physique peuvent avoir pour effet d'augmenter la visibilité sociale des jeunes dans leurs classes, comme ils l'ont trouvé dans leur étude de 905 enfants de cinquième jusqu'en neuvième année (avec une étendue d'âge variant entre 11 et 14 ans) dans plusieurs écoles du nord-est des États-Unis. D'autres recherches démontrent que plus la visibilité ou la centralité d'un cercle d'amis augmente dans un contexte particulier, plus les normes du groupe concernant l'agressivité ou le comportement prosocial ont un impact sur la conduite de ses membres (Ellis et Zarbatany, 2007). Autrement dit, les enfants qui font partie des cercles sociaux reconnus par un grand nombre de leurs pairs (des « réseaux sociaux centraux » ; Cairns, Leung, Buchanan et Cairns, 1995 ; Gest, Graham-Bermann et Hartup, 2001) seraient plus susceptibles à l'influence des autres membres du groupe en ce qui a trait à la conduite agressive. Si ces groupes reconnus pour leur importance dans le réseau social démontrent un niveau élevé d'agressivité, les individus qui en font partie risquent

d'augmenter la fréquence de leurs comportements agressifs et ils ne seront pas nécessairement rejetés (Ellis et Zarbatany, 2007). Par contre, si les normes du groupe reconnu pour son impact dans le réseau social favorisent plutôt des comportements prosociaux tels l'intervention auprès des pairs en train de se faire taquiner, les jeunes qui en font partie ont tendance à développer davantage de comportements prosociaux avec le temps (Ellis et Zarbatany, 2007).

Tous ces constats mettent en évidence l'implication importante du réseau social, non seulement dans le développement et le renforcement de la conduite agressive chez les jeunes, mais aussi dans la détermination du vrai impact de l'agressivité sur leur statut social. L'idée que les enfants à risque de développer des troubles de conduite « s'entraînent » à la déviance comportementale entre eux n'est pas nouvelle dans le domaine des relations entre enfants (p. ex., Dishion, McCord et Poulin, 1999), mais ces résultats plus récents suggèrent que ces processus interpersonnels ne se limitent pas uniquement aux groupes d'enfants en danger de développer des troubles de santé mentale.

Le renforcement passif

Il est aussi envisageable que l'encouragement de l'agressivité à l'intérieur des groupes de jeunes ait lieu de façon plus insidieuse. De plus, la perception des conséquences favorables de la conduite agressive pour le statut social peut influer sur des enfants rejetés qui désirent améliorer leur position dans leurs groupes de pairs. Par exemple, on sait maintenant depuis plusieurs années que la conduite agressive des enfants n'a pas lieu en isolation. Lors des épisodes d'intimidation scolaire ou de taxage, la majorité des enfants dans un groupe y participent d'une manière ou d'une autre, que ce soit de manière directe ou plus subtile (pour une revue de question sur la violence en milieu scolaire, voir le chapitre de Fontaine, dans cet ouvrage). Salmivalli *et al.* (1998) ont dévoilé plusieurs rôles des « participants » dans les épisodes d'intimidation scolaire. Dans leur échantillon finlandais original, composé de 189 enfants, ils ont trouvé que, en huitième année (avec un âge moyen de 14 ans), 4,7 % d'entre eux étaient des victimes régulières de l'intimidation scolaire, 9,9 % étaient des « agresseurs », 12,6 % étaient des « assistants », 16,2 % étaient des « renforceurs » et 29,8 % étaient des « tiers partis », tandis que seulement 20,4 % étaient des « défenseurs des victimes » (Salmivalli *et al.*, 1998). Des enquêtes réalisées auprès de jeunes d'autres pays ont généré des résultats semblables (Schäfer et Korn, 2004 ; Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke et Schulz, 2005 ; Sutton et Smith,

1999 ; Tani, Greenman, Schneider et Fregoso, 2003). Chaque rôle pourrait avoir une influence distincte sur les normes du groupe en ce qui a trait à la conduite agressive.

Les agresseurs

Ce sont les enfants qui ont tendance à commencer les incidents d'agressivité régulièrement, à inciter les autres à agir de manière agressive contre leurs victimes et à trouver de nouvelles façons de les harceler (Salmivalli *et al.*, 1998 ; Salmivalli et Voeten, 2004). En général, les jeunes qui agissent de cette façon ont des attitudes favorables à l'agressivité (Salmivalli et Voeten, 2004) et ils ont des cotes basses sur les mesures de sympathie et des cotes élevées sur les mesures d'extroversion (Tani *et al.*, 2003), ce qui pourrait expliquer leur penchant pour l'agressivité directe et leurs tentatives de convaincre leurs pairs d'agir agressivement. Mais si on suit la logique des théories de la sélection et de la socialisation par le groupe, l'agressivité persistera uniquement si d'autres éléments dans l'environnement des pairs l'appuient et la renforcent.

Les assistants et les renforceurs

Tel que stipulé par les théories de sélection et de socialisation par le groupe, on trouve qu'un nombre important de jeunes sont impliqués dans les incidents d'intimidation scolaire, même s'ils ne sont pas principalement responsables du début de tels incidents. Les « assistants » sont ceux qui se joignent aux agresseurs une fois que l'épisode d'agressivité est commencé, tandis que les « renforceurs » sont ceux qui assistent aux épisodes sans y participer directement ; ils vont peut-être rire des victimes et encourager leurs pairs à regarder les épisodes d'agressivité avec eux (Salmivalli *et al.*, 1998 ; Tani *et al.*, 2003). Comme les agresseurs, les assistants ont tendance à avoir des attitudes favorables à l'intimidation et au taxage (Salmivalli et Voeten, 2004) et leur comportement représente une source d'encouragement direct pour les agresseurs. Par contre, celui des renforceurs est plus subtil. Il risque tout de même de communiquer l'approbation de la conduite agressive parce qu'il a pour effet d'augmenter l'attention dirigée vers les épisodes d'agressivité et les renforceurs ont aussi tendance à avoir des attitudes favorables vis-à-vis l'agressivité en général (Salmivalli et Voeten, 2004). Comme la théorie de la sélection et la théorie de la socialisation par le groupe prédiraient, les agresseurs, assistants et renforceurs semblent avoir l'habitude de former des réseaux sociaux élargis constitués principalement d'autres agresseurs, assistants et renforceurs, contrairement à leurs

pairs qui sont moins impliqués dans les épisodes d'intimidation scolaire ou de taxage (Salmivalli et Huttunen, 1997). On voit donc comment les normes favorables à la conduite agressive s'installent à l'intérieur des groupes par le moyen de la communication directe et indirecte des pairs de leurs attitudes positives envers l'agressivité.

Les tiers partis et les défenseurs des victimes

Si les renforceurs appuient l'agressivité de façon subtile, le rôle des tiers partis est encore moins évident mais tout aussi important. Ces enfants n'ont ni tendance à agresser leurs pairs directement ou indirectement, ni tendance à intervenir auprès des victimes (Salmivalli *et al.*, 1998). Ils sont tout simplement souvent présents aux alentours lors des épisodes d'intimidation ou de taxage (Salmivalli *et al.*, 1998 ; Sutton et Smith, 1999 ; Tani *et al.*, 2003). Leur impact est difficile à préciser lorsqu'on considère ce qu'ils font. Il est possible que le simple fait d'être présent soit renforçant pour les pairs qui jouent des rôles plus actifs dans les épisodes d'agressivité parce qu'il ajoute à l'attention accordée à la conduite agressive. De toute façon, ces jeunes n'essaient pas d'aider les victimes de l'agressivité, contrairement aux défenseurs des victimes (Salmivalli *et al.*, 1998 ; Salmivalli et Voeten, 2004). Il est certain que cette *inactivité* ne fait rien pour diminuer la propagation d'attitudes favorables à l'agressivité qui semble avoir lieu lorsque les agresseurs, les assistants, les renforceurs forment leurs réseaux sociaux élargis (Salmivalli et Huttunen, 1997).

Les défenseurs des victimes interviennent pour arrêter les épisodes d'agressivité quand ils les observent (Salmivalli *et al.*, 1998 ; Sutton et Smith, 1999). Malheureusement pour les victimes d'agressivité, les défenseurs représentent normalement une minorité au sein de leurs groupes de pairs (Rigby et Johnson, 2006 ; Salmivalli *et al.*, 1998 ; Sutton et Smith, 1999). De plus, les défenseurs n'ont pas tendance à avoir des réseaux sociaux aussi grands ou puissants dans les écoles où l'agressivité est courante pour avoir suffisamment d'impact sur l'ajustement des valeurs et des normes comportementales concernant l'agressivité (Rigby et Johnson, 2006 ; Salmivalli et Huttunen, 1997).

Étant donné le grand nombre de jeunes qui agressent leurs pairs, ceux qui appuient l'agressivité de façon indirecte (agresseurs, assistants, renforceurs) et la minorité qui intervient auprès des victimes, on peut spéculer que même si certains enfants n'ont pas tendance à agir de façon agressive régulièrement, leur assistance passive, leur présence aux alentours lors des épisodes d'agression et leur manque d'intervention auprès des victimes d'agressivité peuvent créer un environnement social dans lequel la conduite

agressive serait favorisée. Ceci peut avoir un impact non seulement sur l'incidence de conduites agressives, mais aussi sur la perception des conséquences de l'agressivité pour le statut social dans un groupe de jeunes.

Comme leurs collègues dans d'autres pays, des chercheurs canadiens ont aussi trouvé des exemples de renforcement passif de l'intimidation scolaire. Dans une étude de 120 enfants entre l'âge de cinq et 12 ans à Toronto, O'Connell, Pepler et Craig (1999) ont codifié 120 heures d'enregistrements des enfants sur les terrains de jeu à leurs écoles. Les résultats révèlent que, lors des épisodes de taxage ou d'agressivité physique, quatre enfants en moyenne y assistaient sans intervenir. En général, les pairs passaient 54 % du temps enregistré en train d'assister aux épisodes d'agressivité, 21 % du temps en train d'imiter la conduite agressive observée et 25 % du temps en train d'essayer d'aider les victimes de l'agression (O'Connell *et al.*, 1999). Une autre observation des comportements de 27 jeunes, aussi effectuée à Toronto, a démontré que les pairs des enfants agressifs participaient à 32 % des épisodes d'intimidation scolaire enregistrés et que d'autres étaient aux alentours en train d'y assister pendant 52 % des épisodes de conduite agressive (Atlas et Pepler, 2001). Tous ces résultats soulignent la présence d'une majorité des jeunes dans un groupe de pairs lors des épisodes d'agressivité. Plusieurs chercheurs concluent que cette implication dans les épisodes de conduite agressive contribue à son renforcement au sein du groupe, même dans les cas où les attitudes ou les valeurs de chaque enfant individuellement ne favorisent pas nécessairement l'agressivité (Atlas et Pepler, 2001 ; O'Connell *et al.*, 1999 ; Salmivalli et Voeten, 2004). Cette conclusion met en évidence l'importance et la puissance des normes concernant l'agressivité qui sont perçues à l'intérieur des groupes de jeunes. Il est possible que pour certains qui se trouvent dans les contextes sociaux dans lesquels l'agressivité est favorisée, la conduite agressive représente une manière de solidifier des liens sociaux avec les autres membres.

La conduite agressive : une tentative de se faire accepter ?

Tous les enfants rejetés ne sont pas agressifs, mais plusieurs d'entre eux le deviennent avec le temps (Bierman, 2004). Pourquoi ? Lorsque l'on considère les théories et les données des sections précédentes qui démontrent des liens clairs et sans équivoque entre certaines formes d'agressivité et le statut social élevé au sein des groupes de pairs pendant l'enfance et l'adolescence (surtout ceux dans lesquels l'agressivité est courante),

l'hypothèse que la conduite agressive pourrait être perçue par les jeunes rejetés comme une porte d'entrée à l'acceptation et à un meilleur statut social devient plus réaliste. En plus des découvertes de Chang (2004), citées plus tôt, qui démontrent un lien entre les normes d'une classe en ce qui concerne la conduite agressive et le statut social des enfants agressifs, deux études hollandaises récentes appuient également cette notion.

Dans la première, menée auprès de 2578 adolescents âgés de 13 ans en moyenne et provenant de 109 classes scolaires différentes (Sentse, Scholte, Salmivalli et Voeten, 2007), Sentse *et al.* ont mesuré le statut social en demandant aux jeunes de nommer les pairs qu'ils aimaient et ceux qu'ils n'aimaient pas, ainsi que leur tendance à intimider ou à agresser les autres. Leurs résultats sont intéressants. Premièrement, ils ont trouvé des différences significatives entre la fréquence de la conduite agressive telle que perçue par les enfants dans les classes scolaires différentes. L'agressivité était courante dans certaines classes et presque aucunement dans d'autres. Dans les classes où l'agressivité était plus présente sur une base régulière, les adolescents qui agressaient leurs pairs avaient moins tendance à être rejetés par leurs pairs et plus de chances d'être aimés (Sentse *et al.*, 2007). Par contre, dans les classes où l'agressivité n'était pas normative, ceux qui avaient tendance à être agressifs avaient plus de chances d'être rejetés. Ces résultats indiquent, encore une fois, que dans certains contextes les jeunes agressifs sont très aimés par leurs pairs. Mais cette étude transversale ne démontre pas nécessairement que l'amélioration du statut social est le moteur derrière le développement du comportement agressif chez les jeunes. Les résultats d'une autre étude effectuée en Hollande offrent une explication à de telles observations.

Dans cette deuxième étude, Olthof et Goossens (2008) ont directement vérifié cette hypothèse dans une enquête auprès de 378 enfants âgés de 11 ans en moyenne, provenant de 15 classes et six écoles différentes. Ils ont demandé aux participants d'indiquer jusqu'à quel point ils désiraient être acceptés par chacun des élèves dans leurs classes. En général, les garçons qui n'étaient pas acceptés par leurs pairs (tel qu'indiqué par les cotes d'amabilité qui leur ont été accordées par les autres membres de leur classe) se comportaient souvent de manière agressive et exprimaient un désir d'être acceptés par d'autres garçons agressifs (Olthof et Goossens, 2008). Les filles agressives dans cet échantillon ont également signalé leur souhait d'être acceptées par leurs pairs, mais leur conduite agressive était seulement reliée à un désir d'être acceptées par les garçons dans leurs classes. Bien que ces résultats viennent aussi d'une étude transversale, qui empêche l'interprétation de l'ordre des événements (Qu'est-ce qui vient en premier : le rejet ou l'agressivité ?), ils suggèrent tout de même que

l'agressivité soit fortement reliée au désir d'être accepté par les pairs agressifs, surtout chez les garçons. Il est à noter que seulement l'intimidation scolaire a été mesurée dans cette étude, ce qui pourrait expliquer les résultats ambigus obtenus pour les filles, qui démontrent habituellement des formes d'agressivité plutôt relationnelles (Crick et Dodge, 1996). Or, l'agressivité relationnelle n'a pas été mesurée dans cette étude.

À la lumière de toutes ces recherches diverses, il devient important de considérer la possibilité que, dans certains cas, la conduite agressive se développe dans les réseaux sociaux où la conduite agressive est courante, où les jeunes agressifs possèdent des traits (p. ex., talent pour les sports, leadership, équilibre entre les comportements agressifs et prosociaux) valorisés par le groupe, et où d'autres jeunes rejetés au préalable tentent d'imiter leur comportement agressif dans le but d'être acceptés. En raison du manque de données longitudinales qui tiendrait compte de toutes ces variables différentes, il est présentement difficile de tirer des conclusions définitives à ce sujet.

IMPLICATIONS : RECHERCHES FUTURES ET INTERVENTION

Malgré l'incertitude qui persiste concernant le rôle du rejet dans le développement de la conduite agressive chez les jeunes ou bien le rôle de l'agressivité dans l'exclusion sociale, les liens entre la conduite agressive et le statut social élevé sont clairs et répliqués dans plusieurs études citées dans ce chapitre. Il est également clair, selon des données récentes (Olthof et Goosens, 2008) que certains jeunes agressifs souhaitent améliorer leur statut social. Il serait utile d'explorer davantage dans les recherches futures la possibilité que la conduite agressive chez les jeunes soit le résultat de cette combinaison de normes sociales qui favorisent l'agressivité et le désir d'être accepté par les pairs.

Pour l'instant, si on veut diminuer la fréquence de la conduite agressive chez les jeunes, il semble essentiel de changer les attitudes et les comportements des groupes ou des réseaux sociaux dont les jeunes font partie. Plusieurs interventions commencent à paraître, principalement aux États-Unis, qui tiennent compte des réalités sociales chez les jeunes énumérées dans le cadre de ce chapitre. Et les résultats sont encourageants.

Par exemple, dans une étude, Henry et ses collègues ont démontré que lorsque les enseignants et les élèves adoptaient des attitudes qui ne favorisent pas la conduite agressive, la fréquence d'agressivité diminuait

significativement avec le temps dans leur échantillon de jeunes d'âge scolaire à risque de développer des troubles de la conduite (Henry *et al.*, 2000). Une autre intervention qui vise le changement des attitudes et des comportements spécifiques vis-à-vis la conduite agressive dans les écoles, les groupes de pairs et les familles (c'est-à-dire, qui a pour but de changer les idées et les comportements des groupes sociaux élargis) semble connaître plus de succès à réduire la fréquence de la conduite agressive avec le temps que les interventions qui ne tiennent pas compte des effets de groupe. Ces résultats sont l'issue d'une étude sur 1500 enfants provenant de 16 écoles différentes dans les quartiers défavorisés de Chicago (Metropolitan Area Child Study Research Group, 2002). Une analyse plus approfondie de cette même population indiquait, fidèle aux théories et aux données élaborées plus tôt dans ce chapitre, que le changement de la fréquence des comportements agressifs des enfants individuels à travers le temps dépendait du changement moyen des membres des groupes d'intervention : moins le groupe en général devenait agressif entre la troisième et la sixième année de l'école (avec une étendue d'âge variant entre 6 et 9 ans), moins les membres individuels devenaient agressifs (Boxer, Guerra, Huesmann et Morales, 2005).

Tant et aussi longtemps que le comportement agressif est renforcé à l'intérieur des groupes de jeunes, il sera difficile de l'éliminer. D'autre part, si les jeunes comprennent que la conduite agressive va à l'encontre des normes et des valeurs du groupe, et que ceux qui agressent les autres n'ont pas de conséquences positives pour leur statut social, s'ils sont convaincus que leurs amis s'attendent à ce qu'ils interviennent auprès des victimes d'agressivité au lieu de leur faire du mal ou de ne rien faire du tout, ils favoriseront probablement des stratégies plus prosociales dans le but de gagner le respect et l'acceptation de leurs pairs (Rigby et Johnson, 2006). Des recherches confirment la puissance des interventions axées sur l'ajustement des normes du groupe pour la diminution de la fréquence de la conduite agressive chez ses membres individuels. Toutes ces données soulignent l'importance d'une attention plus prononcée aux processus de socialisation par les pairs et du renforcement social, qui peut parfois *suivre* la conduite agressive. On reconnaît également la nécessité du changement des conditions sociales à l'intérieur des groupes sociaux si on souhaite réduire la fréquence des comportements agressifs chez les jeunes.

Chapitre 9

Amitiés et conduites agressives à l'enfance

François Poulin
Université du Québec à Montréal

Stéphane Cantin
Université de Montréal

Frank Vitaro
Université de Montréal

Michel Boivin
Université Laval

L'agressivité prend son origine dans un ensemble de facteurs biologiques, sociocognitifs, interpersonnels et contextuels qui interagissent les uns avec les autres au cours du développement (Dodge, Coie et Lynam, 2006 ; Tremblay, Hartup et Archer, 2005). Parmi ces facteurs, les relations entre pairs à l'enfance retiennent particulièrement l'attention des chercheurs et des théoriciens. Cet intérêt s'explique en partie par le fait qu'une grande partie des conduites agressives des enfants est dirigée vers des pairs. Au-delà de ce rôle de facilitation, les relations que l'enfant établit avec ses pairs peuvent également contribuer au développement de l'agressivité.

Les relations entre pairs constituent un système social complexe. Pour bien rendre compte de cette complexité, trois niveaux d'analyse doivent être distingués : l'individu, la dyade et le groupe (Rubin, Bukowski et Parker, 2006). Sur le plan individuel, il est possible de s'attarder à la qualité des relations que l'enfant entretient avec ses pairs et à sa capacité à s'intégrer harmonieusement au sein du groupe. Dans cette perspective, le statut social de l'enfant constitue une caractéristique individuelle qui reflète la qualité de son intégration sociale et par extension de sa compétence sociale. Par ailleurs, plusieurs des interactions entre pairs se déroulent sur une base dyadique. Les amitiés, les relations intimidateur/victime ou les antipathies mutuelles constituent des exemples de relations dyadiques. Enfin, les enfants forment également des groupes (ou cliques) à l'intérieur desquels ils passent beaucoup de temps à interagir les uns avec les autres.

Les recherches portant sur les relations que les enfants agressifs entretiennent avec leurs pairs se sont pendant longtemps limitées au premier niveau d'analyse. Ces études ont montré que les enfants agressifs sont généralement rejetés par leurs pairs et que ces difficultés relationnelles pourraient, selon les circonstances, contribuer au maintien et à l'aggravation de leurs conduites agressives (voir le chapitre de Greenman, dans cet ouvrage, pour une synthèse de l'association entre le rejet par les pairs et l'agressivité chez les enfants). Cependant, un portrait plus nuancé émerge lorsque l'on considère les deux autres niveaux d'analyse. Ainsi, bien qu'ils soient souvent rejetés par une majorité de pairs, les enfants agressifs parviennent tout de

même à former des liens d'amitié et font également partie de cliques dans lesquelles ils tendent même à occuper une position centrale. Ces amitiés pourraient constituer un contexte relationnel qui favoriserait le maintien, voire même l'augmentation, des conduites agressives.

Le présent chapitre propose une recension des écrits portant sur l'agressivité et les amitiés à l'enfance. Cinq thèmes sont abordés. Le premier thème porte sur une description générale des amitiés à l'enfance et se penche plus particulièrement sur le cas des enfants agressifs. Le deuxième thème porte sur la contribution des amitiés dans le développement de l'agressivité. Les principales perspectives théoriques sont alors discutées et les études longitudinales pertinentes sont recensées. Le troisième thème aborde les mécanismes interpersonnels pouvant rendre compte de l'impact des amitiés sur le développement des conduites agressives. Les concepts d'entraînement à la déviance et de coercition sont alors discutés. Le quatrième thème porte sur un examen des facteurs qui peuvent venir modérer l'impact des amitiés sur le développement de l'agressivité. Ces facteurs sont discutés en adoptant une perspective écologique. Des caractéristiques propres au contexte dans lequel prennent place les amitiés et au rôle des parents sont notamment abordées. Enfin, le dernier thème porte sur les applications de ces connaissances pour la pratique (intervention et prévention).

La majorité des études portant sur les amitiés et l'agressivité ont adopté une conception « générale » de l'agressivité. Or, les conduites agressives ne sont pas homogènes ; elles peuvent être distinguées selon leur forme (p. ex., physique/verbale ; directe/relationnelle) ou leur fonction (p. ex., réactive/proactive ; Vitaro et Brendgen, 2005 ; voir le chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage, pour une discussion des formes et des fonctions de l'agressivité). Les chercheurs s'intéressant aux amitiés commencent peu à peu à tenir compte de ces distinctions. Une section sera consacrée au cas spécifique de l'agressivité relationnelle.

Les travaux recensés dans ce chapitre couvrent principalement la période de l'enfance (5-12 ans). Certaines mentions sont faites de recherches menées auprès d'adolescents, la question des amis et des problèmes extériorisés ayant fait l'objet d'un grand nombre d'études au cours de cette période. Le lecteur intéressé est invité à consulter des recensions publiées récemment dans lesquelles ces questions sont traitées en référence à d'autres périodes du développement (Bagwell, 2004 ; Boivin, Vitaro et Poulin, 2005 ; Snyder, 2002 ; Vitaro, Boivin et Tremblay, 2007).

Les amitiés à l'enfance : le cas spécifique des enfants agressifs

L'établissement de relations d'amitié constitue un enjeu important du développement social et affectif à l'enfance (Hartup, 1996 ; Schneider, 2000 ; Sullivan, 1953). Ces relations sont caractérisées par la présence d'éléments d'égalité et de réciprocité entre les deux amis et sont basées sur le respect mutuel et l'engagement. Elles permettent à l'enfant d'acquérir et de parfaire sa compétence sociale. En plus d'être un compagnon avec qui l'enfant partage plusieurs activités, l'ami peut être une source de soutien, d'affection, de validation et de partage d'intimité. À titre illustratif, des études ont démontré que le fait d'entretenir des relations d'amitié de qualité pouvait favoriser l'adaptation à un nouvel environnement scolaire (Berndt, Hawkins et Jiao, 1999) et protéger les enfants contre la victimisation et le harcèlement par les pairs (Hodges, Boivin, Vitaro et Bukowski, 1999 ; Schmidt et Bagwell, 2007). Les amitiés peuvent également servir de tremplin aux autres relations interpersonnelles que l'enfant sera appelé à établir en vieillissant, notamment les relations amoureuses. En somme, les amitiés peuvent contribuer au bien-être des enfants et favoriser un développement sain et harmonieux (Hartup et Stevens, 1997 ; Rubin, Fredstrom et Bowker, 2008).

Les enfants forment généralement des liens d'amitié avec des pairs du même âge et du même sexe (Kovacs, Parker et Hoffman, 1996). Ils tendent également à choisir des amis qui leur sont similaires sur le plan de leurs intérêts, attitudes et comportements (Haselager, Hartup, van Lieshout et Riksen-Walraven, 1998). Cette similarité entre les amis continue de croître une fois la relation formée, résultat de l'influence qu'ils exercent l'un sur l'autre (Kandel, 1978). Des pressions de l'ami, des mécanismes de renforcement ou encore d'imitation peuvent rendre compte de cette influence (Berndt et Murphy, 2002). Par ailleurs, contrairement aux autres relations interpersonnelles que l'enfant entretient avec les membres de sa famille, les amitiés ont une durée de vie très variable. Certaines de ces amitiés sont relativement éphémères, et sont rapidement remplacées par de nouvelles, alors que d'autres résistent au passage du temps (Wojslawowicz Bowker *et al.*, 2006 ; Chan et Poulin, 2007). Enfin, les amitiés que l'enfant forme avec ses pairs s'inscrivent dans une structure sociale plus vaste. Elles s'imbriquent souvent dans des réseaux d'amis, ou cliques, qui possèdent leur propre dynamique de fonctionnement. La nature des interactions entre les membres de la clique, les compétences que l'enfant peut y acquérir et les différentes positions qu'il peut occuper dans la clique

(c.-à-d., plus ou moins centrales) font qu'elle peut contribuer à son développement au-delà de la relation d'amitié (Gest, Graham-Bermann et Hartup, 2001).

Amitiés et agressivité

Malgré les bénéfices évidents qu'elles procurent aux enfants, les amitiés ne constituent pas toujours un contexte interactionnel positif et sont, dans certains cas, associées au développement de problèmes d'adaptation incluant l'agressivité. Pour comprendre le rôle des amitiés dans le développement de ces difficultés comportementales, il est essentiel de d'abord bien cerner la nature des amitiés des enfants agressifs. Pour ce faire, Hartup (1996) recommande d'aborder trois questions : 1) Est-ce que l'enfant a des amis ? 2) Quelles sont les caractéristiques des amis de l'enfant ? et 3) Quelles sont les caractéristiques de ces liens d'amitié ?

Les études portant sur la première question révèlent que les enfants agressifs ne sont pas socialement isolés. Ils entretiennent des liens d'amitié réciproques et sont intégrés dans des cliques d'amis au même titre que les enfants non agressifs (Boivin et Vitaro, 1995 ; Cairns *et al.*, 1988), et ce, bien qu'un grand nombre de leurs pairs rapportent ne pas les aimer ou ne pas souhaiter les avoir comme compagnon de jeu (voir Greenman, dans cet ouvrage). Est-ce que tous les enfants agressifs parviennent à former des amitiés et à s'intégrer dans des réseaux ? Les chercheurs ont examiné cette question en adoptant une approche centrée sur la personne. Ces travaux ont révélé l'existence de deux profils d'enfants agressifs. Les enfants agressifs du premier profil occupent une position centrale dans les cliques d'amis et ceux du second occupent une position plus périphérique, voire même isolée, ou se retrouvent dans des cliques regroupant des enfants peu compétents (Farmer *et al.*, 2008 ; Kwon et Lease, 2007). Les enfants agressifs qui occupent une position centrale sont plus compétents socialement et sont perçus comme étant plus « cool » et plus populaires. L'existence de ces profils a été observée dès le début de la première année du primaire (Estell *et al.*, 2002).

Quelles sont les caractéristiques des amis des enfants agressifs ? Il semble que dans bien des cas, les enfants agressifs aient tendance à être amis avec des enfants qui sont également agressifs. En effet, plusieurs études révèlent l'existence d'une grande similarité entre les amis et entre les membres d'une clique sur le plan de l'agressivité (Cairns *et al.*, 1988 ; Farmer, Van Acker, Pearl et Rodkin, 1999 ; Mariano et Harton, 2005 ; Poulin *et al.*, 1997). Ce phénomène est observable dès l'âge de 4-5 ans (Estell, 2007 ; Farver, 1996 ; Snyder *et al.*, 1996 ; 1997). Le terme « homophilie » est

utilisé pour faire référence à la similarité entre les amis. Cette homophilie caractérise davantage les formes offensives d'agressivité (c.-à-d., proactive) que les formes défensives (c.-à-d., réactive ; Poulin et Boivin, 2000a). De plus, cette tendance à s'associer avec des pairs également agressifs caractérise surtout les enfants agressifs qui font preuve de certaines compétences (p. ex., athlétique, leader) ; les enfants agressifs moins compétents ont davantage tendance à établir des liens avec des pairs non agressifs ou à être isolés (Farmer *et al.*, 2002), ce qui d'une certaine manière les protège d'une escalade dans leurs conduites agressives (Vitaro *et al.*, 1997). Par ailleurs, Card et Hodges (2006) ont récemment démontré que les amis sont non seulement similaires sur le plan des conduites agressives, mais qu'ils ont également tendance à agresser les mêmes individus au sein de leur groupe de pairs. Cette tendance des amis à agresser les mêmes individus s'est d'ailleurs avérée beaucoup plus prononcée chez les enfants agressifs.

Des processus de sélection mutuelle et de socialisation peuvent contribuer à expliquer la similarité des amis sur le plan de l'agressivité. Le processus de sélection mutuelle réfère à l'idée que les amis étaient déjà similaires avant même le début de leur amitié et que cette similarité ait pu contribuer à faciliter l'établissement de leur relation. Le processus de socialisation réfère à la tendance qu'ont les individus à adopter les comportements, les attitudes et les valeurs de ceux avec lesquels ils ont des interactions fréquentes. La présence de similarité entre les amis résulterait donc en partie de l'influence qu'ils exerceraient l'un sur l'autre au cours de leur relation. Selon les recherches menées sur cette question, il semble que ces deux processus contribueraient au phénomène d'homophilie sur le plan de l'agressivité (Newcomb, Bukowski et Bagwell, 1999 ; Poulin et Boivin, 2000a). Nous reviendrons sur le thème de l'influence des amis plus loin.

En plus de tenir compte de la présence des amitiés et des caractéristiques des amis, il est également important d'examiner les caractéristiques et la qualité des relations d'amitié (Berndt, 2004 ; Rubin *et al.*, 2006). Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la qualité des amitiés à l'enfance (Berndt, 2002 ; Bukowski, Hoza et Boivin, 1994 ; Furman, 1996 ; Parker et Asher, 1993). Ces travaux ont mis en évidence l'aspect multidimensionnel de ce construit. Les différentes facettes d'une relation d'amitié entre enfants peuvent être regroupées en deux dimensions générales : une positive et une négative (Berndt, 2002). La dimension positive réfère aux aspects de soutien, de camaraderie, de validation et d'intimité. Le conflit, la compétition, la coercition et la jalousie constituent des exemples d'aspects plus négatifs. La qualité des amitiés des enfants agressifs a été examinée dans plusieurs études.

Dimension positive

Dans le cas spécifique des amitiés des enfants agressifs, la dimension positive est importante à considérer, puisque des amitiés de bonne qualité pourraient entraîner des effets positifs même si les enfants ont des caractéristiques comportementales peu désirables. Dans l'ensemble, les travaux ayant porté sur cette question présentent des résultats mitigés. Ainsi, certaines études révèlent que les amitiés des enfants agressifs sont aussi stables que celles des enfants non agressifs (Berndt, Hawkins et Hoyle, 1986 ; Snyder *et al.*, 1997), alors que d'autres rapportent qu'elles le seraient moins (Dishion, Andrews et Crosby, 1995 ; Ellis et Zarbatany, 2007). Les travaux ayant porté sur la perception qu'ont les enfants de la qualité de leurs amitiés présentent également des résultats mitigés. Ainsi, certaines études rapportent que la qualité des amitiés d'enfants agressifs ne diffère pas de celle d'enfants non agressifs (Bagwell et Coie, 2004 ; Connolly, Pepler, Craig et Taradash, 2000 ; Grotpeter et Crick, 1996), alors que d'autres recherches révèlent que les amitiés des enfants agressifs seraient de moins bonne qualité (Poulin et Boivin, 1999 ; Rose, Swenson et Carlson, 2004). Les études dans lesquelles les caractéristiques des amitiés sont évaluées en observant directement les interactions entre les amis révèlent que les dimensions positives des amitiés des enfants agressifs sont comparables à celles des enfants non agressifs (Dishion *et al.*, 1995 ; Leary et Katz, 2005).

Dimension négative

Dishion, Andrews et Crosby (1995) ont procédé à une observation directe des interactions de garçons de 13 et 14 ans en compagnie de leur meilleur ami. Ces auteurs ont constaté que les garçons antisociaux étaient plus susceptibles de donner des directives à leurs amis et de répliquer à leurs comportements négatifs par des comportements négatifs. Snyder *et al.* (1997) ont observé les interactions entre amis au préscolaire et ont rapporté la présence d'une plus grande incidence de conflits dans les amitiés composées d'au moins un enfant agressif. Leary et Katz (2005) ont également mené une étude observationnelle, cette fois-ci en laboratoire auprès d'enfants de neuf ans. Les interactions des enfants en compagnie du meilleur ami étaient alors observées en détail. Contrairement à l'étude de Snyder *et al.* (1997), ces auteurs ont constaté que les interactions des enfants agressifs avec leur ami ne présentaient pas un taux plus élevé d'affect négatif que celles des enfants non agressifs. Les études dans lesquelles le conflit est évalué à partir de la perception de l'enfant présentent également des résultats mitigés. Certaines études rapportent que l'agressivité de

l'enfant et de son ami est associée à un niveau plus élevé de conflits avec le meilleur ami (Poulin et Boivin, 1999 ; Rose *et al.*, 2004), alors que d'autres n'observent pas un tel lien (Grotpeter et Crick, 1996).

Les divergences observées dans les résultats des études portant sur la qualité des amitiés des enfants agressifs pourraient en partie s'expliquer par des différences méthodologiques. Dans plusieurs de ces études, la mesure de la qualité est basée sur la perception qu'en ont les enfants eux-mêmes. Cette procédure présente certaines limites. En effet, lorsque les deux amis sont invités à se prononcer sur la qualité de leur amitié, un plus faible niveau de convergence est observé dans le cas des enfants agressifs (Brendgen, Vitaro, Turgeon et Poulin, 2002 ; Poulin, Dishion et Haas, 1999). Le recours à des études observationnelles dans lesquelles les interactions entre les amis sont directement examinées en détail est donc particulièrement souhaité.

Est-ce que le fait d'avoir un ou des amis agressifs a un impact sur l'agressivité de l'enfant ? Dans la mesure où les amis s'influencent mutuellement, des conséquences négatives sur le plan du développement peuvent être anticipées lorsque les amis s'avèrent agressifs. Quelques études ont démontré que le fait d'avoir un ami agressif ou de faire partie d'une clique composée d'enfants agressifs était associé au maintien, voire même à l'augmentation des conduites agressives, et ce, à différentes périodes de développement. À l'âge préscolaire, Snyder et ses collègues rapportent que le temps passé en compagnie de pairs agressifs était associé à une augmentation des conduites agressives sur une période de trois mois (Snyder *et al.*, 1997). Des travaux récents menés par cette même équipe de chercheurs ont révélé que le fait de s'associer avec des pairs agressifs à la maternelle prédisait une augmentation des conduites agressives manifestes et cachées au cours des années suivantes (Snyder *et al.*, 2005 ; Snyder *et al.*, 2008). Utilisant une méthodologie qui permet un meilleur contrôle des sources d'invalidité interne habituelles, Vitaro *et al.* (2008) ont noté que la présence d'un ami agressif à la maternelle augmente la différence entre les jumeaux monozygotes sur le plan de leur propre agressivité sur une période d'une année. Enfin, à l'âge scolaire, Adams, Bukowski et Bagwell (2005) rapportent que, pour les enfants agressifs de sixième année, le fait d'avoir un meilleur ami agressif est associé à un maintien de l'agressivité au cours de l'année suivante.

Par ailleurs, le fait d'avoir un ami agressif semble avoir un impact sur la cognition sociale des enfants. Dans une étude menée auprès d'enfants de la quatrième à la sixième année, Brendgen et ses collègues rapportent que le fait d'avoir un ami agressif augmente la production de solutions agressives lorsque l'enfant est placé dans une situation de conflit hypothétique

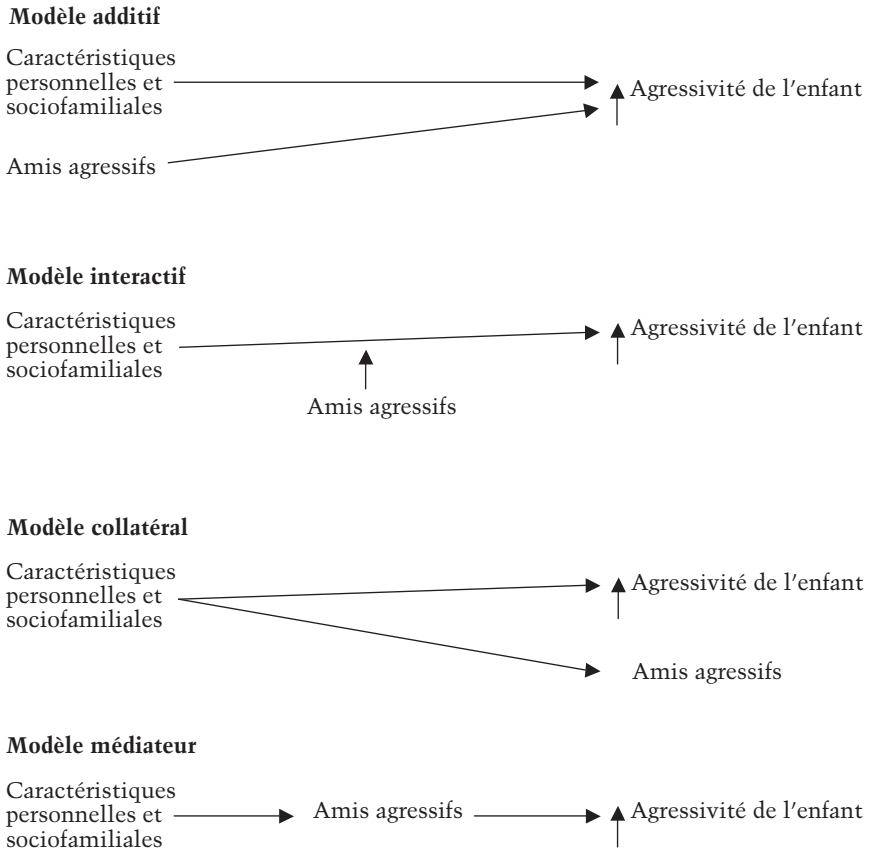
(Brendgen, Bowen, Rondeau et Vitaro, 1999). Cependant, un tel effet ne serait présent que dans le cas des amitiés de faible qualité (Bowker *et al.*, 2008).

En plus des relations que l'enfant entretient avec ses meilleurs amis, l'appartenance à certaines cliques, notamment lorsqu'elles regroupent des enfants agressifs, peut également contribuer au maintien et même à l'augmentation de l'agressivité (Boivin et Vitaro, 1995). L'impact que peut exercer la clique sur le comportement agressif de l'enfant est particulièrement prononcé lorsque l'enfant s'identifie fortement à cette clique (Kiesner, Cadinu, Poulin et Bucci, 2002) et lorsque la clique occupe un statut central dans l'ensemble du groupe de pairs (Ellis et Zarbatany, 2007).

Vitaro et ses collègues (Vitaro, Boivin et Tremblay, 2007) ont recensé les différents modèles théoriques qui permettent de rendre compte du rôle des amis agressifs dans le développement des problèmes d'adaptation. Ces modèles permettent notamment de réconcilier certains résultats mitigés et parfois contradictoires rapportés précédemment. Ils visent à expliquer les processus par lesquels l'affiliation à des amis agressifs se conjugue avec d'autres facteurs de vulnérabilité sur le plan individuel (agressivité, hyperactivité) ou sociofamilial (pratiques parentales, statut socioéconomique) à l'enfance pour expliquer le développement des problèmes de comportement ultérieurs. Le premier modèle est un *modèle additif*, à l'intérieur duquel l'affiliation à des amis agressifs contribue de manière unique et indépendante au développement des problèmes de comportement, et ce, même après avoir considéré la contribution des facteurs de vulnérabilité sur le plan individuel et sociofamilial. Le *modèle interactif* suggère que l'affiliation à des amis agressifs modère (c.-à-d., exacerbe) l'association qui existe entre les facteurs de vulnérabilité et le développement des problèmes de comportement. Dans cette perspective, certains enfants s'avèrent initialement à risque de développer des problèmes de comportement en raison de certains facteurs de vulnérabilité. Cependant, ceux qui par surcroît s'associent à des amis agressifs s'avèrent alors davantage à risque de développer ultérieurement des problèmes de comportement (processus de facilitation). Il est à noter que ces deux premiers modèles ne sont pas mutuellement exclusifs. Le *modèle collatéral* postule que l'affiliation à des amis agressifs ne fait que refléter la présence des différents facteurs de vulnérabilité, sans pour autant contribuer directement au développement des problèmes de comportement. Conséquemment, les enfants initialement à risque peuvent avoir davantage tendance à s'affilier à des amis agressifs sans pour autant que cela ne parvienne à expliquer le développement ultérieur des problèmes de comportement. Ce modèle stipule que les amis agressifs se choisissent mutuellement, mais ne s'influencent pas (processus de sélection). Le

quatrième modèle est le *modèle médiateur*. Celui-ci postule que l'association entre les facteurs de vulnérabilité et le développement des problèmes de comportement s'explique en partie par la tendance des enfants à risque à s'affilier à des amis agressifs. Ce modèle suppose qu'il est nécessaire pour les enfants présentant certains facteurs de vulnérabilité de s'affilier à des amis agressifs afin de développer ultérieurement des problèmes de comportement (processus de socialisation). Ces quatre modèles sont illustrés à la figure 9.1. À noter que certains modèles ne sont pas mutuellement

FIGURE 9.1
Modèles théoriques susceptibles de rendre compte du rôle des amis agressifs



exclusifs et qu'ils peuvent par conséquent être combinés. Par exemple, le modèle additif et le modèle modérateur, ou le modèle médiateur et le modèle additif.

L'affiliation à des amis agressifs est susceptible de jouer différents rôles dans le développement des problèmes de comportement selon qu'il s'agit d'expliquer l'émergence ou l'aggravation des problèmes de comportement (Elliot et Menard, 1996). Par ailleurs, l'influence négative des amis agressifs est susceptible de varier en fonction des caractéristiques des enfants. Par exemple, Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani et Bukowski (1997) rapportent que seuls certains enfants seraient affectés par l'agressivité de leurs amis. Ainsi, l'agressivité des amis permet de prédire les problèmes de délinquance ultérieurs uniquement dans le cas des enfants modérément turbulents, les enfants hautement turbulents et ceux normatifs n'étant pas affectés par les caractéristiques de leurs amis. Il est possible que chez les enfants hautement turbulents, l'affiliation à des amis agressifs ne soit pas nécessaire pour qu'ils développent des problèmes de délinquance. En contrepartie, chez les enfants non agressifs, l'affiliation à des amis agressifs ne semble pas être une condition suffisante pour développer des problèmes de délinquance. De manière similaire, certaines études ayant recours à des devis génétiquement informatifs (étude de jumeaux) mettent en évidence des effets d'interaction gènes-environnement lorsqu'il s'agit de rendre compte de l'influence des amis agressifs à la maternelle (Brendgen, Boivin, Vitaro, Bukowski, Dionne, Tremblay et Pérusse, 2008 ; Van Lier, Boivin, Dionne, Vitaro, Brendgen, Koot, Tremblay et Pérusse, 2007). Dans ces études, la contribution des facteurs génétiques à l'explication des conduites agressives s'avère plus marquée chez les enfants qui entretiennent des relations d'amitié avec des enfants agressifs.

La qualité des amitiés comme variable modératrice

L'impact des caractéristiques comportementales de l'ami sur le maintien ou l'augmentation de l'agressivité de l'enfant pourrait varier selon la qualité de la relation entre les deux amis (Berndt et Murphy, 2002). Cette idée s'appuie notamment sur la théorie de l'apprentissage social, selon laquelle l'influence de l'ami (par modelage ou par renforcement) pourrait opérer davantage lorsque la relation avec la source d'influence (l'ami) est de bonne qualité (Bandura, 1977). Les études ayant porté sur cette question présentent des résultats mitigés. D'abord, en appui à cette proposition, il semble que l'influence de l'ami soit plus marquée lorsque l'amitié est réciproque plutôt qu'unilatérale et lorsqu'elle est stable plutôt que transitoire (Adams *et al.*, 2005). Cependant, un examen plus approfondi de la qualité de la relation

d'amitié suggère qu'un effet contraire pourrait également prendre place. Ainsi, Poulin *et al.* (1999) ont constaté que des jeunes délinquants de 13 ans qui entretenaient une amitié de haute qualité avec un pair délinquant ne devenaient pas de plus en plus délinquants avec le temps, contrairement à ceux dont l'amitié était de faible qualité. Au contraire, ils avaient tendance à devenir moins délinquants. De plus, Bowker *et al.* (2008) ont observé que les enfants agressifs qui entretenaient une amitié avec un pair également agressif avaient moins tendance à avoir recours à des stratégies agressives pour régler leur conflit et faire face aux situations sociales difficiles (négatives) lorsque la relation avec l'ami était de bonne qualité. Les résultats de ces études illustrent bien l'importance de considérer la qualité des amitiés en plus des caractéristiques des amis. Ainsi, il semble donc que, pour les enfants agressifs, le fait d'entretenir une amitié avec un ami agressif ne soit pas si dommageable lorsque la relation est de bonne qualité.

Les études recensées jusqu'à maintenant visaient à répondre à la question suivante : dans quelle mesure le fait d'avoir des amis agressifs contribue au maintien et/ou à l'augmentation de l'agressivité de l'enfant ? Cependant, le rôle des amis dans le développement de l'agressivité peut également être examiné sous un autre angle : est-ce que le fait d'entretenir des liens d'amitié avec des pairs non agressifs pourrait avoir un effet protecteur pour les enfants agressifs ? Plusieurs recherches tendent à appuyer cette idée. Dans une étude menée auprès d'élèves de 6e année, Adams *et al.* (2005) rapportent que les enfants agressifs dont le meilleur ami n'était pas agressif voyaient leur agressivité diminuer six mois plus tard. Des résultats similaires ont également été observés auprès d'enfants plus jeunes (Warman et Cohen, 2000). L'expérimentation d'une intervention dans laquelle des enfants agressifs étaient pairés avec des enfants non agressifs dans le cadre d'un camp d'été a confirmé l'effet bénéfique de l'exposition à des pairs non agressifs (Hektner, August et Realmuto, 2003). Il est important de mentionner que dans ces études, aucune augmentation de l'agressivité n'a été observée auprès des enfants non agressifs dont l'ami était agressif.

Mécanismes pouvant expliquer l'influence entre amis agressifs

Dans la mesure où les amis exercent une influence qui contribuerait au maintien ou à l'augmentation des conduites agressives des enfants, il est essentiel d'identifier les mécanismes pouvant en rendre compte (Prinstein et Dodge, 2008). Différents mécanismes ont été proposés dans la littérature.

La plupart des travaux portant sur cette question ont cependant été menés à l'adolescence et les chercheurs ont commencé à examiner de plus près ces mécanismes auprès d'enfants agressifs.

Entraînement à la déviance

Dishion et ses collègues ont mené une série d'études observationnelles impliquant des jeunes délinquants de 14 ans qui devaient discuter de différents sujets avec leur meilleur ami lors d'une visite au laboratoire. Un examen détaillé du contenu de leur discussion et des réactions suscitées a révélé qu'une portion importante des thèmes abordés dans les dyades composées d'amis délinquants portaient sur le « non-respect des règles ». Lorsqu'ils étaient abordés, ces thèmes suscitaient des réactions verbales positives et renforçantes de la part de l'ami (Dishion *et al.*, 1996). Un suivi longitudinal de ces jeunes a démontré que ce processus était associé à une augmentation des comportements violents et délinquants (Dishion, Eddy, Haas, Li et Spracklen, 1997 ; Poulin *et al.*, 1999). Ce mécanisme a été baptisé « entraînement à la déviance ». Il semble donc que les renforcements positifs verbaux provenant des amis constituent un facteur clé dans l'émission ultérieure de comportements problématiques (Dishion et Piehler, sous presse).

Ce mécanisme d'entraînement à la déviance est présent dès l'âge de 5 ou 6 ans. Snyder *et al.* (2005) ont observé les interactions de jeunes enfants de maternelle en compagnie de pairs de même sexe et ont constaté que leur discours et leurs jeux présentaient beaucoup de contenu qualifié de « déviant ». De façon plus importante, le fait de prendre part à ces échanges déviants et d'être exposés au renforcement positif des pairs prédisait une augmentation de l'agressivité, et ce, jusqu'à quatre ans plus tard (Snyder *et al.*, 2008). Enfin, deux études récentes ont également révélé que le mécanisme d'entraînement à la déviance pouvait même prendre place lors d'interventions de groupe réunissant des enfants agressifs ou antisociaux (Dishion, Poulin et Burraston, 2001 ; Lavallée *et al.*, 2005). Ces études ont en effet démontré que les renforcements offerts par le groupe (sous la forme de rires et d'encouragements) à la suite de l'émission de comportements perturbateurs ou de commentaires déviants pendant les séances d'intervention étaient associés à une augmentation ultérieure des comportements agressifs et délinquants.

Coercition et conflit

Tel que discuté plus haut, les enfants agressifs sont plus directifs avec leurs amis que ne le sont les autres enfants et leurs amitiés sont plus conflictuelles et plus coercitives. Il est possible que ces aspects négatifs

de la relation entre les deux amis puissent contribuer au maintien ou à l'augmentation de leur agressivité. Cette idée s'appuie sur le modèle coercitif formulé par Patterson (1982), selon lequel des échanges coercitifs entre les parents et l'enfant contribueraient à son apprentissage des conduites antisociales. En appui à cette hypothèse, Kupersmidt, Burchinal et Patterson (1995) ont démontré que le conflit avec le meilleur ami prédisait la délinquance, et ce, même en tenant compte de l'agressivité de l'ami. De même, Snyder *et al.* (2008) rapportent que la présence de coercition dans les relations que les jeunes enfants entretiennent avec leurs pairs en général (et pas seulement avec les amis) est associée à une augmentation des conduites agressives. Enfin, Bowker *et al.* (2008) observent que la présence de conflits à l'intérieur des amitiés entre enfants agressifs amène les enfants à utiliser des stratégies encore plus agressives pour régler les problèmes avec leurs amis.

Un examen écologique des amitiés avec des pairs agressifs

Afin de bien comprendre l'impact des amitiés formées avec des pairs agressifs, il est important de tenir compte du contexte social plus large dans lequel ces amitiés prennent place (Dishion et Patterson, 2006). Les interactions entre amis peuvent se dérouler à différents endroits comme le voisinage, l'école, les services de garde ou les loisirs organisés. Ces milieux varient grandement en termes de niveau de structure et d'organisation, de supervision adulte et du type de pairs auquel les enfants sont exposés, conditions qui peuvent en retour influencer le développement des conduites agressives. De plus, les amitiés des enfants ne sont pas indépendantes des autres relations interpersonnelles qu'ils entretiennent. En effet, les parents, et dans une moindre mesure les enseignants, jouent un rôle actif dans l'établissement et le maintien de ces amitiés par le biais de leurs pratiques de supervision, d'encadrement et de gestion des relations entre pairs des enfants (Ladd et Pettit, 2002 ; Parke et O'Neil, 1999).

Les différents milieux dans lesquels les enfants interagissent entre eux

Dès leur tout jeune âge, les enfants passent plus de temps en compagnie de leurs pairs qu'en compagnie de leurs parents (Ellis, Rogoff et Cromer, 1981 ; Richards, Crowe, Larson et Swarr, 1998). Au cours des premières années de la vie, ces interactions entre pairs prennent généralement place

à la maison et les parents peuvent aisément organiser et superviser les échanges sociaux avec d'autres enfants. En vieillissant, les enfants en viennent à interagir avec des pairs dans une plus grande variété de milieux, notamment dans le voisinage, à l'école et dans les services de garde et les loisirs organisés. Ces milieux peuvent varier sur les plans de la structure et de la supervision assurées par les adultes qui en ont la responsabilité et des caractéristiques des pairs qui s'y retrouvent (c.-à-d., niveau d'agressivité des pairs). Certains milieux peuvent être davantage susceptibles que d'autres de procurer des opportunités d'association avec des amis agressifs et d'entraînement à la déviance. Il s'agit typiquement de milieux dans lesquels les attentes envers les enfants et le niveau de supervision adulte sont bas.

Le voisinage (quartier)

Dès l'âge préscolaire, les enfants commencent à interagir avec les pairs de leur voisinage (Ladd et Golter, 1988). Ces groupes de pairs sont habituellement hétérogènes sur le plan de l'âge et des caractéristiques personnelles (Ellis *et al.*, 1981). Ainsi, les jeunes enfants sont parfois exposés à des pairs plus vieux ou agressifs. Cependant, la probabilité de former des amitiés avec des pairs agressifs dans le voisinage variera selon le statut socioéconomique des familles qui y résident. Dans les quartiers défavorisés, il est possible que la densité d'enfants agressifs soit plus élevée, ce qui augmenterait le potentiel d'exposition à des pairs agressifs (Vidgor, 2006 ; voir le chapitre d'Allès-Jardel, Schneider, Goldstein et Normand, dans cet ouvrage, pour une discussion de l'influence des quartiers à risques dans la genèse des comportements agressifs). À cet effet, Sinclair et ses collègues (1994) ont mené une étude dans laquelle ils constatent que le voisinage est le milieu où les jeunes enfants, en particulier ceux provenant de familles défavorisées, sont le plus fréquemment exposés à des pairs agressifs. Lorsqu'ils habitent dans ce type de quartier, les parents doivent donc exercer une supervision plus étroite des allées et venues de leur enfant de façon à limiter ses contacts avec des pairs agressifs (Pettit, Bates, Dodge et Meece, 1999). Par ailleurs, dans leurs travaux portant sur les amitiés entre jeunes adolescents antisociaux, Dishion, Andrews et Crosby (1995) observent que ces amitiés se forment généralement dans le voisinage. Bagwell et Coie (2004) observent le même phénomène auprès d'enfants agressifs. Ces études suggèrent donc que des amitiés entre pairs agressifs et les mécanismes d'entraînement à la déviance qui en découlent sont susceptibles d'être observés dans ce milieu. Ces processus risquent d'être exacerbés par le manque de structure et de supervision adulte qui caractérise le voisinage.

Pour bien comprendre l'impact des amitiés du voisinage, il est cependant important de les examiner en tenant compte des amitiés que l'enfant établit dans d'autres contextes, notamment à l'école. Kiesner, Poulin et Eraldo (2003) ont mené une étude dans laquelle ils examinent le niveau d'homophilie entre les enfants et leurs amis en distinguant le réseau d'amis à l'école de celui à l'extérieur de l'école et en considérant deux formes de problèmes extériorisés : les problèmes de comportement à l'école (incluant l'agressivité) et la délinquance. Ces auteurs rapportent que l'homophilie sur le plan des problèmes de comportement n'est observée que pour les amis de l'école, alors que l'homophilie sur le plan de la délinquance n'est observée que pour les amis de l'extérieur de l'école. Il semble donc que le choix des amis se déroulerait en fonction du type de comportements problématiques spécifiques à chaque contexte. Des études longitudinales devront être menées afin de déterminer la contribution relative des amitiés entretenues dans ces deux contextes au regard du développement des conduites agressives.

École

Les enfants interagissent plusieurs heures chaque jour avec un groupe stable d'élèves du même âge dans leur classe. Cet environnement social occupe une place centrale dans leur vie et plusieurs liens d'amitié y sont formés (Parker et Asher, 1993). D'ailleurs, la plupart des études portant sur les amitiés et l'agressivité ont été menées en milieu scolaire et généralement dans la classe (voir le chapitre de Fontaine, dans cet ouvrage, pour une synthèse de l'agressivité en milieu scolaire). Or, la composition des classes et les pratiques spécifiques mises en place par l'école pour les élèves agressifs sont susceptibles d'avoir un impact sur les relations sociales de ces enfants (Reinke et Walker, 2006). Il existe de façon naturelle une grande variabilité dans la composition des classes, certaines pouvant regrouper un nombre plus élevé d'enfants agressifs que d'autres. Des études longitudinales ont démontré que les enfants qui se retrouvaient dans des classes regroupant un nombre élevé de pairs agressifs voyaient leur agressivité augmenter au cours des années suivantes (Barth, Dunlap, Dane, Lochman et Wells, 2004 ; Thomas et Bierman ; 2006). Ces résultats pourraient s'expliquer par la formation de liens d'amitié entre élèves agressifs et par les processus d'entraînement à la déviance qui auraient cours dans ces classes. Les risques de conflits et de liens d'inimitié entre enfants agressifs peuvent également entrer en ligne de compte.

Par ailleurs, plusieurs écoles mettent en place des pratiques spécifiques pour les enfants agressifs. Ces pratiques incluent notamment le placement dans des classes spécialisées destinées aux élèves présentant des difficultés de comportement. De telles pratiques ont pour conséquences d'augmenter le temps que ces enfants passent en compagnie de pairs agressifs et de diminuer d'autant les occasions d'interagir avec des pairs qui ne présentent pas ces difficultés. Ces conditions sont particulièrement susceptibles de créer un contexte pouvant favoriser la formation de liens d'amitié (ou d'inimitié) entre enfants agressifs (Reinke et Walker, 2006).

Service de garde et loisirs organisés

Un grand nombre de parents ne peuvent surveiller leur enfant pendant les heures de fin d'après-midi après l'école, étant donné les obligations liées à leur emploi. Différents arrangements peuvent alors être mis en place pour assurer la surveillance de l'enfant. Certains arrangements impliquent peu de contacts avec des pairs, comme par exemple lorsque l'enfant est en compagnie d'un parent ou d'une gardienne. D'autres arrangements impliquent davantage d'interactions avec des pairs comme les services de garde après l'école ou encore les activités structurées comme les activités parascolaires (art, musique, danse), les clubs (scouts) ou les sports organisés. Les services de garde après l'école peuvent varier grandement sur le plan du ratio adulte/enfant, du niveau de structure, du type d'activités et de l'hétérogénéité de l'âge des enfants qui s'y retrouvent (Vandell et Shumow, 1999). Certains de ces milieux peuvent ainsi constituer un terreau fertile pour que des processus d'influence entre pairs sur le plan de l'agressivité se mettent en place. Ainsi, Pierce, Hamm and Vandell (1999) ont constaté que les interactions négatives entre pairs dans les services de garde après l'école étaient associées à une plus grande manifestation de conduites agressives à l'école.

Une telle influence déviante entre pairs est moins susceptible de prendre place dans des activités structurées et organisées. Des études révèlent en effet que les enfants qui participent à ces activités en début de scolarisation manifestent moins de problèmes de comportement (Posner et Vandell, 1994) et présentent même une diminution de ces problèmes au cours de l'année suivante (McGovern-Murphy, Poulin, Chan et Capuano, 2008). Ces résultats s'expliqueraient notamment par le niveau élevé de structure et de supervision qui caractérise ces activités et par le fait que les autres enfants qui y participent proviennent souvent de familles favorisées. Des résultats similaires ont également été observés auprès de jeunes adolescents (Mahoney,

2000 ; Mahoney et Stattin, 2000), bien que ces effets varient selon le type d'activité, les sports d'équipe étant parfois associés à davantage de problèmes de comportement (Denault, Poulin et Pedersen, sous presse).

Le rôle des parents

Les parents peuvent contribuer à minimiser l'exposition à des amis agressifs en exerçant une supervision et une gestion adéquates des relations que leur enfant entretient avec ses pairs. Il existe plusieurs façons par lesquelles les parents peuvent influencer les relations et les interactions de leur enfant. Par exemple, les parents peuvent mettre en place des conditions pouvant favoriser la formation d'amitiés positives tout en prohibant celles jugées déviantes (Mounts, 2007). Les parents de jeunes enfants peuvent intervenir de façon directe en organisant des activités sociales (jeu) entre leur enfant et d'autres enfants de leur choix. Ils peuvent également intervenir de façon indirecte à tout âge en conseillant et en instruisant leur enfant dans ses interactions et ses relations sociales (Ladd et Le Sieur, 1995 ; Nadeau et Poulin, 2008). En agissant ainsi, les parents peuvent améliorer l'habileté de leur enfant à établir des liens avec des pairs compétents (Parke et Ladd, 1992). Enfin, une abondante littérature démontre que les jeunes dont les parents exercent une supervision parentale adéquate à la fin de l'enfance et au début de l'adolescence fréquentent moins de pairs agressifs et présentent une meilleure adaptation psychosociale (Guilamo-Ramos, Dittus et Jaccard, 2008). Une bonne relation affective entre l'enfant et le parent plutôt qu'une bonne supervision parentale constituerait un facteur efficace de protection pour les enfants qui auraient déjà établi des relations d'amitié avec des pairs agressifs (Vitaro *et al.*, 2000).

Agressivité relationnelle et amitiés

L'agressivité relationnelle se définit par le fait de faire du tort aux autres en portant atteinte (ou en menaçant de le faire) à leurs relations personnelles, à leurs amitiés ou à leur inclusion dans un groupe (voir Verlaan et ses collègues, dans cet ouvrage, pour une discussion plus approfondie de l'agressivité relationnelle). Ce type d'agressivité peut prendre la forme de rumeurs, d'ostracisme ou d'alliances visant à exclure une autre personne. Les enfants caractérisés par l'utilisation d'agressivité relationnelle ne sont pas isolés et parviennent à former des liens d'amitié au même titre que les enfants non agressifs (Burr, Ostrov, Jansen, Cullerton-Sen et Crick, 2005 ; Rys et Bear, 1997). Ils tendent à former ces amitiés avec des pairs qui ont également recours à l'agressivité relationnelle (Brendgen *et al.*,

2008). Leurs amitiés sont caractérisées par un niveau élevé d'agressivité relationnelle à l'intérieur de la dyade et par un niveau élevé d'exclusivité, de jalousie et d'intimité (Grotpeter et Crick, 1996). En outre, la présence de conflits à l'intérieur des amitiés de ces enfants est plus élevée pour ceux qui sont rejetés dans leur groupe de pairs (Rose *et al.*, 2004). Enfin, une étude observationnelle menée en laboratoire a révélé que les caractéristiques des dyades d'amis étaient reliées à l'utilisation de comportements d'exclusion, une forme répandue d'agressivité relationnelle (Underwood et Buhrmester, 2007).

Par ailleurs, les garçons et les filles qui occupent une position centrale dans leur clique d'amis sont plus susceptibles que ceux qui sont plus périphériques d'utiliser ce type de comportement agressif (Xie, Cairns et Cairns, 2002). De par sa nature, la manifestation d'agressivité relationnelle est d'ailleurs fortement imbriquée dans la structure des cliques et des réseaux de pairs (Neal, 2007).

Est-ce que ces contextes relationnels peuvent procurer des opportunités pour l'apprentissage social de ce type de comportement agressif et ainsi contribuer à une augmentation de la fréquence de leur utilisation ? Dans une rare étude menée sur cette question, Werner et Crick (2004) rapportent qu'un niveau élevé d'agressivité relationnelle de l'ami prédit une augmentation de l'agressivité relationnelle chez les filles au cours de l'année suivante. Il semblerait que cette augmentation serait associée à la présence grandissante d'intimité dans les amitiés, en particulier chez les filles (Murray-Close, Ostrov et Crick, 2007). Enfin, l'appartenance à certaines cliques est également associée à une plus grande utilisation d'agressivité relationnelle (Ellis et Zarbatany, 2007 ; Espelage, Holt et Henkel, 2003).

Implications pour l'intervention et la prévention

La tendance des enfants agressifs à se lier d'amitié et à se renforcer mutuellement dans l'adoption d'attitudes et de comportements déviants constitue un élément important à considérer dans le développement et la mise en œuvre de stratégies d'intervention. Plusieurs études ont mis en évidence des effets iatrogènes dans le cadre des programmes d'intervention de nature sélective ou indiquée qui regroupent des jeunes en difficulté (Ang et Hugues, 2001 ; Dodge, Dishion et Lansford, 2006). Un effet iatrogène est observé lorsqu'une intervention produit involontairement un effet négatif sur les participants. Ces effets iatrogènes ont des implications importantes, puisque

le regroupement de jeunes à risque est une procédure très répandue en milieu scolaire, en institution et dans le cadre de diverses stratégies d'intervention. Dans cette perspective, différentes stratégies d'intervention ont été proposées afin de favoriser l'établissement de relations d'amitié avec des pairs prosociaux et/ou de pondérer l'influence négative des pairs déviants auprès des enfants à risque (Fontaine et Vitaro, 2006).

Regroupement des jeunes à risque à des fins d'intervention

De très nombreuses études ont documenté la présence d'effets iatrogènes pouvant résulter du regroupement de jeunes à risque dans un but préventif (pour une recension, voir Dodge *et al.*, 2006). Il est tout à fait plausible que les processus d'entraînement à la déviance identifiés par Dishion et ses collègues (Dishion *et al.*, 1996 ; 1997) puissent être en partie responsables des effets iatrogènes observés dans ces études. Aussi, il est essentiel que davantage de travaux soient menés afin de déterminer dans quelles circonstances le regroupement des jeunes à risque s'avère contre-indiqué. L'âge, le sexe et le niveau d'agressivité manifesté par les enfants ainsi que les conditions de mise en œuvre de ces interventions (ratio intervenant/jeunes, nature des activités préconisées, pourcentage de temps où le groupe de jeunes se retrouve sous la supervision d'un adulte) sont autant de facteurs susceptibles de venir modérer les conséquences négatives potentiellement associées à la formation de groupes de jeunes à risque (Dodge *et al.*, 2006). Il est également possible que ces interventions de groupe favorisent la formation d'amitiés entre enfants agressifs et que ces amis en viennent à se fréquenter ultérieurement dans des contextes peu supervisés.

Utilisation des pairs prosociaux

Le recours aux pairs non agressifs et prosociaux dans les interventions ciblant les enfants agressifs constitue un moyen efficace pour contrecarrer les effets d'une exposition à des amis agressifs. Une méta-analyse a fait récemment ressortir que les programmes d'entraînement aux habiletés sociales prodigués à des groupes d'enfants à risque s'avèrent généralement moins bénéfiques que les programmes offerts aux enfants à risque sur une base individuelle ou groupés à des pairs prosociaux (Ang et Hugues, 2001). De nombreux programmes d'intervention de type multimodal ont mis en place un volet au sein duquel des pairs prosociaux ont été intégrés (pour une recension voir Fontaine et Vitaro, 2006). Dans le cadre de ces interventions, les pairs prosociaux sont appelés à servir de modèles et à renforcer

l'adoption de conduites prosociales auprès des enfants à risque par la pratique spontanée d'un entraînement au conformisme incompatible avec un processus d'entraînement à la déviance. L'implication soutenue des pairs prosociaux auprès des enfants à risque est également susceptible de favoriser les interactions positives avec les pairs dans d'autres contextes (p. ex., récréations), ainsi que l'établissement de nouvelles relations d'amitié avec les autres camarades d'école. Dans certains programmes d'intervention, les pairs prosociaux ont été utilisés comme agents d'intervention. Ces derniers sont alors formés, supervisés et encouragés à interagir de façon soutenue auprès des enfants à risque et à intervenir de manière à influencer leurs comportements sociaux (Guèvremont *et al.* 1989 ; Tobias et Myrick, 1999). Certains autres programmes visent la mise en place de conditions susceptibles de modifier les contingences sociales associées à la manifestation de conduites agressives. Par exemple, le *Good Behavior Game* (Dolan *et al.*, 1993) est une intervention de type universel qui propose une technique de gestion de classe visant à réduire les comportements perturbateurs et agressifs. Les jeunes sont regroupés en équipe. Les comportements appropriés manifestés par les membres des équipes sont alors renforcés par l'enseignant par l'entremise d'un système de pointage. Dans ce contexte, les comportements perturbateurs manifestés par les élèves sont moins susceptibles d'être renforcés positivement par le groupe de pairs, entravant du même coup les processus d'entraînement à la déviance qui peuvent avoir cours en classe.

Plusieurs études ont été en mesure de démontrer l'efficacité de programmes d'intervention de type multimodal qui intégraient des pairs prosociaux dans leur arsenal de stratégies préventives afin de contrer le développement ou l'aggravation des problèmes de comportement chez des enfants à risque (August, Egan, Realmuto et Hektner, 2003 ; Bierman *et al.*, 1996 ; Dumas, Lynch, Laughlin, Smith et Prinz, 2001 ; Tremblay, Pagani-Kurtz, Masse, Vitaro et Pihl, 1995). Toutefois, aucune étude n'a encore évalué dans quelle mesure l'ajout d'une composante intégrant des pairs prosociaux contribue de manière spécifique à l'efficacité de ce type de programmes. Dans cette perspective, il serait éventuellement important de mener des études expérimentales comparant diverses modalités d'intervention intégrant des pairs prosociaux avec les mêmes modalités d'intervention n'ayant aucunement recours aux pairs prosociaux. Des études pourraient également être menées dans le but d'identifier les conditions à mettre en place afin de favoriser l'affiliation entre des enfants qui présentent des difficultés d'ajustement social et des pairs prosociaux. Par exemple, un programme comme le Multisystemic Therapy (Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland et Cunningham, 1998) vise notamment à outiller les parents afin qu'ils favorisent les interactions sociales de leur enfant avec

des pairs prosociaux et qu'ils restreignent leurs relations avec des pairs déviants. Enfin, dans les études futures, une attention particulière devrait être portée aux impacts potentiellement négatifs pour les pairs prosociaux lorsque ces derniers sont jumelés à des enfants agressifs. Par exemple, Hektner, August et Realmuto (2003) ont observé que les pairs prosociaux adoptaient davantage de comportements agressifs lorsqu'ils étaient en interaction avec des jeunes agressifs lors de jeux compétitifs dans le contexte d'un camp de jour. À la suite d'une recension de la littérature, Fontaine et Vitaro (2006) rapportent toutefois que les études qui ont évalué les effets de l'intervention sur les pairs prosociaux ne démontrent généralement pas d'influence négative significative. Certaines d'entre elles ont même fait mention d'effets positifs pour les pairs prosociaux.

Conclusions

En somme, les relations d'amitié entre enfants agressifs constituent un facteur de risque important eu égard à leur développement psychosocial, en raison probablement des effets de modelage et d'entraînement à la déviance lorsque les relations d'amitié sont positives et des effets de coercition et de conflit lorsqu'elles sont négatives. Il importe donc de prévenir autant que possible l'établissement de liens d'amitié entre enfants agressifs en communiquant aux parents et aux éducateurs des stratégies efficaces en ce sens. Surtout, il faut cesser de cultiver de telles relations en plaçant les enfants agressifs dans des contextes où ils peuvent s'influencer les uns les autres. Au contraire, il faut trouver des moyens pour favoriser des relations d'amitié avec des pairs prosociaux, tout en étant vigilant des conséquences possibles pour ces derniers. Enfin, il faut continuer à explorer les mécanismes aux plans intra et interpersonnel susceptibles de rendre compte de l'influence des amis agressifs ou prosociaux ainsi que les conditions susceptibles d'exercer un effet modérateur respectivement à la baisse où à la hausse. Les études longitudinales qui incluent des observations minutieuses des interactions sociales entre les enfants ainsi que des mesures particulières liées aux processus de changement interne constituent un outil de premier choix en ce sens. Il faut cependant exploiter davantage la valeur ajoutée des devis expérimentaux ou à cas unique en raison de leur capacité à manipuler expérimentalement les variables d'intérêt par l'intermédiaire de stratégies préventives ou rééducatives ciblées. Pour que de telles manipulations atteignent leur valeur optimale, il est essentiel que ces stratégies soient bien campées sur le plan théorique et sur le plan clinique.

Section 4

L'agressivité et son contexte plus large

Chapitre 10

Les origines culturelles de l'agressivité pendant l'enfance

Monique Allès-Jardel
Université Paul Sabatier Toulouse III

Barry H. Schneider
Université d'Ottawa

Evelyne Goldstein
Université Paul Sabatier Toulouse III

Sébastien Normand
Université d'Ottawa

Au cours du XXe siècle, de nombreux individus fuient les problèmes économiques et politiques et cherchent refuge en Amérique du Nord, en Europe Occidentale, en Australie, ou dans d'autres sociétés occidentales. De plus, la création d'unions comme l'Union européenne permet une augmentation des mouvements de population. Ces changements socio-politiques fournissent de nombreuses occasions pour étudier des phénomènes sociaux comme les amitiés interethniques et l'influence de la culture sur les comportements sociaux et antisociaux des jeunes. Dans ce chapitre, nous nous interrogeons sur le rôle de la culture dans le développement des comportements agressifs des enfants. Plus particulièrement, il est d'abord question d'aborder les perspectives conceptuelles expliquant l'association entre la culture et le développement de la socialisation et de l'agressivité. Ensuite, nous proposons une synthèse des recherches comparatives sur les processus de socialisation dans des sociétés collectivistes ou individualistes. Nous poursuivons notre analyse avec un survol des études entourant les pratiques éducatives des parents, la tolérance de l'agressivité par les parents et les déterminants psychosociaux extra-familiaux de la violence comme les communautés à risque et les médias. Nous complétons ce chapitre par une synthèse des principaux défis dans le développement, la conduite et l'interprétation des études culturelles de l'agressivité chez l'enfant.

Perspectives conceptuelles pour l'association entre culture et socialisation

Un ensemble de recherches interculturelles permet tout d'abord de démontrer que certains aspects spécifiques des relations sociales chez l'enfant ne sont pas très différents d'une culture à l'autre. Ces études permettent ainsi de saisir les aspects universels du comportement social des enfants. Les résultats nous apprennent entre autres que les enfants de cultures différentes utilisent un petit nombre de scénarios d'interactions sociales (Whiting et Edwards, 1988). Les enfants de toutes les sociétés manifestent

le désir d'acquérir des connaissances sur eux-mêmes, sur autrui et sur les interactions sociales afin de devenir des individus compétents socialement (Edwards, 1986).

Société et culture : approches scientifiques et réflexions sur l'identité culturelle

Dans la littérature scientifique, la recherche sur les liens entre la culture et la socialisation se partage en deux approches principales. La première, appelée « émique » (Pike, 1967), compare certaines particularités comme la religion, l'économie, ou l'idéologie dans une culture donnée avec les mêmes caractéristiques dans d'autres cultures, les cultures étant considérées comme distinctes et séparées. Une utilisation pertinente de cette approche consiste à utiliser un échantillonnage important de cultures différentes variant sur une dimension spécifique. Par exemple, une recherche peut proposer d'étudier le niveau d'agressivité générale dans des sociétés de plusieurs pays pour pouvoir apprécier comment et pourquoi celle-ci se manifeste chez les enfants. Un deuxième type d'approche, appelée « étique », (Pike, 1967) examine en profondeur une seule société, incluant parfois les relations entre les individus de différentes sous-cultures coexistant avec une même culture majoritaire, ce qui est le cas dans de nombreux pays occidentaux, qui accueillent de nombreux immigrés. Par exemple, certains chercheurs peuvent étudier quelle est la part de la culture qui est responsable de l'influence de la famille sur les comportements agressifs des enfants canadiens d'origine majoritaire, asiatique, latine ou afro-américaine.

L'identité culturelle est généralement renforcée chez les membres d'un groupe culturel donné quand le nombre de contacts entre différents groupes culturels est important ; ceci s'applique typiquement aux sociétés multiculturelles (McGuire, McGuire, Child et Fujioka, 1978), particulièrement parmi les groupes minoritaires (Hewstone, Bond et Wan, 1983 ; Hofman, 1985). Plusieurs recherches examinent l'identité culturelle des enfants dans de nombreuses sociétés. Les résultats des études dans lesquelles une minorité collectiviste est entourée par une culture majoritaire indiquent deux tendances opposées. En effet, s'ils sont entourés par une majorité, les parents de minorité s'attacheront d'une part à leur propre identité culturelle et protégeront leurs enfants de l'assimilation en inculquant leurs valeurs culturelles. Cependant, différentes solutions peuvent d'autre part être adoptées, par lesquelles les parents apprennent à leurs enfants les compétences nécessaires pour s'intégrer dans la culture majoritaire (Ogbu, 1981), sans pour autant renier les valeurs de la culture d'origine.

Cette tendance peut impliquer d'adopter des styles éducatifs différents afin de transmettre les capacités nécessaires pour progresser dans une société individualiste.

Le continuum individualisme/collectivisme

Une classification fondamentale utilisée pour caractériser les différentes cultures est de savoir si elles sont individualistes ou collectivistes (Hofstede, 1983). Le collectivisme prône l'importance de l'unité du groupe par rapport à l'autonomie individuelle associée à l'individualisme. Dans les cultures collectivistes, les personnes travaillent pour atteindre des objectifs communs et assument des responsabilités collectives pour le bien-être du groupe. Cela se traduit souvent par un partage des responsabilités pour la garde et l'éducation des enfants. Dans les nations considérées individualistes (p. ex., l'Australie, le Canada, les États-Unis et la Grande-Bretagne), les enfants sont plutôt élevés dans un système de convictions qui valorise l'autonomie personnelle et l'individualisme (Hofstede, 1983). En raison de la complexité des cultures, il est souvent plus utile de ne pas concevoir le collectivisme et l'individualisme comme deux termes qui s'opposent, mais comme sur un continuum. À cet effet, dans un débat sur les interactions dynamiques entre les forces collectivistes et individualistes à l'intérieur d'une société, Philipsen (1987) met l'accent sur le fait que les cultures sont en constante évolution et ne restent pas toujours fixées en ces termes d'opposition entre collectivisme et individualisme. Il insiste sur le fait que pour comprendre complètement une culture, les recherches doivent comprendre non seulement en quoi elles sont collectivistes ou individualistes, mais doivent aussi saisir les forces en œuvre à l'intérieur de la culture qui la rendent individualiste ou collectiviste.

La recherche suggère également que les croyances ne sont pas forcément partagées par tous les membres d'une culture et il est courant qu'une société présente à la fois des caractéristiques individualistes et collectivistes. Selon Kim et ses collègues (1994), la Corée du Sud peut être considérée comme individualiste pour les relations de travail et d'éducation, mais toujours collectiviste pour les relations familiales et communautaires. De façon similaire, les Indiens vivant en Inde et à l'étranger font preuve d'idéaux collectivistes dans leurs relations familiales et d'orientations individualistes dans les relations interpersonnelles et les activités économiques (Sinha et Tripathi, 1994). De la même façon, les sociétés individualistes ne sont pas homogènes. Quelques recherches récentes mettent en évidence des différences importantes entre des cultures qui sont habituellement considérées comme étant individualistes. Les Nord-Américains

attachent une grande importance à la poursuite d'intérêts individuels, tandis que les Européens occidentaux valorisent l'égalitarisme et l'équilibre dans les relations, tout en valorisant aussi l'autonomie individuelle (Schwartz et Ros, 1995).

En cherchant à comprendre les raisons pour lesquelles il y a plus de violence dans une société que dans une autre, il faut aussi considérer d'autres caractéristiques d'une société que son collectivisme ou son individualisme. En Chine, par exemple, le communisme a renforcé le respect de la collectivité tout comme les traditions religieuses de ce pays, mais pour des raisons différentes. Mais ces idéologies politiques et religieuses promurent ensemble non seulement le collectivisme, mais aussi le respect absolu des personnes en autorité. Malgré les limites reconnues de la conceptualisation individualisme/collectivisme, la recherche continue à démontrer la valeur prédictive de ce construit (voir par exemple Oyserman et Lee, 2008).

Vers une tendance à l'individualisation des sociétés ?

Outre ces nuances, la tendance pour la plupart des sociétés actuelles à subir une hausse de l'individualisme est marquante (Kim *et al.*, 1994). En effet, l'immigration tout comme l'exode rural implique fréquemment des changements vers des formes de sociétés et de relations sociales plus individualistes (Triandis, Bontempo, Villareal, Asai et Lucca, 1988). Effectivement, les valeurs de certaines sociétés traditionnelles plus collectivistes, du fait de l'urbanisation en particulier, tendant à disparaître. C'est le cas par exemple des Coréens, qui travaillent en ville et qui sont connus pour être beaucoup plus individualistes que leurs concitoyens en milieu rural (Cha, 1994 ; ceci est illustré plus loin par la présentation d'une étude sur l'attitude des mères sud-coréennes devant les manifestations d'agressivité de leur enfant). En Chine, l'introduction des éléments capitalistes au système économique implique que les individus doivent agir dans leur propre intérêt bien plus qu'avant. La modestie et la timidité ne semblent plus valorisées dans la culture des enfants chinois autant qu'il y a une dizaine d'années (Chen, Cen, Liu et He, 2005) et les Chinois valorisent désormais très fortement le rendement académique (Chen, Chang, Liu et He, 2008).

La relation individualisme/collectivisme et agressivité

Nous pouvons nous attendre à ce que ces cultures dans lesquelles sont fortement valorisés les besoins et les désirs individuels (c'est-à-dire des cultures mettant l'accent sur l'individualisme, l'autonomie et la

compétition) acceptent mieux les comportements agressifs que les cultures dans lesquelles l'accent est mis sur les objectifs du groupe, le respect de la collectivité et de l'environnement (c'est-à-dire les cultures ne favorisant pas l'individualisme mais au contraire l'harmonie, le conservatisme et l'intégration). Il est possible d'anticiper que les membres des cultures individualistes auraient beaucoup plus volontiers recours à l'agressivité parce que celle-ci pourrait faciliter la réalisation de leurs objectifs individuels. L'usage de l'agressivité dans les cultures dans lesquelles les individus se conçoivent comme faisant partie du groupe est moins favorisé, parce qu'un tel comportement détruit l'harmonie du groupe et n'est pas bénéfique à la collectivité (Bergeron et Schneider, 2005).

Les anthropologues notent que dans beaucoup de sociétés où l'agressivité s'observe rarement, les individus sont socialisés pour développer une conception personnelle de dépendance à l'égard du groupe, où le collectif plutôt que l'individualité est encouragé (Fry, 1999a, 1999b ; Robarchek et Robarchek, 1998). Dans ces sociétés non agressives, une grande valeur est attribuée à l'interdépendance entre les membres du groupe et les comportements de partage, d'aide et de générosité sont fortement encouragés. Ceci contraste encore plus avec les cultures agressives où les valeurs sont placées dans l'individualisme et l'autonomie et où leurs membres se considèrent comme indépendants les uns des autres et ne comptent que sur eux-mêmes (Fry, 1999a, 1999b ; Robarchek et Robarchek, 1998).

Une récente revue de question quantitative des études interculturelles menées sur les agressions confirme les tendances exposées plus haut (Bergeron et Schneider, 2005). L'objectif de cette étude est de déterminer dans quelle mesure les différences interculturelles en agressivité peuvent être prédites par les différences observables des valeurs exprimées dans chaque pays à partir de 185 comparaisons et sur un total de 36 études. Cette synthèse confirme qu'en général les cultures dont les membres valorisent des valeurs collectivistes sont caractérisées par une discipline hautement morale, un haut niveau d'égalitarisme communautaire et des niveaux d'agression plus faible.

En raison de l'espace disponible, toutes les études interculturelles présentant un intérêt ne peuvent malheureusement être présentées dans ce chapitre. En conséquence, nous proposons dans la suite de ce texte une sélection de recherches comparatives interculturelles qui est représentative des études sur les relations entre pairs. Dans un premier temps, nous analysons au niveau des comportements agressifs des enfants les différences entre des pays de cultures très différentes (collectivistes/individualistes). Nous présentons aussi des recherches plus récentes mettant en relation dans ces pays les représentations et attitudes des parents en relation avec

les comportements agressifs de leurs enfants. Ensuite, nous recherchons les différenciations pouvant exister entre pays occidentaux et nous montrons également qu'il peut exister des divergences dans la tolérance des comportements agressifs dans un même pays occidental comme c'est le cas entre le sud et le nord de l'Italie. Nous mentionnons également qu'il existe dans la plupart des pays des différences dans la légitimation et dans l'expression des comportements agressifs entre les filles et les garçons.

Exemples de recherches comparatives sur les processus de socialisation dans des sociétés collectivistes et individualistes

Premier exemple : comparaison entre des sociétés occidentales et des sociétés asiatiques

La société chinoise

Des études structurées permettent aux scientifiques de faire un parallèle entre les principes fondamentaux de la société chinoise et les patrons de relations observés dans les relations entre pairs. Nous n'en présenterons ici que quelques exemples. De fait, la Chine est très différente de l'Amérique du Nord ou de l'Europe occidentale sur cette dimension, elle occupe l'extrémité du spectre en terme de collectivisme (Triandis, 1990). La société chinoise est aussi fortement influencée pas ses religions, le confucianisme, le bouddhisme et le zoroastrisme, qui promeuvent la modestie et le respect (Xu, Farver, Chang, Yu et Zhang, 2006). Pour d'autres raisons, le communisme met aussi un accent très fort sur le bien-être du groupe collectif. Le contraste entre la Chine et l'Amérique du Nord est souvent utilisé pour rendre compte des différences de relations sociales entre ces deux sociétés. Le collectivisme de la culture chinoise est considéré comme fournissant un modèle d'organisation du comportement social, les interactions entre individus devant se révéler en accord avec les besoins et les attentes du groupe. En effet, selon Yang (1981), les Chinois anticipent les réactions des autres et modulent leur comportement en conséquence. Nous pouvons rapprocher ces considérations générales des observations de Toupin (1980), selon lesquelles cette société réprime l'expression directe des sentiments et des émotions. En conséquence, les conflits verbaux et les confrontations directes vont à l'encontre de la conception chinoise de la tenue et des manières à adopter en public (Chiu, Tsang et Yang, 1988).

Dans leur étude portant sur l'observation et la comparaison de la coopération et des conflits chez des enfants chinois et canadiens de 5 ans, Orlick, Zhou et Partington (1990) mettent en évidence une interdépendance mutuelle chez les jeunes enfants chinois. Ils trouvent que ces derniers s'engagent plus dans des comportements prosociaux d'aide et de partage que les enfants canadiens. Les enfants canadiens font preuve de moins de comportements coopératifs et 78 % de leurs comportements impliquent des conflits. Ces chercheurs suggèrent que ces différences interculturelles sont causées par des différences dans la socialisation des enfants dans les deux populations. Malgré des différences évidentes dans les valeurs fondamentales de ces deux sociétés ; il existe cependant des ressemblances importantes dans les relations entre pairs des enfants chinois et canadiens. Chen, Rubin et Li (1994) trouvent que le comportement prosocial et l'agression sont corrélés inversement avec l'ajustement social ; ces résultats sont analogues à ceux d'échantillons occidentaux.

Une autre recherche menée plus récemment par Cheah et Rubin (2003 ; 2004) compare également les réponses des mères américaines de culture majoritaire à celles des mères chinoises devant les comportements agressifs et le retrait social de leurs enfants préscolaires. L'intention de cette étude est d'examiner les réponses de mères vis-à-vis les comportements sociaux des enfants d'âge préscolaire (agressions et retrait social) en fonction de la structure de la culture. Les participants sont 103 mères occidentales de Washington DC, et 100 mères chinoises de Pékin et de la banlieue. Les réactions émotionnelles maternelles, les attributions causales, les stratégies et objectifs de socialisation ont été enregistrés. Selon cette étude, deux groupes de mères réagissent de façon négative à l'agression et au retrait social. Les mères chinoises dirigent de façon active les comportements de leur enfant dans un effort d'inculquer des valeurs traditionnelles comme l'importance du respect du groupe ou la recherche de l'harmonie. Leurs stratégies disciplinaires sont externes, incluant les réprimandes et les sanctions. Elles ne tolèrent pas le comportement agressif, quel que soit son mobile. À l'opposé, les mères américaines de culture majoritaire croient qu'il est important de comprendre les raisons internes du comportement de l'enfant. Elles se centrent sur des stratégies comme l'explication et la négociation en essayant de comprendre le point de vue de l'enfant et son état psychologique intégrant par exemple le fait qu'il soit fatigué. Même si les mères américaines de culture majoritaire n'encouragent pas l'agressivité, leurs sanctions ne sont pas fortes.

La société indonésienne

French, Setiono et Eddy (1999) étudient l'agressivité chez les enfants en Indonésie. La société javanaise indonésienne est extrêmement collectiviste (Hofstede, 1991) et met l'accent sur la coopération et l'harmonie dans les relations (Koentjaraningrat, 1985), même si les courants politiques récents de ce pays n'en font pas toujours preuve. En utilisant le paradigme individualisme/collectivisme, French et ses collègues (1999) émettent l'hypothèse selon laquelle l'agressivité serait associée à un statut sociométrique négatif, particulièrement en Indonésie, mais aussi dans leur échantillon comparatif américain. Les résultats témoignent de l'association attendue entre l'agressivité et un statut sociométrique négatif pour les enfants indonésiens. Cependant, dans l'échantillon américain, les enfants qui sont agressifs ont un groupe de pairs et des amis alors que ce n'est pas le cas pour les enfants indonésiens. En Indonésie, les enfants agressifs ont rarement des amis. Les résultats selon lesquels les enfants indonésiens ont moins d'amitiés réciproques peuvent refléter l'idéologie collectiviste, en raison du fait que les groupes de pairs harmonieux sont communément estimés sur une petite quantité d'amitié intime dans cette culture (Noesjirwan, 1978).

Le cas de la Corée du Sud

Reprenant une étude entreprise une dizaine d'années auparavant, Park et Chea (2005 ; Park et Cho, 1995) mènent une étude sur les représentations et les comportements de mères en Corée du Sud, en relation avec l'agressivité de leurs enfants. En effet, témoin d'une évolution récente, les croyances et réactions des mères sud-coréennes envers les comportements agressifs et sociaux des enfants préscolaires ont évolué ces dernières années (Cheah et Park, 2006). Ainsi, les réactions des mères sud-coréennes par rapport aux comportements agressifs et sociaux des enfants préscolaires sont examinées dans une perspective d'évolution culturelle. Les changements récents qui affectent la Corée du Sud du point de vue politique, culturel et social génèrent d'une part un conflit entre les valeurs traditionnelles culturelles héritées de Confucius et, d'autre part, l'influence de l'Occident. Un total de 81 mères d'enfants préscolaires originaires de Séoul notent leurs réactions émotionnelles, les attributions causales, les stratégies de socialisation et les objectifs de socialisation qu'elles manifestent en réponse à ces comportements. Les mères rapportent des émotions négatives en réponse aux actes antisociaux de leurs enfants comme la colère du rejet ou l'embarras envers les manifestations de cette agressivité. Elles pensent aussi généralement que l'agressivité est attribuable à des causes extérieures et est moins stable que les comportements de retrait social. Des stratégies

directives et fortement autoritaires sont aussi produites plus souvent en réponse à l'agressivité que par rapport au retrait social. Cependant, elles ont aussi recours à des méthodes d'intervention plus indirectes et moins autoritaires, comme par exemple le fait de favoriser les interactions sociales lors de situations ludiques qui sont favorables à l'expression des comportements sociaux et à la baisse de l'agressivité. Finalement, et en contraste au retrait social, les mères sud-coréennes ont davantage tendance à intégrer dans leurs pratiques d'éducation des objectifs favorisant la socialisation de leurs enfants plutôt que de réprimer directement les comportements agressifs (Cheah et Park, 2006). Cela indique une influence grandissante d'informations et de conceptions éducatives venant de l'Occident sur les pratiques des mères sud-coréennes, qui ont des répercussions sur le développement des enfants, par exemple le retrait social est moins valorisé, tandis que le recours à l'agressivité n'est plus considéré comme répréhensible. L'impact de l'évolution des normes culturelles et des conventions sur les perceptions et l'évaluation des mères sud-coréennes sur les comportements inadaptés des enfants est ainsi démontré.

Deuxième exemple : comparaison d'enfants latino-américains et d'enfants de sociétés occidentales individualistes

L'Amérique latine, comme les sociétés de l'Asie de l'Est, est une société fortement collectiviste, la famille élargie est un élément primordial de la vie quotidienne et joue un rôle de conseil et de soutien. Cependant, pour plusieurs raisons, les comparaisons entre enfants d'Amérique du Sud et d'Amérique du Nord ou d'Europe occidentale ne fournissent pas de données aussi contrastées que les études réalisées en Asie de l'Est. La plupart des pays d'Amérique latine partagent de nombreuses croyances religieuses avec l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale et des points communs en ce qui concerne leur histoire culturelle. Les pays d'Amérique latine présentent parfois moins de différences entre les différentes sous-cultures les composant qu'aux États-Unis ou au Canada, mais bon nombre d'entre eux sont plus hétérogènes que la Chine, la Corée ou le Japon. Les classes sociales défavorisées prédominent en Amérique latine et la différence est considérable entre les conditions de vie des classes défavorisées et celles des classes moyennes et des milieux favorisés. Dans beaucoup de pays de l'Amérique latine, comme ailleurs, il y a des différences très fortes entre la culture des grandes villes et la culture des régions agricoles.

Les enfants cubains

Après ces quelques exemples contrastés démontrant un certain nombre de liens pouvant effectivement exister entre la culture et les comportements sociaux des enfants, nous allons maintenant centrer davantage encore notre propos sur les comparaisons des conduites agressives des enfants dans les différentes sociétés. Une recherche (Valvidia, Schneider, Chavez et Chen, 2005) porte sur différentes dimensions de la socialisation d'enfants d'école élémentaire à Cuba et au Canada. La situation de Cuba étant particulière par rapport aux autres pays d'Amérique latine bien évidemment, tout d'abord d'un point de vue historique et politique : le collectivisme n'est pas seulement une valeur traditionnelle, mais aussi une politique nationale explicite. Des mesures portant sur l'isolement, le statut sociométrique, les relations affiliatives, l'agressivité et le retrait social de ces deux pays sont mises en relation dans l'étude de Valdivia et ses collègues. Ces chercheurs constatent que l'agressivité, le retrait social et la timidité sont associés avec l'isolement et le rejet à Cuba plus fortement qu'en Amérique du Nord. De façon assez évidente, l'acceptation ou le rejet par les pairs intervient comme médiateur entre les comportements problématiques et la solitude. Ces données ont été interprétées en fonction des connaissances sur le groupe de pairs à Cuba qui exerce une influence sur les comportements de régulation sociale. Les résultats obtenus peuvent être interprétés comme la conséquence de la non-participation à la vie collective du groupe ou même comme la résultante de comportements à son encontre.

Les communautés zapotèques du Mexique

Les communautés zapotèques de la région d'Oaxaca au Mexique offrent également une occasion intéressante d'examiner le lien entre l'agressivité des adultes et les comportements agressifs des enfants envers leurs pairs. Les Zapotèques, qui subsistent essentiellement grâce à l'agriculture, sont organisés en petites communautés séparées. Le taux d'agressivité varie de manière importante dans ces différentes communautés. Par exemple, dans les 24 communautés zapotèques étudiées jusqu'ici, le taux annuel d'homicide est compris entre 4 et 123 personnes sur 100 000 (Fry, 1988). Il n'est pas surprenant en conséquence que les attitudes envers la violence varient tout autant. Dans les communautés les moins agressives, les bagarres et les combats, même sous forme de jeux, sont considérés comme préjudiciables. Cependant, les communautés les plus violentes sont caractérisées par des jeux brutaux et des bagarres nombreuses entre adultes, aussi bien que par le recours aux punitions corporelles envers les enfants (Fry, 1988).

Fry (1988) étudie les comportements des enfants de 5 à 8 ans issus de deux communautés zapotèques présentant différents degrés de violence. Les observations portent sur des combats réels, des bagarres sous forme de jeu et des comportements d'intimidation. Les résultats indiquent que le taux de jeux agressifs est deux fois plus élevé dans la communauté de San Andres que dans celle de La Paz, considérée comme la moins violente (6,9 contre 3,7 incidents par heure). Les enfants de San Andres font preuve d'un taux d'agressions plus élevé que ceux de La Paz (0,7 incident contre 0,39 incident par heure). Les enfants plus âgés de San Andres s'engagent plus fréquemment que les plus jeunes dans des bagarres réelles, tandis que dans la communauté de la Paz, le taux de bagarres est plus bas chez les enfants les plus âgés. Les corrélations entre les bagarres réelles ou simulées s'avèrent faibles, ce qui montre que la plupart des enfants tendent à s'engager aussi bien dans l'une ou l'autre forme de ces manifestations agressives. Les résultats de cette étude démontrent que l'agressivité varie à travers les cultures et même à l'intérieur d'une même culture dans des communautés différentes. Les objectifs développementaux peuvent être modifiés par le contexte culturel. Ces résultats renforcent aussi l'affirmation de Smith (1989), selon laquelle les enfants se préparent à leur rôle d'adulte au sein de leur communauté par les jeux de compétition et des bagarres.

Troisième exemple : recherche transculturelle auprès des Canadiens d'origine culturelle différente

D'autres recherches sont menées dans une perspective que l'on peut qualifier de transculturelle. Il s'agit en fait de déterminer les différences pouvant exister dans un même pays au sein de plusieurs communautés. Par exemple, quelle est la part de la culture d'origine qui passe par l'influence parentale sur les comportements des enfants. Nous avons vu qu'il est possible en effet de repérer des différences dans les croyances et les pratiques des parents. Les styles de parentage et d'éducation diffèrent selon le milieu social et aussi l'origine ethnique et culturelle des parents. Bose et Jennings (2005) montrent par exemple la part de ces influences sur la santé mentale et les troubles psychiatriques des enfants et des adolescents.

Dans un article récent, Ho, Bluestein et Jenkins (2008) s'intéressent à cet aspect. Ils rapportent les résultats d'une étude longitudinale nationale sur la santé et le bien-être des enfants et des jeunes Canadiens (Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) à partir d'un échantillon important d'enfants (N = 14 990) âgés de 4 à 11 ans vivant au Canada, mais d'origines ethniques diverses, bien que nés pour la plupart dans le pays. Plus précisément, l'objectif de cette étude est d'explorer les

différences culturelles repérables dans les comportements des enfants en les mettant en relation avec le style éducatif des parents à partir des données recueillies auprès des enseignants et des parents eux-mêmes.

Ho et ses collègues (2008) constatent l'existence de relations entre un style éducatif et l'agressivité des enfants, qui diffèrent selon le groupe ethnique. Il existe une corrélation significative entre des parents rigides et l'agressivité des enfants, surtout dans les familles canadiennes, mais non dans les familles d'Asie du Sud. Probablement, un style plus directif est normal et presque universel au sein des communautés d'origine asiatique ; par conséquent, dans cette sous-population, ce style parental n'est pas associé aux différences individuelles dans les comportements agressifs des enfants.

Quatrième exemple : l'Italie au sein de la communauté européenne

Les études italiennes sont également d'excellentes sources d'informations illustrant les différences culturelles vis-à-vis de l'agressivité, particulièrement pour ce qui est des attentes différentes concernant les filles et les garçons (Schneider, 1971). La société traditionnelle italienne tolère et même encourage dans une certaine mesure l'agressivité chez les hommes, mais pas chez les femmes. De nos jours, ces valeurs sont probablement plus fortes dans le sud du pays. À la différence des études conduites dans le centre de l'Italie et dans le nord, les jeunes du sud de l'Italie semblent concevoir que certaines formes d'agressivité entre pairs sont acceptables socialement (Casiglia, LoCoco et Zappulla, 1998).

Dans leur étude menée parmi les enfants de petites villes du centre de l'Italie, Tomada et Schneider (1997) tentent de répliquer les résultats de Crick et Grotpeter (1995), qui indiquent que les garçons américains font preuve d'un taux d'agressivité directe et d'un niveau d'agressivité relationnelle plus important que les filles. Tel que discuté dans le chapitre de Normand et Schneider (dans cet ouvrage), l'agressivité manifeste fait référence aux agressions physiques et verbales d'hostilité visant directement une autre personne. L'agressivité relationnelle fait souvent référence à des formes insidieuses d'agression dans les relations interpersonnelles, comme le fait de diffuser une rumeur, ou l'exclusion d'un enfant du groupe de jeux (Crick et Grotpeter, 1995 ; Lagerspetz, Björkqvist et Peltonen, 1988). L'agressivité manifeste est courante dans les cours de récréation en Italie. Genta et ces collaborateurs (Genta, Menesini, Fonzi, Constable et Smith, 1996) trouvent que les enfants italiens qui fréquentent l'école élémentaire du

centre de l'Italie font preuve d'un taux significativement plus élevé de comportements de menaces et d'intimidations qu'en Norvège, en Angleterre, en Espagne et au Japon.

La manifestation de l'agressivité chez les garçons italiens est le plus souvent considérée comme normale et elle est même encouragée chez les adolescents dans les villages traditionnels italiens, comme un témoignage s'apparentant à une prouesse sexuelle et une préparation à leur futur rôle patriarcal. Par contre, l'agressivité extériorisée est désapprouvée chez les filles (Maraspini, 1968 ; Schneider, 1971). Tomada et Schneider (1997) analysent les descriptions faites par des professeurs et des élèves d'écoles élémentaires italiennes en ce qui concerne les comportements agressifs et prosociaux. Ils trouvent suite à leurs différentes études que les filles italiennes n'expriment pas un taux d'agressivité relationnelle plus important que les garçons, ces derniers ont des taux d'agressivité manifeste et d'agressivité relationnelle plus forts que ceux des filles. Si l'agressivité relationnelle n'est pas prise en compte, on en arrive à la conclusion absurde selon laquelle l'agressivité est relativement absente chez les filles italiennes.

L'ÉTUDE ANTHROPOLOGIQUE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES DES PARENTS

Selon le modèle dit psychoculturel de J. Whiting (1977), les contextes naturel et historique d'une société influencent les pratiques éducatives, qui déterminent les caractéristiques psychologiques durables des adultes. Dans les années 1970 et 1980, Beatrice B. Whiting et John W.M. Whiting organisent des recherches comparatives qui consistent à envoyer des chercheurs (toujours anthropologues, parfois aussi psychologues) dans différentes parties du monde, pour observer un même phénomène avec les mêmes méthodes. L'étude des « enfants et parents de six cultures » donne lieu à de nombreuses publications (Whiting et Whiting, 1975 ; Whiting et Edwards, 1988).

Ainsi, ce projet portant sur six sociétés entreprend d'identifier les différences culturelles présentes dès le début du développement social de l'enfant. Les recherches ont recours à l'observation directe des mères et de leurs enfants âgés de 2 à 10 ans en Inde, à Okinawa, aux Philippines, au Mexique, au Kenya et aux États-Unis. Évidemment, il faut considérer plusieurs facteurs en interprétant les résultats qui peuvent être interprétés en fonction non seulement des différences entre les pays, mais aussi comme indiquant des différences entre les zone urbaines et rurales, entre les niveaux d'instruction des parents, entre les communautés pauvres et mieux

nanties, etc. Les interactions mère-enfants et les relations sociales entre enfants sont codifiées. Les informations sur chacune des cultures sont bien documentées, ce qui ajoute encore à la valeur de ce travail. Cette étude est restituée en détail dans deux volumes qui incluent en outre des descriptions des conditions de la vie quotidienne, des ressources, des pratiques éducatives parentales, du réseau de soutien social et du type de responsabilité donné aux enfants dans chaque pays (Whiting et Whiting, 1975 ; Whiting et Edwards, 1988). Ce projet met en évidence des différences culturelles importantes entre les sociétés étudiées. Par exemple, les enfants d'âge scolaire dans les cultures ayant un système scolaire organisé ont plus de contacts avec leurs pairs, surtout avec ceux du même sexe.

Des comparaisons faites par Whiting et Edwards (1988) suggèrent d'autres moyens par lesquels la culture pourrait influencer l'agressivité des enfants. Par exemple, à Nyansago au Kenya, où un seul enfant sur les 22 sujets de la recherche allait à l'école, les résultats indiquaient le plus faible taux de contact entre pairs. Dans cette étude, les enfants font rarement preuve de comportements agressifs, ceci est particulièrement vrai pour les filles. Comment les enfants apprennent-ils l'agressivité à l'école ou en interaction sociale ? Parmi les cultures étudiées, le taux le plus important de comportement agressif a été attribué aux enfants de Khalapur, en Inde, culture qui pratique les châtiments corporels envers les enfants. Les enfants de Mixteca, une communauté indienne du Mexique, font preuve eux aussi d'un niveau important de conduites agressives. Dans cette communauté, les niveaux d'agressivité des adultes sont particulièrement élevés. Les garçons qui appartiennent à des cultures encourageant la ségrégation sexuelle et la compétition scolaire sont souvent très bagarreurs. Ceux qui font le plus preuve de comportements protecteurs et éducatifs envers les pairs de même sexe vivent généralement dans des cultures où il est demandé aux enfants d'aider leurs frères et sœurs.

La culture et la tolérance de l'agressivité par les parents

Des différences interculturelles peuvent également affecter le niveau de tolérance vis-à-vis des comportements atypiques et ces différents seuils peuvent déterminer comment l'adulte réagit aux comportements agressifs des enfants. Schneider, Attili, Vermigli et Younger (1997) comparent les croyances de parents canadiens et italiens à propos de l'agressivité et du retrait social. Ils émettent l'hypothèse selon laquelle les mères italiennes considéreraient l'agressivité comme plus inquiétante et les mères canadiennes

auraient des réponses émotionnelles plus fortes par rapport au retrait social. Ils étudient aussi la répartition des mères qui ont des enfants identifiés comme retirés ou agressifs. Les résultats indiquent que les mères canadiennes considèrent le retrait social comme plus problématique que les mères italiennes. Toutefois, les deux échantillons indiquaient que l'agressivité est considérée comme plus alarmante que le retrait social. Les chercheurs rencontrent des différences intéressantes attribuables au facteur sexe : l'intensité des réactions émotionnelles des mères italiennes par rapport au retrait social de leur fille est moins importante que la réaction à ce comportement s'il se manifeste chez les garçons, cette différence liée au sexe n'est pas retrouvée dans l'échantillon canadien. Une grande proportion de mères italiennes pense que les problèmes de comportement de l'enfant dépendent de facteurs psychologiques stables et internes comme les traits de personnalité. Par contre, les mères canadiennes aspirent à croire que les comportements des enfants peuvent être facilement changés. Cette différence peut être reliée aux croyances qui ont cours dans les villages italiens concernant le rôle du destin et de la chance dans l'évolution future des enfants (Maraspini, 1968). Il n'est pas considéré en général que le comportement puisse être modifié par les attitudes éducatives. Au contraire, les mères canadiennes semblent plus persuadées que les interventions parentales et le style éducatif peuvent modifier le comportement de l'enfant. En conséquence, cette étude peut aider à comprendre comment les caractéristiques culturelles peuvent influencer les interprétations que les parents font du comportement de leurs enfants aussi bien que leurs niveaux de tolérance vis-à-vis le retrait social et l'agressivité.

Weisz, Suwanlert, Chaiyasit et Weiss (1988) étudient aussi les seuils de tolérance au comportement sur-contrôlé (p. ex., timidité, retrait) et au comportement sous-contrôlé (p. ex., agressivité), dans une recherche conduite en Thaïlande et aux États-Unis. La majorité des Thaïlandais souscrivent à la doctrine du bouddhisme thaïlandais, qui prône la modestie, la tolérance et l'harmonie. L'étude consiste en la présentation à des parents et enseignants américains et thaïlandais de deux images, chacune d'elle illustrant un exemple du patron de comportement étudié. Les parents et les enseignants doivent alors estimer le degré de gravité du comportement et évaluer leur niveau de préoccupation par rapport au comportement s'ils étaient le parent ou l'enseignant de l'enfant représenté dans l'image. Ils ont aussi à apprécier la probabilité d'un changement du comportement et à indiquer la cause probable du comportement de l'enfant en question. Les résultats indiquent que les sujets thaïlandais évaluent les comportements sous-contrôlé et sur-contrôlé moins négativement que les sujets américains. En comparaison, par rapport aux participants américains, les Thaïlandais jugent aussi ces patrons de comportement comme moins inquiétants pour un enseignant

ou un parent et plus probable de s'améliorer tout seul. Les psychologues thaïlandais et américains rapportent des niveaux égaux de préoccupation à propos des problèmes de comportement. Le niveau de préoccupation des psychologues est plus important que celui des parents et des enseignants thaïlandais, mais plus bas que ceux du groupe de sujets américains. Les Thaïlandais attribuent plus souvent les comportements sur-contrôlés et sous-contrôlés à une éducation défectueuse que ne le font les Américains, qui tendent à attribuer ces comportements à des facteurs de stress environnementaux, comme une vie familiale et interpersonnelle instable et des conflits personnels. Dans les deux cultures, le comportement sous-contrôlé semble plus préoccupant que le comportement sur-contrôlé.

Les effets des quartiers, des communautés et de la violence dans la société

Österman et ses collègues (Österman, Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Huesmann et Franczek, 1994) réalisent une étude interculturelle de l'agression et de la « victimisation » chez des enfants appartenant à cinq groupes ethniques différents. Les données sont collectées auprès d'enfants de 8 ans en Turquie, en Finlande (parlant le suédois et le finnois), à Chicago aux États-Unis (des Noirs américains et des membres da la culture majoritaire d'origine européenne) et à Varsovie en Pologne. En utilisant l'échelle d'agressivité directe et indirecte (Björkqvist, Lagerspetz et Österman, 1992), les chercheurs trouvent que les enfants noirs américains avaient le niveau d'agressivité le plus fort, qu'elle soit citée par eux-mêmes ou par leurs pairs. Les auteurs attribuent les résultats constatés à la violence qui règne dans la communauté des enfants noirs américains de Chicago. Or, à partir de cette constatation, nous ne savons pas véritablement quel est le lien de cause à effet. Quoique les scores des garçons ne diffèrent pas significativement d'une culture à l'autre, ceux des filles présentent par contre des variations significatives. Par exemple, les filles polonaises indiquent un niveau d'agression important dans leur propre évaluation et qui est confirmé par les réponses données par les pairs. Un tel niveau d'agression pourrait peut-être s'expliquer par la tradition d'opposition aux pouvoirs étrangers qui existe depuis longtemps en Pologne (Österman *et al.*, 1994).

Farver et ses collaborateurs (Farver, Welles-Nyström, Frosch, Wibarti et Hoppe-Graff, 1997) trouvent aussi un grand niveau d'agressivité parmi les enfants américains. Dans leur étude interculturelle réalisée en Suisse, en Allemagne, en Indonésie et aux États-Unis, 40 enfants de 4 ans dans chaque pays doivent créer des histoires en utilisant des jouets à connotation

agressive ou non. L'analyse de contenu des scénarios des jeunes enfants américains montre un plus grand nombre de situations, de mots et de personnages agressifs que ceux des enfants des autres pays. Les histoires des enfants américains présentent, de plus, des situations beaucoup plus agressives que celles des autres enfants. Farver et ses collègues (1997) suggèrent que le taux de crimes et de violence élevé aux États-Unis influence le développement de l'agression chez les enfants. Ils insistent aussi sur le fait que dans la société américaine hautement individualiste, la socialisation des enfants accentue la compétition, l'indépendance, l'indifférence émotionnelle par rapport aux besoins des autres. La plus grande différence de niveau d'agressivité se trouve entre les enfants américains et les enfants indonésiens. Ceci est probablement le reflet des différences culturelles dans les pratiques éducatives et dans la tolérance vis-à-vis des comportements agressifs. Farver et ses collaborateurs font référence aux résultats de Triandis (1990), selon lesquels la société indonésienne est caractérisée par le collectivisme et un certain mépris pour l'agressivité. Comparés aux enfants américains, les enfants indonésiens ne sont pas encouragés à devenir indépendants et compétitifs, mais la collectivité leur apprend à valoriser l'harmonie, la coopération et l'importance de la communauté et de la famille. Cette étude met ainsi en évidence comment l'agressivité exprimée dans des récits d'enfants peut refléter les caractéristiques culturelles.

La culture, les médias et l'agressivité des enfants

Huesmann, Lagerspetz et Eron (1984) réalisent une étude interculturelle pour déterminer s'il est possible de trouver des différences culturelles dans les corrélations entre le comportement agressif d'enfants américains et finlandais d'âge scolaire et le fait de regarder la télévision. Ces enfants sont testés et interviewés pendant trois ans. Les résultats de cette étude longitudinale suggèrent que le fait de regarder des programmes violents à la télévision est lié à l'agressivité et peut prédire une augmentation des niveaux d'agressivité chez les filles américaines et les garçons américains et finlandais. L'importance de la relation entre les deux variables dépend à la fois de l'intensité de la violence des émissions regardées et du temps passé devant le petit écran. Pour les enfants américains, ces deux facteurs auraient une répercussion d'importance équivalente, bien que le contenu des programmes de télévision finlandais soit beaucoup plus violent. La corrélation entre télévision et agressivité est d'autant plus accentuée chez les garçons qui s'identifient aux personnages. La violence des programmes à la télévision finlandaise est contrôlée, bien que la plupart des émissions

violentes soient importées. Huesmann, Lagerspetz et Eron (1984) postulent que les enfants finlandais ne s'identifient pas à des émissions violentes. En fait, les résultats des études portant sur les relations entre les programmes télévisés et l'expression de l'agressivité sont souvent contradictoires. En fait, des recherches plus récentes tendraient à montrer que ce sont les enfants les plus agressifs qui regardent ce genre d'émissions (voir le chapitre de Leyens, dans cet ouvrage, pour une discussion détaillée du rôle des médias dans le développement de l'agressivité).

Dans une autre étude, Eron et Huesmann (1987) examinent les relations entre le fait de regarder la télévision, l'évaluation de l'agressivité par les pairs et la popularité parmi des jeunes Israéliens vivant dans un kibboutz et d'autres vivant en ville. Ils ont aussi fait des collectes de données auprès d'enfants australiens, américains, finlandais et polonais. Il y a de nombreux points communs entre les différents échantillons étudiés. L'agressivité évaluée par les pairs est restée stable sur une période de trois ans et elle est négativement corrélée avec la popularité dans toutes les populations, bien que les chercheurs constatent une variabilité interculturelle dans le degré par lequel le fait de regarder la télévision induit l'agressivité. Cela est particulièrement évident dans le fait de regarder des programmes violents. La corrélation la plus faible se trouve chez les enfants du kibboutz, ce qui peut être imputé à la régulation effectuée par les personnes en charge de la garde des enfants lorsqu'ils regardent la télévision. En effet, celles-ci discutent de l'implication de la violence à la fin des émissions. Il se pourrait que l'impact de la violence à la télévision sur les enfants soit affaibli par la nature collectiviste des communautés des kibboutz et les discussions qui suivent offrant un accompagnement aux enfants sur le sens à donner à ces programmes.

Conclusion

Les diverses études présentées permettent de cerner les relations pouvant exister entre les différents types de culture et l'expression et les manifestations de l'agressivité chez les enfants. Le constat des liens de cause à effet n'est pas toujours évident à établir, de même que les explications qui peuvent être fournies. Le sujet de cette recension de travaux représente un sujet critique dont l'interprétation soulève des questions conceptuelles, méthodologiques importantes et contient donc aussi sa part de considérations éthiques. Il importe bien évidemment de bien distinguer dans ce compte rendu les populations étudiées dans leur pays d'origine de celles étudiées dans leurs pays d'adoption. Les premières composent véritablement

avec les valeurs culturelles propres à leur milieu. Les secondes ajoutent une donnée, à savoir quelles interactions écosystémiques leur situation d'immigrants ajoute à ces valeurs et à leur mise en œuvre.

Les défis dans le développement, la conduite et l'interprétation des études culturelles

Les travaux impliquant les enfants ne sont pas toujours faciles à mener, surtout dans certaines sociétés et dans certains pays ; la recherche interculturelle représente un véritable défi supplémentaire qui exige une bonne communication et une bonne compréhension entre les chercheurs impliqués dans les différents pays. Idéalement, il serait nécessaire que les ressources matérielles et humaines soient suffisantes dans chacun des sites où sont collectées les données, ce qui n'est pas toujours le cas.

Les études rapportées témoignent des capacités des chercheurs à surmonter certaines des difficultés et les nombreux obstacles inhérents à la comparaison de données issues de différentes sociétés. Passer en revue les résultats a permis de voir que la comparaison des relations entre pairs dans différents pays n'est pas simple. En premier lieu, ces recherches impliquent nécessairement une information approfondie sur chacun des pays comparés, c'est pourquoi nécessairement la plupart des articles et des études rapportés doivent commencer par décrire le plus précisément possible le contexte et les conditions de la recherche. De telles connaissances peuvent permettre d'établir, tout d'abord, que la question qui va être étudiée a une plus ou moins grande importance selon les sociétés. Dans la plupart des pays, il existe en effet des distinctions spécifiques concernant l'ethnicité, les statuts socioéconomiques qui ne peuvent pas toujours être considérés comme comparables. Il en est de même pour les différences entre sexes et le statut accordé aux filles et aux garçons dans certaines cultures. Ces variations permettent d'expliquer en partie les différences observables dans les valeurs affichées et les comportements sociaux qui s'expriment de façon plus ou moins contrastée selon le pays.

En outre, les participants de différentes sociétés peuvent ressentir différemment le fait d'être impliqués dans une recherche, notre expérience montre par exemple qu'il est plus difficile de pénétrer dans les familles françaises qu'en Amérique du Nord. Certains peuvent considérer cela comme une source de nouveauté et de fierté, d'autres peuvent considérer cela comme une intrusion dans leur vie privée. Les chercheurs et les étudiants issus de divers pays peuvent également présenter des différences au niveau de la formation à la recherche.

Outre les défis méthodologiques rapportés dans le chapitre de Normand et Schneider (dans cet ouvrage), une difficulté méthodologique supplémentaire réside dans la traduction et l'adaptation nécessaire des instruments utilisés sans perdre certaines des informations originelles. En effet, dans la recherche interculturelle mais aussi transculturelle, les questionnaires sont généralement standardisés par une double traduction, mais ceci ne garantit pas toujours l'équivalence de sens, dans la mesure où les mêmes mots peuvent avoir des connotations différentes dans des cultures différentes. Cela est particulièrement vrai dans le domaine qui est le sujet de cet exposé et qui a trait plus généralement à l'évaluation de représentations et de comportements en relation avec la communication, les interactions et l'éducation.

Une autre difficulté méthodologique résulte dans l'interprétation des résultats obtenus, des standards de comportements normatifs et acceptables varient selon les cultures. Malgré ces différences, nous avons pu constater cependant quelques similitudes au niveau de l'expression des comportements et une évolution causée par l'évolution sociale et culturelle au niveau mondial.

Aucune des recherches existantes sur les différences culturelles dans les relations entre pairs chez l'enfant ne peut résoudre tous ces problèmes. Néanmoins, les fondements des recherches à venir indiquent des différences importantes au niveau des relations entre pairs dans les différentes sociétés, dans des secteurs-clés comme l'acceptation par les pairs des enfants timides et l'importance de la compétition entre les enfants. D'autres recherches servent d'autres objectifs de la recherche interculturelle en démontrant comment les enfants présentent des caractéristiques communes et des comportements similaires dans les différentes sociétés. Le rejet social presque universel des enfants qui font preuve d'agressivité malintentionnée en est un exemple. De fait, nous espérons que cet exposé décrivant comment les caractéristiques d'une société et d'une culture peuvent affecter le développement de la socialisation et de l'agressivité chez les enfants facilite la compréhension des origines psychosociales de l'agressivité.

Chapitre 11

L'influence des médias sur les conduites agressives des enfants

Jacques-Philippe Leyens
Université catholique de Louvain

En 1963, l'éthologue Konrad Lorenz a publié son livre sur l'agression. Le futur prix Nobel de médecine appliquait ses connaissances dans le monde animal au domaine de l'agression humaine. Il y défendait plusieurs thèses. Tout d'abord, selon lui, l'agression était utile parce qu'elle permettait aux dominants de faire respecter l'ordre. Les êtres humains n'avaient donc qu'à utiliser l'agression pour éviter le chaos, mais, faisait remarquer Lorenz, il existe une grande différence entre l'agression des animaux et celle des humains. Alors que les animaux d'une même espèce ne se tuent que rarement entre eux, il n'en va pas de même pour les humains. Comment dès lors contrôler une agression exagérée ? Lorenz recommandait le spectacle de l'agression ou de la compétition. Il suggérait notamment que les nations en guerre règlent leurs conflits non pas par une guerre, mais par un combat entre chefs. Le résultat du combat déciderait de l'issue du conflit et les spectateurs s'en retourneraient chez eux débarrassés de leurs velléités guerrières.

Dans les années 1960, il était fréquent de croire que regarder l'agression des autres purifiait les pulsions des spectateurs. On appelle ce phénomène « catharsis » depuis Aristote, qui défendait l'effet libérateur du spectacle des tragédies à l'encontre de Platon, qui condamnait un déclin moral. Le terme de catharsis et la réalité qu'il recouvre deviendront popularisés avec Freud et la vulgarisation de la psychanalyse. Des livres entiers (Ardrey, 1966 ; Storr, 1968) exalteront le procédé des caniveaux agressifs grâce à la vision de la violence.

À la même époque, les psychologues Bandura et Berkowitz vont se poser des questions différentes sur l'agression en dehors de toute préoccupation quant à la violence filmée. Malgré la spécificité de leurs recherches, celles-ci entraîneront l'attention sur les conséquences des spectacles violents. Ce chapitre retracera d'abord les démarches de Bandura et de Berkowitz, ainsi que les controverses qu'elles ont provoquées, surtout de la part des compagnies de télévision. La partie suivante sera consacrée aux caractéristiques des spectateurs ou des spectacles qui modèrent les réactions agressives. Dans la partie finale, enfin, on s'intéressera à des sujets plus

contemporains comme les jeux vidéo ainsi qu'à des implications pratiques comme les recommandations qui sont proposées aux parents. Avant tout cela, cependant, voici quelques considérations générales.

Considérations générales

Au long de l'histoire de la psychologie et de la psychanalyse, et selon les auteurs, la vision de spectacles violents a trois effets possibles. Les conséquences sont nulles ; elles diminuent l'agression de l'audience ; elles augmentent cette même agression. Ce chapitre montrera que, si effet il y a, il consistera à accroître les comportements agressifs, effectués avec l'intention de faire mal, ainsi que les attitudes et émotions agressives. Très souvent, la violence filmée augmente la probabilité de ces comportements, attitudes et émotions. Ceci ne veut pas dire que celui qui ne fait que regarder des films violents deviendra nécessairement un délinquant, ni qu'une haute dose de ce type de vision suffit à conduire à une carrière de tueur. Le spectacle de la violence n'est ni un facteur nécessaire, ni un facteur suffisant. Même cela, certains ne sont pas prêts de l'admettre comme on le verra en fin de chapitre. Si cela tombe, ces critiques sont très contents que l'on interdise de fumer dans tous les endroits publics. Qu'ils sachent alors que la relation entre violence filmée et agression est deux fois plus forte qu'entre tabagisme passif et cancer du poumon. En fait, la relation n'est pas éloignée de celle entre tabagisme actif et cancer du poumon (Bushman et Anderson, 2001).

Si l'on regarde l'ensemble des études sur la relation entre spectacle violent et comportement agressif, elle varie de $r = 0{,}1$ à 0,3, c'est-à-dire de petite à modérée (Anderson et Bushman, 2002). On peut discuter sur la petitesse des corrélations, mais il faut prendre celles-ci dans leur ensemble. Des milliards de gens regardent des films agressifs, et ce qui semble des corrélations légères au départ peuvent s'avérer importantes sur l'ensemble, d'autant que nous sommes tous bombardés, que nous le voulions ou non, par des messages agressifs. Si une personne sur mille est influencée, combien le seront sur un milliard ? En fait, un des meilleurs prédicteurs de l'agression auprès de jeunes adultes a été la vision de spectacles violents quand ils étaient jeunes (Anderson *et al.*, 2003). Par ailleurs, la commission Youth Violence : A Report of the Surgeon General (U.S. Department of Health and Human Services, 2001) rapporte que la violence filmée est un facteur de risque plus grand qu'un QI peu élevé, que venir d'une famille désunie, d'une famille avec des parents abusifs, et qu'avoir des compagnons asociaux.

Ces résultats ont été obtenus par près de 1000 tests sur 252 études (Anderson *et al.*, 2003). Il est temps de les considérer sérieusement. Nous reproduisons d'abord l'historique des recherches dans leur généralité pour envisager ensuite une série de modérateurs théoriques. Ces deux parties ont une importance particulière. On y verra que les recherches datent de plusieurs décennies ; ce sont elles qui ont donné les orientations théoriques au domaine. À la fin des années 1970, il semblait qu'on ait répondu aux principales questions, et les recherches se feront de plus en plus rares pour revenir à la mode à l'occasion de la mode des jeux vidéo violents, et avec le développement de connaissances statistiques davantage sophistiquées. Les études actuelles multiplient l'investigation de modérateurs qui ont un intérêt plus exploratoire que théorique. La prudence est de rigueur parce que, avec l'abondance des variables prises en compte simultanément (p. ex., Wallenius, Punamäki et Rimpelä, 2007), les effets « significatifs » peuvent facilement être attribuables au hasard. Par ailleurs, la récence des résultats n'est pas un gage de fiabilité ; il faut se méfier de résultats obtenus une seule fois ou toujours par le même auteur.

Les premières réponses empiriques

En 1963, Bandura et Walters s'intéressent aux réactions agressives d'enfants d'un quartier huppé près de San Francisco, lorsqu'ils découvrent que le meilleur prédicteur de ces réactions était les comportements des parents. D'où l'idée vient à Bandura que l'agression est le fruit de l'imitation ou de l'apprentissage vicariant, c'est-à-dire de l'apprentissage par observation d'un modèle. Le chercheur de Stanford (voir Bandura, 1965) met immédiatement en scène des expériences avec des enfants d'âge préscolaire confrontés à un modèle qui se montre ou non agressif avec des jouets divers et dont les comportements seront punis, récompensés, ou laissés sans conséquences. Le modèle fait en sorte que ses comportements violents soient inhabituels (prendre un marteau en plastique et frapper le nez d'une poupée gonflable en disant « paf, paf, paf, en plein sur le nez »), de sorte que leur production spontanée par un enfant soit rarissime. Chaque enfant est ensuite laissé seul avec les jouets et l'on observe dans quelle mesure il se montre violent et reproduit les comportements du modèle. Comme ceux-ci étaient inhabituels, leur apparition est manifestement causée par le modèle. On reconnaîtra ici directement le paradigme de l'apprentissage opérant, mais qui est effectué de manière vicariante. Ce n'est pas l'enfant qui est puni ou récompensé, mais bien le modèle.

Après quelques expériences, Bandura se demande s'il n'obtiendrait pas les mêmes effets en montrant un modèle filmé plutôt que vivant. Le recours au film a divers avantages : on épargne le temps du modèle et on s'assure que celui-ci a le même comportement pour tous les enfants. Bandura et ses collaborateurs remarqueront qu'un modèle filmé, même déguisé en personnage de bande dessinée, a le même effet qu'un modèle vivant. Cette expérience suffira pour que Bandura (1973) comprenne immédiatement les implications de ses recherches sur les effets de la violence filmée. Dans une section ultérieure, on détaillera les principaux résultats obtenus. Jusqu'à présent, la prééminence a été donnée à la préoccupation théorique et le détail méthodologique qui ont amené cette ligne de recherches.

À la même époque, Berkowitz (1964) veut reformuler la théorie de frustration-agression (voir chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage). Selon lui, la frustration ne se réduit pas à l'obstruction en vue d'un but (« il n'y a plus de glace »), mais comprend toute stimulation désagréable : réprimande, mauvaise odeur, température trop chaude ou trop froide, etc. Cette stimulation dite « aversive » conduirait à une activation physiologique susceptible de déboucher sur un comportement agressif surtout si, dans l'environnement, il y a d'autres stimuli associés à l'idée de violence. Parmi de tels stimuli, viennent tout particulièrement à l'esprit les armes ou les films violents. De fait, Berkowitz montrera que des gens mis de mauvaise humeur (stimulation aversive) réagiront violemment s'ils ont vu un film violent ou une arme. Ici, il ne s'agit plus d'apprentissage opérant, mais de conditionnement classique à la Pavlov. Il y a association entre stimuli conditionné (la stimulation aversive) et inconditionné (l'arme ou le film agressif).

Alors que les premières recherches étaient formulées dans un langage behavioriste, leur popularité atteindra son summum avec l'arrivée du cognitivisme. Ce changement sera aisément assimilable. Bandura (1973), par exemple, montrera que certaines conditions, notamment cognitives, peuvent faciliter ou entraver l'imitation agressive. Un enfant qui est absorbé par un puzzle n'aura pas les ressources cognitives pour observer un dessin animé agressif à la télévision et imiter la violence des héros. Quant à Berkowitz (1993), il lui suffira d'ajouter à son raisonnement que ce ne sont pas les stimuli en tant que tels qui importent mais leur signification et les idées, souvent inconscientes, qu'ils provoquent. Ce dernier point étant très important pour ce qui va suivre, je le développerai quelque peu.

Dans son expérience la plus célèbre, Berkowitz (avec LePage, 1967) a montré que des étudiants universitaires envoyaient à un comparse le plus grand nombre de (prétendus) chocs électriques lorsqu'ils avaient été maltraités par ce comparse et qu'une arme se trouvait à côté de la machine

à délivrer des chocs. Avec toutes les controverses sur la vente d'armes aux États-Unis, cette étude était explosive. D'autres chercheurs américains ont voulu la reproduire en ne lésinant pas sur les moyens, c'est-à-dire en évoquant sans doute davantage l'anxiété que l'agression (p. ex., Buss, Booker et Buss, 1972). Soit ils n'obtinrent aucun effet, soit ils observèrent moins d'agression et presque tous conclurent à un artéfact. Cette hypothèse de l'anxiété a donné lieu à l'expérience de Leyens et Parke (1975). L'étude s'est effectuée avec des miliciens belges en utilisant une technique de désensibilisation systématique, à savoir que la présence physique d'une arme a été remplacée par des diapositives d'armes. Le fameux effet armes a été clairement obtenu. Dans une expérience suivante et avec le même type de population, on a ou non demandé aux participants de prêter attention aux qualités esthétiques des diapositives. En cas d'absence d'instructions spéciales, l'effet armes apparaissait, mais rien ne se produisait dans la condition esthétique, condition dans laquelle d'ailleurs les participants évaluaient ensuite les armes comme moins violentes que dans les autres conditions (Leyens, Cisneros et Hossay, 1976). Ce résultat montre bien l'importance des cognitions amorcées par l'arme (ou le film agressif).

Peut-on parler d'effet armes chez des enfants ? Leyens et Mahjoub (1995) ont voulu répondre à cette question en testant des enfants belges et palestiniens réfugiés dans des camps libanais et syriens. Les enfants étaient testés en petits groupes. Un tiers des groupes recevait autant de petites voitures qu'il y avait d'enfants et qui étaient observés pendant qu'ils jouaient. Un deuxième tiers recevait autant de voitures moins une remplacée par un fusil en plastique. Dans le dernier tiers, le fusil avait été substitué par une flûte en plastique, à peu près de la même forme que le fusil. Chez les enfants belges, on a obtenu un effet armes. Chez les enfants palestiniens, au contraire, on a observé davantage de coopération. En possession des résultats, l'explication la plus plausible était aisée. Alors que chez les enfants belges, le fusil avait vraiment une signification agressive que n'avait pas la flûte, chez les enfants réfugiés hors de Palestine, l'unique fusil avait une signification non-violente, voire une valeur de symbole de solidarité. Les enfants réfugiés se passaient le fusil de mains en mains (coopération), illustrant bien toute l'importance de la signification donnée à l'arme. La familiarité des enfants palestiniens avec les armes n'est pas en cause dans ce cas (Bartholow, Anderson, Carnagey et Benjamin, 2005).

Comme dans le cas de l'école de Bandura, on reviendra plus tard sur les résultats obtenus dans la perspective de Berkowitz. Toutefois, ceux qui viennent d'être décrits montrent déjà toute l'importance de la signification des stimulations « agressives » et le rôle que parents et éducateurs peuvent jouer à ce niveau. De même qu'une arme n'a pas la même

signification pour un collectionneur et un voyou, un film agressif ne racontera pas la même histoire à des enfants si les parents l'applaudissent ou le commentent.

Les compagnies de télévision ne sont pas restées sans réaction devant ces premiers résultats. Selon elles, les études étaient artificielles. Les films de Bandura n'étaient pas de vrais films et ceux de Berkowitz n'étaient que de courts extraits. Frapper une poupée ne correspond pas à de l'agression et tout le monde ne dispose pas dans son salon d'une machine à délivrer des chocs. En d'autres termes, si de vrais films étaient montrés et si les participants n'étaient pas incités à se montrer violents mais simplement observés, on n'obtiendrait pas d'effet de la violence filmée. Une compagnie de télévision américaine a passé un contrat avec un des psychologues sociaux les plus connus : Stanley Milgram (avec Shotland, 1973). Ces études, qui n'ont jamais été publiées dans un article, constituent un exemple souvent employé pour illustrer le test d'une hypothèse nulle. Le chercheur donne un léger excitant au départ, mais s'attend en retour à une réaction extrême. Celle-ci ne se produit évidemment pas et le chercheur débutant ou malhonnête en conclut que le concept opérationnalisé par le petit incitant n'a pas l'effet escompté. Dans le cas de Milgram et Shotland (1973), une petite scène de violence dans un épisode d'une série genre « Cosby Show » n'amène personne à se montrer publiquement délinquant.

Afin de répondre aux critiques « écologiques » de l'industrie TV, trois types de recherches ont été employés. Il y a les études de terrain, dont celles de Milgram sont un exemple méthodologiquement parfait, mais avec un scénario calculé pour avoir un effet nul. Plusieurs de ces études (Parke *et al.*, 1977 ; Leyens *et al.*, 1975) ont été conduites avec des adolescents ayant des difficultés avec leurs parents ou la justice. Les enfants étaient regroupés par pavillons et chaque soir, pendant une semaine, certains pavillons voyaient un film agressif (*Les 12 salopards*) et d'autres un film non agressif mais intéressant (*Alexandre le bienheureux*). Après la projection, les enfants étaient observés de manière systématique quant à une dizaine de comportements possibles (agression verbale, physique, solitude, etc.). Dans ce genre d'études, il faut faire attention à ce que les participants d'une condition ressemblent le plus possible (aussi agressifs par exemple) à ceux de l'autre condition. Notons, au passage, que cette étude est devenue un classique pour illustrer l'effet agressif de la violence filmée. Une autre méthode est dite transversale/corrélationnelle. Elle consiste essentiellement à calculer des corrélations, par exemple entre la préférence pour les spectacles violents et le passage à l'acte violent. Elle peut aussi comparer des populations qui se différencient sur un ou plusieurs éléments pertinents

pour la recherche. On comparera par exemple des gros consommateurs de TV à d'autres qui le sont moins, des populations où la TV n'est pas encore accessible et d'autres, relativement semblables, qui disposent de la télévision. Encore une fois, il faut prendre garde à comparer des échantillons qui ne diffèrent pas trop sur des variables importantes (éducation ou statut socioéconomique) dans la relation violence filmée-agression (Eron *et al.*, 1972, Paik et Comstosk, 1994). Enfin, le troisième type d'approche, le plus sûr et le plus coûteux aussi, est l'étude longitudinale. À travers le temps, 5, 20 ans, on mesurera de manière répétitive certains facteurs, comme la quantité d'heures à regarder la TV et les conduites agressives et l'on pourra déterminer, comme dans les études de laboratoire, s'il y a un lien de causalité (Huesmann et Eron, 1986). La violence filmée cause-t-elle vraiment de l'agression ? La réponse est oui, ce qui ne signifie pas que tout le monde, tout le temps, sera influencé. Finalement, il existe des techniques statistiques qui permettent de combiner les résultats de différentes études afin de rendre leurs résultats plus fiables ; ce sont les méta-analyses (Anderson et Bushman, 2001), auxquelles on aura recours dans la suite.

Les caractéristiques qui facilitent le lien entre violence filmée et comportements agressifs

Dans les pages qui précèdent, nous avons retracé l'historique théorique des études sur la violence filmée ainsi que les controverses nées à ce propos. Notons que celles-ci n'ont pas arrêté, si bien qu'une étude longitudinale a reçu l'honneur il y a quelques années d'être publiée dans *Science* et d'être largement répercutée dans les médias (Johnson *et al.*, 2002), comme s'il s'agissait d'une nouveauté. Elle est cependant intéressante pour les variables qu'elle contrôle. Cette remarque conduit naturellement à insister sur les éléments présents dans les films et chez les spectateurs qui font en sorte que ces derniers réagissent à la violence des premiers. Il est évident que tout le monde ne deviendra pas un délinquant à force de regarder des films agressifs. Il est tout aussi vrai que certaines personnes seront plus influençables que d'autres, que cela dépendra des circonstances et des films (Anderson *et al.*, 2003). On appelle modérateurs les variables qui ont des effets différentiels sur les comportements agressifs faisant suite à la violence filmée. Ces modérateurs sont de deux types : soit ils concernent les films, soit ils ont trait aux spectateurs.

Caractéristiques des films

La récompense

Prenez le scénario classique d'un film d'agression. Le héros innocent est victime d'une erreur ou d'une injustice et essaie par tous les moyens, mais vainement, de réparer son honneur. À la fin, il ne lui reste plus que la violence et il triomphe. En d'autres termes, son agression est récompensée. Ceci est le script classique qu'enfants et adultes apprennent en suivant des spectacles de violence. Pourquoi ne pas imiter le héros, puisque le seul moyen efficace de s'en sortir est d'avoir recours à la violence (Huesmann, 1998) ? On retrouve ici les premiers résultats de Bandura. Un modèle récompensé est plus facilement imité qu'un modèle puni. Cela n'exclut toutefois pas qu'un modèle puni puisse ultérieurement conduire à l'imitation ; l'enfant a mémorisé le comportement puni et peut le reproduire à l'abri des sanctions.

L'activation physiologique

Pendant très longtemps, les chercheurs (comme Bandura et Berkowitz par exemple) ont employé cette expression sans pour autant prendre des mesures physiologiques. Ils voulaient signifier que le film devait tenir les spectateurs en éveil. Il est des vieilles personnes qui s'endorment à moitié dès qu'elles voient un film de guerre, disant qu'elles en ont vu suffisamment en réalité. Il n'y a aucune chance que ces personnes deviendront agressives à la suite du film qu'elles ont à peine entrevu. De même, la violence d'un film peut n'apparaître qu'au second degré et des jeunes enfants n'y seront pas sensibles ; ce qui apparaîtra à leurs parents comme des injustices monstrueuses ne seront pour eux que des dialogues ennuyeux et beaucoup trop longs. Montrer par contre à de jeunes adolescents un film avec une injustice commise explicitement contre quelqu'un de leur âge et vous assisterez à de l'activation ; les adolescents gigoteront sur leurs fauteuils, grimaceront, et leurs bras amorceront des mouvements (Degreef, communication personnelle).

L'environnement physique peut augmenter l'activation produite par un film (Geen et O'Neal, 1969). Contrairement à la tradition de Berkowitz, qui faisait insulter ou maltraiter ses participants, Geen, un ex-étudiant de Berkowitz, a activé la moitié des participants par un bruit blanc. Les autres participants n'entendaient rien et tous voyaient un film agressif. Ce sont ceux avec le bruit blanc qui ont été les plus agressifs.

La réalité du contenu

Afin que les lecteurs n'imaginent pas que les psychologues sociaux préconisent la disparition complète de la violence au cinéma ou à la télévision, il importe de présenter la caractéristique « réalité » avant d'autres qui ont peut-être davantage d'effets sur la violence des spectateurs, mais qui, outre ses effets, a des répercussions éthiques et des implications théoriques évidentes. Imaginons une émeute présentée comme une séquence du journal télévisé ou comme un extrait de film de fiction. Par suite de ces quelques secondes de violence, des enfants ont l'occasion de se montrer « gratuitement » agressifs à l'encontre d'autres enfants du même âge (Fesbach, 1972). Les résultats seront identiques à ceux obtenus auprès d'étudiants universitaires : davantage de violence suivra un film réel qu'un film fictif. Plus un film a l'apparence de réalité, plus son scénario est plausible, plus il aura d'effets. Ce résultat est rassurant. Il explique que, même si les bandes animées ont un effet sur les jeunes spectateurs (Kirsch, 2006), leur impact est moindre que celui de toutes les autres présentations de violence. Ce résultat est rassurant parce qu'il n'existe aucun type de film qui contienne autant de violence qu'une bande animée (U.S. Surgeon General's Scientific Advisory Committee, 1972). Heureusement, cette quantité est compensée par l'invraisemblance et le manque de conséquences graves. Ces résultats cruciaux soulèvent d'importants questionnements déontologiques qui dépassent malheureusement le spectre de ce chapitre. Par exemple, devrait-on censurer les journaux télévisés en dépit du droit à l'information des citoyens en raison de leur contenu réaliste et du risque potentiel d'exposition à la violence présentée dans ces médias ?

Ce qui, par contre, est plus pertinent pour ce chapitre est l'explication de la facilité avec laquelle l'agression filmée réelle peut susciter des réactions violentes. Comme dans le cas des diapositives d'armes ou des jeux d'enfants palestiniens, on ne regarde pas un film/journal télévisé avec l'esprit vide. Au contraire, ce que l'on regarde suscite des idées, favorise des associations de concepts, et il est très probable que ce qui nous passe par l'esprit est de nature violente. Or, « penser est fait pour agir » comme disait le psychologue et philosophe américain William James. Il est évident que si ce que l'on a en tête est agressif, on risque de réagir de manière violente lors de la première situation qui favorisera ce genre de comportement.

Jusqu'à présent, nous avons passé en revue les caractéristiques des films qui pouvaient modérer les réponses des jeunes participants. Ceux-ci sont également dotés de particularités qui les font plus ou moins réagir à la violence filmée.

Caractéristiques des spectateurs

L'identification au héros

L'importance de cette caractéristique découle directement de la précédente. Dans la mesure où l'on « vit » ce que l'on voit et que l'on prend résolument position pour un héros, les spectateurs font leurs les valeurs de ce héros. Plus haut, on a décrit le script classique lors duquel le héros devait se résoudre à agir agressivement. Si on s'identifie facilement à un tel héros, on en viendra aussi facilement à ce genre de conclusion : « il n'y avait plus que cela que je puisse faire pour l'arrêter de m'ennuyer ». L'identification au héros agressif facilite donc la violence ultérieure (Leyens et Picus, 1973). Dans une étude longitudinale, Huesmann *et al.* (2003) ont pu observer que c'était les enfants qui estimaient que la télévision correspondait à la réalité et qui s'identifiaient davantage aux héros de films violents qui montraient 15 ans plus tard le plus de problèmes de comportements agressifs.

L'anxiété

Ce facteur est relativement compliqué. Alors que beaucoup de parents se plaignent des films agressifs parce qu'ils empêchent leurs enfants, anxieux, d'avoir un sommeil réparateur, certains chercheurs ont pu montrer que l'insistance sur les conséquences de l'agression filmée avait pour effet de neutraliser la violence ultérieure du spectateur (Kirwil et Huesmann, 2003). Somme toute, les scènes sanglantes ne mettaient pas en évidence la récompense du héros et ne mettaient pas celui-ci en scène dans un scénario où la violence était justifiée.

La désensibilisation

L'anxiété est un facteur complexe à cause de la réalité que recouvre l'exemple suivant. Dans les CD de Babar, il en est un où les rhinocéros s'infiltrent dans le château en l'absence des parents. Lorsqu'ils voient les premières fois ces scènes, les jeunes enfants ont peur, mais après plusieurs visions, ils rient des niches que les enfants de Babar font subir aux rhinocéros. Quand les films sont vraiment agressifs et que les enfants s'y habituent, le problème est du même ordre et porte le nom de désensibilisation (Cline, Croft et Courrier, 1973). Cette désensibilisation est potentiellement dangereuse dans la mesure où elle banalise la violence. Des enfants qui réagissaient physiologiquement les premières fois qu'ils voyaient de la violence filmée tendent à diminuer leurs réactions à mesure qu'ils s'habituent à ce genre de film.

L'ÂGE

L'âge est souvent cité comme variable modératrice. Ce seraient les jeunes enfants, surtout vers l'âge de 5 ans, qui seraient les plus affectés par le spectacle de la violence et qui y répondraient davantage (Paik et Comstock, 1994). À première vue, ce résultat n'a rien d'étonnant parce que les enfants seraient plus influençables en général, et non seulement concernant l'agression. Toutefois, il faut bien se rendre compte que ce qui compte comme acte agressif à l'âge adulte n'est pas pris en compte chez un jeune enfant et inversement (Anderson *et al.*, 2003). Il est donc difficile de faire des comparaisons. D'ailleurs, selon les études, l'âge le plus influençable peut varier. Eron *et al.* (1972) ont utilisé la même mesure (rapport verbal quant au comportement agressif) depuis la jeune enfance jusqu'à 19 ans. Ils ont trouvé aussi que l'influence était la plus significative chez les jeunes enfants, mais l'âge de ceux-ci était de 8 ans.

SEXE, INTELLIGENCE ET STATUT SOCIOÉCONOMIQUE

Ces trois caractéristiques sont associées parce que, contrairement à ce qu'on pourrait croire, elles n'ont guère d'impact. Les garçons étant connus pour être plus agressifs que les filles, du moins physiquement, on s'attendrait à ce qu'ils réagissent davantage, d'autant plus qu'il y a davantage de héros agressifs masculins que féminins (identification). Les enfants de moindre SSE regardent davantage la télévision que ceux de haut SSE. Étant donné que la quantité de télévision vue prédit l'agression, on pourrait prédire davantage d'agression chez les enfants de SSE moindre que chez ceux qui bénéficient d'un SSE plus élevé. Enfin, les enfants avec un QI élevé regardent moins la télévision que ceux qui ont un QI moindre, mais, par ailleurs, ils apprennent plus vite, sont plus concentrés, remarquent plus facilement certains détails ; ce double éclairage permet toutes les hypothèses. En fait, les résultats obtenus ne permettent de retenir aucune de ces trois caractéristiques comme modérateurs fiables de l'effet de la violence filmée (Anderson *et al.*, 2003).

L'AGRESSIVITÉ

À côté des caractéristiques mineures que l'on vient de voir, la personnalité et le comportement habituel des enfants s'avèrent être des éléments de tout gros calibre. Toutes les données (voir Anderson *et al.*, 2003) convergent pour montrer que les enfants qui montrent par ailleurs un comportement agressif sont non seulement attirés par les spectacles violents, mais y réagissent de manière agressive. Il s'agit là d'un cercle vicieux. L'attraction

pour les films agressifs est normale, puisque le contenu est cohérent avec ce qu'ils font habituellement. D'ailleurs, les films agressifs peuvent justifier leur comportement habituel. Si, dans les films, les gens se comportent toujours de manière agressive, en quoi leur comportement est-il bizarre et mérite-t-il des réprimandes ou des objections ? Cette escalade vers la violence revient à la banaliser – « c'est la chose à faire » – et dès lors on ne voit pas pourquoi les jeunes s'arrêteraient (Slater, Henry, Swaim et Anderson, 2003).

Ce qui précède ne signifie pas que les gens qui ne présentent pas de comportements particulièrement agressifs ne risquent pas d'être influencés plus tard. Il se peut même qu'ils montrent ultérieurement davantage d'agression (Huesmann *et al.*, 2003), mais ce cas est rare. Il vaut mieux partir des prémices qu'un comportement agressif lorsqu'on est jeune constitue un sérieux facteur de risque.

L'ENTOURAGE SOCIAL

Comme en beaucoup d'autres choses, l'entourage social a un rôle capital dans la transmission de la violence à l'écran jusqu'au comportement de l'enfant. Lorsque le film est vu avec des partenaires qui manifestent leur plaisir à chaque scène violente, l'agression à l'écran peut être perçue comme normale, voire normative. Si cela provoque l'adhésion des amis, pourquoi une violence réelle n'aurait-elle pas le même effet (Dunand, Berkowitz et Leyens, 1984) ? L'influence peut être beaucoup plus subtile. Dans une école gardienne, nous nous sommes arrangés pour identifier les enfants dominants et dominés. Tous regardaient un petit film agressif (ou non) et avaient ensuite l'occasion d'empêcher un compagnon inconnu et invisible de regarder son programme de télévision. Le film agressif avait un net impact sur un sujet dominant mais pas sur le sujet dominé. Deux enfants dominés ne montraient pas du tout d'agression, mais un sujet dominé accompagné d'un dominant se montrait aussi agressif qu'allait se montrer le dominant ultérieurement (Leyens, Herman et Dunand, 1982). Ces résultats montrent bien que les comportements habituels des enfants ont un rôle déterminant qui favorise ou non l'agression. Ce qui est particulièrement intéressant est de voir l'influence du compagnon – qui ne joue pas le rôle de modèle. Lorsque ce compagnon est un « fort » dans la classe, le dominé se sent à l'aise pour empêcher l'inconnu de voir son programme. Par contre, lorsque le copain est aussi soumis que le premier, on a l'impression que la peur se multiplie et l'inconnu n'a rien à craindre.

Dans le domaine de l'entourage social de jeunes enfants, les parents ont évidemment un rôle primordial. Les études dont on dispose ne permettent pas de dire que la personnalité ou le style comportemental des parents aient un impact modérateur. Par contre, leur comportement verbal pendant un film agressif peut être décisif. Les parents qui commentent la violence à l'écran, qui la critiquent, ou même qui restreignent l'accès à l'écran montrent qu'un tel comportement minimise davantage les réactions agressives des enfants que de ceux dont les parents sont plus laxistes (Nathanson, 1999).

On arrêtera ici l'examen des variables modératrices qui augmentent ou diminuent la probabilité de risque que la vision filmée mène à un comportement agressif. Le lecteur qui a quelque peu suivi la littérature dans le domaine s'apercevra que les conclusions ne sont guère différentes de celles que l'on pouvait tirer il y a une trentaine d'années (Leyens et Herman, 1979). S'il y a eu, cette dernière décennie, un regain d'intérêt pour ce genre d'études, ce n'est pas en fonction de questions théoriques nouvelles, de remises en question, bien au contraire, mais sans doute en raison d'un fait nouveau, à savoir le succès des jeux vidéo violents.

Les effets des jeux vidéo agressifs

Depuis une quinzaine d'années, les jeux vidéo se sont répandus avec un succès tel que Buchman et Funk (1996) rapportent que les écolières de quatrième année du primaire leur consacrent 5 heures et 1/2 par semaine, et les garçons 9 heures. Plus de la moitié de ces jeux sont violents pour les filles et plus des deux tiers le sont chez les garçons. Ces jeux sont cotés pour leur influence néfaste, mais 90 % des enfants américains en début de secondaire rapportent que leurs parents ne prêtent pas attention à ces cotations et ne regardent même pas les jeux achetés par leur progéniture (Walsh, 2000 ; voir aussi Huesmann, 2007).

Si les compagnies de jeux vidéo ont accompagné leurs marchandises par des cotations, ce n'est pas par philanthropie, mais par obligation légale (ou intérêt commercial : le fruit défendu). Ceci signifie que le législatif soupçonnait que la violence des jeux pouvait avoir un effet délétère sur les utilisateurs. Ce soupçon est-il fondé ? Les études ne sont pas aussi nombreuses que celles sur la violence filmée. Il y a un certain nombre d'études expérimentales, quelques études transversales/corrélationnelles et seulement deux investigations longitudinales. Le lecteur intéressé est renvoyé à Anderson et Bushman, (2001) ainsi qu'à Anderson *et al.* (2004) pour des méta-analyses.

Dans ce chapitre, je n'examinerai que les expériences en laboratoire qui posent les questions théoriques les plus intéressantes. Disons tout de suite que le paradigme des recherches est presque identique à celui des films agressifs. Les participants jouent un jeu agressif ou non et quand ils ratent un essai, ils sont « punis » par un adversaire inconnu et invisible à qui ils peuvent également envoyer des bruits déplaisants dont ils peuvent choisir l'intensité. Ces bruits constituent la variable agression comme pour les films agressifs. Toutefois, alors que les études sur les films se contentaient souvent de cette variable, celles sur les jeux vidéo s'efforcent de rassembler d'autres mesures comme attraction, frustration, activation physiologique, émotions, pensées agressives, état agressif et personnalité agressive. Le but de ce recueil de données est non seulement de voir si seul le comportement est affecté, mais également si, celui-ci étant influencé, on peut trouver une variable qui expliquerait la relation jeu vidéo violent et comportement violent.

À court terme, les jeux vidéo agressifs ont un impact sur le comportement, de même que sur d'autres variables comme les émotions, pensées, et états agressifs, ainsi que sur l'activation physiologique. Cette dernière, toutefois, ne joue pas de rôle dans la production d'agression. Il semblerait que l'état agressif et le jeu violent entraîneraient un surcroît d'agression à cause des sentiments de revanche que déclenche la compétition violente et sanctionnée par l'opposant. Ces nouvelles recherches insistent donc tout particulièrement sur les pensées et sentiments agressifs qui sont provoqués par la situation. Dans une des recherches corrélationnelles (Anderson *et al.*, 2004), d'ailleurs, l'effet agressif s'estompe lorsque l'on contrôle ces pensées et sentiments. En d'autres termes, ce sont ces derniers qui « médiatisent » ou « causent » le phénomène d'agression à la suite d'une pratique répétée de jeux vidéo violents.

Comme pour les films violents, les facteurs cognitifs se révèlent capitaux. D'ailleurs, beaucoup de variables importantes dans un domaine le sont aussi dans un autre. C'est ainsi que les pensées agressives seront d'autant plus activées que le joueur ou spectateur s'identifie avec les héros du jeu ou du film (Konijn, Bijvank et Bushman, 2007).

Si l'on tente de résumer jusqu'à présent les principaux facteurs qui augmentent le risque d'un passage à l'acte, je citerais les habitudes des enfants et de leurs parents ainsi que le réalisme qui permet l'identification au héros violent. Ces quatre facteurs sont liés. Un adolescent, pas exemple, ruminera davantage de pensées agressives s'il est violent que s'il est calme. L'entourage parental ne fait que renforcer cette liaison ; si les parents prennent distance par rapport à ce qui est montré, ils interfèrent avec les pensées violentes de leur progéniture, mais s'ils se montrent positifs, ils

renforcent le lien. Plus qu'un film de fiction, un film qui a les apparences de la réalité donne à réfléchir et les pensées seront sans doute de type agressif, surtout si les jeunes s'identifient au héros violent. Les jeunes spectateurs pourront alors se construire un script où la fin justifie les moyens. Pour illustrer la puissance des idées agressives, voici le résumé d'une expérience (Leyens et Dunand, 1991) dans laquelle aucun film ne fut montré. Toutefois, la moitié des participants s'attendait à un film violent et l'autre moitié à un film amusant. Au moment de débuter la projection, l'appareil tombe en panne et pendant que l'on cherche un technicien, on propose aux participants un jeu d'adresse qui peut être influencé par la puissance de chocs électriques. Ceux qui s'attendaient à un film agressif se sont montrés plus agressifs. Ce n'est donc pas le spectacle en tant que tel qui importe, mais ce qu'il déclenche comme types de pensées.

Les cotations des produits violents

En fonction de tout ce qui précède sur le danger que constituent les films et les jeux vidéo violents, on imagine bien que les associations pour la défense des enfants ne sont pas restées inactives. Finalement, des précautions ont été généralisées un peu partout.

Les précautions et la censure ont varié avec l'histoire, la géographie et les produits. Les codes en vigueur aux États-Unis sont probablement différents de ceux qui existent au Canada et ils le sont certainement de ceux que l'on connaît en France et en Belgique. De même que les codes peuvent varier, les raisons de les attribuer peuvent également être basées sur des critères différents. Disons simplement qu'il y a souvent deux critères qui sont pris en compte et qu'ils sont parfois combinés ; il s'agit de l'âge et du contenu. Pour le contenu, on prend très souvent en compte la sexualité, la violence et la souffrance.

D'après une série d'études (pour une revue de questions, voir Bushman et Cantor, 2003) menées aux États-Unis, les parents sont dans l'ensemble favorables aux recommandations qui sont faites, mais lorsqu'on rentre dans le détail de celles-ci, on s'aperçoit qu'ils n'ont qu'une connaissance très approximative de celles-ci. Par ailleurs, on s'aperçoit que cette connaissance s'effrite avec le temps, ce qui suggérerait que les parents ne font pas tellement attention aux conseils. C'est un résultat qui corrobore ce que disaient les adolescents au sujet de l'intérêt de leurs parents pour les jeux vidéo violents. De toute façon, les recherches sont unanimes pour dire que les parents sont davantage intéressés par le contenu qui motive une recommandation que par l'âge. « Astérix et Obélix : Mission Cléopâtre » est-il

déconseillé aux moins de quatorze ans à cause de sa violence ou de sa sexualité ? Précisément, si les parents préfèrent être informés sur le contenu que sur l'âge, c'est parce qu'ils croient savoir ce qui est le plus dommageable pour leur enfant.

Bushman et Cantor (2003) ont conduit plusieurs méta-analyses sur différents aspects des recommandations. Un résultat est particulièrement attendu. Les recommandations vont-elles diminuer la consommation, comme elles sont censées le faire, ou vont-elles l'augmenter parce qu'elles restreignent la liberté et/ou mettent en évidence l'attractivité du fruit défendu ? Les résultats varient avec le sexe et l'âge. Les femmes, dans leur ensemble, ne sont pas sensibles aux recommandations, alors que les hommes le sont davantage. L'effet est petit (d = 0,12) mais non nul et se manifeste surtout pour les films de violence plutôt que de sexualité. Les enfants en dessous de 8 ans regardent moins, mais ils regardent davantage après 8 ans. Le fruit défendu commencerait donc à devenir attrayant vers 8 ans et cet attrait continuerait ensuite jusqu'aux années universitaires.

On peut d'ailleurs supposer que si l'audience baissait de manière draconienne pour les films violents, ceux-ci disparaîtraient de la télévision et du cinéma. Ce n'est pas le cas, ce qui signifie que les spectateurs aiment particulièrement bien ce genre de films et qu'ils ne prêtent pas d'attention, ou très peu, aux éventuelles recommandations. Cela veut dire aussi, et on l'a vu, que les parents n'accordent pas d'importance aux cotations de films et de jeux pour leurs enfants. Comment expliquer cette négligence ?

Peut-être réside-t-elle dans une recherche que Herman et Leyens (1977) ont mené alors que les précautions venaient d'apparaître sur la chaîne publique, où elles ne sont pas restées longtemps (peut-être à cause de nos résultats) et où elles ont maintenant été remplacées par des données internationales. À l'époque, la TV montrait un film qui risquait de choquer certaines catégories de gens. Dans les cas, la présentatrice énonçait des précautions de plus en plus fortes et précises selon le film. Cette programmation avait toujours lieu le jeudi, ce qui ne voulait pas dire que chaque jeudi donnait lieu à un film à controverse. Les auteurs ont pu disposer de l'audience (adulte) les jeudis à précautions et sans elles. L'audience était plus élevée, et de manière significative en cas de précautions. Herman et Leyens (1977) ont aussi regardé les scores d'attraction. Somme toute, les gens pouvaient raisonner que si la TV osait montrer un film à problèmes, c'est qu'il en valait la peine. Il n'en fut rien, ces films ne furent pas jugés meilleurs que ceux des autres jeudis.

L'avis de la presse non spécialisée

S'il y a négligence quant aux effets probables de la violence filmée auprès des enfants et des adultes, on peut également se demander si la presse n'est pas responsable. Relaie-t-elle correctement l'information, ne joue-t-elle pas la sourde oreille, et accepte-t-elle les conclusions des scientifiques ? Très brièvement, nous allons passer en revue trois types de presse : la presse psychologique, la presse d'information, et la presse spécialisée dans les arts du spectacle.

Depuis le début des recherches de Bandura et Berkowitz, les psychologues, d'abord sceptiques au départ (rappelez-vous les réactions à l'effet armes) sont de plus en plus convaincus, mais pas encore unanimes (Anderson et Bushman, 2005). Ces dernières années ont vu deux grands articles (Bushman et Anderson, 2001b ; Bushman et Cantor, 2003) consacrés au sujet dans l'*American Psychologist* qui est censé traiter des grands problèmes que rencontrent les psychologues et qui peuvent intéresser le grand public. Ceci n'était jamais arrivé avant et montre une large acceptation de la part de la profession. La négligence ne joue donc pas à ce niveau. Les professionnels avec une bonne formation méthodologique sont capables de reconnaître un effet causal là où il existe, et de le différencier d'une simple association.

Qu'en est-il de la presse générale d'information qui aura le plus grand impact auprès du public ? Bushman et Anderson (2001) ont analysé le contenu relatif au problème en le cotant de –10 (le spectacle violent fait du bien) à +10 (la relation causale entre violence filmée et agression est certaine) en passant par 0 (il n'y a pas de relation). L'analyse temporelle (depuis 1950 à 2000) des articles et de leur cotation est extrêmement intéressante. Durant toute la période envisagée, les cotes dépassent 0 ; les journalistes rapportent donc une certaine relation entre violence filmée et comportement agressif. Mais la force de cette relation, telle qu'elle est décrite, varie avec les années. De 1950 à 1975, qui a constitué le sommet des recherches dans le domaine, la relation augmente jusqu'à 5, c'est-à-dire que les parents devraient décourager leurs enfants. Depuis 1975, et alors que les techniques statistiques plus sophistiquées renforcent la crédibilité du lien, les cotations ont diminué. On n'en est plus au niveau de 1950 mais on s'en rapproche. En d'autres termes, la presse générale ne reflète pas du tout les recherches. Peut-être reflète-t-elle l'opinion des lecteurs qui se perdent dans les controverses.

Ou peut-être écoute-t-elle davantage l'avis de journalistes spécialisés qui passent leur vie à voir n'importe quel film pour en faire la critique dans leur journal ? Beaucoup de ces spécialistes ne croient pas à un lien

et certains ont même écrit des livres à ce sujet. Les lecteurs qui ont suivi les arguments développés dans ce chapitre devraient aisément être à même de pouvoir expliquer l'attitude des professionnels de la critique cinématographique. Rappelez-vous de l'expérience avec des miliciens (avec un SSE très bas) qui regardaient des diapositives d'armes avec un point de vue esthétique et qui ne réagissaient pas. Rappelez-vous que ce ne sont pas les armes ou les films *per se* qui vont entraîner un comportement agressif, mais ce sont les idées qu'ils suscitent. La plupart du temps, pour le commun des mortels, un film violent suscite des idées agressives, mais qu'en est-il pour un professionnel ? Il doit voir n'importe quel film comme un collectionneur d'armes doit le faire pour un bazooka (Bartolow *et al.*, 2005). Le journaliste sera peut-être beaucoup plus sensible à un climat de violence au second degré qu'à un film qui n'enchaîne que scènes de violence. Ce journaliste sera sans doute furieux après le premier film et endormi après le second. Il est normal qu'il ne croie pas à la relation entre violence filmée et comportement agressif. De son point de vue, il a raison, mais il a tort lorsqu'il veut que ses réactions soient représentatives de l'ensemble de la population.

Implications de politique générale

Il y a des décennies que des associations de téléspectateurs et de centres de recherche (au moins aux États-Unis) calculent le nombre d'émissions violentes par année. Cela n'a aucune incidence. La presse généraliste se comporte d'une certaine façon comme les parents. Presque tous savent que la violence filmée a un impact potentiel non négligeable, mais on ferme les yeux. En fait, si on les ouvrait, il serait quasiment impossible de voir la télévision parce que les émissions intéressantes, surtout pour les jeunes, sont le plus souvent agressives.

On est ici devant une spirale infernale. Il est beaucoup plus facile d'imaginer une émission intéressante violente plutôt que non violente. L'audience suit ce qui est excitant, et les commanditaires font de même. Donc, la télévision est « forcée » de programmer de la violence et les gens, les jeunes, étant nourris à ce type d'émissions, ne peuvent plus s'en passer.

Ces remarques sont réalistes sans être pessimistes. Bushman et Anderson (2001a) ont fait remarquer que la relation entre violence filmée et comportement agressif était presque aussi forte qu'entre tabagisme actif et cancer du poumon. Qui eut imaginé il y a encore quelques années que la cigarette allait disparaître des films ?

Chapitre 12

Les conduites agressives des jeunes pratiquants sportifs

Olivier Rascle
UFR APS Rennes, Université Rennes 2

Geneviève Cabagno
UFR APS Rennes, Université Rennes 2

La croyance selon laquelle le sport est un lieu privilégié d'apprentissage de valeurs morales et sociales est fortement répandue. Il permettrait notamment de faciliter l'acquisition et le respect des règles, du franc-jeu, de l'équité, mais également de favoriser de « bonnes » relations interpersonnelles (coopération, entraide, altruisme, sens du partage, résolution des conflits) et de développer le contrôle de soi et la discipline. Il existerait ainsi une socialisation « positive » de l'enfant par le sport, c'est-à-dire un processus par lequel l'enfant, l'adolescent puis l'adulte intériorise les valeurs du ou des groupes auxquels ils appartiennent et respectent les normes de conduite qui en procèdent. De même, dans la croyance populaire, le sport, et plus particulièrement certaines pratiques telles que la boxe, le judo ou les arts martiaux, est perçu comme possédant des propriétés cathartiques. La pratique sportive permettrait ainsi aux personnes présentant « un trop-plein d'énergie et d'agressivité » de se libérer de telles tensions dans un contexte institutionnalisé et contrôlé, réduisant ainsi le risque de conduites déviantes dans les autres contextes de la vie sociale (Pantaléon et Bruant, 1999a).

Au regard de ce double constat, il n'est pas surprenant de constater que les instances politiques considèrent souvent la pratique sportive comme l'un des moyens efficaces pour former de « bons » citoyens et pour répondre aux problèmes d'incivilité, de violence ou de délinquance. Ainsi, depuis une vingtaine d'années en France, différentes catégories de professionnels (notamment celles des travailleurs sociaux tels que les éducateurs spécialisés ou les policiers) utilisent la pratique sportive « pour apprendre aux jeunes le respect des règles », « apprendre à surmonter l'échec » ou encore « apprendre aux jeunes à vivre ensemble » (Pantaléon et Bruant, 1999a). Pourtant, paradoxalement, la littérature scientifique va souvent à l'encontre de telles croyances. Si quelques études déjà anciennes ont bien montré que la pratique sportive pouvait entraîner une diminution de l'agressivité des pratiquants, les plus récentes révèlent que cette dernière ne serait effective que dans certaines circonstances. Ainsi, Zivin et ses collègues (2001) ou Nosanchuk et MacNeil (1989) ont indiqué qu'il existe, chez des adolescents de 12 à 14 ans, un effet positif de la pratique des arts martiaux

sur l'agressivité, mais seulement après un entraînement de type « traditionnel », l'effet inverse étant obtenu avec un entraînement dit « moderne »[1]. Pour résumer, dans la majorité des travaux, la pratique sportive entraîne plutôt une augmentation du niveau d'agressivité des pratiquants (p. ex., Endresen et Olweus, 2005) et/ou une diminution de la conscience morale (p. ex., Pantaléon et Bruant, 1999b). Dès lors, de nombreux chercheurs contestent la seule perspective de la socialisation positive par le sport. Le titre d'un célèbre article d'Ogilvie et Tutko (1971) répond sans nuance à la question des « effets positifs » de la pratique sportive : « Le sport : si vous voulez vous forger le caractère, essayez quelque chose d'autre. » Pour ces auteurs, le sport apparaît donc aussi comme un lieu d'apprentissage de conduites contraires à l'éthique, à la morale ou aux règles sociales.

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous intéresserons tout particulièrement aux conduites agressives qui se manifestent au cours de la pratique sportive. Nous illustrerons plus précisément notre discours par des données empiriques consacrées aux sports collectifs. Ces derniers représentent en effet un champ d'observation pertinent pour quiconque s'intéresse à une telle problématique. Cette relation privilégiée entre sports collectifs et conduites agressives s'expliquerait, historiquement, par l'origine de ces pratiques qui se présentent – pour certains d'entre eux tout au moins – comme des formes codifiées des jeux violents traditionnels, et structurellement par les moyens d'action qui sont mis en œuvre, moyens qui impliquent simultanément des interactions de coopération et d'opposition, soit une combinaison de forces qui s'affrontent et de forces qui se concertent. Parce que l'individu (ou l'équipe) est amené(e) à s'opposer à des adversaires qui veulent atteindre le même but, le succès requiert leur domination. Dans ces pratiques, le fait est que les conduites agressives sont souvent perçues comme légitimes, et ce, tant par les athlètes que par leurs entraîneurs, les spectateurs ou les médias. Dès lors, on ne peut parler de la relation entre conduites agressives et sports collectifs comme d'un épiphénomène, mais plutôt comme d'un rapport véritablement organique.

Enfin, parce qu'à notre connaissance, très peu de travaux se sont centrés sur l'émergence de telles conduites au cours de la pratique des plus jeunes, nous nous proposerons donc de dresser un état des lieux de la littérature scientifique portant sur cette problématique en centrant notre discours sur les études consacrées à des sujets âgés de 8 à 18 ans, c'est-à-dire des études portant sur la préadolescence et l'adolescence. L'absence

1. L'entraînement « traditionnel » renvoie à la dimension philosophique de cette pratique, profondément pacifique (pas d'initiation de conflits, seulement apprentissage de la défense vis-à-vis d'un assaillant), alors que l'entraînement « moderne » est davantage tourné vers les dimensions compétitives de la discipline.

de données liées à l'enfance peut notamment s'expliquer par le fait que la plupart des enfants s'orientent vers des pratiques sportives institutionnalisées uniquement vers l'âge de 7 ou 8 ans. En outre, chez les plus jeunes, les premières années de pratique servent avant tout à construire les habiletés techniques et tactiques nécessaires ensuite à l'accès à la performance, cette dernière étant, comme nous le montrerons ci-après, une condition *sine qua non* à l'acceptation et à l'utilisation de conduites agressives.

Après avoir défini ce que sont les conduites agressives en sport, nous tenterons de montrer et d'expliquer comment ces conduites se manifestent dans ce domaine en fonction de l'âge et quels sont les facteurs qui l'entretiennent ou la favorisent. Nous illustrerons ensuite le fait que cette évolution n'est pas linéaire mais qu'elle est, au contraire, fonction de tout un ensemble de variables intra-individuelles, interindividuelles, structurelles et/ou contextuelles. Nous terminerons en présentant l'intérêt de programmes d'intervention mis en œuvre en contexte sportif pour modifier le développement de cette « morale autonome » chez le préadolescent et l'adolescent.

Qu'est-ce qu'une conduite agressive en contexte sportif ?

Dans le cadre de ce chapitre, et parce que la conduite agressive ne peut s'appréhender que « par rapport au contexte dans lequel elle a lieu et en référence à la norme sociale qui régit la situation » (Moser, 1995, p. 24), nous utiliserons ce terme pour rendre compte de tout comportement qui transgresse le règlement de l'activité considérée et qui est susceptible de porter atteinte à l'intégrité physique et/ou morale de la personne-cible : retenir un adversaire par le maillot, le ceinturer ou le percuter dans le dos, lui donner un coup de coude, sont autant d'exemples de conduites agressives souvent observées au cours de la pratique des sports collectifs. Une telle définition permet de considérer deux manières différentes d'opérationnaliser et de mesurer les conduites agressives : les mesures directes et indirectes (voir le chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage, pour une discussion détaillée des définitions et des différentes façons de mesurer l'agressivité). Ces dernières utilisent pour la plupart des techniques « papier-crayon ». Il s'agit alors pour les sujets d'indiquer une tendance à émettre et/ou à légitimer les conduites agressives dans certaines situations particulières. Pour les chercheurs utilisant ces techniques, seules les conduites émises de manière intentionnelle sont considérées comme agressives. Néanmoins, une des difficultés majeures que rencontrent ces auteurs est

d'éviter de possibles biais de désirabilité sociale pouvant influencer les réponses des sujets en faveur de réponses socialement prescrites (Stephens, 1998). À l'inverse, si la méthode d'observation directe des conduites en situation naturelle permet de déjouer ces possibles biais, elle n'accepte pas l'utilisation du critère d'intentionnalité dans sa définition de ce qu'est une conduite agressive. Il s'agit alors d'opérationnaliser le comportement d'agression uniquement en terme d'observables, « d'objectivables ». Nous ne discuterons pas davantage ici les limites respectives de chacune de ces « orientations » (voir à ce propos Stephens, 2001). Dans le cadre de ce chapitre, nous présenterons indifféremment les résultats de travaux ayant utilisé l'une ou l'autre de ces méthodes de mesure des conduites agressives en sport.

L'évolution des conduites agressives avec l'âge : vers l'apprentissage d'une morale sportive « autonome » ?

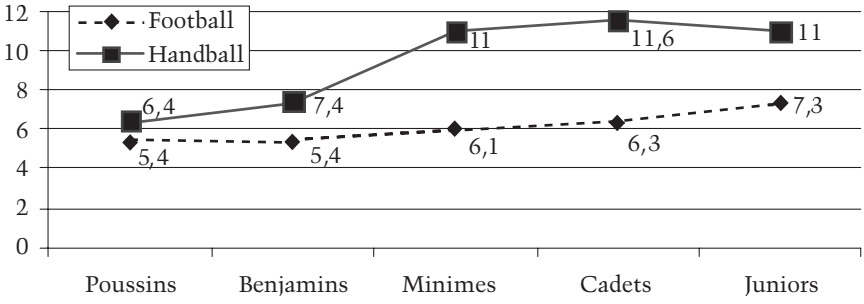
Malgré les recommandations de certains auteurs (p. ex., Smith, 1983), la question de l'évolution des conduites sportives agressives en fonction de l'âge n'a guère retenu l'attention des chercheurs. Pourtant, comme le soulignent Pfister et Sabatier (1994, p. 217), « on peut penser que pour comprendre et expliquer la violence dans la pratique sportive, on a intérêt à savoir comment elle se présente dans la pratique des jeunes et comment elle évolue en fonction de l'âge et de l'expérience des pratiquants ». De plus, les quelques études menées sur ce thème ont, à notre connaissance, utilisé exclusivement des plans d'expériences transversales plutôt que longitudinales et/ou combinatoires, ce qui ne permet pas d'évaluer les évolutions intra-individuelles. Ces études transversales ont néanmoins révélé qu'à mesure que l'âge augmente, les conduites agressives sont davantage perçues comme légitimes (Bredemeier, 1994 ; Bredemeier, Shields, Weiss et Cooper, 1987 ; Conroy, Silva, Newcomer, Walker et Johnson, 2001 ; Smith, 1983). Ces conduites sont également davantage utilisées. Par exemple, en milieu scolaire, Collado (1993) a montré que les joueurs de la catégorie « minimes » (14-15 ans) émettent environ deux fois plus de conduites agressives au cours de la pratique du handball dans le cadre du championnat départemental de l'Union nationale du sport scolaire que les joueurs de la catégorie « benjamins » (11-13 ans). Les différences les plus importantes sur le plan quantitatif entre ces deux tranches d'âge concernaient les catégories « tenir, ceinturer l'adversaire » et « pousser l'adversaire avec les mains ». En milieu fédéral, Smith (1983) a rapporté que le pourcentage

de joueurs impliqués dans une – ou plus d'une – bagarre en hockey sur glace au cours de la saison augmente progressivement d'une catégorie d'âge à une autre : 12-13 (13 %), 14-15 (22 %), 16-17 (48 %) et 18-21 ans (69 %). Pfister et Sabatier (1994) ont observé une évolution similaire. Au moyen de grilles d'observation spécifiques au handball et au football (aussi appelé soccer en Amérique du Nord), ces auteurs ont relevé le nombre de conduites agressives émises par de jeunes pratiquants au cours de 120 rencontres issues de cinq catégories d'âge : « poussins » (9-10 ans), « benjamins » (11-12 ans), « minimes » (13-14 ans), « cadets » (15-16 ans) et « juniors » (17-19 ans). Dans ce qu'ils ont d'essentiel, les résultats révèlent que le nombre moyen de conduites agressives augmente avec l'âge des pratiquants ; les conduites agressives semblent ainsi prendre avec le temps « un caractère de normalité ». Cette augmentation peut être regroupée en niveaux présentant des différences significatives entre eux : trois en football et deux en handball. Le premier niveau est constitué des catégories d'âge « poussins » et « benjamins » ; le deuxième regroupe les « minimes » et les « cadets » (plus les « juniors en handball ») ; en football, le troisième groupe est formé par les joueurs évoluant dans la catégorie des « juniors » (voir figure 12.1).

Certains auteurs se sont posé la question de savoir si cette évolution des conduites agressives avec l'âge concernait une forme de conduites agressives plutôt qu'une autre. En effet, c'est bien parce que les buts et les modalités de renforcement liés à une conduite agressive peuvent être différents que la psychologie émet depuis plus de quarante ans une distinction – parfois contestée – entre deux types de conduites agressives :

FIGURE 12.1

Nombre moyen de conduites agressives par équipe pour une période de jeu standardisée de cinq minutes en football et en handball en fonction des catégories d'âge



Adapté de Pfister et Sabatier, 1994.

instrumentale et hostile (Silva, 1980 ; Tenenbaum, Stewart, Singer et Duda, 1997 ; voir le chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage, pour une discussion des différentes formes de l'agressivité). Dans le premier type de conduite, « la nuisance commise à l'endroit d'autrui est utilisée comme un moyen vers une autre fin » (Leyens, 1979, p. 143). Ce type de conduite est donc le produit d'un calcul destiné à acquérir un avantage, quel qu'il puisse être. Atteindre l'objectif renforcerait le comportement[2]. La conduite agressive de nature hostile (Tenenbaum *et al.*, 1997), impulsive (Leyens, 1979) ou encore réactive (Silva, 1980) est une réaction émotionnelle, induite notamment par la colère, la frustration, et dont le but principal est d'infliger un dommage à autrui (Silva, 1980 ; Tenenbaum *et al.*, 1997) ; c'est ce dommage, c'est-à-dire la nuisance causée, qui constitue le renforcement primaire. C'est donc bien le but ultime lié au comportement agressif qui permet de distinguer une conduite de nature instrumentale ou hostile. En d'autres termes, un « même » comportement peut avoir une valence plutôt instrumentale ou hostile. Par exemple, un joueur de football peut donner un coup de coude à un adversaire dans le but de récupérer le ballon ou pour essayer de l'empêcher de marquer un but si ce dernier est dans une position favorable (conduite agressive ayant une forte composante instrumentale), mais il peut aussi donner ce même coup de coude sous le coup de la colère, de l'énervement ou de la frustration parce que son équipe ne parvient pas « à mettre son jeu en place » ou parce qu'il a été insulté[3] (conduite agressive ayant une forte composante hostile).

Même si les travaux sont encore peu nombreux, les résultats de certains d'entre eux ont montré qu'avec l'âge, les jeunes pratiquants semblent de plus en plus utiliser les conduites agressives dans une « logique instrumentale » (Pfister et Sabatier, 1994 ; Sabatier, 1993). Ainsi, en contexte fédéral, Sabatier (1993) a montré que la proportion de conduites agressives de nature instrumentale augmente régulièrement avec l'âge (pour les 9-11 ans *vs* 17-19 ans) : de 70 à 84 % en handball et de 60 à 68 % en football. Dans la même perspective et dans le même contexte, Pfister et Sabatier

2. De par sa nature, sa fonction et ses modalités comportementales, la conduite assertive fait souvent l'objet d'une confusion avec la conduite agressive de nature instrumentale (Silva, 1980). La première est définie comme une conduite « orientée vers l'accomplissement de la tâche, légitimée par le règlement, et effectuée sans intention de nuire » (Silva, 1980, p. 203). Tel qu'il est décrit et autorisé par le règlement, le tacle représente un exemple de conduite assertive en football. En revanche, un tacle réalisé par-derrière (non autorisé par le règlement du football) constitue une conduite agressive.
3. Convenons néanmoins que certaines formes de comportements agressifs sont généralement associées à des conduites de nature hostile. Le coup de tête de Zinédine Zidane sur l'italien Materrazi lors de la finale de la coupe du monde 2006 en Allemagne en est un parfait exemple.

(1994) ont montré qu'en football, la cible des conduites agressives de nature hostile évolue en fonction de l'âge ; les conduites agressives envers les partenaires diminuent fortement avec l'âge (de 65 % pour les 9-10 ans à 21 % pour les 17-19 ans) tandis que, dans le même temps, celles dirigées vers les arbitres (de 22 % pour les 9-10 ans à 54 % pour les 17-19 ans et les adversaires (de 13 % pour les 9-10 ans à 25 % pour les 17-19 ans) augmentent.

Cette évolution tant quantitative que qualitative des conduites agressives avec l'âge s'expliquerait notamment par un processus d'apprentissage social, par observation et imitation de modèles sociaux (« social modeling », Bandura, 1973), ainsi que par un processus de conditionnement instrumental. Par exemple, Mugno et Feltz (1985) ont révélé une corrélation positive entre le nombre de conduites agressives que de jeunes pratiquants de football américain (âgés de 15 à 18 ans) déclarent avoir observées chez des joueurs professionnels et celui qu'ils ont ensuite émis au cours de leur propre pratique. Pour ce qui est du conditionnement instrumental, la conduite agressive est ou n'est pas renforcée dans le répertoire comportemental de l'individu en fonction de ses conséquences ; ainsi, les joueurs évaluent le rapport coût-bénéfice du comportement (Bandura, 1973). En d'autres termes, ils font un calcul entre ce que peut leur rapporter – ou rapporter à leur équipe – la conduite agressive et ce qu'elle est susceptible de leur coûter. Plus ce rapport est perçu comme potentiellement « positif », plus la conduite agressive pourrait être perçue comme légitime. Par exemple, Conroy *et al.* (2001) ont montré que dans les situations où de jeunes pratiquants de sports de contacts (âgés de 8 à 19 ans), notamment de sports collectifs, savent qu'il n'y a pas de risque de se faire sanctionner par l'arbitre, ils perçoivent les conduites agressives comme moins illégitimes que dans d'autres situations. Ainsi, les joueurs comprennent très tôt que toutes les conduites agressives ne sont pas sanctionnées ou que ces sanctions ne compensent pas toujours le bénéfice obtenu[4].

Pour résumer, la littérature relative à l'agression dans la pratique sportive des jeunes, bien que relativement rare, témoigne toutefois d'une homogénéité et d'une convergence des résultats assez importante. Cela peut laisser le lecteur relativement perplexe. En effet, ces données apparaissent quelque peu contradictoires avec celles relatives aux conduites sociales « non sportives ». Nombre de travaux portant sur les comportements agressifs, antisociaux ou de délinquance chez les jeunes et adolescents témoignent, de façon générale, d'une diminution progressive de ces conduites

4. C'est la différence que font certains auteurs entre les lois constitutives et les lois normatives (p. ex., Silva, 1980). Les premières sont « théoriques » et ne sont pas systématiquement appliquées, tandis que les secondes sont celles qui sont réellement adoptées par les joueurs.

déviantes avec l'âge (p. ex., Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson et Gariépy, 1989 ; Nagin et Tremblay, 1999). Plus précisément, selon ces derniers, il est possible d'identifier 4 trajectoires comportementales différentes en ce qui concerne l'agression physique chez les garçons âgés de 6 à 15 ans (étude longitudinale). Si la tendance générale se traduit par une baisse de la fréquence de ces comportements, celle-ci n'est effective que pour les deux groupes d'enfants présentant des comportements agressifs de façon modérée (52 %) ou relativement élevée (28 %) lorsqu'ils sont plus jeunes ; en revanche, la trajectoire reste stable pour ceux présentant un niveau initial de comportements agressifs faible (17 %) et pour ceux présentant une manifestation chronique très élevée de ces comportements au cours de leur enfance (4 %) (voir le chapitre de Normand et Schneider, dans cet ouvrage, pour une discussion des origines développementales de l'agressivité physique).

L'ensemble de ces considérations nous amène à penser que la pratique sportive semble favoriser le développement d'une morale sportive « autonome » (c'est-à-dire indépendante des autres contextes de la vie sociale) ou tout au moins qu'avec l'âge, les pratiquants mettent parfois leurs propres considérations morales « entre parenthèses » (Shields et Bredemeier, 1995). En 1969, Webb développait le concept de « professionnalisation de l'attitude à l'égard du jeu » pour expliquer que le joueur, à partir d'un certain âge et/ou d'un certain niveau de pratique, s'oriente de manière prioritaire vers la recherche du succès. Visek et Watson (2005) ont apporté un appui empirique à cette explication. Ainsi, ces auteurs évaluent la légitimité perçue des comportements agressifs et le degré de professionnalisation de l'attitude[5] chez de jeunes joueurs de hockey, âgés de 8 à 18 ans (4 groupes d'âge différents sont comparés : 8-9 ans, 10-11 ans, 14-15 ans et 16-18 ans). Les résultats révèlent une augmentation du niveau de perception de légitimité de l'agression, ainsi que du niveau de professionnalisation de l'attitude au fur et à mesure que l'âge avance. Ainsi, plusieurs études ont indiqué que les enfants et les adolescents sportifs manifestent moins d'altruisme, moins de franc-jeu mais plus d'agressivité que les non-sportifs et cette différence entre sportifs et non-sportifs se renforcerait avec l'âge et le nombre d'années de pratique[6] (p. ex., Shields et Bredemeier, 1995). Pour Long et Pantaléon (2007, p. 55) « les joueurs (adolescents de 15 ans) ont intériorisé le fait qu'il

5. Celui-ci est évalué au moyen de situations de jeu contextualisées pour lesquelles le participant doit classer trois choix alternatifs de réponse : jouer aussi bien que possible, battre l'autre joueur ou l'autre équipe, jouer franc-jeu.

6. Ces deux variables peuvent prêter à confusion puisqu'elles concernent souvent les « mêmes » sujets : les plus âgés sont généralement ceux qui sont impliqués dans la pratique sportive depuis le plus grand nombre d'années.

est parfois important de respecter les règles pour ne pas pénaliser l'équipe, mais aussi le fait qu'il peut être efficace de commettre volontairement une faute dans certaines situations de jeu. Cette intériorisation est telle que ces conduites sont assimilées, dans le discours des sportifs, à des réflexes, donc à des comportements déconnectés de toute conscience et jugement moral [...]. Ce qu'il est juste de faire ne renvoie pas à des considérations d'ordre moral mais à des considérations conventionnelles ».

Influence des variables structurelles et/ou contextuelles, intra- et interindividuelles sur l'utilisation et la légitimité perçue des conduites agressives

Si l'influence de ces processus d'apprentissage social et de conditionnement instrumental semble peu discutable, l'évolution de l'utilisation et de la légitimité perçue des conduites agressives n'est cependant pas linéaire. Elle est notamment fonction de l'interaction entre tout un ensemble de variables intra-individuelles, interindividuelles, structurelles et/ou contextuelles qui permettent de mieux comprendre comment de telles conduites évoluent en fonction de l'âge.

Variables structurelles et contextuelles

La tendance des pratiquants à davantage utiliser et/ou légitimer les conduites agressives au fur et à mesure que l'âge s'élève serait principalement présente chez ceux issus de sports autorisant des niveaux élevés de contact physique entre les individus, notamment les sports collectifs (Bredemeier *et al.*, 1987 ; Conroy *et al.*, 2001), de telles conduites, et particulièrement celles de nature instrumentale, étant « utilisées » dans ces pratiques comme de véritables outils au service de la performance (McGuire, Courneya, Widmeyer et Carron, 1992). Conroy *et al.* (2001) ont ainsi indiqué que les pratiquants de sports de contacts âgés de 8 à 19 ans, notamment de sports collectifs, perçoivent les conduites agressives comme davantage légitimes que les athlètes s'inscrivant dans des pratiques sans contacts physiques répétés. Selon ces auteurs (p. 416), « la socialisation normative qui est à l'œuvre dans les sports de contacts encourage et récompense la violence et les conduites agressives en tant que conduites efficientes pour augmenter la probabilité d'un certain résultat ». De même, le nombre d'années de participation du jeune athlète à des sports de contacts est lié positivement

à ses perceptions quant à la légitimité des conduites agressives. Shields, Bredemeier, Gardner et Bostrom (1995) ont également montré que, pour des athlètes âgés de 13 à 19 ans, le nombre d'années de pratique, en baseball, pour les garçons, et en softball, pour les filles, est corrélé positivement avec, *a*) leurs attentes quant à l'utilisation par les pairs de conduites agressives, et *b*) leurs croyances selon lesquelles leur entraîneur approuve de telles conduites si elles permettent d'obtenir la victoire. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Conroy *et al.* (2001).

Parmi ces variables structurelles, outre le type et le nombre d'années de pratique, le niveau institutionnel de pratique est celle qui a le plus souvent retenu l'attention des chercheurs. Ce dernier peut être défini comme une division institutionnalisée en groupes et puis sous-groupes hiérarchiquement constitués de l'ensemble des équipes. D'une manière générale, de l'ensemble des travaux réalisés, il ressort que les jeunes joueurs sont d'autant plus à même de se conduire agressivement sur un terrain de sport (p. ex., Rascle, Coulomb et Pfister, 1998 ; Rascle, Coulomb-Cabagno et Delsarte, 2005) et/ou de légitimer les conduites agressives (p. ex., Conroy *et al.*, 2001 ; Shields et Bredemeier, 1995 ; Visek et Watson, 2005) qu'ils évoluent à un haut niveau de pratique. Par exemple, Rascle *et al.* (2005) ont relevé les conduites agressives émises par 162 joueurs de handball âgés de 13 à 15 ans et évoluant au sein de deux niveaux de pratique différents : interrégional – niveau le plus élevé – et départemental – niveau le plus bas de cette catégorie d'âge. Les résultats ont montré que les joueurs du niveau interrégional émettent un nombre moyen de conduites agressives de nature instrumentale plus élevé que ceux évoluant au niveau départemental (M = 2,6 *vs* M = 1,9 conduites agressives par joueur pour une période standardisée de 10 minutes).

Le cadre institutionnel de pratique semble également en mesure d'influencer l'utilisation par l'enfant et l'adolescent de conduites agressives. Ainsi, la participation aux programmes sportifs scolaires (p. ex., en cours d'éducation physique et sportive) agit comme un modérateur quant à l'acceptation d'un jeu déloyal. Rascle *et al.* (1998) ont relevé les conduites agressives émises par 240 jeunes joueurs au cours de la pratique du handball (M = 15,4 ans) dans trois cadres institutionnels de pratique différents : en contexte scolaire pour l'Éducation physique et sportive (EPS, rencontres intra-classes) et l'Union nationale du sport scolaire (UNSS, rencontres interclasses et inter-établissements) et en contexte fédéral pour le championnat départemental (rencontres interclubs). Les résultats ont montré que les conduites agressives de nature instrumentale sont plus nombreuses en contexte fédéral qu'en contexte scolaire, tant en EPS qu'en UNSS. Ce

possible effet inhibiteur du contexte scolaire pourrait s'expliquer par la mise en place, par les institutions et les enseignants, d'objectifs et de moyens éducatifs principalement centrés sur l'apprentissage d'une certaine morale sportive (projet d'établissement, pédagogie différenciée et/ou pédagogie du contrat, c'est-à-dire des rétroactions de processus), de même que par la mise en évidence de satisfactions intrinsèques (plaisir de jouer, coopération, etc.). L'élève, responsabilisé par des outils pédagogiques, est « tenu » par des objectifs qui, d'une certaine manière, s'imposent à lui tout comme à l'enseignant. De manière complémentaire, les résultats d'une étude de Chaumeton et Duda (1988) ont montré que les entraîneurs de club privilégient davantage les rétroactions de résultat (être les premiers, gagner, etc.) – c'est-à-dire des rétroactions susceptibles de favoriser l'émergence de conduites agressives (voir ci-après) – plutôt que les rétroactions de processus (progresser, apprendre, etc.) –, et ce, d'autant plus que le niveau de pratique s'élève.

Pour certains auteurs, les variables contextuelles et situationnelles influencent également de manière significative l'utilisation et la légitimité perçue par l'enfant et l'adolescent de conduites agressives en sport. Selon Vallerand, Deshaies et Cuerrier (1997, p. 134) les perceptions et les conduites peuvent changer « sous l'effet de forces contextuelles (importance de la victoire), qui sont si fortes qu'elles surpassent l'impact des orientations de fair-play et deviennent les déterminants principaux du comportement ». Conroy *et al.* (2001) ont montré que les situations pour lesquelles de jeunes pratiquants perçoivent les conduites agressives comme davantage légitimes sont celles où la conduite agressive est émise *a*) dans les deux dernières minutes d'une rencontre encore indécise quant à son issue, et *b*) dans le but de permettre à son équipe de remporter le championnat.

Variables intra-individuelles

Bien que n'étant pas des théories des conduites agressives, les travaux inspirés par la théorie socioconstructiviste de la motivation d'accomplissement (Nicholls, 1989) et/ou celle du raisonnement moral (Kohlberg, 1984) permettent de comprendre certains des mécanismes psychologiques qui les sous-tendent. Ces deux modèles théoriques proposent de distinguer les variables dispositionnelles (buts motivationnels, raisonnement moral) et situationnelles (climat motivationnel, atmosphère morale), lesquelles participent toutes deux à l'utilisation ou à la perception par les individus de la légitimité des conduites agressives.

Buts motivationnels, climat motivationnel et conduites agressives

Nicholls (1989) définit le comportement d'accomplissement comme un comportement qui a pour but de démontrer, à soi-même ou aux autres, un haut niveau d'habileté, de compétence, ou tout au moins d'éviter de faire la preuve d'un bas niveau d'habileté, de compétence. L'orientation prioritaire vers certains types de buts motivationnels plutôt que d'autres semble précisément dépendre de la manière dont le sujet définit la compétence (p. ex., Cury et Sarrazin, 2001, pour une revue). Les individus peuvent ainsi poursuivre de manière prioritaire *a*) des buts de maîtrise, c'est-à-dire des buts centrés sur son investissement et ses progrès personnels (p. ex., améliorer une performance ou maîtriser une tâche pour soi-même), *b*) des buts de performance, c'est-à-dire des buts par lesquels les individus « cherchent à démontrer leur compétence par rapport à autrui ou à des normes définies socialement » (Brunel et Thill, 1993, p. 43), *c*) les deux types de buts simultanément, *d*) de même que rejeter les deux.

Nicholls (1989) postule que, parce qu'un individu qui poursuit des buts de performance élevés recherche en priorité à faire mieux que les autres, il tendrait à minimiser l'importance de valeurs morales et civiques telles que la justice, l'équité ou l'intégrité pour parvenir à ses fins. À l'inverse, les personnes plutôt orientées vers des buts de maîtrise ne cherchent pas autant à se comparer à autrui et accorderaient de ce fait davantage d'importance au franc-jeu ainsi qu'au respect des règles, notamment parce que le résultat n'est pas une fin en soi. C'est précisément ce qu'ont confirmé Duda, Olson et Templin (1991) ; chez de jeunes joueurs et joueuses de basket-ball âgés de 15 à 18 ans, une orientation motivationnelle valorisant des buts de performance élevés est associée à une légitimité perçue plus importante des conduites agressives. Selon ces auteurs (p. 85), « quand les valeurs morales sont construites de manière égocentrique, les individus sont menés par leurs propres intérêts [...]. Ils ont alors tendance à approuver tout ce qui leur semble nécessaire (y compris le fait de blesser quelqu'un) pour parvenir à leurs fins ». En contexte sportif, quelles que soient les définitions opérationnelles et les méthodologies utilisées, ce résultat a depuis souvent été validé : les joueurs qui présentent une orientation prononcée vers des buts de performance légitiment et utilisent davantage de conduites agressives que les joueurs faiblement orientés vers ce même type de buts et/ou fortement orientés vers des buts de maîtrise (p. ex., Dunn et Causgrove-Dunn, 1999 ; Rascle *et al.*, 1998 ; Rascle et Coulomb-Cabagno, 2003 ; Stephens, 2000 ; Stephens et Kavanagh, 2003). Par exemple, en football, Stephens (2000) a noté une corrélation positive entre l'orientation vers des buts de performance et la tendance perçue à

utiliser des conduites agressives chez de jeunes garçons et filles âgés de 9 à 14 ans. Utilisant une méthode d'observation directe, Rascle et ses collaborateurs (Rascle *et al.*, 1998 ; Rascle et Coulomb-Cabagno, 2003) ont pareillement indiqué une corrélation positive entre l'orientation vers des buts de performance et les conduites agressives de nature instrumentale émises par de jeunes joueurs de handball âgés de 14 à 18 ans.

Outre le fait de développer un haut niveau d'habileté et/ou de démontrer sa supériorité par rapport à autrui, le désir de maintenir des relations sociales positives, en particulier avec les autrui-significatifs, est également une source essentielle de motivation pour le jeune athlète. Ce désir devrait donc être susceptible d'influencer les comportements des individus. Dans cette perspective, certains auteurs ont suggéré que l'accent devait notamment être mis sur une orientation motivationnelle liée à la recherche de l'approbation sociale. Cette dernière s'exprime à travers la volonté de l'individu d'être accepté par les autrui-significatifs par le biais d'un conformisme aux normes du groupe. Urdan et Maehr (1995) ont distingué différents types de relations sociales – bien-être social, responsabilité sociale, affiliation sociale – pouvant correspondre à une grande variété d'orientation des buts sociaux. Selon la valeur accordée à chacune de ces formes de relations sociales, les affects, cognitions et comportements pourraient varier. Stuntz et Weiss (2003) ont ainsi émis l'hypothèse que les jeunes athlètes qui valorisent des « buts sociaux » seraient plus à même que ceux qui ne les valorisent pas ou peu d'utiliser des conduites agressives si celles-ci sont perçues comme un moyen de parvenir à leurs fins (p. ex., être reconnu et/ou accepté par leurs pairs). Lors de séances d'Éducation physique et sportive, des élèves âgés de 11 à 15 ans *a*) ont complété un questionnaire permettant d'évaluer leurs orientations motivationnelles, et *b*) ont répondu à un scénario hypothétique en basket-ball permettant d'évaluer leurs perceptions de la légitimité – et leur intention d'utiliser – des conduites agressives. Pour les élèves-garçons, les résultats ont révélé que dans la situation où les pairs approuvent l'utilisation de conduites agressives, les « buts sociaux » prédisent les intentions de se conduire de manière agressive dans des situations similaires à celle présentée lors du scénario hypothétique. Plus précisément, les garçons présentant une orientation motivationnelle élevée sur les échelles « amitié » et « acceptation au sein du groupe » ont davantage tendance que les autres à accepter l'utilisation de telles conduites. Les résultats de cette étude soulignent l'influence des autrui-significatifs sur la perception de légitimité des conduites agressives par le jeune athlète. Stephens et ses collaborateurs ont également montré que les perceptions par de jeunes pratiquants âgés de 9 à 14 ans du niveau d'orientation vers des buts de performance de leur(s) entraîneur(s) sont *a*) des « prédicteurs » plus efficaces que leur propre

niveau d'orientation vers ce même type de buts pour ce qui est de leur tendance à tricher ou à agresser un adversaire (Stephens et Bredemeier, 1996), et *b*) sont corrélés positivement à leur propre tendance perçue à tricher et/ou blesser un adversaire (Stephens, Bredemeier et Shields, 1997). Selon Stephens et Bredemeier (1996, p. 170), il semblerait qu'à cet âge-là, et à ce stade du développement, « ce que les joueurs perçoivent des attitudes et des valeurs que défendent leur(s) entraîneur(s) ait une influence significativement plus importante sur l'agression sportive que leur propre orientation motivationnelle ». Ainsi, plutôt que sur les seules variables dispositionnelles, certains auteurs ont davantage insisté sur l'influence du climat motivationnel instauré par l'entraîneur – ou tout au moins tel qu'il est perçu par le joueur – sur l'utilisation ou la légitimité perçue de conduites agressives.

La théorie de Nicholls (1989) accorde précisément une place essentielle aux facteurs situationnels ; « le type de tâches, la nature de l'autorité, les récompenses, l'organisation des groupes, et les modalités d'évaluation sont les éléments constituant la structure du contexte d'accomplissement » (Roberts et Treasure, 1994, p. 164). Cet ensemble d'éléments détermine un climat motivationnel d'accomplissement (« motivational climate », Ames et Ames, 1984). Ce dernier fait référence à un contexte général d'accomplissement qui peut être plus ou moins orienté vers la performance et/ou vers la maîtrise. Un climat motivationnel de maîtrise valorise le processus d'apprentissage plutôt que ses conséquences (le résultat). L'évaluation est formative (« faire de son mieux »); elle porte principalement sur des techniques d'intervention qui ne font aucune allusion aux performances des autres (par exemple en fixant des buts individualisés basés sur ce que chacun est raisonnablement à même de réaliser, et en s'assurant que ces buts ne sont pas établis en comparaison à la performance des autres). À l'inverse, un climat motivationnel de performance valorise les conséquences de l'apprentissage, le résultat (classement en tennis, brevet en cyclisme, ceinture en judo). L'évaluation est essentiellement ou exclusivement normative (« faire mieux ou moins bien que les autres »).

En ce qui concerne l'influence du climat motivationnel sur les conduites agressives émises ou sur la légitimité perçue de celles-ci, les études sont encore peu nombreuses. Boixados, Cruz, Torregrosa et Valiente (2004) ont montré que la perception d'un climat fortement orienté vers la performance était positivement lié à une acceptation de l'utilisation du « jeu dur » en football. Utilisant une méthode d'observation directe, Rascle *et al.* (2005) ont également noté une corrélation positive entre la perception d'un climat motivationnel orienté vers la performance et l'utilisation de

conduites transgressives de nature instrumentale chez de jeunes joueurs de handball (*M* = 14,3 ans) évoluant au niveau de pratique le plus élevé pour leur catégorie d'âge.

Raisonnement moral, atmosphère morale et conduites agressives

La désignation d'une conduite comme agressive est bien souvent la traduction d'un jugement moral, implicite ou explicite. Certains auteurs considèrent ainsi que les études sur les conduites agressives doivent tenir compte des notions de valeurs impliquées. D'un point de vue théorique, le raisonnement moral désigne la capacité d'un individu à faire des choix éthiques et à les argumenter lorsqu'il est confronté à des situations impliquant un dilemme moral. Il est souvent défini comme le processus cognitif permettant à un individu d'adopter une conduite morale afin de résoudre un conflit en se basant sur ses propres perceptions de la moralité, laquelle place généralement l'égalité, l'équité et la justice au centre des relations humaines.

De l'ensemble des travaux s'inscrivant dans la problématique du développement des valeurs morales dans le domaine sportif, il ressort que les pratiquants qui présentent les niveaux de raisonnement moral les plus matures sont ceux qui perçoivent les conduites agressives comme les moins légitimes (p. ex., Bredemeier *et al.*, 1987, 1994). Néanmoins, Romand, Pantaléon et Cabagno (à paraître) invitent à distinguer le niveau de raisonnement moral et celui de jugement moral. En effet, selon ces auteurs, les joueurs de football, âgés de 8 à 10 ans, légitiment moins les comportements agressifs (jugement moral plus élevé), ont moins l'intention de se conduire agressivement (intention morale plus élevée) et émettent moins de comportements agressifs (comportement moral plus important) que les joueurs âgés de 13 à 18 ans, alors que le niveau de raisonnement moral est généralement plus élevé chez ces derniers.

Par ailleurs, les auteurs se sont intéressés à l'influence du contexte, en particulier aux normes de groupe, sur le comportement moral. Les « actions morales » seraient ainsi dépendantes pour une large part de la notion de collectivité ; « l'action morale se situe habituellement dans un contexte social ou de groupe, et ce contexte a généralement une profonde influence sur la prise de décision morale des individus » (Higgins, Power et Kohlberg, 1984, p. 75). En contexte sportif, Shields, Bredemeier, Gardner et Bostrom (1995) ont utilisé le concept d'atmosphère morale pour désigner le fait que le groupe, à travers le temps, développe des normes collectives

à propos de ce qu'il considère comme un comportement légitime, notamment celles concernant les tricheries et les agressions. Pour mesurer ces normes collectives, la méthode consiste généralement à demander aux sujets de l'étude d'évaluer le nombre de leurs partenaires qu'ils estiment capables d'agir de manière agressive dans une situation particulière. Plus le pourcentage est élevé, plus cela indique la présence d'une norme collective acceptant ce mode de comportement. Dans une série de travaux portant sur ce concept, Stephens et ses collaborateurs (Stephens, 1998 ; Stephens, 2000 ; Stephens et Bredemeier, 1996 ; Stephens et Kavanagh, 2003) ont montré que la perception par les joueurs du nombre de leurs coéquipiers susceptibles d'adopter une conduite agressive envers un adversaire dans une situation particulière (c'est-à-dire les normes d'équipe) était le « prédicteur » le plus puissant de leurs propres tendances à utiliser ce type de conduites. Par exemple, Stephens et Kavanagh (2003) ont interrogé 330 jeunes joueurs de hockey sur glace âgés de 9 à 18 ans et issus de trois niveaux de pratique différents. Ces sujets ont complété différents questionnaires, parmi lesquels :

– le « Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire » (TEOSQ), qui permet de rendre compte des buts motivationnels poursuivis par les individus ainsi qu'une version modifiée de celui-ci, permettant d'évaluer les perceptions par les joueurs des orientations motivationnelles de leurs entraîneurs (TEOSQ PPC).

– un scénario hypothétique du « Judgments About Moral Behaviors in Youth Sport Questionnaire » (JAMBYSQ) présentant une conduite agressive étant susceptible de blesser un adversaire. Le sujet devait évaluer sa propre tendance, ainsi que celle des membres de son équipe, à adopter une telle conduite envers cet adversaire.

Les résultats ont révélé que la perception de normes d'équipe liées à l'utilisation de conduites agressives était le « prédicteur » le plus puissant de la tendance d'un joueur à utiliser ce même type de conduites, et ce, pour les trois niveaux de pratique. De mêmes effets ont été observés par Guivernau et Duda (2002) chez de jeunes joueurs de football âgés de 13 à 19 ans, et ce, aussi bien pour les garçons que pour les filles.

Vers une intégration des variables dispositionnelles et situationnelles pour une compréhension accrue

Aujourd'hui, de nombreuses études intègrent ces différents modèles théoriques afin de parvenir à une meilleure compréhension des variables dispositionnelles et situationnelles susceptibles de prédire les conduites

agressives en sport[7]. Ainsi, Ommundsen, Roberts, Lemyre et Treasure (2003) se sont intéressés aux relations entre le climat motivationnel perçu, la sportivité, le raisonnement moral et les normes d'équipe liées à l'utilisation de conduites agressives chez de jeunes joueurs de football américain âgés de 12 à 14 ans. Les résultats indiquent que les joueurs qui perçoivent le climat motivationnel comme plutôt orienté vers la maîtrise présentent un niveau de raisonnement moral plus mature et un niveau de sportivité plus élevé que ceux qui perçoivent le climat motivationnel comme plutôt orienté vers la performance. En outre, les premiers perçoivent davantage que les seconds que les normes d'équipe désapprouvent l'utilisation de conduites agressives. De même, Stephens (2000), après avoir interrogé 307 joueurs et joueuses de football âgés de 9 à 14 ans, a observé que chez les filles évoluant dans des équipes exclusivement féminines – certaines pouvant être mixtes –, la perception de l'orientation de l'entraîneur vers des buts de performance élevés était un « prédicteur » significatif quant à la tendance à utiliser personnellement de telles conduites.

Dans cette même perspective, Stephens (2001) a examiné la contribution relative de variables liées à l'individu (p. ex., les orientations motivationnelles) et au contexte (perception de normes collectives en faveur de l'utilisation de conduites agressives, approbation ou non de l'entraîneur vis-à-vis de telles conduites) comme « prédicteurs » de la tendance de jeunes joueuses de basket-ball à adopter une conduite agressive envers un adversaire. Elles se répartissaient entre joueuses de niveau « débutant », âgées de 11 à 14 ans, et joueuses de niveau « confirmé », âgées de 15 à 17 ans. Les résultats ont révélé que les deux « prédicteurs » les plus significatifs de la tendance perçue des joueuses à utiliser elles-mêmes des conduites agressives sont *a*) leurs perceptions des conduites adoptées par leurs partenaires dans ce même type de situations et *b*) leur intention de se comporter ainsi si l'entraîneur le leur demandait. L'ensemble de ces résultats corrobore ceux précédemment obtenus par Stephens et Bredemeier (1996). Enfin, Miller, Roberts et Ommundsen (2005) ont révélé que, chez de jeunes joueurs et joueuses de football âgés de 15 et 16 ans, la perception d'un climat motivationnel orienté simultanément vers la maîtrise et la performance prédit un niveau de raisonnement moral moins mature ainsi qu'une plus grande acceptation de l'utilisation de comportements d'intimidation que la perception d'un climat motivationnel fortement orienté vers la maîtrise, mais peu vers la performance. Kavussanu (2006) s'est intéressée quant à elle à la fois aux comportements prosociaux et antisociaux, ces

7. Les parents constituent très probablement une autre source essentielle d'influence mais qui n'a, jusqu'à présent, été que peu étudiée dans le domaine des conduites agressives en sport (voir néanmoins Shields, LaVoi, Bredemeier et Power, 2007).

deux types de comportements pouvant intervenir selon elle de façon indépendante. Les variables individuelles (orientations motivationnelles) et situationnelles (climat motivationnel) ont été toutes deux prises en compte. 325 jeunes footballeurs âgés de 12 à 17 ans ont été interrogés. Les résultats révèlent que l'orientation vers des buts de maîtrise et le climat perçu de maîtrise sont des prédicteurs positifs des comportements prosociaux, alors que l'orientation vers des buts de performance est un prédicteur négatif de ces mêmes comportements. En ce qui concerne les comportements antisociaux, l'orientation vers des buts de performance et la perception d'un climat de performance les prédisent positivement, alors que l'orientation vers des buts de maîtrise en est un prédicteur négatif.

En conclusion, la question à savoir lesquelles des variables dispositionnelles ou des variables situationnelles influencent le plus l'utilisation de conduites agressives par l'enfant et l'adolescent reste ainsi empiriquement ouverte, et c'est probablement dans l'interaction entre ces deux types de variables que se trouve une grande partie de la réponse. Par exemple, Rascle et Coulomb-Cabagno (2003) ont mis en place une procédure quasi expérimentale visant à déterminer l'influence des buts motivationnels et du contexte motivationnel induit par l'entraîneur lors d'une rencontre de handball sur les conduites agressives émises par leurs joueurs (N = 109 joueurs, âgés de 13 à 15 ans). Dans ce qu'ils ont d'essentiels, les résultats indiquent que lorsque le contexte motivationnel valorise la performance collective (les entraîneurs demandent aux pratiquants de « jouer pour gagner » et précisent que les qualités individuelles ne sont pas observées), les joueurs qui poursuivent simultanément des buts de maîtrise et de performance élevés émettent davantage de conduites agressives de nature instrumentale (M = 4,02 *vs* M = 2,18 conduites agressives de nature instrumentale par joueur pour une période de jeu standardisée de 8 minutes) que lorsque le contexte valorise la performance individuelle (les entraîneurs insistent sur l'importance de démontrer de solides qualités physiques (vitesse, détente, etc.) et tactiques (placement, vision du jeu, etc.), et il n'est jamais fait état de l'importance de l'issue de la rencontre). En revanche, il n'existe pas de différence significative entre les deux conditions pour les joueurs qui poursuivent des buts de maîtrise élevés mais des buts de performance peu élevés (M = 2,06 *vs* M = 1,85).

Variables interindividuelles : genre et conduites agressives en contexte sportif

S'il est un thème de recherche pour lequel la comparaison des hommes et des femmes a souvent démontré des différences entre ces deux populations, c'est bien celui de l'agressivité. Les garçons ou les hommes sont généralement

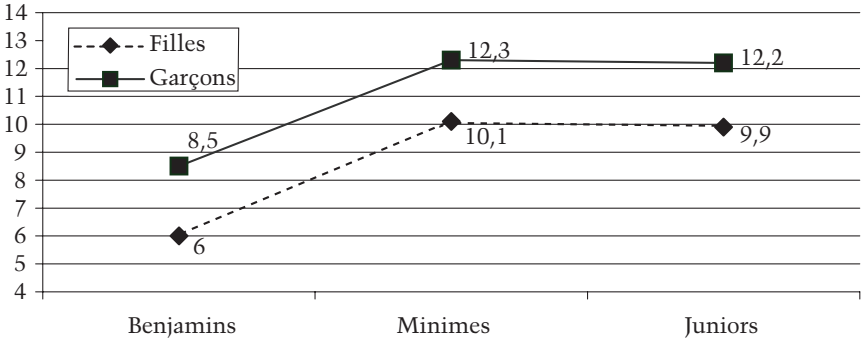
observés comme plus agressifs que les filles ou les femmes, et ce, tant en contexte sportif que dans la vie quotidienne (p. ex., Bredemeier, 1994). Dès lors, l'agressivité est souvent considérée comme une caractéristique plutôt masculine. Un processus de socialisation différentielle est souvent évoqué pour expliquer ce fait. Les attentes et les normes à l'égard des rôles sociaux sont importantes pour spécifier le cadre acceptable des conduites pouvant être adoptées dans un contexte donné. Elles génèrent un ensemble de comportements attendus et jugés comme appropriés ou inadéquats pour un individu occupant une certaine position dans un groupe donné, ces comportements étant alors renforcés ou inhibés, consciemment ou inconsciemment. Dans cette perspective, le genre est l'une des catégories sociales les plus prégnantes (Biernat, 1991), et les attentes liées au genre (ou rôle sexué) sont si solidement ancrées dans les mentalités qu'elles peuvent modifier les comportements ou les perceptions des individus de façon notable. Ainsi, le comportement d'agression est souvent renforcé en tant que caractéristique masculine, et inhibé chez les filles car non conforme à l'attente sociale et aux attitudes jugées acceptables pour celles-ci (voir Eagly et Steffen, 1986, pour une revue).

La pratique sportive participe activement à ce processus de socialisation liée au genre. Les sports collectifs se révèlent tout particulièrement porteurs de valeurs et de considérations « masculines » (Koivula, 1995). Dès lors, les pratiquantes féminines qui s'inscrivent dans ces activités sportives se trouvent confrontées à une double « dérogation » aux normes sociales : participer à une pratique « masculine » et aller au contact de l'adversaire, rechercher la victoire en étant agressives. Ces deux orientations étant jugées inappropriées à leur genre, il n'est pas étonnant de constater que les jeunes joueuses tendent à moins accepter de comportements illicites comme légitimes (Bredemeier, 1994 ; Bredemeier *et al.*, 1987 ; Conroy *et al.*, 2001 ; Duda *et al.*, 1991), à développer un niveau de raisonnement moral plus mature (Kavussanu et Roberts, 2001) que les garçons. Par exemple, Conroy *et al.* (2001) ont interrogé 475 filles et 529 garçons âgés de 8 à 19 ans. Ils ont mis en évidence que les filles perçoivent les conduites agressives comme moins légitimes que les garçons, quel que soit le type de sport considéré (sport de collision, sport de contact ou sport de non contact) et/ou l'âge des pratiquants. Toutefois, chez les garçons, une augmentation significative de la perception de légitimité apparaît entre 12 et 13 ans (et se maintient ensuite au niveau le plus élevé) alors que chez les filles, cette même augmentation se manifeste vers 15 ans pour revenir ensuite à un niveau plus faible. Les âges « critiques » pour la perception de la légitimité des comportements agressifs semblent donc distincts pour les deux populations.

En ce qui concerne les comportements agressifs réellement émis au cours de la pratique sportive, il apparaît que les filles tendent également à utiliser moins de conduites agressives que les garçons (Sabatier, 1993 ; Sabatier et Pfister, 1995). Par exemple, Sabatier et Pfister (1995) ont noté que chez de jeunes pratiquants de handball évoluant en milieu scolaire (*M* = 11 ans), les conduites agressives concernent quasi exclusivement la pratique masculine (*M* = 18,5 *vs M* = 2,33 pour les conduites agressives de nature instrumentale émises par l'ensemble des joueurs/joueuses d'une équipe pour une période de jeu de 40 minutes). De même, en contexte fédéral, si la différence entre les garçons et les filles tend à se réduire, elle reste néanmoins significative. Ainsi, Sabatier (1993), au moyen d'une grille d'observation, a relevé le nombre de conduites agressives émises par les pratiquants issus de trois catégories d'âge proposées dans le contexte fédéral en France – « benjamin(e)s » (11-12 ans), « minimes » (13-14 ans) et « juniors » (17-19 ans) – lors de 30 matchs de handball (10 matchs par catégorie d'âge, 5 pour les filles et 5 pour les garçons). Les durées de jeu étant différentes d'une catégorie à l'autre, une unité standard de 5 minutes a été utilisée ensuite pour le traitement statistique et la présentation des résultats. Dans ce qu'ils ont d'essentiels, ces derniers révèlent que, quelle que soit la catégorie d'âge considérée, l'effet du facteur sexe sur le nombre moyen de conduites agressives est le même (voir figure 12.2) : les garçons émettent davantage de conduites agressives que les filles.

FIGURE 12.2

Nombre moyen de conduites agressives par équipe pour une période de jeu standardisée de cinq minutes en handball en fonction du sexe et de la catégorie d'âge



Adapté de Sabatier, 1993.

S'il ressort de l'ensemble de ces études que les filles utilisent et « légitiment » généralement moins les conduites agressives que les garçons, certains auteurs recommandent néanmoins de distinguer les conduites agressives dirigées vers les adversaires – généralement de nature instrumentale – de celles dirigées à l'encontre des partenaires – généralement de nature hostile. Selon Stuntz et Weiss (2003), les filles seraient davantage confrontées à des conduites agressives relationnelles que les garçons. Si ces résultats sont avérés, ils pourraient nécessiter des stratégies d'intervention différentes selon le sexe des pratiquants.

Stratégies et programmes d'intervention pour le développement de valeurs morales

La plupart des éducateurs sportifs ont inclus dans leurs programmes d'intervention auprès des plus jeunes le développement de la sportivité comme une des valeurs essentielles de la participation sportive. Néanmoins, les connaissances sont encore très peu nombreuses quant aux stratégies d'enseignement les plus à même de favoriser le développement moral des enfants et adolescents en sport. Pourtant, en 1995, Shields et ses collègues souhaitaient déjà que « de futures recherches puissent évaluer l'influence de l'entraîneur sur les transgressions de normes morales et étudier comment ces mêmes entraîneurs peuvent décourager le développement de normes qui approuvent les tricheries et les agressions » (p. 334). Ainsi, les entraîneurs ou enseignants d'Éducation physique et sportive, mais également l'ensemble des « autrui significatifs » (parents, pairs, sportifs-modèles de haut niveau, etc.) occupent des positions centrales pour permettre aux enfants d'associer la participation sportive au plaisir, au développement de leur bien-être et de leurs habiletés, tant physiques que sociales. Il leur revient donc de mettre en place différentes stratégies – et pour cela de délivrer différents messages – visant à réduire l'émission des conduites agressives au cours de la pratique sportive. Il est néanmoins important de pouvoir asseoir ces interventions sur un « cadre théorique ». Tout cela pourrait être réalisé notamment dans le cadre de formations ou par l'intermédiaire de manuels destinés aux « formateurs » (p. ex., le manuel *Fair Play For Kids* au Canada, 1990). En France, l'encadrement des jeunes pratiquants de sports collectifs ne nécessite pas de diplômes spécifiques et fonctionne encore principalement sur la base du bénévolat. Même si cela dépasse très largement l'objectif initial de ce chapitre, nous préconisons certaines stratégies (ou programmes) d'intervention ayant pour but de réduire l'utilisation de conduites agressives au cours de la pratique et de favoriser le développement de la sportivité.

(I) Afin de placer le plaisir inhérent à la pratique elle-même et au développement des habiletés au centre de l'activité, les figures d'autorité se doivent de veiller à ne pas trop insister sur l'importance de la victoire à tout prix. Autrement dit, le plaisir lié à la victoire ne doit pas être une fin en soi, mais davantage une « récompense » parmi d'autres. Pour ce faire, les formateurs doivent veiller à instaurer un climat motivationnel de maîtrise, lequel, en retour, serait le plus à même de développer chez le pratiquant une orientation vers ce même type de buts ainsi que le développement de la sportivité. C'est précisément ce qu'ont récemment confirmé Wells, Ellis, Arthur-Banning et Roark (2006). Pour ce faire, lors d'un programme de basket-ball adressé aux jeunes pratiquants, ils ont suivi 17 joueurs de 11 à 13 ans pendant huit entraînements, à raison d'une heure par entraînement et par semaine, et de huit rencontres, placées à la fin de chaque semaine. Le climat motivationnel perçu, les buts motivationnels poursuivis, ainsi que la sportivité ont été évalués lors de chaque session d'entraînement, de même qu'à la fin de chaque rencontre. Les entraîneurs de ces joueurs reçurent au préalable une formation afin d'être plus à même d'utiliser les principes et techniques favorisant l'instauration d'un tel climat motivationnel et par extension l'émergence de ce même type de buts motivationnels. Sans entrer dans les détails, les instructions délivrées lors des sessions d'entraînement portaient notamment sur le fait : *a*) de fixer des buts individualisés basés sur ce que chacun est raisonnablement à même de réaliser, *b*) de s'assurer que ces buts ne sont pas établis en comparaison à la performance des autres ou par souci de compétition interpersonnelle, *c*) de veiller à établir des buts à court terme qui puissent faire l'objet de fréquentes évaluations quant aux progrès réalisés (ou non), *d*) de contrôler que les sujets ne comparent pas ces éventuels progrès les uns par rapport aux autres, et *e*) d'éviter de mettre en avant l'importance de la victoire à tout prix au cours des rencontres en centrant davantage les joueurs sur la poursuite et l'atteinte de leurs objectifs individuels. Dans ce qu'ils ont d'essentiels, les résultats ont montré que les instructions délivrées lors des entraînements et des rencontres ont permis d'obtenir des corrélations positives entre le climat motivationnel de maîtrise et ce même type de buts motivationnels, ainsi qu'avec l'esprit sportif et une corrélation négative avec des buts motivationnels de performance.

(II) Développer des modalités d'intervention spécifiques à la pratique des enfants. Trop souvent, les entraînements, les schémas de jeu, les postes sont directement transposés de ceux de la pratique adulte de haut niveau. De même, peu de changement dans les règles et les systèmes de classement sont proposés par les fédérations sportives (voir à ce sujet l'initiative intéressante menée dans le hockey sur glace pee wee au Canada). Une possibilité

pourrait par exemple consister à pénaliser plus fortement les équipes dont les joueurs émettent (trop) des conduites agressives (p. ex., enlever des points au classement, imposer des réunions ayant pour objectif de rappeler que la sportivité est une des valeurs essentielles de la participation sportive).

(III) Assurer une participation active à l'ensemble des pratiquants. En effet, de nombreux enfants abandonnent la pratique entre 9 et 14 ans parce qu'ils estiment passer trop de temps sur le banc des remplaçants et ne pas en avoir suffisamment pour exprimer et développer leurs qualités en situation de jeu. Au final, ils se perçoivent comme peu performants et se montrent souvent plus agressifs que leurs partenaires-titulaires lorsqu'ils entrent sur l'aire de jeu. Pourtant, 90 % des jeunes pratiquants masculins déclarent préférer jouer dans une équipe qui perd plutôt que de ne pas ou peu jouer dans une équipe qui gagne (Hellstedt, 1988). Dans cette perspective, créer un système de « capitanat tournant » et favoriser la participation collective des jeunes athlètes aux prises de décision liées à la pratique pourraient permettre une collaboration active de l'ensemble des pratiquants et non plus seulement de certains leaders.

(IV) Informer – et impliquer – les parents des objectifs visés, tant sur le plan personnel que collectif, et des moyens mis en œuvre pour les atteindre (Hellstedt, 1988). Par exemple, les parents sont les plus à même de dénoncer un état d'anxiété élevé de leur(s) enfant(s) qui pourrait être lié au sentiment que les objectifs de performance fixés par l'entraîneur sont trop élevés au regard du potentiel athlétique (réel ou perçu) de l'enfant/l'équipe. De même, il convient de mener des études sur l'influence potentielle des comportements agressifs des parents (hurler, insulter, humilier, se battre) sur ceux de leur(s) enfant(s) lorsqu'ils assistent à la pratique sportive compétitive de ces derniers. Hennessy et Schwartz (2007) ont notamment montré que les parents qui présentent un niveau d'hostilité élevé – défini ici par une tendance à se percevoir comme injustement traité par les autres ou par la société – rapportent une aptitude importante à humilier un membre de la propre équipe de leur(s) enfant(s).

(V) Dénoncer et condamner fermement tous les comportements déviants, notamment ceux parfois utilisés par les joueurs-modèles (voir par exemple, en France, la sanction infligée à un joueur international ayant molesté un arbitre lors d'une rencontre amicale).

(VI) Insister auprès des athlètes sur le rôle des partenaires, adversaires et arbitres comme faisant partie intégrante de leur propre pratique afin d'encourager une plus grande acceptation de tous ainsi qu'une tendance à

l'empathie, notamment dans la pratique masculine. En effet, Duquin et Schroeder-Braun (1996) ont montré que les filles répondent aux conflits sociaux (tels que l'entraîneur « reproche son manque d'investissement et de travail à un membre de l'équipe », « l'insulte et le rejette ») et moraux (l'entraîneur « explique aux athlètes comment utiliser certaines conduites agressives sans se faire prendre par l'arbitre ») avec davantage d'empathie que les garçons, et de ce fait désapprouvent davantage de tels conflits que les garçons, et ce quelle que soit la catégorie d'âge concernée (12-14, 15-17, plus de 18 ans), suggérant ainsi que la « socialisation féminine » pourrait être plus en accord avec la gestion des situations de conflits sociaux et de la violation de la moralité que la « socialisation masculine ».

(VII) Enfin, nous souhaiterions finir ces quelques propositions en insistant sur le fait que les programmes d'intervention doivent, à notre sens, s'adresser à l'individu dans son entièreté et non pas uniquement au sportif. En effet, même si les données présentées précédemment laissent à penser qu'il existerait une morale autonome, propre à la sphère sportive, il convient néanmoins de généraliser aux autres contextes et problèmes de la vie sociale les effets positifs de la participation à de tels programmes d'intervention (voir par exemple les propositions de Hellison, Martinek et Cutforth, 1996).

Conclusion

En guise de conclusion, au regard des résultats présentés dans le cadre de ce chapitre, il convient de s'interroger sur le fait de savoir comment faire coïncider la logique interne inhérente aux pratiques sportives collectives – vaincre l'adversaire – et le développement, en parallèle, d'une morale centrée sur le respect d'autrui et des règles. En effet, certains auteurs se sont très justement demandé si l'on peut raisonnablement occulter tout processus de compétition, sachant que la vie sociale en général, et la vie sportive en particulier, les favorisent. Comme le faisait remarquer Duda (1992), mettre en valeur un climat motivationnel de maîtrise est un défi particulièrement délicat à relever dans le contexte du sport, parce que la compétition lui est inhérente. Bien souvent, la désapprobation par les entraîneurs des conduites agressives semble être motivée plus « par le désavantage numérique causé à l'équipe que par la dérogation de l'esprit sportif » (Trudel, Dionne et Bernard, 1992, p. 330). Une telle attitude s'expliquerait par l'antinomie des relations entre, d'une part, les objectifs éducatifs poursuivis par les entraîneurs (la manière dont ils les défendent) et, d'autre part, la possibilité de satisfaire à n'importe quel prix aux objectifs de la

compétition (Chaumeton et Duda, 1988 ; Roman et Pantaléon, 2007). Si nous souhaitons dénoncer et combattre le phénomène du « jeu dur » en sport, même si celui-ci peut se révéler efficace sur le plan de la performance collective, il nous semble important de fournir rapidement des éléments de réponse à cette question.

BIBLIOGRAPHIE

Achenbach, T.M. (1985). *Assessment and Taxonomy of Child and Adolescent Psychopathology.* Newbury Park : Sage.

Achenbach, T.M. et Edelbrock, C.S. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington : University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T.M. et Rescorla, L.A. (2001). *Manual for ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington : University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.

Adams, R.E., Bukowski, W.M. et Bagwell, C. (2005). Stability of aggression during early adolescence as moderated by reciprocated friendship status and friend's aggression. *International Journal of Behavioral Development, 29,* 139-145.

Adler, P.A. et Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly, 58*, 145-162.

Adler, P.A. et Adler, P. (1998). *Peer Power : Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick : Rutgers University Press.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment : A Psychological Study of the Strange Situation.* Hillsdale : Erlbaum.

Alexander, J.F. et Parsons, B.V. (1982). *Functional Family Therapy*. Monterey : Brooks/Cole.

Alexander, J.F., Waldron, H.B., Newberry, A.M. et Liddle, N. (1988). Family approaches to treating delinquents. Dans E.W. Nunnally, C.S. Chilman et F.M. Cox (dir.), *Mental Illness, Delinquency, Addictions, and Neglect* (p. 128-146). Newbury Park : Sage.

Allès-Jardel, M. et Genest, É. (1994). Influence des attitudes éducatives maternelles sur l'émergence des compétences sociales chez l'enfant de deux à trois ans. Dans B. Terrisse et G. Boutin (dir.), *La famille et l'éducation de l'enfant de la naissance à six ans* (p. 149-165). Montréal : Les Éditions Logiques.

Amato, P.R. et Keith, B. (2001). Children of divorce in the 1990s : An update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology, 15*, 355-370.

Ames, C. et Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation : Towards a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology, 76,* 535-556.

Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L.R., Johnson, J.D., Linz, D., Malamuth, N.M. et Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest, 4*, 85-110.

Anderson, C.A. et Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior : A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science, 12*, 353-359.

Anderson, C.A. et Bushman, B.J. (2005). Media violence and the American public revisited. *American Psychologist, 57*, 448-450.

Anderson, C.A., Carnagey, N.L., Flanagan, M., Benjamin, A.J., Eubanks, J. et Valentine, J.C. (2004). Violent video games : Specific effects of violent content on aggressive thoughts and behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 36, 199-249.

Anderson, C.A. et Huesmann, L.R. (2005). The evidence that mass media violence stimulates aggression in young viewers remains « unequivocal », *APS, 18*, 7.

Anderson, S.W., Bechara, A., Damasio, H., Tranel, D. et Damasio, A.R. (1999). Impairment of social and moral behavior related to early damage in human prefrontal cortex. *Nature Neuroscience, 2*, 1032-1037.

Andreou, E., Didaskalou, E. et Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology, 27*, 5, 1-19.

Ang, R.P. et Hugues, J.N. (2001). Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition : A meta-analytic investigation. *School Psychology Review, 31*, 164-185.

Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development, 10,* 267-271.

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings : A meta-analysis review. *Review of General Psychology, 8*, 291-322.

Archer, J. et Côté, S. (2005). Sex differences in aggressive behavior : A developmental and evolutionary perspective. Dans R.E. Tremblay, W.W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 425-443). New York : Guilford Press.

Archer, J. et Coyne, S.M. (2005). An integrate review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9*, 212-230.

Ardrey, R. (1966). *The Territorial Imperative*. Londres : Collins.

Arseneault, L., Tremblay, R.E., Boulerice, J.R., Séguin, J.R. et Saucier, J.F. (2000). Minor physical anomalies and family adversity as risk factors for violent delinquency in adolescence. *American Journal of Psychiatry, 157*, 917-923.

Arsenio, W., Cooperman, S. et Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance : Direct and indirect effects. *Developmental Psychology, 36*, 438-448.

Asarnow, J.R. et Callan, J.W. (1985). Boys with peer adjustment problems : Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53,* 80-87.

Asberg, M. (1994). Monoamine neurotransmitters in human aggressiveness and violence : A selective review. *Criminal Behaviour and Mental Health, 4,* 303-327.

Asher, S.R. et Coie, J.D. (1990). *Peer Rejection in Childhood.* New York : Cambridge University Press.

Asher, S.R. et Renshaw, P.D. (1981). Children without friends : Social knowledge and social skill training. Dans S.R. Asher et J.M. Gottman (dir.), *The Development of Children's Friendships* (p. 273-296). Cambridge : Cambridge University Press.

Astington, J.W. et Jenkins, J.M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, *35*, 1311-1320.

Atkinson, L., Paglia, A., Coolbear, J., Niccols, A. Leung, E-Man, Poulton, L. et Chisholm, V.C. (2003). L'évaluation de la sensibilité maternelle dans le contexte de la sécurité d'attachement : une méta-analyse. Dans G.M. Tarabulsy, S. Larose, D.R. Pederson et G. Moran (dir.), *Attachement et développement. Le rôle des premières relations dans le développement humain* (p. 27-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Atlas, R.S. et Pepler, D.J. (2001). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research, 92,* 86-99.

August, G.J., Egan, E.A., Realmuto, G.M. et Hektner, J.M. (2003). Four years of the Early Risers early-age-targeted preventive intervention : Effects on aggressive children's peer relations. *Behavior Therapy, 34*, 453-470.

August, G.J., Realmuto, G.M., Hektner, J.M. et Bloomquist, M.L. (2001). An integrated components preventive intervention for aggressive elementary school children : The Early Risers program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*, 614-626.

Bagwell, C. (2004). Friendships, peer networks and antisocial behavior. Dans J.B. Kupersmidt et K.A. Dodge (dir.), *Children's Peer Relations : From Development to Intervention* (p. 37-57). Washington, DC : American Psychological Association.

Bagwell, C. et Coie, J.D. (2004). The best friendships of aggressive boys : Relationship quality, conflict management, and rule-breaking behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*, 5-24.

Bagwell, C.L., Schmidt, M.E., Newcomb, A.F. et Bukowski, W.M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. Dans D.W. Nangle et C.A. Erdley (dir.), *The Role of Friendship in Psychological Adjustment* (p. 25-49). San Francisco : Jossey-Bass.

Baldry, A. et Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents : Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*, 17-31.

Bandura, A. (1965). Vicarious processes : A case of no-trial learning. Dans L. Berkowitz (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology* (p. 1-57). New York : Academic Press.

Bandura, A. (1973). *Aggression : A Social Learning Theory Analysis*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory : An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52,* 1-26.

Barkley, R.A. (1997a). *ADHD and the Nature of Self-control*. New York : The Guilford Press.

Barkley, R.A. (1997b). *Defiant Children : A Clinician's Manual for Assessment and Parent Training,* 2e éd., New York : Guilford Press.

Barkley, R.A., Guevremont, D.C., Anastopoulos, A.D. et Fletcher, K.E. (1993). A comparison of three family therapy programs for treating family conflicts in adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 450-462.

Barth, J., Dunlap, S., Dane, H., Lochman et Wells, K. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology, 42*, 115-133.

Bartholow, B.D., Anderson, C.A., Carnagey, N.L. et Benjamin Jr., A.R. (2005). Interactive effects of life experience and situational cues on aggression : The weapons priming effect in hunters and non hunters. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*, 48-60.

Bates, J.E., Bayles, K., Bennett, D.S., Ridge, B. et Brown, M.M. (1991). Origins of externalizing behaviour problems at eight years of age. Dans D.J. Pepler et K.H. Rubin (dir.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (p. 93-120). Hillsdale : Erlbaum.

Bates, J.E., Maslin, C.A. et Frankel, K.A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior problem ratings at age three years. Dans I. Bretherton et E. Waters (dir.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*, 1-2 (Serial No. 209), 167-193.

Beeghly, M. et Cicchetti, D. (1994). Child maltreatment, attachment, and the self system : Emergence of an internal state lexicon in toddlers at high social risk. *Development and Psychopathology, 62*, 5-30.

Bell, S.M. et Ainsworth, M.D.S. (1972). Infant crying and mother responsivness. *Child Development, 43*, 1171-1190.

Bell-Dolan, D.J., Foster, S.L. et Christopher, J.S. (1992). Children's reactions to participating in a peer relations study : an example of cost-effective assessment. *Child Study Journal*, *22*, 137-155.

Benasich, A.A., Curtiss, S. et Tallal, P. (1993). Language, learning and behavioural disturbances in childhood : A longitudinal perspective. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32,* 585-594.

Bergeron, N. et Schneider, B.H. (2005). Explaining cross-national differences in peer directed aggression : A quantitative synthesis. *Aggressive Behavior, 31*, 116-137.

Berkowitz, L. (1964). The concept of aggressive drive : some additional considerations. Dans L. Berkowitz (dir.), Advances in experimental social psychology. New York : Academic Press.

Berkowitz, L. (1981). The concept of aggression. Dans P.F. Brain et D. Benton (dir.), *Multidisciplinary Approaches to Aggression Research* (p. 3-15). Amsterdam : Elsevier/North Holland Biomedical Press.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression : Its Causes, Consequences, and Control*. Philadelphia : Temple University Press.

Berkowitz, L. et LePage, A. (1967). Weapons as aggression-eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology, 7*, 202-207.

Berndt, T.J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*, 7-10.

Berndt, T.J. (2004). Children's friendships : Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 206-223.

Berndt, T.J., Hawkins, J.A. et Hoyle, S.G. (1986). Changes in friendship during a school year : Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development, 57*, 1284-1297.

Berndt, T.J., Hawkins, J.A. et Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 13-41.

Berndt, T.J. et Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment : A motivational analysis. Dans J. Juvonen et K.R. Wentzel (dir.), *Social Motivation : Understanding Children's School Adjustment* (p. 248-278). New York : Cambridge University Press.

Berndt, T.J. et Murphy, L.M. (2002). Influences of friends and friendships : Myths, truths, and research recommendations. Dans R.V. Kail (dir.), *Advances in Child Development and Behavior* (vol. 30) (p. 275-310). San Diego : Academic Press.

Berthold, K.A. et Hoover, J.H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International, 21*, 65-78.

Besnier, N. (1989). Information withholding as a manipulative and collusive strategy in gossip. *Language in Society, 18*, 315-341.

Bierman, K.L. (2004). *Peer Rejection : Developmental Processes and Intervention Strategies.* New York : Guilford Press.

Bierman, K.L. et Erath, S.A. (2004). Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [En ligne]. <www.excellencejeunesenfants.ca/documents/Bierman-ErathFRxp.pdf>.

Bierman, K.L, Greenberg, M.T. et Conduct Problems Prevention Research Group (1996). Social skills training in the Fast Track Program. Dans R.D. Peters et R.J. McMahon (dir.), *Prevention Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency* (p. 65-89). Thousand Oaks : Sage Publications.

Biernat, M. (1991). Gender stereotypes and the relationship between masculinity and feminity : A developmental analysis. *Journal of Personality and Social Behavior, 61*, 351-365.

Björkqvist, K. (2001). Different names, same issues. *Social Development, 10*, 272-274.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J. et Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight ? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117-127.

Björkqvist, K., Largerspetz, K.M.J. et Österman, K. (1992). *The Direct and Indirect Aggression Scales*. Vasa : Abo Akademi University.

Black, S. et Jackson, E. (2007). Using bullying incident density to evaluate the Olweus Bullying Prevention Program. *School Psychology International, 28*, 623-638.

Blaya, C. (2001). *Social Climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary Schools in England and France : A comparative Study*. Unpublished doctoral thesis, Portsmouth University.

Bloch, H., Chemana, R., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J. *et al.* (1996). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.

Blumstein, A. (2000). Disaggregating the violence trends. Dans A. Blumstein et J. Wallman (dir.), *The Crime Drop in America* (p. 13-44). New York : Cambridge University Press.

Boivin, M. et Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions : A sequential model. *Developmental Psychology, 33*, 135-145.

Boivin, M., Hymel, S. et Bukowski, W.M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Developmental Psychopathology, 7*, 765-785.

Boivin, M. et Vitaro, F. (1995). The impact of peer relationships on aggression in childhood : Inhibition through coercion or promotion through peer support. Dans J. McCord (dir.), *Coercion and Punishment in Long-term Perspectives* (p. 183-197). Cambridge : Cambridge University Press.

Boivin, M., Vitaro, F. et Poulin, F. (2005). Peer relationships and the development of aggressive behavior in early childhood. Dans R.E. Tremblay, W.W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 376-397). New York : Guilford Press.

Boixados, M., Cruz, J., Torregrosa, M. et Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology, 16,* 301-317.

Bonica, C., Arnold, D.H., Fisher, P.H., Zeljo, A. et Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational, victimization, and language development in preschoolers. *Social Development, 12*, 551-562.

Book, A.S., Starzyk, K.B. et Quinsey, V.L. (2001). The relationship between testosterone and aggression : A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 6*, 579-599.

Bose, R. et Jennings, S. (2005). La psychiatrie infantile dans un contexte multiculturel. *Psychiatry*, *4*, 132-137.

Bosley, M.E. (1997). An analysis of language maturity, verbal aggression, argumentativeness, and propensity toward violence in middle school adolescents. *Dissertation Abstracts International : Section A : Humanities and Social Sciences, 58*, (10-A), (UMI No. 9813179).

Bowker, J.C., Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L. et Booth-LaForce, C. (2008). Good friendships, bad friends : Friendship factor as moderators of the relation between aggression and social information processing. *European Journal of Developmental Psychology*.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, vol. 1. Attachment*. New York : Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, vol. 2. Separation, Anxiety, and Anger*. New York : Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, vol. 3. Loss, Sadness and Depression*. New York : Basic Books.

Boxer, P. Guerra, N.G., Huesmann, L.R. et Morales, J. (2005). Proximal peer-level effects of a small-group selected prevention on aggression in elementary school children: An investigation of the Peer Contagion Hypothesis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*, 325-338.

Bradshaw, C. et Sawyer, A. (2007). Bullying and peer victimization at school : Perceptual differences between student and school staff. *School Psychology Review, 36*, 361-382.

Bredemeier, B.J. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 1-14.

Bredemeier, B.J., Shields, D.L., Weiss, M.R. et Cooper, B. (1987). The relationship between children's legitimacy judgements and their moral reasoning, aggression tendencies and sport involvement. *Sociology of Sport Journal, 4*, 48-60.

Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Bukowski, W.M., Dionne, G., Tremblay, R.E. et Pérusse, D. (2008). Linkages between children's and their friends' social and physical aggression : Evidence for a gene-environment interaction ? *Child Development, 79*, 13-29.

Brendgen, M., Bowen, F., Rondeau, N. et Vitaro, F. (1999). Effects of friends' characteristics on children's social cognitions. *Social Development, 8*, 41-51.

Brendgen, M., Vitaro, F., Bukowski, W.M., Doyle, A.B. et Markiewicz, D. (2001). Developmental profiles of peer social preference over the course of elementary school : Associations with trajectories of externalizing and internalizing behavior. *Developmental Psychology, 37*, 308-320.

Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R.E. et Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression : Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*, 293-304.

Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L. et Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with classmates and friends : A matter of perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 609-624.

Brennan, P., Mednick, S.A. et Raine, A. (1997). Biosocial interactions and violence : A focus on perinatal factors. Dans A. Raine, P. Brennan, D.P. Farrington et S.A. Mednick (dir.), *Biosocial Bases of Violence* (p. 163-174). New York : Plenum.

Brennan, P.A., Grekin, E.R. et Mednick, S.A. (1999). Maternal smoking during pregnancy and adult male criminal outcomes. *Archives of General Psychiatry, 56*, 215-219.

Brestan, E.V. et Eyberg, S.M. (1998). Effective psychosocial treatments of conduct-disordered children and adolescents : 19 years, 82 studies and 5,272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*, 180-189.

Brinton, B. et Fujiki, M. (1999). Social interactional behaviours of children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders, 19*, 49-69.

Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D. *et al.* (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency : A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology, 39*, 222-245.

Brook, J.S., Whiteman, M., Finch, S. et Cohen, P. (1995). Aggression, intrapsychic distress, and drug use : Antecedent and intervening processes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 1076-1084.

Brown, A.C., Wolchik, S.A., Tein, J-Y. et Sandler, I.N. (2007). Maternal acceptance as a moderator of the relation between threat to self appraisals and mental health problems in adolescents from divorced families. *Journal of Youth and Adolescence,* 36, 927-938.

Brown, S., Arnold, D.H., Dobbs, J. et Doctoroff, G.L. (2007). Parenting predictors of relational and overt aggression among school-age children. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 147-159.

Brownlie, E.B., Beitchman, J.H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C., Wilson, B. et Douglas, L. (2004). Early language impairment and young adult delinquent and aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 453-467.

Brunel, P. et Thill, E. (1993). La motivation en contexte sportif : les effets des buts sur les cognitions et les conduites. *Science et motricité, 19,* 43-52.

Buchman, D.D. et Funk, J.B. (1996). Video and computer games in the '90s : Children's time commitment and game preference. *Children Today, 24*, 12-16.

Buhs, E.S. et Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment : An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37,* 550-560.

Bukowski, W.M., Hoza, B. et Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence : The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 471-484.

Burgess, K.B., Marshall, P.J., Rubin, K.H et Fox, N.A. (2003). Infant attachment and temperament as predictors of subsequent externalizing problems and cardiac physiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*, 819-831.

Burke, A.E., Crenshaw, D.A., Green, J., Schlosser, M.A. et Strocchia-Rivera, L. (1989). Influence of verbal ability on the expression of aggression in physically abused. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*, 215-218.

Burleson, B.R. (1982). The development of comforting communication skills in childhood and adolescence. *Child Development, 53*, 1578-1588.

Burr, J.E., Ostrov, J.M., Jansen, E.A., Cullerton-Sen, C. et Crick, N.R. (2005). Relational aggression and friendship during early childhood : « I won't be your friend ! ». *Early Education and Development. Special Issue : Relational Aggression During Early Childhood, 16*, 161-183.

Bushman, B.J. et Anderson, C.A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy ? *Psychological Review*, 108, 273-279.

Bushman, B.J. et Anderson, C.A. (2001b). Media violence and the American public : Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist, 56*, 477-489.

Bushman, B.J. et Cantor, J. (2003). Media ratings for violence and sex. Implications for policymakers and parents. *American Psychologist, 58*, 130-141.

Buss, A.H. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York : Wiley.

Buss, A.H., Booker, A. et Buss, E. (1972). Firing a weapon and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 22,* 296-302.

Butler, J. (2008). Bullying : A family and school system treatment model. *American Journal of Family Therapy, 36*, 18-29.

Cairns, R.B. (1979). *Social Development : The Origins and Plasticity of Interchanges*. San Francisco : Freeman.

Cairns, R.B. et Cairns, B.D. (1994). *Lifelines and Risks : Passages of Youth in Our Time*. New York : Cambridge University Press.

Cairns, R.B. et Cairns, B.D. (2001). Aggression and attachment : The folly of separatism. Dans A.C. Bohart et D.J. Stipek (dir.), *Constructive and Destructive Behavior : Implications for Family, School, and Society* (p. 21-47). Washington, DC : American Psychological Association.

Cairns, R.B., Cairns, B.D. et Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout : Configurations and determinants. *Child Development, 60*, 1437-1452.

Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Ferguson, L.L. et Gariépy, J.-L. (1989). Growth and aggression : 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 25*, 320-330.

Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S.D. et Gariépy, J.-L. (1988). Peer networks and aggressive behavior : Social support or social rejection ? *Developmental Psychology, 24*, 815-823.

Cairns, R.B., Leung, M.-C., Buchanan, L. et Cairns, B.D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence : Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development, 66,* 1330-1345.

Cantwell, D.P. et Baker, L. (1977). Psychiatric disorder in children with speech and language retardation. *Archives of General Psychiatry, 34,* 583-591.

Capaldi, D.M. et Patterson, G.R. (1994). Interrelated influences of contextual factors on antisocial behavior in childhood and adolescence for males. Dans D.C. Fowles, P. Sutker et S.H. Goodman (dir.), *Progress in Experimental Personality and Psychopathology Research* (p. 165-198). New York : Springer.

Caprara, G.V. et Zimbardo, P.G. (1996). Aggregation and amplification of marginal deviations in the social construction of personality and maladjustment. *European Journal of Personality, 10,* 79-110.

Card, N.A. et Hodges, E.V.E. (2006). Shared targets for aggression by early adolescent friends. *Developmental Psychology, 42,* 6, 1327-1338.

Carlson, N.R. (2003). *Physiology of Behavior,* 8e éd., Boston : Allyn et Bacon.

Casas, J.F., Weigel, S.M., Crick, N.R., Ostrov, J.M., Woods, K.E., Jansen Yeh, E.A. et Huddleston-Casas, C.A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Applied Developmental Psychology* 27, 209-227.

Casiglia, A.C., LoCoco, A. et Zappulla, C. (1998). Aspects of social reputation and peer relationships in Italian children : a cross-cultural perspective. *Developmental Psychology, 34,* 723-730.

Cassidy, J. et Berlin, L.J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment : Theory and research. *Child Development, 65,* 917-991.

Cassidy, J. et Marvin, R.S. (1992). *Attachment Organization in 2½ to 4½ Years Old*. Manuel de codification non publié. University of Virginia.

Castellanos, F.X., Elia, J., Kruesi, M.J., Gulotta, C.S., Mefford, I.N., Potter, W.Z. *et al.* (1994). Cerebrospinal fluid monoamine metabolites in boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Psychiatry Research, 52,* 305-316.

Catalano, R.F. et Hawkins, J.D. (1996). The social development model : A theory of antisocial behavior. Dans J.D. Hawkins (dir.), *Delinquency and Crime : Current Theories* (p. 149-197). New York : Cambridge University Press.

Cha, J.H. (1994). Aspects of individualism and collectivism in Korea. Dans U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. Choi et G. Yoon (dir.), *Individualism and Collectivism : Theory, Methods, and Applications* (p. 157-174). Thousand Oaks : Sage.

Chan, A. et Poulin, F. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly, 53,* 578-602.

Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology, 40,* 691-702.

Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K.A. et McBride-Chang, C. (2003). Harsh parenting in relation to child emotion regulation and aggression. *Journal of Family Psychology, 17,* 598-606.

Chaumeton, N.R. et Duda, J.L. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose ? The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior, 11,* 157-174.

Cheah, C.S.L et Park, S.Y. (2006). South Korean mothers' beliefs regarding aggression and social withdrawal in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 21,* 61-75.

Cheah, C.S.L. et Rubin, K.H. (2003). European American and Mainland Chinese mothers' socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *Parenting : Science and Practice, 3,* 1-22.

Cheah, C.S.L. et Rubin, K.H. (2004). Comparison of European American and Mainland Chinese mothers' responses to aggression and social withdrawal in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 28,* 83-94.

Chen, X., Cen, G., Liu, D. et He, Y. (2005). Social functioning and adjustment in Chinese children : The imprint of historical time. *Child Development, 76,* 182-195.

Chen, X., Chang, L., He, Y. et Liu, H. (2005). The peer group as a context : Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in Chinese children. *Child Development, 76,* 417-434.

Chen, X., Chang, L., Liu, H. et He, Y. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement : A longitudinal study in Chinese children. *Child Development, 79,* 235-251.

Chen, X., Rubin, K.H. et Li, Z.Y. (1994, juillet). Social functioning and adjustment in Chinese Children : a longitudinal study. Papier présenté à la réunion de la International Society for the Study of Behavioral Development. Amsterdam, Netherlands.

Chiu, C.Y., Tsang, S.C. et Yang, C.F. (1988). The role of face situation and attitudinal antecedents in Chinese consumer complaint behaviour. *The Journal of Social Psychology, 128,* 173-180.

Cillessen, A.H.N. et Mayeux, L. (2004). From censure reinforcement : Developmental changes in the association between aggression and status in the peer system. Dans P. Hawley, T. Little et P. Rodkin (dir.), *Aggression and Adaptation.*

Cline, V.B., Croft, R.G. et Courrier, S. (1973). Desensitization of children to television violence. *Journal of Personality and Social Psychology, 27,* 360-365.

Cohen, J. (1983). Commentary : The relationship between friendship selection and peer influence. Dans J.L. Epstein et N. Karweit (dir.), *Friends in School : Patterns of Selection and Influence in Secondary Schools* (p. 163-174). New York : Academic Press.

Cohen, N.J. (2001). *Language Impairment and Psychopathology in Infants, Children, and Adolescents.* New York : Sage Publications.

Cohen, N.J., Menna, R., Vallance, D.D., Barwick, M., Im, N. et Horodezky, N. (1998). Language, social cognitive processing, and behavioral characteristics of psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36,* 853-864.

Coie, J.D. et Dodge, K.A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school : A cross-age comparison. *Child Development, 59,* 815-829.

Coie, J.D. et Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Dans W. Damon (dir. de série) et N. Eisenberg (dir. de l'ouvrage), *Handbook of Child Psychology,* 5e éd., *Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development* (p. 779-862). New York : Wiley.

Coie, J.D., Dodge, K.A. et Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status. Dans S.R. Asher et J.D. Coie (dir.), *Peer Rejection in Childhood* (p. 17-59), New York : Cambridge University Press.

Cole, P.M., Usher, B.A. et Cargo, A.P. (1993). Cognitive risk and its association with risk for disruptive behavior disorder in preschoolers. Special Issue : The neuropsychological basis of disorders affecting children and adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology, 22,* 154-164.

Coley, L.R. et Chase-Lansdale, P.L. (1998). Adolescent pregnancy and parenthood : Recent evidence and future directions. *American Psychologist, 53,* 152-166.

Collado, P. (1993). *Les comportements transgressifs en handball scolaire.* Mémoire de DEA STAPS non publié. Université Aix-Marseille II.

Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track Prevention Trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30,* 19-35.

Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. et Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment, 5,* 299-310.

Connor, D.F. (2002). *Aggression and Antisocial Behavior in Children and Adolescents.* New York : Guilford Press.

Conroy, D.E., Silva, J.M., Newcomer, R.R., Walker, B.W. et Johnson, M.S. (2001). Personal and participatory socializers of the perceived legitimacy of aggressive behavior in sport. *Aggressive Behavior, 27,* 405-418.

Côté, S.M., Vaillancourt, T., Barker, E.D., Nagin, D. et Tremblay, R.E. (2007). Continuity and change in the joint development of physical and indirect aggression in early childhood. *Development and Psychopathology, 19,* 37-55.

Côté, S.M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J.C., Nagin, D.S. et Tremblay, R.E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence : a nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34,* 71-85.

Cowie, H. et Berdondini, L. (2001). Children's reactions to cooperative group work : A strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. *Learning and Interaction, 11,* 517-530.

Craig, W., Pepler, D. et Blais, J. (2007). Responding to bullying : What works. *School Psychology International, 28,* 465-477.

Craig, W.M., Henderson, K. et Murphy, J.C. (2000). Prospective teacher's attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21*, 5-21.

Craig, W.M., Vitaro, F., Gagnon, C., Tremblay, R.E. (2002). The road to gang membership : Characteristics of male gang and nongang members from ages 10 to 14. *Social Development, 11,* 53-68.

Crick, N. et Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.

Crick, N.R. (1997). Engagement in gender normative versus non normative forms of aggression : Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*, 610-617.

Crick, N.R., Bigbee, M.A. et Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression : How do I hurt thee ? Let me count the ways. *Child Development, 67*, 1003-1014.

Crick, N.R., Casas, J.F. et Ku, H.-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*, 376-385.

Crick, N.R., Casas, J.F. et Nelson, D.A. (2002). Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment : Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science, 11,* 98-101.

Crick, N.R. et Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*, 993-1002.

Crick, N.R. et Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.

Crick, N.R. et Grotpeter, J.K. (1996). Children's treatment by peers : victims of relational and overt aggression. *Developmental Psychopathology, 8*, 367-380.

Crick, N.R., Ostrov, J.M., Burr, J.E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E.J. et Ralston, P. (2006). A longitudinal study and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*, 254-268.

Csikzmentmihalyi, M. et Larson, R. (1987). The experience sampling method. *Journal of Nervous and Mental Disease, 175*, 537-544.

Cummings, E.M. et Cummings, J.S. (2002). Parenting in attachment. Dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting. Vol. 5 : Practical Issues in Parenting* (p. 35-58). Mahwah : LEA.

Cunningham, N. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *Journal of Early Adolescence, 27*, 457-478.

Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. et Rasmussen, V.B. (dir.) (2004). Young people's health in context. *Health Behavior in School-aged Children (HBSC) Study : International Report from 2001/2002 Survey*. WHO, Policy Series : Health policy for children and adolescents, Issue 4, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen : 133-144.

Cury, F. et Sarrazin, P. (2001). *Théories de la motivation et pratiques sportives*. Paris : Presses universitaires de France.

Cutting, A.L. et Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background : Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*, 853-865.

Dallaire, D.H. et Weinraub, M. (2007). Infant-mother attachment security and children's anxiety and aggression at first grade. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 477-492.

Dane, A. et Schneider, B.H. (1998). Integrity in primary prevention programs : are implementation effects out of control ? *Clinical Psychology Review, 18*, 23-45.

Davidson, L. et Demaray, M. (2007). Social support as moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School Psychology Review, 36*, 383-405.

de Gregorio-Godeo, E. (2008). Review of understanding girls' friendships, fights and feuds : A practical approach to girls' bullying. *Language in Society, 37*, 153-154.

Deater-Deckard, K. (2001). Annotation : Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42,* 565-579.

Debardieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire*. 1. État des lieux. Paris : ESF.

Del Vecchio, T. et O'Leary, S.G. (2006). Antecedents of Toddler Aggression : Dysfunctional parenting in mother-toddler dyads. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* 35, 194-202.

Denault, A.-S., Poulin, F. et Pedersen, S. (sous presse). Intensity of participation in organized youth activities during the high school years : Longitudinal associations with adjustment. *Applied Developmental Science.*

Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., Mercier, H. et Fortin, L. (1999). Neuropsychological characteristics of adolescents with conduct disorder : Association with attention-deficit-hyperactivity and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 225-236.

Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioral difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry, 49*, 769-775.

Dierker, L., Merikangas, K.R. et Szatmari, P. (1999). Influence of parental concordance for psychiatric disorders on psychopathology in offspring. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38*, 280-288.

Dionne, G. (2005). Language development and aggressive behavior. Dans R.E. Tremblay, W.W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 330-352). New York : Guilford.

Dionne, G., Tremblay, R., Boivin, M., Laplante, D. et Pérusse, D. (2003). Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology, 39*, 261-273.

Dishion, T.J. (2000). Cross-setting consistency in early adolescent psychopathology : Deviant friendships and problem behavior sequelae. *Journal of Personality, 68,* 1109-1126.

Dishion, T.J., Andrews, D.M. et Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence : Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development, 66*, 139-151.

Dishion, T.J., Eddy, J.M., Haas, E., Li, F. et Spracklen, K. (1997). Friendships and violent behavior during adolescence. *Social Development, 6*, 207-223.

Dishion, T.J., McCord, J. et Poulin, F. (1999). When interventions harm : Peer groups and problem behavior. *American Psychologist, 54,* 755-764.

Dishion, T.J. et Patterson, G.R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. Dans D. Cicchetti et D.J. Cohen (dir.), *Developmental Psychopathology, Vol. 3 : Risk, Disorder, and Adaptation* (p. 503-541). New York : Wiley.

Dishion, T.J. et Piehler, T.F. (sous presse). Deviant by design : Peer contagion in development, interventions and schools. Dans K.H. Rubin, W. Bukowski et B. Laursen (dir.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups.* New York : Guilford.

Dishion, T.J., Poulin, F. et Burraston, B. (2001). Peer group dynamics associated with iatrogenic effects in group interventions with high-risk young adolescents. Dans D.W. Nangle et C.A. Erdley (dir.), *New Directions for Child and Adolescent Development : Friendship and Psychological Adjustment* (p. 79-92). San Francisco : Jossey-Bass.

Dishion, T.J., Spracklen, K.M., Andrews, D.W. et Patterson, G.R. (1996). Deviancy training in male adolescents' friendships. *Behavior Therapy, 27*, 373-390.

Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development, 54,* 1386-1399.

Dodge, K.A. (1990). Nature versus nurture in childhood conduct disorder : It is time to ask a different question. *Developmental Psychology, 26,* 698-701.

Dodge, K.A. et Coie, J.D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*, 1146-1158.

Dodge, K.A., Coie, J.D. et Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. Dans W. Damon (dir. de la série) et N. Eisenberg (dir. de l'ouvrage). *Handbook of Child Psychology, Vol. 3 : Social, Emotional, and Personality Development,* 6e éd. (p. 719-788). Hoboken : Wiley.

Dodge, K.A., Dishion, T.J. et Lansford, J.E. (2006). *Deviant peer influences in programs for youth : Problems and solutions.* New York : Guilford Press.

Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R. *et al.* (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*, 374-393.

Dodge, K.A., Pettit, G.S., Bates, J.E. et Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on the later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology, 104*, 632-643.

Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L. et Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51,* 2, (Serial No. 213).

Dodge, K.A. et Sherrill, M.R. (2007). The interaction of nature and nurture in antisocial behaviour. Dans D. Flannery, A. Vazsonyi et W. Irwin (dir.), *The Cambridge Handbook of Violent Behaviour and Aggression* (p. 215-242). Cambridge : Cambridge University Press.

Dodge, K.A. et Tomlin, A. (1987). Cue-utilization as a mechanism of attributional bias in aggressive children. *Social Cognition, 5*, 280-300.

Dolan, L.J., Kellam, S.G., Brown, C.H., Werthamer-Larsson, L., Rebok, G.W., Mayer, L.S., Laudolff, J., Turkkan, J.S., Ford, C. et Wheeler, L. (1993). The short-term impact of two classroom-based prevention interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14,* 3, 317-345.

Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. et Sears, R.R. (1939). *Frustration and Aggression.* New Haven : Yale University Press.

Domitrovich, C.E. et Greenberg, M.T. (2003). Interventions préventives qui réduisent l'agressivité des jeunes enfants. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [En ligne]. <www.excellencejeunesenfants.ca/documents/PeplerFRxp.pdf>.

Doyle, A.B., Moretti, M.M., Brendgen, M. et Bukowski, W. (2004). *Relations parents-enfants et adaptation pendant l'adolescence : Constatations tirées du troisième cycle de l'enquête HBSC et du deuxième cycle de l'ELNEJ.* Rapport technique présenté à la Division de l'enfance et de l'adolescence, Santé Canada.

Dranoff, R. (2008). Teacher and student perception of bullying and victimization in a middle school. *Dissertation Abstracts International Sections A : Humanities and Social Sciences, 68,* 7-A, 2826.

Duda, J.L. (1992). Motivation in sport settings : A goal perspective approach. Dans G.C. Roberts (dir.), *Motivation in Sport and Exercise* (p. 57-91). Champaign : Human Kinetics.

Duda, J.L., Olson, L.K. et Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62,* 79-87.

Due, P., Andersen, A., Merlo, J., Hansen, E. et Holstein, B. (2007). Relevance of motor skill problems in victims of bullying : in reply. *Pediatrics, 120*, 1227-1228.

Dumas, J.E., Lynch, A.M., Laughlin, J.E., Smith, E.P. et Prinz, R.J. (2001). Promoting intervention fidelity : Conceptual issues, methods, and preliminary results from the Early Alliance prevention trial. *American Journal of Prevention Medicine, 20,* 1S, 38-47.

Dunand, M., Berkowitz, L. et Leyens, J.Ph. (1984). Audience effects when viewing aggressive movies. *British Journal of Social Psychology, 23*, 69-76.

Dunn, J. (1996). Children's relationships : Bridging the divide between cognitive and social development. *Journal for Child Psychology and Psychiatry, 37*, 5, 507-518.

Dunn, J.G. et Causgrove-Dunn, J. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportspersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sport Psychologist, 13*, 183-201.

Dupper, D.R. et Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence : A neglected aspect of school culture. *Urban Education, 37*, 350-364.

Duquin, M.E. et Schroeder-Braun, K. (1996). Power, empathy and moral conflict in sport. *Peace And Conflict : Journal of Peace Psychology, 2*, 351-367.

Duru-Bellat, M. (1997). La socialisation familiale différentielle des enfants garçons et filles : Une synthèse de la littérature européenne et anglo-saxonne. *Carrefours de l'éducation*, 107-393.

Dyer, K. et Teggart, T. (2007). Bullying experiences of child and adolescent mental health service-users : A pilot survey. *Child Care in Practice, 13*, 351-365.

Dykeman, B.F. (2003). The effects of family conflict resolution on children's classroom behavior. *Journal of Instructional Psychology, 30*, 41-46.

Eagly, A.H. et Steffen, V.J. (1986). Gender and aggressive behavior : A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100*, 309-330.

Earls, F., Reich, W., Jung, K.G. et Cloninger, C.R. (1988). Psychopathology in children of alcoholic and antisocial parents. *Alcoholism : Clinical and Experimental Research, 12*, 481-487.

Eder, A. (1990). Risk factor loneliness : on the interrelations between social integration, happiness and health in 11-, 13- and 15 years old school children in 9 European countries. *Health Promotion Int., 5*, 19-33.

Eder, D. et Enke, J.L. (1991). The structure of gossip : Opportunities and constraints on collective expression among adolescents. *American Sociological Review, 56*, 494-508.

Eder, D. et Hallinan, M.T. (1978). Sex differences in children's friendships. *American Sociological Review, 43*, 237-250.

Edwards, C.P. (1986). *Promoting Social and Moral Development in Young Children : Creative Approaches for the Classroom*. New York : Teachers College Press.

Egeland, B., Kalkoske, M., Gottesman, N. et Erickson, M.F. (1990). Preschool behaviour problems : Stability and factor accounting for change. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31*, 891-909.

Elliot, D.S. et Menard, S. (1996). Delinquent friends and deliquent behavior : Temporal and developmental patterns. Dans J.D. Hawkins (dir.), *Delinquency and Crime : Current Theories* (p. 28-67). New York : Cambridge University Press.

Ellis, A. et Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 649-663.

Ellis, L. (1988). The victimful-victimless crime distinction, and seven universal demographic correlates of victimful criminal behaviour. *Personality and Individual Differences, 9*, 525-548.

Ellis, S., Rogoff, B. et Cromer, C.C. (1981). Age segregation in children's social interaction. *Developmental Psychology, 29,* 63-73.

Ellis, W.E. et Zarbatany, L. (2007). Peer group status as a moderator of group influence on children's deviant, aggressive, and prosocial behavior. *Child Development, 78,* 1240-1254.

Emond, A., Ormel, J., Veenstra, R. et Oldehinkel, A. (2007). Preschool behavioral and social-cognitive problems as predictors of (pre)adolescent disruptive behavior. *Child Psychiatry and Human Development, 38*, 221-236.

Endressen, I.M. et Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46,* 5, 468-478.

Englander, E. (2007). Is bullying a junior hate crime ? Implications for interventions. *American Behavioral Scientist, 51*, 205-212.

Erickson, M.F., Sroufe, L.A. et Egeland, B. (1985). The relationship of quality of attachment and behavior problems in preschool in a high risk sample. Dans I. Bretherton et E. Waters (dir.), Growing points in attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50,* 1-2 (Serial No. 209), 147-186.

Eron, L.D. et Huesmann, L.R. (1987). The stability of aggressive behaviour in cross-national comparison. Dans C. Kagitcibasi (dir.), *Growth and Progress in Cross-Cultural Psychology* (p. 207-217). Lisse, Netherlands : Swets.

Eron, L.D., Huesmann, L.R., Lefkowitz, M.M. et Walder, L.O. (1972). Does television violence cause aggression ? *American Psychologist, 27*, 253-263.

Ertesvag, S. et Vaaland, G. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school : An evaluation of The Respect Program. *Educational Psychology, 27*, 713-736.

Espelage, D.L. et Holt, M.K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence : peer influences and psychological correlates. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 123-142.

Espelage, D.L., Holt, M.K. et Henkel, R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*, 205-220.

Estell, D.B. (2007). Aggression, social status, and affiliation in kindergartenchildren : A preliminary study. *Education and Treatment of Children, 30,* 53-72.

Estell, D.B, Cairns, R.B., Farmer, T.W. et Cairns, B.D. (2002). Aggression in inner-city early elementary classroom : Individual and peer-group configurations. *Merrill-Palmer Quarterly, 48,* 52-76.

Estell, D.B., Farmer, T.W., Cairns, R.B. et Cairns, B.D. (2002). Social relations and academic achievement in inner-city elementary classrooms. *International Journal of Behavioral Development, 26,* 518-528.

Estell, D.B., Farmer, T.W., Pearl, R., Van Acker, R. et Rodkin, P.C. (2008). Social status and aggressive and disruptive behavior in girls : Individual, group, and classroom differences. *Journal of School Psychology, 46,* 193-212.

Estrem, T.L. (2005). Relational and physical aggression among preschoolers : The effect of language skills and gender. *Early Education and Development, 16, 207-231*.

Fagan, J. et Iglesias, A. (2000). The relationship between fathers' and children's Communication skills and children's behavior problems : A study of Head Start children. *Early Education and Development, 11,* 307-320.

Fagot, B.I. et Kavanagh, L. (1990). The prediction of antisocial behaviour from avoidant attachment classifications. *Child Development, 61,* 864-873.

Fantuzzo, J., Stoltzfus, J., Lutz, M.N., Hamlet, H., Balraj, V., Turner, C. et Mosca, S. (1999). An evaluation of the special needs referral process for low-income preschool children with emotional and behavioural problems. *Early Childhood Research Quarterly, 14,* 465-482.

Farmer, T.W., Estell, D.B., Hall, C.M., Pearl, R., Van Acker, R. et Rodkin, P.C. (2008). Interpersonal competence configurations, behavior problems, and social adjustment in preadolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. OnlineFirst.

Farmer, T.W., Leung, M.-C., Pearl, R., Rodkin, P.C., Cadwallader, T.W. et Van Acker, R. (2002). Deviant or diverse peer groups ? The peer affiliations of aggressive elementary students. *Journal of Educational Psychology, 94*, 611-620.

Farmer, T.W., Van Acker, R.M., Pearl, R. et Rodkin, P.C. (1999). Social networks and peer-assessed problem behavior in elementary classrooms : Students with and without disabilities. *Remedial and Special Education, 20*, 244-154.

Farrington, D.P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Victims and Violence, 4*, 79-100.

Farrington, D.P. (1991). Children aggression and adult violence : Early precursors and later-life outcomes. Dans D.J. Pepler et K.H. Rubin (dir.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Farrington, D.P. (1992). Juvenile delinquency. Dans J.C. Coleman (dir.), *The School Years* (p. 123-163). Londres : Routledge.

Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. Dans M. Tonry et N. Morris (dir.), *Crime and Justice : An Annual Review of Research* (Vol. 17, p. 381-458). Chicago : University of Chicago Press.

Farrington, D.P. (1995). The development of offending and antisocial behavior from childhood : Key findings from the Cambridge study in delinquent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*, 1-36.

Farrington, D.P. (1997). The relationship between low resting heart rate and violence. Dans A. Raine, P.A. Brennan, D.P. Farrington et S.A. Mednick (dir.), *Biosocial Bases of Violence* (p. 89-106). New York : Plenum.

Farver, J.A.M. (1996). Aggressive behavior in preschoolers' social networks : Do birds of a feather flock together ? *Early Childhood Research Quarterly, 11*, 333-350.

Farver, J.M., Welles-Nyström, B., Frosch, D.L., Wibarti, S. et Hoppe-Graff, S. (1997). Toy stories : Aggression in children's narratives in the United States, Sweden, Germany and Indonesia. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 28*, 393-420.

Feder, L. (2007). Bullying as a public health issue. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 51*, 491-494.

Ferguson, T.J. et Rule, B.G. (1988). Children's evaluations of retaliatory aggression. *Child Development, 59*, 961-968.

Feshbach, N.D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill-Palmer Quarterly, 15*, 249-258.

Feshbach, S. (1972). Reality and fantasy in filmed violence. Dans G.A. Comstock et E.A. Rubinstein (dir.), *Television and Social Behavior : A Technical Report to the Surgeon General's Scientific Advisory Committee on Television and Social Behavior : Vol. 3. Television and Adolescent Aggressiveness* (DHEW Publication No. HSM 72-9058, p. 318-345). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.

Figueira-McDonough, J. (1986). School context, gender and delinquency. *Journal of Youth and Adolescence, 15*, 79-98.

Finkelhor, D. et Berliner, L. (1995). Research on the treatment of sexually abused children : A review and recommendations. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 1408-1423.

Finkelstein, J.W., Susman, E.J., Chinchilli, V.M., Kinselman, S.J., D'Arcangelo, M.R., Schwab, J. *et al.* (1997). Estrogen or testosterone increases self-reported aggressive behaviors in hypogonadal adolescents. *Journal of Clinical Endocrinology Metabolism, 82*, 2423-2438.

Flannery, D.J., Vazsonyi, A.T., Waldman, I.D. (2007). *The Cambridge Handbook of Violent Behaviour and Aggression*. Cambridge : Cambridge University Press.

Flavell, J.H., Green, F.L., Flavell, E.R. et Grossman, J.B. (1997). The development of children's knowledge about inner speech. *Child Development, 68*, 39-47.

Flisher, A.J., Kramer, R.A., Hoven, C.W., Greenwald, S., Alegria, M., Brid, H.R., Canino, G., Connell, R. et Moore, R.E. (1997). Psychosocial characteristics of physically abused children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 123-131.

Fontaine, N. et Vitaro, F. (2006). L'utilisation des pairs prosociaux dans les programmes d'intervention auprès des jeunes en difficultés d'adaptation. *Revue de psychoéducation, 35,* 1, 11-42.

Fontaine, R. (2003). *Psychologie de l'agression*. Paris : Dunod.

Fontaine, R. et Jacques, S. (1997). L'efficacité pédagogique de l'alternance « classe coopérative – classe hiérarchique » avec les élèves opposants et démotivés. *Apprentissage et socialisation, 18*, 89-99.

Fontaine, R. et Jacques, S. (2000). Effet de l'éducation morale sur les comportements sociaux et scolaires d'enfants difficiles. *Psychologie française, 45*, 269-276.

Fontaine, R. et Réveillère, C. (2004). Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire : description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Annales médicopsychologiques, 162*, 588-594.

Fontaine, R.G., Burks, V.S. et Dodge, K.A. (2002). Response decision process and externalizing behavior in adolescents. *Development and Psychopathology, 14*, 107-122.

Forehand, R. et Kotchick, B.A. (2002). Behavioral parent training : Current challenges and potential solutions. *Journal of Child and Family Studies, 11*, 377-384.

Forehand, R. et McMahon, R.J. (1981). *Helping the Noncompliant Child : A Clinician's Guide to Parent Training.* New York : Guilford Press.

Forgatch, M.S. et Patterson, G.R. (1989). *Parents and Adolescents Living Together : Part 2. Family Problem Solving.* Eugene : Castalia.

French, D.C., Setiono, K. et Eddy, J.M. (1999). Bootstrapping through the cultural comparison minefield : childhood social status and friendship in the United States and Indonesia. Dans A. Collins et B. Laursen (dir.), *Relationships as developmental contexts. The Minnesota symposia on child psychology, vol. XXX* (p. 109-131). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Freud, S. (1926, 2005). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris : Presses universitaires de France.

Frick, P.J. (1998). *Conduct Disorders and Severe Antisocial Behavior*. New York : Plenum Press.

Frick, P.J., Kuper, K., Silverthorn, P. et Cotter, M. (1995). Antisocial behavior, somatization, and sensation-seeking behavior in mothers of clinic-referred children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *34*, 805-812.

Frisen, A., Jonsson, A. et Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying : Who is victim ? Who is bully ? What can be done to stop bullying ? *Adolescence, 42*, 749-761.

Fry, D.P. (1988). Intercommunity differences in aggression among Zapotec children. *Child Development, 59*, 1008-1019.

Fry, D.P. (1999a) : Peaceful societies. Dans L.R. Kurtz (dir.), *Encyclopaedia of Violence, Peace, and Conflict. Vol. 2* (p. 719-733). San Diego : Academic Press.

Fry, D.P. (1999b) : Peaceful societies. Dans L.R. Kurtz (dir.), *Encyclopaedia of Violence, Peace, and Conflict. Vol. 1* (p. 17-33). San Diego : Academic Press.

Furlong, M.J. et Smith, D.C. (1994). Assessment of youth's anger, hostility, and aggression using self-report and rating scales. Dans M.J. Furlong et D.C. Smith (dir.), *Anger, Hostility, and Aggression in Youth : Assessment, Prevention, and Intervention Strategies for Youth* (p. 167-244). New York : Wiley.

Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions : Conceptual and methodological issues. Dans W.M. Bukowski et A.F. Newcomb (dir.), *The Company They Keep : Friendship in Childhood and Adolescence* (p. 41-65). Cambridge studies in social and emotional development.

Galen, B.R. et Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*, 589-600.

Geen, R.G. et O'Neal, E.C. (1969). Activation of cue-elicited aggression by general arousal. *Journal of Personality and Social Psychology, 11*, 289-292.

Gendreau, P.L. et Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. Dans R.E. Tremblay, W.W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 25-46). New York : Guilford Press.

Genta, M., Fonzi, A., Costabile, A. et Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.

Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Constable, A. et Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education, 11*, 97-110.

Gest, S.D., Graham-Bermann, S.A. et Hartup, W.W. (2001). Peer experience : Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development, 10,* 23-40.

Gibbs, S. (2008). Teachers bullied by other teachers. Dissertation Abstracts International Sections A : Humanities and Social Sciences, 68, 7-*A*, 2740.

Glod, C.A. et Teicher, M.H. (1996). Relationship between early abuse, posttraumatic stress disorder, and activity levels in prepubertal children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 1384-1393.

Goldberg, S. (2000). *Attachment and Development*. Londres : Arnold.

Goldberg, S., Blokland, K. et Myhal, N. (2000). Le récit de deux histoires : l'attachement, le tempérament et la régulation des émotions. Dans G.M. Tarabulsy, S. Larose, D.R. Pederson et G. Moran. (dir.), *Attachement et développement. Le rôle des premières relations dans le développement humain* (p. 57-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Goldberg, S., Lojkasek, M., Minde, K. et Corter, C. (1990). Predictions of behavior problems in children born prematurely. *Development and Psychopathology, 1*, 15-30.

Goldberg, S., Perrotta, M., Minde, K. et Corter, C. (1986). Maternal behaviour and attachment in low-birth-weight twins and singletons. *Child Development, 57,* 34-46.

Goldstein, S.E., Tisak, M.S. et Boxer, P. (2002). Preschooler's normative and prescriptive judgments about relational and overt aggression. *Early Education and Development, 13*, 23-39.

Gouze, K.R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15*, 181-197.

Green, J., Stanley, C. et Peters, S. (2007). Disorganized attachment representation and atypical parenting in young school age children with externalizing disorder. *Attachment and Human Development, 9,* 207-222.

Greenberg, M.T., Speltz, M.L. et Deklyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology, 5,* 191-213.

Greenberg, M.T., Speltz, M.L., Deklyen, M. et Endriga, M.C. (1991). Attachement security in preschoolers with and without externalizing problems : A replication. *Development and Psychopathology, 3*, 413-430.

Greenberg, M.T., Speltz, M.L., Deklyen, M. et Endriga, M.C. (1999). The role of attachment processes in externalizing psychopathology in young children. Dans L. Atkinson et K.J. Zucker (dir.), *Attachment and Psychopathology* (p. 196-222). New York : Guilford.

Greenman, P.S., Schneider, B.H. et Tomada, G. (sous presse). Stability and change in patterns of peer rejection : Implications for children's academic performance over time. *School Psychology International.*

Griffin, K.W., Botvin, G.J., Scheier, L.M., Diaz, T. et Miller, N.L. (2000). Parenting practices as predictors of substance use, delinquency, and aggression among urban minority youth : Moderating effects of family structure and gender. *Psychology of Addictive Behaviors, 14*, 174-184.

Grotpeter, J.K. et Crick, N.R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development, 67*, 2328-2338.

Grove, J., Conti-Ramsden, G. et Donlan, C. (1993). Conversational interaction and decision-making in children with specific language impairment. *European Journal of Disorders of Communication, 28*, 141-152.

Guay, F., Boivin, M. et Hodges, E.V.E. (1999). Predicting change in academic achievement : A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology, 91,* 105-115.

Guèvremont, D.C., MacMillan, V.M., Shawchuck, C.R. et Hansen, D.J. (1989). A peer-mediated intervention with clinic-referred socially isolated girls. *Behavior Modification, 13,* 1, 32-50.

Guilamo-Ramos, V., Dittus, P. et Jaccard, J. (2008). *Parental Monitoring of Adolescents*. New York : Columbia University Press.

Guivernau, M. et Duda, J.L. (2002). Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players. *Journal of Moral Education, 31,* 1, 67-85.

Hanish, L.D. et Tolan, P.H. (2001). Patterns of change in family-based aggression prevention. *Journal of Marital and Family Therapy, 27*, 213-226.

Harnish, J.D., Dodge, K.A. et Valente, E. (1995). Mother-child interaction quality as a partial mediator of the roles of maternal depressive symptomatology and socioeconomic status in the development of child behavior problems : Conduct problems prevention research group. *Child Development, 66*, 739-753.

Harré, R. et Lamb, R. (1983). *The Encyclopedic Dictionary of Psychology.* Londres : Basil and Blackwell Publisher Limited.

Harris, J.R. (1995). Where is the child's development ? A group socialization theory of development. *Psychological Review, 102,* 458-489.

Harris, J.R. (1998). *The Nurture Assumption.* New York : Simon and Schuster.

Hart, B. et Risley, T. (1995) *Meaningful Differences in Everyday Parenting and Intellectual Development in Young American Children*. Baltimore : Brookes.

Hart, C.H., Nelson, D.A., Robinson, C.C., Olsen, S.F. et McNeilly-Choque, M.K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children : Parenting style and marital linkages. *Development Psychology, 34*, 687-697.

Hartup, W.W. (1983). Peer relations. Dans P.H. Mussen (dir. de série) et E.M. Hetherington (dir. de l'ouvrage), *Handbook of Child Psychology* (4e éd.) : *Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (p. 103-196). New York : Wiley.

Hartup, W.W. (1996). The company they keep : Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1-13.

Hartup, W.W. (2005). The development of aggression : Where do we stand ? Dans R.E. Tremblay, W.W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 3-22). New York : The Guilford Press.

Hartup, W.W. et deWit, J. (1974). The development of aggression : Problems and perspectives. Dans J. deWit et W.W. Hartup (dir.), *Determinants and Origins of Aggressive Behavior*, (p. 595-620). La Haye : Mouton.

Hartup, W.W. et Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121*, 355-370.

Harvey, M., Treadway, D. et Heames, J. (2007). *Journal of Applied Social Psychology, 37*, 2576-2599.

Haselager, G.J.T., Hartup, W.W., van Lieshout, C.F.M. et Riksen-Walraven, J.M.A. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development, 69*, 1198-1208.

Hawker, D.S. et Boulton, M.J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment : a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology Psychiatry, 41*, 441-455.

Hawley, P.H. (2003). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers : An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*, 213-235.

Hawley, P.H., Little, T.D. et Card, N.A. (2008). The myth of the alpha male : A new look at dominance-related beliefs and behaviors among adolescent males and females. *International Journal of Behavioral Development, 32*, 76-88.

Heidgerken, A.D., Hughes, J.N., Cavell, T.A. et Willson, V.L. (2004). Direct and indirect effects of parenting and children's goals on child aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*, 684-693.

Heinemann, P.P. (1973). *Mobbning : Gruppvald blant barn ogvokane (Bullying : Group violence among children and adults)*. Stockholm : Natur och Kultur.

Hektner, J.M., August, G.J. et Realmuto, G.M. (2003). Effects of pairing aggressive and nonaggressive children in strategic peer affiliation. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*, 399-412.

Hellison, D.R., Martinek, T.J. et Cutforth, N.J. (1996). Beyond violence prevention in inner-city physical activity programs. *Peace and Conflict : Journal of Peace Psychology, 2*, 321-337.

Hellstedt, J.C. (1988). Kids, parents and sport : some questions and answers. *The Physician and Sportsmedicine, 16,* 59-71.

Henggeler, S.W. et Borduin, C.M. (1990). *Family Therapy and Beyond : A Multisystemic Approach to Treating the Behavior Problems of Children and Adolescents.* Pacific Grove : Brooks/Cole.

Henggeler, S.W., Schoenwald, S.K., Borduin, C.M., Rowland, M.D. et Cunningham, P.B. (1998). *Multisystemic Treatment of Antisocial Behavior in Children and Adolescents*. New York : Guilford Press.

Henington, C., Hughes, J.N., Cavell, T.A. et Thompson, B. (1998). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology, 36*, 457-477.

Hennessy, D.A. et Schwartz, S. (2007). Personal predictors of spectator aggression at little league baseball games. *Violence and Victims, 22,* 2, 205-215.

Henry, D., Guerra, N., Huesmann, H., Tolan, P., Van Acker, R. et Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 28,* 59-81.

Herbert, J. et Martinez, M. (2001). Brain mechanisms in aggressive behaviour. Dans J. Hill et B. Maughan (dir.), *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence* (p. 67-102), Cambridge : Cambridge University Press.

Herman, G. et Leyens, J.Ph. (1977). Ratings films on TV. *Journal of Communication, 27*, 48-53.

Herzel, K.M. (1999). The relationship between individual differences in receptive and expressive language ability and social information processing in children. *Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences and Engineering, 60,* 4-B. (UMI No. 9927934). *Psychological Bulletin, 111*, 127-155.

Hetherington, E.M. et Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents : A risk and resiliency perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 129-140.

Hewstone, M., Bond, M.H. et Wan, K. (1983). Social facts and social attributions : the explanation of intergroup differences in Hong Kong. *Social Cognition, 2*, 142-157.

Higgins, A., Power, C. et Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgements of responsibility. Dans W. Kurtines et J. Gewirtz (dir.), *Morality, Moral Behavior, and Moral Development* (p. 74-106). New York : Wiley.

Hill, S.Y. et Hruska, D.R. (1992). Childhood psychopathology in families with multigenerational alcoholism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 1024-1030.

Hill, S.Y. et Muka, D. (1996). Childhood psychopathology in children from families of alcoholic female probands. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 725-733.

Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence : Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*, 127-155.

Hinshaw, S.P. et Anderson, C.A. (1996). Conduct and oppositional defiant disorders. Dans E.J. Mash et R.A. Barkley (dir.), *Child Psychopathology* (p. 113-149). New York : Guilford Press.

Hinshaw, S., Han, S., Erhardt, D. et Huber, A. (1992). Internalizing and externalizing behavior problems in preschool children : Correspondence among parent and teacher ratings and behavior observations. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 143-150.

Hipwell, A.E. et Loeber, R. (2006). Do we know which interventions are effective for disruptive and delinquent girls ? *Clinical Child and Family Review, 9*, 221-255.

Hirano, K. (1992). *Bullying and victimization in Japanese classrooms*. Papier présenté à la 5e European Conference on Developmental Psychology, Séville, Espagne.

Ho, C., Bluestein, D.N. et Jenkins, J.M. (2008). Cultural differences in the relationship between parenting and children's behavior. *Developmental Psychology, 44*, 507-522.

Hobbes, T. (1958). *Leviathan*. Indianapolis : Liberal Arts Press. (Ouvrage original publié en 1651).

Hodges, E.V., Boivin, M., Vitaro, F. et Bukowski, W.M. (1999). The power of friendship : Protection against escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, 35*, 94-103.

Hodges, E.V., Malone, M.J. et Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33*, 1032-1039.

Hofman, P. (1985). Aperçus de la prise en charge éducative. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 33*, 37-42.

Hofstede, G. (1983). Dimensions of national cultures in fifty countries and three regions. Dans J. Deregowski, S. Dzuirawiec et R. Annis (dir.), *Explications in Cross-Cultural Psychology* (p. 335-355). Lisse : Swets and Zeitlinger.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organization : Software on the Mind*. Londres : McGraw-Hill.

Holt, M. et Espelage, D. (2005). Peer victimization among adolescents : A preliminary perspective on the occurrence of sexual harassment, dating violence, and bullying victimization. Dans K. Kendall-Tackett et S. Giacomoni (dir.), *Victimization of Children and Youth : Patterns of Abuse, Response Strategy*, p. 13-16. Kingston : Civic Research Institute.

Holt, M., Finkelhor, D. et Kantor, G. (2007). Hidden forms of victimization in elementary students involved in bullying. *School Psychology Review, 36*, 345-360.

Horne, A., Stoddard, J. et Bell, C. (2007). Group approaches to reducing aggression and bullying and school. *Group Dynamics : Theory, Research, and Practice, 11*, 262-271.

Horowitz, L., Westlund, K. et Ljungberg, T. (2007). Aggression and withdrawal related behavior within conflict management progression in preschool boys with language impairment. *Child Psychiatry and Human Development, 38,* 3, 237-253.

Howell, J.C., Krisberg, B. et Jones, M. (1995). Trends in juvenile crime and youth violence. Dans J.C. Howell, B. Krisberg, J.D. Hawkins et J.J. Wilson (dir.), *Serious, Violent and Chronic Juvenile Offenders* (p. 1-35). Thousand Oaks : Sage.

Huesmann, L.R. (1998). The role of social information processing and cognitive. Cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. Dans R.G. Geen et E. Donnerstein (dir.), *Human Aggression : Theories, Research, and Implications for Social Policy* (p. 73-109). New York : Academic Press.

Huesmann, L.R. (2007). The impact of electronic media violence : Scientific theory and research. *Journal of Adolescent Health, 41*, S6-S13.

Huesmann, L.R. et Eron, L.D. (1986). *Television and the Aggressive Child : A Cross-national Comparison*. Hillsdale : Erlbaum.

Huesmann, L.R., Eron, L.D., Lefkowitz, M.M. et Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology, 20*, 1120-1134.

Huesmann, L.R., Lagerspetz, K. et Eron, L.D. (1984). Intervening variables in the TV violence-aggression relation : evidence from two countries. *Developmental Psychology, 20*, 746-775.

Huesmann, L.R., Moise-Titus, J., Podolski, C.L. et Eron, L. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood : 1977-1992. *Developmental Psychology, 39*, 201-221.

Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P. et Renshaw, P.D. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. Dans P.K. Smith et C.H. Hart (dir.), *Blackwell Handbook of Child Social Development* (p. 265-284). Malden : Blackwell.

Infante, D.A. (1986). Verbal aggressiveness : An interpersonal model and measure. *Communication Monographs, 53*, 61-69.

Inhelder, B. et Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York : Basic Books.

Ireland, J. et Ireland, C. (2008). Intra-group aggression among prisoners : Bullying intensity and exploration of victim-perpetrator mutuality. *Aggressive Behavior, 34*, 76-87.

Johnson, C. et Beitchman, J.H. (1999). Phonological disorders. Dans B.J. Sadock et V.A. Sadock (dir.), *Kaplan and Sadock's* Comprehensive *Textbook of Psychiatry* (7e éd.), (p. 2645-2650). Baltimore : Lippincott Williams et Wilkins.

Johnson, C., Beitchman, J.H., Young, A., Escobar, M., Atkinson, M. et Wilson, B., *et al.* (1999). Fourteen years follow-up of children with and without speech/language impairments : Speech/language stability and outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*, 744-760.

Johnson, D.J. et Foster, S.L. (2005). The relationship between relational aggression in kindergarten children and friendship stability, mutuality, and peer liking. *Early Education and Development, 16*, 141-160.

Johnson, J.G., Cohen, P., Smailes, E.M., Kasen, S. et Brook, J.S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science, 295*, 2468-2471.

Johnson, R.E. (1979). Are adolescent theft, vandalism, and assault due to the same causal processes ? *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice, 49*, 106-109.

Jones, M.D., Offord, D.R. et Abrams, N. (1980). Brothers, sisters, and antisocial behavior. *British Journal of Psychiatry, 136*, 139-145.

Joussemet, M., Vitaro, F., Barker, E.D., Côté, S., Nagin, D.S., Zoccolillo, M. et Tremblay, R.E. (2008). Controlling parenting and physical aggression during elementary school. *Child Development, 79*, 411-425.

Kagan, J. (1974). Development and methodological considerations in the study of aggression. Dans J. deWit et W.W. Hartup (dir.), *Determinants and Origins of Aggressive Behavior* (p. 107-114). La Haye : Mouton.

Kamphaus, R.W. et Frick, P.J. (2002). *Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behavior* (2e éd.). Boston : Allyn and Bacon.

Kandel, D.B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology, 84*, 427-436.

Kaufman, J. (1991). Depressive disorders in maltreated children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 257-265.

Kaukiainen, A., Björqkvist, K., Lagerspetz, K., Osterman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. et Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior, 25*, 81-89.

Kavussanu, M. (2006). Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences, 24,* 575-588.

Kavussanu, M. et Roberts, G.C. (2001). Moral functioning in sport : An achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23,* 37-54.

Kaye-Swift, M. (1992). An exploration of the modulation of aggression and impulsivity in preschool children with developmental language disorders. *Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences and Engineering, 54,* 5-B. (UMI No. 9316437).

Kazdin, A.E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children : Current status and future directions. *Psychological Bulletin, 102*, 187-203.

Kazdin, A.E. (1995). *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence* (2e éd.). Thousand Oaks : Sage.

Kazdin, A.E. (1997). Practitioner review : Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 161-178.

Kazdin, A.E. (2003). Problem-solving skills training and parent management training for conduct disorder. Dans A.E. Kazdin et J.R. Weisz (dir.), *Evidence-based Psychotherapies for Children and Adolescents* (p. 241-262). New York : Guilford Press.

Kazdin, A.E. (2005). *Parent Management Training : Treatment for Oppositional, Aggressive, and Antisocial Behavior in Children and Adolescents.* New York : Oxford University Press.

Keenan, K. et Shaw, D.S. (2003). Starting at the beginning : Exploring the etiology of antisocial behavior in the first years of life. Dans B.B. Lahey, T.E. Moffit et A. Caspi (dir.), *Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency* (p. 153-181). New York : Guilford Press.

Keenan, K., Shaw, D.S., Delliquadri, E., Giovannelli, J. et Walsh, B. (1998). Evidence for the continuity of early problem behaviors : Application of a developmental model. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 441-452.

Keilitz, I. et Dunivant, N. (1986). The relationship between learning disability and juvenile delinquency : current state of knowledge. *Remedial and Special Education, 7*, 18-26. Pacific Grove : Brooks Cole Publishing Co.

Kendall-Tackett, K.A., Williams, L.M. et Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children : A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin, 113*, 164-180.

Kerbs, J. et Jolley, J. (2007). The joy of violence : what about violence is fun in middle-school ? *American Journal of Criminal Justice, 32*, 12-29.

Kering, P.K., Brown C. et Patenaude, R. (2001). Ties that blind : Coparenting, parent-child relations, and triangulation in postdivorce interparental conflicts. Dans M. El-Sheikh (dir.), *Marital Conflict and Child Outcome : Process, Risk Variables, and Protective Factors.* Minneapolis : Society for Research in Child Development.

Kerr, M., Tremblay, R.E., Pagani, L. et Vitaro, F. (1997) : Boys' behavioral inhibition and the risk of later delinquency. *Archives of General Psychiatry, 54*, 809-816.

Kiesner, J., Cadinu, M.R., Poulin, F. et Bucci, M. (2002). Group identification in early adolescence : Its moderator effects on peer influence and its relationship with peer status. *Child Development, 73*, 196-208.

Kiesner, J., Poulin, F. et Eraldo, N. (2003). Peer relations across contexts : Individual-network homophily and network inclusion in and after school. *Child Development, 74,* 1328-1343.

Kim, U., Triandis, H.C., Kagitcibasi, C., Choi, S.C. et Yong, G. (1994). *Individualism and Collectivism : Theory, Method and Applications.* Thousand Oaks : Sage.

Kingston, L. et Prior, M. (1995). The development of patterns of stable, transient and school-age onset aggressive behavior in young children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *34*, 348-358.

Kirsch, S. (2006). Cartoon violence and aggression in youth. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 547-557.

Kirwil, L. et Huesmann, L.R. (2003, mai). *The Relation between Aggressiveness and Emotional Reactions to Observed Violence*. Papier présenté à la conférence annuelle de la Midwestern Psychological Association, Chicago.

Kochenderfer, B.J. et Ladd, G.W. (1996). Peer victimization : cause or consequence of school maladjustment ? *Child Development, 67*, 1305-1317.

Koentjaraningrat, R.M. (1985). *Javanese Culture*. New York : Oxford University Press.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development : Volume 2. The Psychology of Moral Development.* San Francisco : Harper and Row.

Koivula, N. (1995). Ratings of gender appropriateness of sports participation : Effects of gender-based schematic processing. *Sex Roles, 33*, 543-557.

Kokko, K. et Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood : A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology, 36,* 463-472.

Konijn, E.A., Bijvank, M.N. et Bushman, B. (2007). I wish I were a warrior : The role of wishful identification in the effects of violent video games on aggression in adolescent boys. *Developmental Psychology, 43*, 1038-1044.

Kovacs, D.M., Parker, J.G. et Hoffman, L.W. (1996). Behavioral, affective, and social correlates of involvement in cross-sex friendship in elementary school. *Child Development, 67*, 2269-2286.

Kowalsky, R. et Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*, S22-S30.

Kruesi, M.J., Swedo, S., Leonard, H. et Rubinow, D.R. (1990). CSF somatostatin in childhood psychiatric disorders : A preliminary investigation. *Psychiatry Research, 33*, 277-284.

Kuperman, S., Schlosser, S.S., Lidral, J. et Reich, W. (1999). Relationship of children psychopathology to parental alcoholism and antisocial personality disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38*, 686-692.

Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. et Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. Dans S.R. Asher et J.D. Coie (dir.), *Peer Rejection in Childhood* (p. 274-305). New York : Cambridge University Press.

Kupersmidt, J.B., DeRosier, M.E. et Patterson, C.P. (1995). Similarity as the basis for children's friendships : The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships, 12*, 439-452.

Kwon, K. et Lease, A.M. (2007). Clique membership and social adjustment in children's same-gender cliques : The contribution of the type of clique to children's self-reported adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*, 216-242.

Lacourse, E., Côté, S., Nagin, D.S., Vitaro, F., Brendgen, M. et Tremblay, R.E. (2002). A longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behaviour development. *Development and Psychopathology, 14*, 909-924.

Ladd, B.K. et Ladd, G.W. (2001). Variations in peer victimization : Relations to children's maladjustment. Dans J. Juvenon et S. Graham (dir.), *Peer Harassment in School : The Plight of the Vulnerable and Victimized* (p. 25-48). New York : The Guilford Press.

Ladd, G.W. et Golter, B.S. (1988). Parent's initiation and monitoring of children's peer contacts : Predictive of children's peer relations in nonschool and school settings ? *Developmental Psychology, 24,* 109-117.

Ladd, G.W. et Le Sieur, K.D. (1995). Parents and children's peer relationships. Dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting* (p. 377-409). New Jersey : LEA.

Ladd, G.W. et Pettit, G.S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. Dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting, Vol. 5 : Practical Issues in Parenting* (2e éd.) (p. 269-309). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Lafreniere, P. et Sroufe, L.A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool : Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology, 21,* 56-68.

Lafreniere, P.J., Dumas, J.E., Capuano, F. et Dubeau, D. (1992). Development and validation of the Preschool Socioaffective Profile. *Psychological Assessment, 4,* 442-450.

Lafreniere, P.J., Provost, M.A. et Dubeau, D. (1992). From an insecure base : Parent-child relations and internalizing behavior in the preschool. *Early Development and Parenting*.

Laganière, J. et Tessier, R. (2003). Attachement et prématurité. Dans G.M. Tarabulsy, S. Larose, D.R. Pederson et G. Moran (dir.), *Attachement et développement. Le rôle des premières relations dans le développement humain* (p. 91-110). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K. et Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females ? Gender differences in aggressiveness in 11-12-year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 303-315.

Lagerspetz, K.M., Björkqvist, K. et Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females : Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, *14*, 403-414.

Laird, R.D., Jordan, K.Y., Dodge, K.A., Pettit, G.S. et Bates, J.E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology, 13,* 337-354.

Lansford, J.E., Malone, P.S., Castellino, D.R., Dodge, K.A. et Pettit, G.S. (2006). Trajectories of internalizing, externalizing, and grades for children who have and have not experienced their parents' divorce or separation. *Journal of Family Psychology, 20*, 292-301.

Last, J.M. (1983). *A dictionary of Epidemiology*. New York : Oxford University Press.

Lavallee, K.L., Bierman, K.L., Nix, R.L. et CPPRG (2005). The impact of first-grade « friendship group » experiences on child social outcomes in the Fast Track program. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 307-324.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Londres : Oxford University Press.

Leary, A. et Katz, L.F. (2005). Observations of aggressive children during peer provocation and with a best friend. *Developmental Psychology, 41*, 124-134.

Lease, A.M., Mustgrove, K.T. et Axelford, J.L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups : Likability, perceived popularity and social dominance. *Social Development, 11*, 4-17.

Leff, S.S, Power, T.J., Manz, P.H., Costigan, T.E. et Nabors, L.A. (2001). School-based aggression prevention programs for young children : Current status and implications for violence prevention. *School Psychology Review, 30*, 344-362.

Lemelin, J.P., Tarabulsy, G.M., Provost, M.A. (2004, juillet). Four measures of infant negative affect : relations to maternal characteristics and psychosocial risk. Affiche présentée au Eighthenth biennial meeting de l'International Society for the Study of Behavioral Development. Gant, Belgique.

Lengua, L.J., West, S.G. et Sandler, I.N. (1998). Temperament as a predictor of symptomatology in children : Addressing contamination of measures. *Child Development, 69*, 164-181.

Leve, L.D., Kim, H.K. et Pears, K.C. (2005). Childhood temperament and family environment as predictors of internalizing and externalizing trajectories from ages 5 to 17. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33,* 505-520.

Lewis, D.O., Shanock, S.S., Grant, M. et Ritvo, E. (1983). Homicidally aggressive young children : Neuropsychiatric and experimental correlates. *American Journal of Psychiatry, 140*, 148-153.

Lewis, D.O., Shanock, S.S., Pincus, J.H. et Glaser, G.H. (1979). Violent juvenile delinquents : Psychiatric, neurological, psychological, and abuse factors. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 2*, 591-602.

Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C. et Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development, 55*, 123-136.

Leyens, J-Ph. (1979). *Psychologie sociale.* Bruxelles : Mardaga.

Leyens, J.-Ph., Camino, L., Parke, R.D. et Berkowitz, L. (1975). Effects of movie violence on aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*, 346-360.

Leyens, J.-Ph., Cisneros, T. et Hossay, J.F. (1976). Decentration as a means for reducing aggression after exposure to violent stimuli. *European Journal of Social Psychology, 6*, 229-236.

Leyens, J.-Ph. et Dunand, M. (1991). Priming aggressive thoughts : The effect of the anticipation of a violent movie upon the aggressive behavior of the spectators. *European Journal of Social Psychology, 21*, 507-516.

Leyens, J.-Ph. et Herman, G. (1979). Cinéma violent et spectateurs agressifs. *Psychologie française, 24*, 151-168.

Leyens, J.-Ph. Herman, G. et Dunand, M. (1982). The influence of an audience upon the reactions to filmed violence. *European Journal of Social Psychology, 12*, 131-142.

Leyens, J.-Ph. et Mahjoub, A. (1995). Les effets psychosociaux de la guerre chez les enfants et les adolescents. Une revue des recherches empiriques. Dans S. Mansour (dir.), *L'enfant réfugié.* Paris : Syros.

Leyens, J.-Ph. et Parke, R.D. (1975). Aggressive slides can induce a weapons effect. *European Journal of Social Psychology, 5*, 229-236.

Leyens, J.-Ph. et Picus, S. (1973). Identification with the winner of a fight and name mediation : Their differential effects upon subsequent aggressive behavior. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 12*, 374-377.

Lindsay, G., Dockrell, J. et Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 23*, 1-16.

Little, T.D., Brauner, J., Jones, S.M., Nock, M.K. et Hawley, P.H. (2003). *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 343-369.

Little, T.D., Jones, S.M., Henrich, C.C. et Hawley, P.H. (2003). Disentangling the « whys » from the « whats » of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 122-133.

Liu, J.J. et Raine, A. (1999). Prevention. Dans R. Gottesman et M. Mazon (dir.), *Encyclopedia of Violence in the United States* (p. 583-585). New York : Charles Scribner.

Lochman, J.E. et Dodge, K.A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 366-374.

Lochman, J.E. et Dodge, K.A. (1998). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys : Effects of prior expectations, context, and boys' age. *Development and Psychopathology, 10,* 495-512.

Lochman, J.E. et Dodge, K.A. (1998). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys : Effects of prior expectations, context, and boys' age. *Development and Psychopathology, 10,* 495-512.

Lodge, J. et Feldman, S. (2007). Avoidant coping as a mediator between appearance-related victimization and self-esteem in young Australian. *British Journal of Developmental Psychology, 25*, 633-642.

Loeber, R. et Dishion, T. (1983). Boys who fight at home and school : Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 759-768.

Loeber, R. et Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. Dans Tonry, M. et Morris, N. (dir.), *Crime and Justice : An Annual Review of Research,* n° 7 (p. 29-149). Chicago : University of Chicago Press.

Loeber, R. et Stouthamer-Loeber, M. (1987). Prediction. Dans H.C. Quay, (dir.), *Handbook of Juvenile Delinquency* (p. 325-382). New York : Wiley.

Lombroso, C. (1968). *Crime, Its Causes and Remedies*. Montclair : Patterson Smith. (Ouvrage original publié en 1911.)

Long, T. et Pantaléon, N. (2007). Étude des relations entre conscience réglementaire et contextes de pratique sportive auprès d'adolescents sportifs. *Revue STAPS, 28,* 1, 43-58.

Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. New York : Harcourt, Brace.

Lorenz, K. (1969). *L'agression, une histoire naturelle du mal*. Paris : Flammarion.

Lowe, K.A. (2006). Relational and overt aggression in preschool : Links to social information processing, language development, and social-emotional functioning. *Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences and Engineering, 68,* 1-B. (UMI No. 3249952)

Luria, A.R. (1961). *The Role of Speech in Regulation of Normal and Abnormal Behavior*. Oxford : Pergamon Press.

Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behaviour problems : The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64,* 64-75.

Lyons-Ruth, K., Alpern, L. et Repacholi, B. (1993). Disorganized attachment classification and maternal psychological problems as predictors of hostile-aggressive behaviour in the preschool classroom. *Child Development 64,* 572-585.

Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, A. et Cibelli, C. (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.

Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder : A reinterpretation. *Developmental Psychology, 26*, 683-697.

Lytton, H. (2000). Toward a model of family-environmental and child-biological influences on development. *Developmental Review, 20*, 150-179.

Ma, L. (2008). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Dissertation Abstracts International : Section B : The Science and Engineering, 68,* 7-B, 4866.

Maccoby, E.E. (1998). *The Two Sexes : Growing Up Apart, Coming Together*. Cambridge : Harvard University Press.

Madsen, K.C. (1997). Differing perceptions of bullying. *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Sheffield.

Mahoney, J.L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development, 71,* 2, 502-516.

Mahoney, J.L. et Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior : The role of structure and social context. *Journal of Adolescence, 23*, 113-127.

Main, M. et Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6 : A predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology, 24*, 3, 415-426.

Main, M. et Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure – disorganized/disoriented attachment pattern. Dans T.B. Brazelton et M.W. Yogman (dir.), *Affective Development in Infancy* (p. 95-124). Norwood : Ablex.

Main, M. et Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Strange Situation. Dans M. Greenberg, D. Cicchetti et M. Cummings (dir.), *Attachment in the Preschool Years* (p. 121-160). Chicago : University of Chicago Press.

Maraspini, A.J. (1968). *The Study of an Italian Village*. Paris : Mouton.

Mariano, K.A. et Harton, H.C. (2005). Similarities in aggression, inattention/hyperactivity, depression, and anxiety in middle childhood friendships. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*, 471-496.

Martinez, C.R. et Eddy, J.M. (2005). Effects of culturally adapted parent management training on Latino youth behavioral health outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 841-851.

Martino, S.C., Ellickson, P.L., Klein, D.J., McCaffrey, D. et Edelen, M.O. (2008). Multiple trajectories of physical aggression among adolescent boys and girls. *Aggressive Behavior, 34*, 61-75.

Mathisen, G., Einarsen, S. et Mykletun, R. (2008). The occurrences and correlates of bullying and harassment in the restaurant sector. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 59-68.

Maxfield, M.G. et Widom, C.S. (1996). The cycle of violence revisited 6 years later. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 150*, 390-395.

Mazur, A. et Booth, A. (1998). Testosterone and dominance in men. *Behavioral and Brain Sciences, 21*, 353-397.

McAdams, III., Charles, R. et Schmidt, C. (2007). How to help a bully : Recommendations for counselling the proactive aggressor. *Professional School Counselling, 11*, 120-128.

McCartney, K., Owen, M.T., Booth, C.L., Clarke-Stewart, A. et Vandell, D.L. (2004). Testing a maternal attachment model of behavior problems in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45,* 4, 765-778.

McClellan, J., McCurry, C., Ronnei, M., Adams, J., Eisner, A. et Storck, M. (1996). Age of onset of sexual abuse : Relationship to sexually inappropriate behaviours. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 1375-1383.

McCord, J. (1988). Parental behavior in the cycle of aggression. *Psychiatry, 51,* 14-23.

McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T. et Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. Dans M.R. Leary (dir.), *Interpersonal Rejection.* New York : Oxford University Press.

McEvoy, M.A., Estrem, T.L., Rodriguez, M.C. et Olson, M.L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children : Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*, 53-63.

McGee, R., Williams, S., Share, D.L., Anderson, J. et Silva, P.A. (1986). The relationship between specific reading retardation, general reading backwardness, and behavioural problems in a large sample of Dunedin boys : A longitudinal study from five to eleven years. *Journal of Child Psychology, 27*, 597-610.

McGovern-Murphy, F., Poulin, F., Chan, A. et Capuano, F. (2008). *Participation in Organized Leisure Activities as a Context for the Development of Social Competence Among Preschool Children*. Manuscrit soumis pour publication.

McGuinness, T. (2007). Dispelling the myths of bullying. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 45*, 19-22.

McGuire, E.J., Courneya, K.S., Widmeyer, W.N. et Carron, A.V. (1992). Aggression as a potential mediator of the home advantage in professional ice hockey. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14,* 148-158.

McGuire, W.J., McGuire, C.V., Child, P. et Fujioka, T. (1978). Salience of ethnicity in the spontaneous self-concept as a function of one's ethnic distinctiveness in the social environment. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 511-520.

McLanahan, S. et Bumpass, L. (1988). Intergenerational consequences of family disruption. *American Journal of Sociology, 51*, 557-580.

McMahon, R.J. et Wells, K.C. (1998). Conduct problems. Dans E.J. Mash et R.A. Barkley (dir.), *Treatment of Childhood Disorders* (2e éd.), (p. 111-207). New York : Guilford Press.

Melissa, M. et Espelage, D. (2007). Perceived Social Support among Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Journal of Youth Adolescence, 36*, 984-994.

Merikangas, K.R., Weissman, M.M., Prusoff, B.A., Pauls, D.L. et Leckman, J.F. (1985). Depressives with secondary alcoholism : Psychiatric disorders in offspring. *Journal of Studies on Alcohol, 46*, 199-204.

Merten, D.E. (1997). The meaning of meanness : Popularity, competition, and conflict among junior high school girls. *Sociology of Education, 70*, 175-191.

Metropolitan Area Child Study Research Group (2002). A cognitive-ecological approach to preventing aggression in urban settings : Initial outcomes for high-risk children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70,* 179-194.

Milgram, S. et Shotland, R.L. (1973). *Television and Antisocial Behavior : Field Experiments*. New York : Academic Press.

Miljkovitch, R. (2001). *L'attachement au cours de la vie*. Paris : Presses universitaires de France.

Miller, B., Roberts, G.C. et Ommundsen, Y. (2005). Effect of perceived motivational climate on moral functioning, team moral atmosphere perceptions, and the legitimacy of intentionally injurious acts among competitive youth football players. *Psychology of Sport and Exercise, 6*, 461-477.

Miller, C.L., Miceli, P.J., Whitman, T.L. et Borkowski, J.G. (1996). Cognitive readiness to parent and intellectual emotional development in children of adolescent mothers. *Developmental Psychology, 32*, 533-541.

Miller, G.E. et Prinz, R.J. (1990). Enhancement of social learning family interventions for childhood conduct disorder. *Psychological Bulletin, 108*, 291-307.

Minowa, N. (1997). Lack of words, lack of control : Relationship between language proficiency and frequency of aggressive behavior. *Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences and Engineering, 58,* 5-B. (UMI No. 9733008).

Mizokawa, S.T. (1999). *Interparental Conflict and Child and Adolescent Aggression : An Examination of Overt and Relational Aggression.* Unpublished doctoral dissertation.

Moffitt, T.E. (2005). *The New Look of Behavioral-genetics in Developmental Psychopathology : Gene-environment Interplay in Antisocial Behaviors*. Unpublished manuscript, Londres : Institute of Psychiatry.

Moffitt, T.E. (2007). A review of research on the taxonomy of life-course persistent versus adolescence-limited antisocial behavior. Dans D. Flannery, A. Vazsonyi, et W. Irwin, (dir.), *The Cambridge Handbook of Violent Behaviour and Aggression* (p. 49-76). Cambridge : Cambridge University Press.

Moffitt, T.E. et Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology, 13*, 135-151.

Moffit, T.E., Caspi, A. et Fawcett, P. (1997). Whole blood serotonin and family background relate to male violence. Dans A. Raine, P.A. Brennan, D.P. Farrington et S.A. Mednick (dir.), *Biosocial Bases of Violence* (p. 321-340). New York : Plenum Press.

Montare, A. et Boone, S. (1973). Language and aggression : An exploratory study among black and Puerto Rican youth. *Research in Education, 8*, 30.

Morales, J.R., Cullerton-Sen, C., Crick, N.R. et Casas, J.F. (2001). Relational aggression and victimization in dyadic peer relationships : Once I ran to you, now I run from you. Dans M. Sandstrom et S. Fein (dir.), *Aggressive Girls*, New Jersey : Erlbaum.

Moser, G. (1995). Aux sources de la violence. *Sciences humaines, 54,* 24-29.

Moss, E., Cyr, C. et Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at Early School Age and Developmental Risk : Examining Family Contexts and Behavior Problems of Controlling-Caregiving, Controlling-Punitive, and Behaviorally Disorganized Children. *Developmental Psychology, 40*, 519-532.

Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D. et St-Laurent, D. (1996). Attachment and teacher-reported behaviour problems during the preschool and early school-age period. *Development and Psychopathology, 8,* 3, 514-525.

Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D. et Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school-age : Maternal-reported stress, mother-child interaction and behaviour problems. *Child Development, 69,* 5, 1390-1405.

Moss, E., Smolla, N., Guerra, I., Mazzarello, T., Chayer, D. et Berthiaume, C. (2006). Attachement et problèmes de comportements intériorisés et extériorisés auto-rapportés à la période scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science, 38,* 2, 142-157.

Moss, E., St-Laurent, D., Cyr, C. et Humber, N. (2000). L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant. Dans G.M. Tarabulsy, S. Larose, D.R. Pederson et G. Moran. (dir.), *Attachement et développement. Le rôle des premières relations dans le développement humain* (p. 155-180). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mounts, N.S. (2007). Adolescents' and their mothers' perceptions of parental management of peer relationships. *Journal of Research on Adolescence, 17,* 1, 169-178.

Mugno, D.A. et Feltz, D.L. (1985). The social learning of aggression in youth football in the United States. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 10,* 26-35.

Munro, H. (2000). Dawn-Marie's tragic last days. *The Vancouver Sun*, p. B1.

Munson, J.A., McMahon, R.J. et Spieker, S.J. (2001). Structure and variability in the developmental trajectory of children's externalizing problems : Impact of infant attachment, maternal depressive symptomatology, and child sex. *Development and Psychopathology, 13,* 2, 277-296.

Murphy, B.C. et Eisenberg, N. (2002). An integrative examination of peer conflict : Children's reported goals, emotions, and behaviors. *Social Development, 11*, 534-557.

Murray, C.A. (1976). *The Link Between Learning Disabilities and Juvenile Delinquency : Current Theory and Knowledge.* Washington, DC : U.S. Government Printing Office.

Murray-Close, D., Ostrov, J.M. et Crick, N.R. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood : Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Developmental and Psychopathology, 19*, 187-203.

Nadeau, K. et Poulin, F. (2008). *Parental Influences on Adolescents' Competence with Peers : An Observational Study of Style and Practices*. Manuscrit soumis pour publication.

Nagin, D. et Tremblay, R.E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and non-violent juvenile delinquency. *Child Development, 70*, 1181-1196.

Najman, J.M., Behrens, B.C., Anderson, M., Bor, W., O'Callaghan, M. et Williams, G.M. (1997). Impact of family type and family quality on child behavior problems : A longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 1357-1365.

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. et Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth : prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100.

Nathanson, A.I. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. *Communication Research, 26*, 124-143.

National Commission on the Causes and Prevention of Violence (1969). *Commission statement on violence in television entertainment programs*. Washington, DC : U.S. Government Printing Office.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2004). Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 69*, 4 (Serial No. 278).

National Institute of Mental Health (1982). *Television and behavior : Ten years of scientific progress and implications for the eighties : Vol. 1. Summary report* (DHHS Publication No. ADM 82-1195). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.

Neal, J.W. (2007). Why social networks matter : A structural approach to the study of relational aggression in middle childhood and adolescence. *Child Youth Care Forum, 36*, 195-211.

Nelson, D.A., Hart, C.H., Yang, C., Olsen, J.A. et Jin, S. (2006). Aversive parenting in China : Associations with child physical and relational aggression. *Child Development, 77*, 554-572.

Nelson, D.A., Robinson, C.C. et Hart, C.H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children : peer status linkages across informants. *Early Education and Development, 16*, 115-139.

Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. et Bagwell, C.L. (1999). Knowing the sounds : Friendship as a developmental context. Dans W.A. Collins et B. Laursen (dir.), *Relationships as Developmental Contexts. The Minnesota Symposia on Child Psychology, 30* (p. 63-84). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education.* Cambridge : Harvard University Press.

Noesjirwan, J. (1978). A rule-based analysis of cultural differences in social behaviour : Indonesia and Australia. *International Journal of Psychology, 13*, 305-316.

Nosanchuk, T.A. et MacNeil, M.L. (1989). Examination of the effect of traditional and modern martial arts training on aggressiveness. *Aggressive Behavior, 15*, 153-159.

Nunes, E.V., Weissman, M.M., Goldstein, R.B., McAvay, G., Seracini, A.M., Verdeli, H. et Wickramaratne, P.J. (1998). Psychopathology in children of parents with opiate dependence and/or major depression. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37*, 1142-1151.

O'Connell, P., Pepler, D. et Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying : Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22,* 437-452.

O'Hearn, H.G., Margolin, G. et John, R.S. (1997). Mothers' and fathers' reports of children's reactions to naturalistic martial conflict. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 1366-1373.

O'Moore, A.M. et Heelery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology, 10*, 426-441.

O'Moore, A.M. et Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283.

O'Moore, A.M., Kirkham, C. et Smith, M. (1997). Bullying behavior in Irish schools : a nationwide study. *Irish Journal Psychology, 18*, 141-169.

Ogbu, J.U. (1981). Origins of human competence : a cultural-ecological perspective. *Child Development, 52*, 413-429.

Ogilvie, B.C. et Tutko, T.A. (1971). If you want to built character, try something else. *Psychology Today, 3,* 61-63.

Olafsen, R.N. et Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior, 26*, 57-65.

Olthof, T. et Goosens, F. (2008). Bullying and the need to belong : Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance the desire and receive from particular classmates. *Social Development, 17*, 24-46.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools : Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC : Hemisphere Press (Wiley).

Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/victim Questionnaire. Mimeo.* Bergen : University of Bergen.

Olweus, D. (1993). *Bullying in Schools : What We Know and What We Can Do*. Londres : Blackwell.

Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/victim Questionnaire. Mimeo*. Bergen : Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.

Olweus, D. (1999a). Norway. Dans P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano et P. Slee (dir.), *The Nature of School Bullying : A Cross National Perspective* (p. 7-27). New York : Routledge.

Olweus, D. (1999b). *Violences entre élèves, harcèlement et brutalités*, Paris : ESF.

Olweus, D. et Limber, S. (1999). *Blueprints for Violence Prevention : Bullying Prevention Program*. Boulder : Institute of Behavioral Science, University of Colorado.

Ommundsen, Y., Roberts, G.C., Lemyre, P.N. et Treasure, D.C. (2003). Perceived motivational climate in male youth soccer : relations to social-moral functioning, sportpersonship and team norm perceptions. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 397-413.

Oppenheim, D. et Goldsmith, D.F. (dir.) (2007). *Attachment Theory in Clinical Work with Children.* New York : The Guilford Press.

Orlick, T., Zhou, Q.Y. et Partington, J. (1990). Cooperation and conflict within Chinese and Canadian kindergarten settings. *Canadian Journal of Behavioural Science, 22*, 20-25.

Osofsky, J.D., Hann, D.M. et Peebles, C. (1993). Adolescent parenthood : Risks and opportunities for mothers and infants. Dans C.H. Zeanah (dir.), *Handbook of Infant Mental Health* (p. 106-119). New York : Guilford Press.

Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J. et Kaukiainen, A. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior, 24*, 1-8.

Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Kaukiainen, A., Huesmann, L.R. et Franczek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year-old children from 5 ethnic groups. *Aggressive Behavior, 20*, 411-428.

Ostrov, J.M. et Keating, C.F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions : An observational study. *Social Development, 13*, 255-277.

Owens, L., Shute, R. et Slee, P. (2000). Guess what I just heard ! : Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior, 26*, 67-83.

Owens, L., Slee, P. et Shute, R. (2000). It hurts a hell of a lot… : The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International, 21*, 359-376.

Oyserman, D. et Lee, S.W.S. (2008). Does culture influence what and how we think ? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin, 134*, 311-342.

Paik, H. et Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior : A meta-analysis. *Communication Research, 21*, 516-546.

Pantaléon, N. et Bruant, G. (1999a). Rôle socialisateur de la pratique sportive : étude différentielle des représentations des policiers et des travailleurs sociaux. *Revue STAPS, 50*, 99-112.

Pantaléon, N. et Bruant, G. (1999b). Sport et insertion sociale : effets des stratégies éducatives sur le développement moral. *Revue française de pédagogie, 127*, 63-71.

Paquette, J.A. et Underwood, M. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization : Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*, 233-258.

Park, I.H. et Cho, L.-J. (1995). Confucianism and the Korean family. *Journal of Comparative Family Studies, 26*, 117-134.

Park, J.-H., Essex, M.J., Zahn-Waxler, C., Armstrong, J.M., Klein, M.H. et Goldsmith, H.H. (2005). Relational and overt aggression in middle childhood : Early child and family risk factors. *Early Education and Development, 16*, 233-256.

Park, S.Y. et Cheah, C.S.L. (2005). Korean mothers' proactive socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 24-34.

Parke, R.D., Berkowitz, L., Leyens, J.P., West, S.G. et Sebastian, R.J. (1977). Some effects of violent and nonviolent movies on the behavior of juvenile delinquents. Dans L. Berkowitz (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology, vol. 10*, (p. 135-172). New York : Academic Press.

Parke, R.D. et Ladd, G.W. (1992). *Family-Peer Relationships : Modes of Linkage*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Parke, R.D. et O'Neil, R. (1999). Social relationships across contexts : Family-peer linkages. Dans W.A. Collins et B. Laursen (dir.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology : Vol. 30. Relationships as Developmental Contexts* (p. 211-239). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Parker, J.G. et Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment : Are low-accepted children at risk ? *Psychological Bulletin, 102,* 357-389.

Parker, J.G. et Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood : Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*, 611-621.

Patterson, G.R. (1975). *Families : Applications of Social Learning to Family Life.* Champaign : Research Press.

Patterson, G.R. (1982). *Coercive Family Process*. Eugene : Castalia.

Patterson, G.R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist, 41*, 432-444.

Patterson, G.R., Reid, J.B. et Dishion, T.J. (1992). *Antisocial Boys*. Eugene : Castalia.

Pavlov, I.P. (1927). *Conditioned Reflexes*. Londres : Oxford.

Pearl, R. et Bryan, T. (1994). Getting caught in misconduct : conceptions of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27,* 3, 193-197.

Pearson, J.L., Ialongo, N.S., Hunter, A.G. et Kellam, S.G. (1994). Family structure and aggressive behavior in a population of urban elementary school children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 33*, 540-548.

Pederson, D.R. et Moran, G. (1996). Expressions of the attachment relationship outside of the strange situation. *Child Development, 67,* 915-927.

Pederson, D.R. et Moran, G. (1999). A categorical description of infant-mother relationship in the home and its relation to Q-Sort measures of infant-mother interaction. Dans E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada et K. Kondo-Ikemura (dir.), Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behaviour and working models : New growing pints of attachment theory and research. *Monographs of the society for Research in Child Development, 60,* 2-3, (Serial No. 244), 111-132.

Pellegrini, A.D. (1996). *Observing Children in their Natural Worlds : A Methodological Primer.* Mahwah : Erlbaum.

Pellegrini, A.D. et Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 360-366.

Pellegrini, A.D., Bartini, M. et Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims : Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*, 216-224.

Pellegrini, A.D. et Smith, P.K. (1998). Physical activity play : The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69,* 577-610.

Pepler, D.J. (2006). Bullying interventions : A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 15*, 16-20.

Pepler, D.J., Craig, W., Ziegler, S. et Charach, A. (1993). A school-based anti-bullying intervention : preliminary evaluation. Dans D. Tattum (dir.), *Understanding and Managing Bullying* (p. 76-91). Oxford : Heinemann.

Pepler, D.J. et Slaby, R.G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. Dans L.D. Eron, J.H. Gentry et P. Schlegel (dir.), *Reason to Hope : A Psychological Perspective on Violence and Youth* (p. 27-58). Washington, DC : American Psychological Association.

Perry, D.G., Perry, L.C. et Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development, 57*, 700-711.

Pérusse, D. et Gendreau, P.L. (2005). Genetics and the Development of Aggression. Dans R.E. Tremblay, W.W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 223-241). New York : Guilford Press.

Pettit, G.S., Bates, J.E., Dodge, K.A. et Meece, D.W. (1999). The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighbourhood safety, and prior adjustment. *Child Development, 70*, 768-778.

Pfeffer, C.R., Plutchik, R., Mizruchi, M.S. et Lipkins, R. (1987). Assaultive behavior in child psychiatric inpatients, outpatients, and nonpatients. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 256-261.

Pfister, R. et Sabatier, C. (1994). Les interactions agressives dans la pratique sportive des jeunes. *Enfance, 2-3*, 215-232.

Philipsen, G. (1987). The prospect for cultural communication. Dans D. Kincaid (dir.), *Communication Theory : Eastern and Western Perspectives* (p. 245-254). New York : Academic Press.

Piel, J.A. (1990). Unmasking sex and social class differences in childhood aggression : The case for language maturity. *Journal of Educational Research, 84,* 2, 100-106.

Pierce, K.M., Hamm, J.V. et Vandell, D.L. (1999). Experiences in after-school programs and children's adjustment in firme-grade classrooms. *Child Development, 70,* 756-767.

Pierrehumbert, B., Miljkovitch, R., Plancherel, B., Halfon, O. et Ansermet, F. (2000). Attachment and temperament in early childhood : Implications for later behavior problems. *Infant and Child Development*, *9*, 17-32.

Pikas, A. (1989). A pure conception of mobbing gives the best results for treatment. *School Psychology International, 10*, 95-104.

Pike, K.L. (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior* (2e éd.). La Haye : Mouton.

Pine, D.S., Bruder, G.E., Wasserman, G.A., Miller, L.S., Musabegovic, A. et Watson, J.B. (1997). Verbal dichotic listening in boys at risk for behavior disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36,* 1465-1473.

Piquero, A. et Tibbetts, S. (1999). The impact of pre/perinatal disturbances and disadvantaged familial environment in predicting criminal offending. *Studies on Crime and Crime Prevention, 8*, 52-70.

Polman, H., de Castro, B.O., Koops, W., van Boxtel, H.W. et Merk, W.W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 522-535.

Posner, J.K. et Vandell, D.L. (1994). Low-income children's after-school care : Are there beneficial effects of after-school programs ? *Child Development, 65*, 440-456.

Poulin, F. et Boivin, M. (1995). Agressivité et statut auprès des pairs chez les garçons du primaire : Un examen de la règle de dissimilarité. *Revue canadienne des sciences du comportement, 27,* 286-300.

Poulin, F. et Boivin, M. (1999). Proactive and reactive aggression and boys' friendship quality in mainstream classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*, 168-177.

Poulin, F. et Boivin, M. (2000a). The formation and development of friendship in childhood : The role of proactive and reactive aggression. *Developmental Psychology, 36,* 233-240.

Poulin, F. et Boivin, M. (2000b). Reactive and proactive aggression : Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment, 12,* 115-122.

Poulin, F., Capuano, F., Vitaro, F. et Verlaan, P. (2006). La prévention des problèmes de comportement chez les filles en début de scolarisation : Stratégie de dépistage et profil des filles identifiées. Dans P. Verlaan et M. Déry (dir.), *Les conduites antisociales chez les filles : Comprendre pour mieux agir* (p. 235-254). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Poulin, F., Cillessen, A., Hubbard, J.A., Coie, J., Dodge, K. et Schwartz, D. (1997). Children's friends and behavioral similarity in two social contexts. *Social Development, 6,* 224-236.

Poulin, F., Dishion, T.J. et Haas, E. (1999). The peer influence paradox : Friendship quality and deviancy training within male adolescent friendships. *Merrill-Palmer Quarterly, 45,* 42-61.

Prinstein, M.J., Boergers, J. et Vernberg, E.M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents : Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491.

Prinstein, M.J. et Cillessen, A.H.N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 310-342.

Prinstein, M.J. et Dodge, K.A. (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents*. New York : Guilford.

Prizant, B.M. et Meyer, E.C. (1993). Socioemotional aspects of communication disorders in young children and their families. *American Journal of Speech-Language Pathology, 2*, 56-71.

Provost, M.A., Tarabulsy, G.M., Maranda, J. et Lemelin, J.-P. (avril 2003). *Temperament, Attachment Security and the Development of Externalizing Behaviors in a Sample of Children of Adolescent Mothers.* Présentation au Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa Bay, USA.

Pulkkinen, L. (1987). Offensive and defensive aggression in humans : A longitudinal perspective. *Aggressive Behavior, 13*, 197-212.

Putallaz, M., Kupersmidt, J., Coie, J.D., McKnight, K. et Grimes, L. (2005). A behavioral analysis of girls' aggression and victimization. Dans M. Putallaz et M. Bierman, *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among Girls : A Developmental Perspective*. New York : Guilford Press.

Quételet, A. (1833). *Research on the Propensity for Crime at Different Ages*. Bruxelles : M. Hayez, Printer to the Royal Academy.

Quiggle, N., Garber, J., Panak, W. et Dodge, K.A. (1992). Social-information processing in aggressive and depressed children. *Child Development, 63*, 1305-1320.

Raine, A. (1993). *The psychopathology of crime : Criminal behavior as a clinical disorder*. San Diego, CA : Academic Press.

Raine, A. (1997). Psychophysiology and antisocial behavior : A biosocial perspective and a prefrontal dysfunction hypothesis. Dans D. Stoff, J. Breiling et J.D. Maser (dir.), *Handbook of antisocial behavior* (p. 289-304). New York : Wiley.

Raine, A. (2002). Annotation : the role of prefrontal deficits, low autonomic arousal, and early health factors in the development of antisocial and aggressive behavior in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 417-434.

Raine, A., Brennan, P., Mednick, B. et Mednick, S.A. (1996). High rates of violence, crime, academic problems, and behavioral problems in males with both early neuromotor deficits and unstable family environments. *Archives of General Psychiatry, 53*, 544-549.

Raine, A., Reynolds, C., Venables, P.H., Mednick, S.A. et Farrington, D.P. (1998). Fearlessness, stimulation-seeking, and large body size at age 3 years as early predispositions to childhood aggression at age 11 years. *Archives of General Psychiatry, 55*, 745-751.

Raine, A., Venables, P.H. et Mednick, S.A. (1997). Low resting heart rate at age 3 years predisposes to aggression at age 11 years : Findings from the Mauritius Joint Child Health Project. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 1457-1464.

Raine, A., Venables, P.H. et Williams, M. (1990). Relationships between CNS and ANS measures of arousal at age 15 and criminality at age 24. *Archives of General Psychiatry, 47*, 1003-1007.

Raine, A., Venables, P.H. et Williams, M. (1995). High autonomic arousal and electrodermal orienting at age 15 years as protective factors against criminal behavior at age 29 years. *American Journal of Psychiatry, 152*, 1595-1600.

Rasanen, P., Hakko, H., Isohanni, M., Hodgins, S., Jarvelin, M.R. et Tiihonen, J. (1999). Maternal smoking during pregnancy and risk of criminal behavior among adult male offspring in the northern Finland 1996 birth cohort. *American Journal of Psychiatry, 156*, 857-862.

Rascle, O. et Coulomb-Cabagno, G. (2003). Aggression in youth handball : relationships between goal orientations and induced motivational context. *Social Behavior and Personality*, *31*, 21-34.

Rascle, O., Coulomb-Cabagno, G. et Delsarte, A. (2005). Perceived motivational climate and aggression as a function of competitive level in youth male French handball. *Journal of Sport Behavior, 28,* 51-67.

Rascle, O., Coulomb, G. et Pfister, R. (1998). Aggression and goal orientations in handball : Influence of institutional sport context. *Perceptual and Motor Skills, 86,* 1347-1360.

Ray, G.E., Cohen, R., Secrist, M.E. et Duncan, M.K. (1997). Victimization, aggression, and children's social networks. *Journal of Social and Personal Relationships, 14,* 95-108.

Reich, W., Earls, F., Frankel, O. et Shayka, J.J. (1993). Psychopathology in children of alcoholics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32,* 995-1002.

Reinke, W.M. et Walker, H.M. (2006). Deviant peer effects in education. Dans K.A. Dodge, T.J. Dishion et J.E. Lansford (dir.), *Deviant Peer Influences in Programs for Youth : Problems and Solutions* (p. 122-140). New York : Guilford Press.

Reiss, A.J. et Roth, J.A. (1993). *Understanding and Preventing Violence*. Washington, DC : National Academy Press.

Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S. et Sroufe, L.A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality, 57,* 591-615.

Richards, M.H., Crowe, P.A., Larson, R. et Swarr, A. (1998). Developmental patterns and gender differences in the experience of peer companionship during adolescence. *Child Development, 69,* 154-163.

Rigby, K. et Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology, 26,* 425-440.

Rigby, K. et Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 29,* 119-130.

Robarchek, C.A. et Robarchek, C.J. (1998). Reciprocities and realities : World views, peacefulness, and violence among Semai and Waorani. *Aggressive Behavior, 24,* 123-133.

Roberts, G.C. et Treasure, D.C. (1994). Sport de compétition et motivation chez l'enfant : Approche à partir de la théorie des buts d'accomplissement, *Enfance, 2-3,* 161-169.

Rodkin, P.C. (2000). Heterogeneity of popular boys : antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology, 36,* 14-24.

Roland, E. (1989a). Bullying : the Scandinavian research tradition. Dans D.A. Tattum et D.A. Lane (dir.), *Bullying in Schools, Stoke-on-Trent* (p. 21-32), Londres : Trentham Books.

Roland, E. (1989b). A system oriented strategy against bullying. Dans E. Roland et E. Munthe (dir.), *Bullying : An International Perspective*. Londres : Fulton Books.

Romand, P. et Pantaléon, N. (2007). A qualitative study of rugby coaches' opinions about the display of moral character. *The Sport Psychologist, 21,* 58-77.

ROMAND, P., PANTALÉON, N. et CABAGNO, G. (à paraître). Age differences in individuals' cognitive and behavioral moral functioning responses in male soccer teams. *Journal of Applied Sport Psychology*.

ROSE, A.J., SWENSON, L.P. et CARLSON, W. (2004). Friendships of aggressive youth : Considering the influences of being disliked and being perceived as popular. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*, 25-45.

ROSENBERG, F.R. et SIMONS, R.G. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles, 1*, 147-159.

ROUSSEAU, J.-J. (1979). *Émile or On education*. New York : Basic Books. (Ouvrage original publié en 1762).

ROWE, R., MAUGHAN, B., WORTHMAN, C.M., COSTELLO, E.J. et ANGOLD, A. (2004). Testosterone, conduct disorder and social dominance in boys : Pubertal development and biosocial interaction. *Biological Psychiatry, 55*, 546-552.

RUBIN, K.H., BUKOWSKI, W. et PARKER, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Dans W. Damon (dir. de la série) et N. Eisenberg (dir. de l'ouvrage), *Handbook of Child Psychology* (5e éd.) : *Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (p. 619-699). New York : Wiley.

RUBIN, K.H., BUKOWSKI, W. et PARKER, J.G. (2006). Peer interactions, Relationships, and Groups. Dans N. Eisenberg, W. Damon et Richard M. Lerner (dir.). *Handbook of Child Psychology* (6e éd.) : *Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (p. 571-645). Hoboken, N.J. : John Wiley and Sons.

RUBIN, K.H., FREDSTROM, B. et BOWKER, J. (2008). Future directions in... friendship in childhood and early adolescence. *Social Development.*

RUIZ, R.O. (1992). *Violence in Schools : Problems of Bullying and Victimization in Spain*. Papier présenté à la 5e European Conference on Developmental Psychology, Séville, Espagne.

RUTTER M. (1972). The effects of language delay on development. Dans M. Rutter et J.A.M. Martin (dir.), *The Child with Delayed Speech*. Londres : William Heinemann Ltd.

RUTTER, A. et HINE, D.W. (2005). Sex differences in workplace aggression : An investigation of moderation and mediation effects. *Aggressive Behavior, 31*, 254-270.

RUTTER, M. et LORD, C. (1987). Language impairment associated with psychiatric disorder. *Clinics in Developmental Medicine, 101-102*, 206-233.

RYS, G.S. et BEAR, G.C. (1997). Relational aggression and peer relations : Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*, 87-106.

SABATIER, C. (1993). *Les comportements transgressifs en football et handball et la perception de leur légitimité en fonction de l'âge des pratiquants.* Thèse de Doctorat STAPS non publiée. Université Aix-Marseille II.

SABATIER, C. et PFISTER, R. (1995). Transgression des règles par l'enfant dans la pratique du handball en milieu scolaire. *Revue STAPS, 35,* 45-56.

SALMIVALLI, C. et HELTEENVUORI, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior, 33,* 198-206.

Salmivalli, C. et Huttunen, A. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 38,* 305-312.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. et Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process : Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.

Salmivalli, C., Lappalainen, M. et Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools : A two-year follow-up. *Aggressive Behavior, 24,* 205-218.

Salmivalli, C. et Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28,* 246-258.

Sampson, R.J. et Laub, J.H. (2003). Life-course desisters ? Trajectories of crime among delinquent boys followed to age 70. *Criminology, 41*, 555-592.

Scerbo, A.S. et Kolko, D.J. (1995). Child physical abuse and aggression : Preliminary findings on the role of internalizing problems. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 1060-1066.

Schaal, B., Tremblay, R.E., Soussignan, R. et Susman, E.J. (1996). Male pubertal testosterone linked to high social dominance but low physical aggression : A 7 year longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 34*, 1322-1330.

Schäfer, M. et Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen : Eine Adaptation des 'Participant Role'-Ansatzes [Le taxage en tant que phénomène de groupe : une adaptation de l'approche axée sur les rôles des participants]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36,* 19-29.

Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F.C., Wolke, D. et Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts : The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development, 29,* 323-335.

Schmidt, M.E. et Bagwell, C.L. (2007). The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*, 439-460.

Schneider, B.H. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations : A quantitative review. *Clinical Psychology Review, 12*, 363-382.

Schneider, B.H. (2000). *Friends and enemies : Peer relations in childhood.* Londres : Arnold.

Schneider, B.H., Atkinson, L. et Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations : A quantitative review. *Developmental Psychology, 37*, 86-100.

Schneider, B.H., Attili, G., Vermigli, P. et Younger, A. (1997). A comparison of middle-class English-Canadian and Italian mothers' beliefs about children's peer-directed aggression and social withdrawal. *International Journal of Behavioural Development, 21*, 133-154.

Schneider, B.H., Richard, J.F., Younger, A.J., Freeman, P. (2000). A longitudinal exploration of the continuity of children's social participation and social withdrawal across socioeconomic status levels and social settings. *European Journal of Social Psychology, 30*, 497-519.

Schneider, B.H., Wiener, J. et Murphy, K. (1994). Children's friendships : The giant step beyond peer acceptance. *Journal of Social and Personal Relationships, 11,* 323-340.

Schneider, J. (1971). On vigilance and virgins : honour, shame, and access to resources in Mediterranean societies. *Ethnology, 10*, 1-23.

Scholte, R., Engels, R., Overbeek, G., Kemp, R. et Haselager, G. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 217-228.

Schwartz, D., Dodge, K.A. et Coie, J.D. (1993). The emergence of chronic peer victimization. *Child Development, 64,* 1755-1772.

Schwartz, S.H. et Ros, M. (1995). Value priorities in West European nations : a cross-cultural perspective. Dans G. Ben-Shakar et A. Lieblich (dir.), *Studies in Psychology in Honor of Solomon Kugelmass* (p. 322-347). Jerusalem : Magnes Press.

Sebanc, A.M., Pierce, S.L., Cheatham, C.L. et 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.

Séguin, J.R., Nagin, D.S., Assaad, J.-M. et Tremblay, R.E. (2004). Cognitive-neuropsychological function in chronic physical aggression and hyperactivity. *Journal of Abnormal Psychology, 113*, 603-613.

Séguin, J.R., Sylvers, P. et Lilienfeld, S.O. (2007). The neuropsychology of violence. Dans D. Flannery, A. Vazsonyi, W. Irwin, (dir.), *The Cambridge Handbook of Violent Behaviour and Aggression* (p. 187-214). New York : Cambridge University Press.

Séguin, J.R. et Zelazo, P.D. (2005). Executive function in early physical aggression. Dans R.E. Tremblay, W.W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 307-329). New York : Guilford Press.

Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C. et Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvment in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 1009-1019.

Shaffer, D., Fisher, P., Lucas, C., Dulcan, M., Schwab-Stone, M. (2000). NIMH Diagnostic Interview Schedule for Children, Version IV (NIMH DISC-IV) : description, differences from previous versions, and reliability of some common diagnoses. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*, 28-38.

Shaw, D.S., Owens, E.B., Vondra, J.I., Keenan, K. et Winslow, E.B. (1997). Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behaviour problems. *Development and Psychopathology, 8*, 679-700.

Shields, A. et Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among aggressive children : The contribution of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*, 381-395.

Shields, D.L. et Bredemeier, B.J.L. (1995). *Character Development and Physical Activity*. Champaign : Human Kinetics.

Shields, D.L., Bredemeier, B.J.L., Gardner, D.E. et Bostrom, A. (1995). Leadership, cohesion and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal, 12*, 324-336.

Shields, D.L., LaVoi, N.M., Bredemeier, B.L. et Power, F.C. (2007). Predictors of poor sportspersonship in youth sports : Personal attitudes and social influences. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 29*, 747-762.

Silva, J.M. (1980). Assertive and aggressive behavior in sport : A definitional clarification. Dans C.H. Nadeau, W.R. Halliwell, K.M. Newell et G.C. Roberts (dir.), *Psychology of Motor Behavior and Sport* (p. 199-208). Champaign : Human Kinetics.

Silva, P.A. (1987). Epidemiology, longitudinal course and some associated factors : An update. Dans W. Yule et M. Rutter (dir.), *Language Development and Disorders* (p. 1-15). Londres : MacKeith Press/Blackwell Scientific.

Sinclair, J.J., Petit, G.S., Harrist, A.W., Dodge, K.A. et Bates, J.E. (1994). Encounters with aggressive peers in early childhood : Frequency, age differences, and correlates of risk for behaviour problems. *International Journal of Behavioral Development, 17*, 675-696.

Sinha, J.B.P. et Tripathi, R.C. (1994). Individualism in a collectivist culture. Dans U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.C. Choi et G. Yoon (dir.), *Individualism and Collectivism : Theory, Methods, and Applications* (p. 123-136). Thousand Oaks : Sage.

Slaby, R.G. et Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders : I. Assessment. *Developmental Psychology, 24,* 580-588.

Slater, M.D., Henry, K.L., Swain, R. et Anderson, L. (2003). Violent media content and aggression in adolescents : A downward-spiral model. *Communication Research*, *30*, 713-736.

Slee, P.T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences, 18,* 57-62.

Smentana, J.G. (1989). Toddlers' social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. *Developmental Psychology, 25*, 499-508.

Smith, J.D., Schneider, B.H., Smith, P.K. et Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs : A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review, 33*, 4, 547-560.

Smith, M.D. (1983). *Violence and Sport.* Toronto : Butterworths.

Smith, P.K. (1989). The role of rough and tumble play in the development of social competence : theoretical perspectives and empirical evidence. Dans B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel et R.P. Weissberg, *Social Competence in Developmental Perspectives* (p. 239-255). Dordrecht : Kluwer.

Smith, P.K. et Brain, P. (2000). Bullying in schools : lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26*, 1-9.

Smith, P.K., Madsen, K. et Moody, R. (1999a). What causes the age decline in reports of being bullied at school ? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research, 41*, 267-285.

Smith, P.K., Mahdavi, J., Varvalho, M., Fisher, S., Russell, S. et Tippett, N. (2008). Cyberbullying : its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376-385.

Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. et Slee, P. (1999b). *The Nature of School Bullying : A Cross-national Perspective*. Londres/New York : Routledge.

Smith, P.K. et Sharp, S. (1994). *School Bullying : Insights and Perspectives*. Londres : Routledge.

Smith, P.K. et Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. Dans P.K. Smith et S. Sharp (dir.), *School Bullying* (p. 1-19). Londres : Routledge.

Snyder, J. (2002). Reinforcement and coercion mechanisms in the development of antisocial behavior : Peer relationships. Dans J.B. Reid, G.R. Patterson et J. Snyder (dir.), *Antisocial Behavior in Children and Adolescents : A Developmental Analysis and Model for Prevention.* (p. 101-122). Washington, DC : American Psychological Association.

Snyder, J., Horsch, E. et Childs, J. (1997). Peer relationships of young children : Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*, 145-156.

Snyder, J., Schrepferman, L., McEachern, A., Barner, S., Johnson, K. et Provines, J. (2008). Peer deviancy training and peer coercion : Dual processes associated with early-onset conduct problems. *Child Development, 79*, 252-268.

Snyder, J., Schrepferman, L., Oeser, J., Patterson, G., Stoolmiller, M., Johnson, K. et Snyder, A. (2005). Deviancy training and association with deviant peers in young children : Occurrence and contribution to early-onset conduct problems. *Development and Psychopathology, 17*, 397-413.

Snyder, J., West, L., Stockemer, V., Gibbons, S. et Almquist-Parks, L. (1996). A social learning model of peer choice in the natural environment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*, 215-237.

Solberg, M.E. et Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239-268.

Solberg, M.E., Olweus, D., Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school : Are they the same pupils ? *British Journal of Educational Psychology, 77*, 441-464.

Speltz, M.L., Greenberg, M.T. et DeKlyen, M. (1990). Attachment in preschoolers with disruptive behaviour : A comparison of clinic-referred and non problem children. *Development and Psychopathology, 2*, 31-46.

Spieker, S.J. et Bensley, L. (1994). Roles of living arrangements and grandmother social support in adolescent mothering and infant attachment. *Developmental Psychology, 30,* 102-111.

Spieker, S.J., Larson, N.C., Lewis, S.M., White, R.D. et Gilchrist, L. (1997). Children of adolescent mothers : Cognitive and behavioral status at age six. *Child and Adolescent Social Work Journal, 14,* 335-364.

Spreen, O., Risser, A.T. et Edgell, D. (1995). Developmental neuropsychology. New York : Oxford University Press.

Srabstein, J., Berkman, B. et Pyntikova, E. (2008). Antibullying legislation : A public health perspective. *Journal of Adolescent Health, 42*, 1, 11-20.

Sroufe, A.L. (2005). Attachment and development : A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development, 7,* 4, 349-367.

Sroufe, A.L., Egeland, B. et Carlson, E.A. (1999). One social world : The integrated development of parent-child and peer relationships. Dans W.A. Collins et B. Laursen (dir.), *Relationships as Developmental Contexts : The Minnesota Symposia on Child Psychology* (p. 241-262). New Jersey : LEA.

Sroufe, A.L., Egeland, B., Carlson, E.A. et Collins, W.A. (2005). *The Development of the Person : The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. New York : Guilford.

Sroufe, A.L. et Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development, 48,* 1184-1199.

Stanger, C., Higgins, S.T., Bickel, W.K., Elk, R., Grabowski, J., Schmitz, J., Amass, L., Kirby, K.C. et Seracini, A.M. (1999). Behavioral and emotional problems among children of cocaine-and opiate-dependent parents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38,* 421-428.

Stattin, H. et Klackenberg-Larsson, I. (1993). Early language and intelligence development and their relationship to future criminal behaviour. *Journal of Abnormal Psychology, 102*, 369-378.

Stauffacher, K. et DeHart, G.B. (2005). Preschoolers' relational aggression with siblings and with friends. *Early Education and Development, 16*, 185-205.

Stephens, D.E. (1998). Aggression. Dans J.L. Duda (dir.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (p. 277-292). Morgantown : Fitness Information Technology.

Stephens, D.E. (2000). Predictors of aggression in youth soccer : An examination of coed and all-girls teams. *Journal of Sport Behavior*, *3*, 311-325.

Stephens, D.E. (2001). Predictors of aggressive tendencies in girls' basketball : an examination of beginning and advanced participants in a summer skills camp. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 72,* 257-266.

Stephens, D.E. et Bredemeier, B.J. (1996). Moral atmosphere and judgements about aggression in girls' soccer : Relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18,* 158-173.

Stephens, D.E., Bredemeier, B.J. et Shields, D.L. (1997). Construction of a measure designed to assess players' descriptions and prescriptions for a moral behavior in youth sport soccer. *International Journal of Sport Psychology, 28,* 370-389.

Stephens, D.E. et Kavanagh, B. (2003). Aggression in Canadian youth ice hockey : The role of moral atmosphere. *International Sports Journal, 7,* 109-119.

Stevenson, J. (1996). Developmental changes in the mechanisms linking language disabilities and behavior disorders. Dans J.H. Beitchman, N.J. Cohen, M.M. Konstantareas et R. Tannock (dir.), *Language, Learning, and Behaviour Disorders : Developmental, Biological, and Clinical Perspectives* (p. 78-99). Cambridge : Cambridge University Press.

Storr, A. (1968). *Human Aggression*. New York : Atheneum Publishers.

Strayer, F.F. (1989). Co-adaptation within the early peer group : A psychobiological study of social competence. Dans B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel et R.P. Weissberg (dir.), *Social Competence in Developmental Perspective* (p. 145-174). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Stuntz, C.P. et Weiss, M.R. (2003). Influence of social goal orientations and peers on unsportsmanlike play. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74,* 421-434.

Suess, G.J., Grossmann, K.E. et Sroufe, L.A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool : From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development, 15,* 43-65.

Sullivan, H.S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York : Norton.

Sutton, J. et Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process : An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25,* 97-111.

Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H. et Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five : A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International, 24,* 131-146.

Tarabulsy, G.M, Bernier, A., Provost, M.A., Maranda, J., Larose, S., Moss, E. et Tessier, R. (2005). Another look inside the gap : Ecological contributions to the transmission of attachment in a sample of adolescent mother-infant dyads. *Developmental Psychology*, *41*, 212-224.

Tarabulsy, G.M., Larose, S., Pederson, D.R. et Moran, G. (dir.) (2000). *Attachement et développement. Le rôle des premières relations dans le développement humain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tarabulsy, G.M., St-Laurent, D., Moss, E., Provost, M.A., Lemelin, J.P., Maranda, J., Hémond, I. et Bouchard, C. (2000). Quand une procédure domine un concept : réflexions sur la sécurité de l'attachement. Dans G.M. Tarabulsy, S. Larose, D.R. Pederson et G. Moran. (dir.), *Attachement et développement. Le rôle des premières relations dans le développement humain* (p. 135-154). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Taylor, A. (1991). The field of disasters and disaster stress. *British Journal of Guidance and Counseling, 19*, 107-115.

Taylor, A.R. et Gabriel, S.W. (1989, April). *Cooperative Versus Competitive Game-playing Strategies of Peer Accepted and Peer Rejected Children in a Goal Conflict Situation.* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.

Teicher, M.H., Ito, Y., Glod, C.A., Schiffer, F. et Gelbard, H.A. (1996). Neurophysiological mechanisms of stress response in children. Dans C. Pfeffer (dir.), *Intense Stress and Mental Disturbances in Children* (p. 59-84). Washington, DC : American Psychiatric Press.

Tein, J-Y., Sandler, I.N., MacKinnon, D.P. et Wolchik, S.A. (2004). How did it work ? Who did it work for ? Mediation in the context of a moderated prevention effect for children of divorce. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 617-624.

Tenenbaum, G., Stewart, E., Singer, R.N. et Duda, J.L. (1997). Aggression and violence in sport : An ISPP position stand. *The Sport Psychologist, 11,* 107-119.

Terry, R. et Coie, J.D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology, 27,* 867-880.

Thomas, D.E. et Bierman, K.L. (2006). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problem in children. *Development and Psychopathology, 18*, 471-483.

Thompson, R.A. (1999). Early attachment and later development. Dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment : Theory, Research, and Clinical Applications* (p. 265-286). New York : The Guilford Press.

Tobias, A.K. et Myrick, R.D. (1999). A peer facilitator-led intervention with middle-school problems-behavior students. *Professional School Counseling, 3,* 1, 27-33.

Tolan, P.H., Hanish, L.D., McKay, M.M. et Dickey, M.H. (2002). Evaluating process in child and family interventions : Aggression prevention as an example. *Journal of Family Psychology, 16*, 220-236.

Tomada, G. et Schneider, B.H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance : Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology, 33*, 601-609.

Toupin, E.S.W.A. (1980). Counselling Asians : psychotherapy in the context of racism and Asian-American history. *American Journal of Orthopsychiatry, 50*, 76-86.

Trad, P.V. (1990). *Conversations with Preschool Children : Uncovering Developmental Patterns*. New York : WW Norton.

Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood : what have we learned in the past century ? *International Journal of Behavioral Development, 24*, 129-141.

Tremblay, R.E. (2006). Prevention of youth violence : Why not start at the beginning ? *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 481-487.

Tremblay, R.E., Boulerice, B., Harden, P.W., McDuff, P., Pérusse, D., Pihl, R.O. et Zoccolillo, M. (1996). Do children in Canada become more aggressive as they approach adolescence ? Dans Human Resources Development Canada and Statistics Canada (dir.), *Growing Up in Canada : National Longitudinal Survey of Children and Youth,* (p. 127-137). Ottawa : Statistics Canada.

Tremblay, R.E. et Côté, S. (2005). The developmental origins of aggression : Where are we going ? Dans R.E. Tremblay, W.W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 447-464). New York : Guilford Press.

Tremblay, R.E., Hartup, W.W. et Archer, J. (2005). *Developmental Origins of Aggression*. New York : Guilford Press.

Tremblay, R.E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S. et LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 285-300.

Tremblay, R.E., Mâsse, L., Vitaro, F. et Dobkin, P.L. (1995). The impact of friends' deviant behavior on early onset of delinquency : Longitudinal data from 6 to 13 years of age. *Development and Psychopathology, 7*, 649-667.

Tremblay, R.E. et Nagin, D.S. (2005). The developmental origins of physical aggression in humans. Dans R.E. Tremblay, W.W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 83-106). New York : Guilford.

Tremblay, R.E., Pagani-Kurtz, L., Masse, L., Vitaro, F. et Pihl, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive Kindergarten boys : Its impact through mid adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63,* 560-568.

Triandis, H.C. (1990). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. Dans R.A. Dienstbier (dir. de la série) et J.J. Berman (dir. de l'ouvrage), *Nebraska symposium on motivation, vol. 37* (p. 41-133). Lincoln : University of Nebraska Press.

Triandis, H.C., Bontempo, R., Villareal, M.J., Asai, M. et Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism : Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 323-338.

Troy, M. et Sroufe, L.A. (1987). Victimization among preschoolers : the role of attachment relationship theory. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26,* 166-72.

Trudel, P., Dionne, J.P. et Bernard, D. (1992). Étude qualitative de la violence au hockey : Perceptions d'entraîneurs et de joueurs. *Canadian Journal of Sport Sciences, 17,* 320-332.

Turner, A.K. (1994). Genetic and hormonal influence on male violence. Dans J. Archer (dir.), *Male violence*. New York : Routledge.

Twemlow, S.W. (1995). Psychoanalytical foundations of a dialectical approach to the victim-victimizer relationships. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis, 23*, 543-558.

Twemlow, S.W., Sacco, F.C. et Williams, P. (1996). A clinical and interactionist perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Bulletin of the Menninger Clinic, 60*, 296-313.

Tygert, C.E. (1991). Juvenile delinquency and number of children in a family : Some empirical and theoretical updates. *Youth and Society, 22*, 525-536.

U.S. Department of Health and Human Services (2001). *Youth violence : A Report of the Surgeon General*. Rockville : U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center

for Injury Prevention and Control; Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services; and National Institutes of Health, National Institute of Mental Health.

U.S. Department of Health and Human Services (2006). *Child Maltreatment 2006*. [En ligne]: <www.acf.hhs.gov/programs/cb/pubs/cm06/chapter3.htm>.

U.S. Surgeon General's Scientific Advisory Committee on Television and Social Behavior (1972). *Television and Growing Up: The Impact of Televised Violence* (DHEW Publication No. HSM 72-9086). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Underwood, M.K. et Buhrmester, D. (2007). Friendship features and social exclusion: An observational study examining gender and social context. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*, 412-438.

Underwood, M.K., Galen, B.R. et Paquette, J.A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development, 10*, 248-266.

Urban, J., Carlson, E., Egeland, B. et Sroufe, L.A. (1991). Patterns of individual adaptation across childhood. *Development and Psychopathology, 3,* 445-460.

Urdan, T.C. et Maehr, M.L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research, 65,* 213-243.

Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M. et Tremblay, R.E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: Evidence of two factors over time? *Child Development, 74*, 1628-1638.

Vaillancourt, T. et Hymel, S. (2006). Aggression and social status: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior, 32,* 396-408.

Vaillancourt, T., Miller, J., Fagbemi, J., Côté, S.M. et Tremblay, R.E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression: Results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2 to 8. *Agressive Behavior, 33*, 1-13.

Vaillancourt, T., Miller, J.L., Fagbemi, J., Côté, S. et Tremblay, R.E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression: Results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2-10. *Aggressive Behavior, 33*, 314-326.

Vallerand, R.J., Deshaies, P. et Cuerrier, J.-P. (1997). On the effects of the social context on behavioral intentions to sportsmanship. *International Journal of Sport Psychology, 28,* 126-140.

Valvidia, I.B., Schneider, B.H., Chavez, K.L. et Chen, X. (2005). Social withdrawal and maladjustment in a very group-oriented society. *International Journal of Behavioural Development, 29*, 219-228.

Van Lier, P., Boivin, M., Dionne, G., Vitaro, F., Brendgen, M., Koot, H. *et al.* (2007). Kindergarten children's genetic vulnerabilities interact with friends' aggression to promote physical aggression. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46,* 1080-1087.

Vandell, D.L. et Shumow, L. (1999). After-school child care programs. *The Future of Children, 9*, 64-80.

VanIjzendoorn, M.H., Schuengel, C. et Bakermans-Kranenburg, M.J. (1999). Disorganized attachment in early childhood : Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology, 11,* 225-249.

VanIjzendoorn, M.H., Vereijken, C.M.J.L., Bakermans-Kranenburg, M.J. et Riksen-Walraven, J.M. (2004). Assessing attachment security with the attachment Q Sort : Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development, 75,* 1188-1213.

Vaughn, B.E. et Bost, K.K. (1999). Attachment and temperament : Redundant, independent, or interacting influences on interpersonal adaptation and personality development ? Dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment : Theory, Research and Clinical Applications*. (p. 198-225). New York : The Guilford Press.

Vaughn, B.E. et Waters, E. (1990). Attachment behaviour at home and in the laboratory : Q-Sort observations and strange Situation classifications of one-year-olds. *Child Development, 61,* 6, 1965-1973.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B., De Vinter, A., Verhulst, F. et Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization : Testing a dual-perspective theory. *Child Development, 78*, 1843-1854.

Verkuyten, M. et Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children : The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research, 59,* 203-228.

Verlaan, P., Beauregard, L.-A., Turmel, F. et Charbonneau, M.-N. (2005). Prévenir les conduites agressives indirectes en milieu scolaire primaire. Dans M.-H. Gagné (dir.), *Violences psychologiques : comment les prévenir dans différents contextes de vie ?* (p. 17-33). Québec : Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque.

Verlaan, P. et Besnard, T. (2006). Les conduites agressives indirectes : développement, contexte et dynamiques relationnelles. Dans P. Verlaan et M. Déry (dir.), *Les conduites antisociales chez les filles : Comprendre pour mieux agir* (p. 51-77). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Verlaan, P., Charbonneau, M.-N. et Turmel, F. (2005). Évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de sensibilisation à l'agression indirecte auprès des élèves du primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8*, 19-28.

Verlaan, P., Déry, M., Beauregard, L.-A., Charbonneau, M.-N. et Pauzé, R. (2006). Les programmes d'intervention efficaces pour les difficultés de comportement des filles d'âge scolaire primaire. Dans P. Verlaan et M. Déry (dir.), *Les conduites antisociales chez les filles : Comprendre pour mieux agir* (p. 281-310). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J. et Pauzé, R. (2005). L'agression indirecte : un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles ? *Revue de criminologie, 38*, 9-39.

Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J. et Pauzé, R. (sous presse). Les conduites agressives indirectes : Développement, caractéristiques et processus relationnels. *Revue de psychoéducation*.

Verlaan P. et Turmel, F. (2007). *L'agression indirecte : Cette violence qu'on ne voit pas*. Québec : CLIP, 74 p. Trousse de sensibilisation à l'agression indirecte à l'intention des élèves, des parents et du personnel enseignant du primaire.

Vidgor, J. (2006). Peer effects in neighborhoods and housing. Dans K.A. Dodge, T.J. Dishion et J.E. Lansford (dir.), *Deviant Peer Influences in Programs for Youth : Problems and Solutions* (p. 185-202). New York : Guilford Press.

Visek, A. et Watson, J. (2005). Ice hockey players' legitimacy of aggression and professionalization of attitudes. *The Sport Psychologist, 19*, 178-192.

Vitaro, F., Barker, E.D., Boivin, M., Brendgen, M. et Tremblay, R.E. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression ? *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 685-695.

Vitaro, F., Boivin, M. et Tremblay, R.E. (2007). Peers and violence : A two-sided developmental perspective. Dans D.J. Flannery, A.T. Vazsonyi et I.D. Waldman (dir.), *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* (p. 361-387). New York : Cambridge University Press.

Vitaro, F. et Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression : A developmental perspective. Dans R.E. Tremblay, W.W. Hartup et J. Archer (dir.), *Developmental Origins of Aggression* (p. 178-201). New York : Guilford Press.

Vitaro, F., Brendgen, M., Boivin, M., Cantin, S., Dionne, G., Tremblay, R.E., Girard, A. et Pérusse, D. (2008). *A Monozygotic Twin Differences Study of Peer Influence on Childhood Aggression*. Manuscrit soumis pour publication.

Vitaro, F., Brendgen, M. et Tremblay, R.E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency : Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 313-325.

Vitaro, F., Brendgen, M. et Tremblay, R.E. (2002). Reactively and proactively aggressive children : Antecedent and subsequent characteristics, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 495-505.

Vitaro, F., Gendreau, P.L., Tremblay, R.E. et Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, 377-385.

Vitaro, F., Tremblay, R.E., Kerr, M., Pagani, L. et Bukowski, W.M. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency in early adolescence : A test of two competing models of development. *Child Development, 68*, 676-689.

Vitiello, B., Behar, D., Hunt, J., Stoff, D.M. et Ricciuti, A. (1990). Subtyping aggression in children and adolescents. *Journal of Neuropsychiatry, 2*, 189-192.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge : MIT Press.

Wachs, T.D. et Gruen, G. (1982). *Early Experience and Human Development.* New York : Plenum.

Waldie, K. et Spreen, O. (1993). The relationship between learning disabilities and persisting delinquency. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 417-423.

Wallenius, M., Punamäki, R.L. et Rimpelä, A. (2007). Digital game playing and direct and indirect aggression in early adolescence : The roles of age, social intelligence, and parent-child communication. *Journal of Youth Adolescence, 36*, 325-336.

Walsh, D. (2000). *Interactive Violence and Children : Testimony Submitted to the Committee on Commerce, Science, and Transportation, March 21, 2000.* [En ligne] : <www.mediaandthefamily.org/senateviolence-full.html le 20 mars 2000>.

Walters, R.H. et Parke, R.D. (1964). Social motivation, dependency, and susceptibility to social influence. Dans L. Berlowitz (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 1, p. 231-276). New York : Academic Press.

Warman, D.M. et Cohen, R. (2000). Stability of aggressive behaviors and children's peer relationships. *Aggressive Behavior, 26*, 277-290.

Warner, V., Weissman, M.M., Mufson, L. et Wickramaratne, P.J. (1999). Grandparents, parents, and grandchildren at high risk for depression : A three-generation study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38*, 289-296.

Wasserman, G.A., Miller, L.S., Pinner, E. et Jaramillo, B. (1996). Parenting predictors of early conduct problems in urban, high-risk boys. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *35*, 1227-1236.

Waters, E. et Deane, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships : Q-methodology and the organization of behaviour in infancy and early childhood. Dans I. Bretherton et E. Waters (dir.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50,* 41-103.

Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J. et Albersheim, L. (2000). Attachment security and infancy and early adulthood : A 20-year longitudinal study. *Child Development, 71,* 684-689.

Webb, H. (1969). Professionalization of attitudes towards play among adolescents. Dans G. Kenyon (dir.), *Aspects of Contemporary Sport Sociology* (p. 161-187). Chicago : The Athletic Institute.

Webster-Stratton, C. (1996). Early interventions with videotape modelling : Programs for families of children with oppositional defiant disorder or conduct disorder. Dans E.S. Hibbs et P.S. Jensen (dir.), *Psychosocial Treatments for Child and Adolescent Disorders : Empirically Based Strategies for Clinical Practice* (p. 435-474). Washington, DC : American Psychological Association.

Weinfeld, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B. et Carlson, E.A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. Dans J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment : Theory, Research and Clinical Applications* (p. 68-88). New York : The Guilford Press.

Weinfeld, N.S., Sroufe, L.A. et Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to adulthood in a high-risk sample. *Child Development, 71,* 695-702.

Weisz, J.R., Suwanlert, S., Chaiyasit, W. et Weiss, B. (1988). Thai and American perspectives on over and undercontrolled child behaviour problems : exploring the threshold model among parents, teachers, and psychologists. *Journal of Counselling and Clinical Psychology, 56*, 601-609.

Wells, M.S., Ellis, G.D., Arthur-Banning, S.G. et Roark, M. (2006). Effect of staged practices and motivational climate on goal orientation and sportsmanship in community youth sport experiences. *Journal of Park and Recreation Administration, 24,* 64-85.

Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development, 62,* 1066-1078.

Wentzel, K.R. et Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership : Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68,* 1198-1209.

Werner, E.E. (1986). Resilient offspring of alcoholics : A longitudinal study from birth to age 18. *Journal of Studies on Alcohol, 47*, 34-40.

Werner, N.E. et Crick, N.R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development, 13*, 495-514.

Westermann, L. (2008). The social support and self-esteem of victims of relational bullying. *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences, 68,* 7-A, 2815.

Whiting, B.B. et Edwards, C.P. (1988). *Children of Different Worlds : The Formation of Social Behaviour*. Cambridge : Harvard University Press.

Whiting, B.B. et Whiting, J.W.M. (1975). *Children of Six Cultures : A Psychocultural Analysis*. Cambridge : Harvard University Press.

Whiting, J.W.M. (1977). A model for psychocultural research. Dans P.H. Leiderman, S.R. Tulkin, et A. Rosenfeld (dir.), *Culture and Infancy : Variations in the Human Experience* (p. 29-48). New York : Academic Press.

Whitney, I. et Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3-25.

Widom, C.S. (1989a). The cycle of violence. *Science, 244*, 160-166.

Widom, C.S. (1989b). Does violence beget violence ? : A critical examination of the literature. *Psychological Bulletin, 106*, 3-28.

Wilens, T.E., Biederman, J., Kiely, K., Bredin, E. et Spencer, T.J. (1995). Pilot study of behavioural and emotional disturbances in the high-risk children parents with opioid dependence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34*, 779-785.

Williams, K. et Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health Care, 41*, S14-S21.

Winters, C.A. (1997). Learning disabilities, crime, delinquency, and special education placement. *Adolescence, 32*, 451-462.

Wojslawowicz Bowker, J.C., Rubin, K.H., Burgess, K.B., Booth-LaForce, C. et Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 52*, 671-693.

Wolak, J., Mitchell, K. et Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying ? An exploration of online harassment by known peers and online-only. *Journal of Adolescent Health, 41*, S51-S58.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. et Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 989-1002.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. et Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany : prevalence and school factors. *Bristish Journal Psychology, 92*, 673-696.

World Health Organization (2002). *World Report on Violence and Health.* Genève : WHO.

Xie, H., Cairns, B.D. et Cairns, R.B. (2005). The development of aggressive behaviors among girls : Measurement issues, social functions and differential trajectories. Dans D. Pepler, K. Madsen, C. Webster et K. Levene (dir.), *The Development and Treatment of Girlhood Aggression*. Hillsdale : Erlbaum.

Xie, H., Cairns, R.B. et Cairns, B.D. (2002). The development of social aggression and physical aggression : A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior, 28*, 341-355.

Xu, Y., Farver, A.M., Chang, L., Yu, L. et Zhang, Z. (2006). Culture, family contexts, and children's coping strategies in peer interactions. Dans X. Chen, D.C. French et B.H. Schneider (dir.), *Peer Relations in Cultural Context* (p. 264-281). New York : Cambridge.

Yang, K.S. (1981). Social orientation and individual modernity among Chinese students in Taiwan. *Journal of Social Psychology, 133*, 159-170.

Yoon, J. et Kerber, K. (2003). Bullying : Elementary teachers attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27-35.

Younger, A.J., Schwartzman, A.E. et Ledingham, J. (1985). Age-related changes in children's perceptions of aggression and withdrawal in their peers. *Developmental Psychology, 21*, 70-75.

Zahn-Waxler, C., Cole, P.M., Welsh, J.D. et Fox, N.A. (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with behavior problems. *Development and Psychopathology, 1*, 27-48.

Zanh-Waxler, C. et Polanichka, N. (2005). All things interpersonal. Dans M. Putallaz et M. Bierman, *Aggression, Antisocial Behavior, and Violence Among Girls : A Developmental Perspective* (p. 48-68). New York : Guilford Press.

Zeanah, C.H., Boris, N.W. et Larrieu, J.A. (1997). Infant development and developmental risk : A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36*, 165-178.

Zelazo, P.D. et Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. Dans U. Goswami (dir.), *Handbook of Childhood Cognitive Development* (p. 445-469). Oxford : Blackwell.

Zivin, G., Hassan, N.R., De Paula, G.F., Monti, D.A., Harlan, C., Hossain, K.D. et Patterson, K. (2001). An effective approach to violence prevention : Traditional martial arts in middle schools. *Adolescence, 36*, 443-459.

INDEX ONOMASTIQUE

A
Abrams, N., 117
Achenbach, T.M., 30-32, 147
Adams, R.E., 183, 186, 187
Adler, P., 47, 48, 55, 74
Adler, P.A., 47, 48, 55, 74
Ainsworth, M.D.S., 139, 140
Albersheim, L., 138
Alexander, J.F., 128, 129
Allès-Jardel, M., 6, 7, 25, 29, 45, 60, 114, 190, 201
Alpern, L., 148
Amato, P.R., 114, 115
Ames, C., 258
Ames, R., 258
Andersen, A., 60
Anderson, C.A., 3, 26, 113, 226, 227, 229, 231, 235, 237, 238, 241, 242
Anderson, J., 96
Anderson, M., 114
Anderson, S.W., 19
Andreou, E., 81
Andrews, D.M., 190
Andrews, D.W., 182
Ang, R.P., 194, 195
Angold, A., 17
Ansermet, F., 143, 147
Archer, J., 13, 28, 30, 41, 43, 44, 177
Ardrey, R., 225
Armstrong, J.M., 100
Arnold, D.H., 42, 100
Arseneault, L., 15
Arsenio, W., 92
Arthur-Banning, S.G., 266
Asai, M., 206
Asarnow, J.R., 22
Asberg, M., 18
Asher, S.R., 21, 61, 158, 159, 181, 191
Assaad, J.-M., 20
Astington, J.W., 94
Atkinson, L., 142
Atlas, R.S., 170
Attili, G., 216
August, G.J., 187, 196, 197
Axelford, J.L., 74

B
Bagwell, C.L., 159, 178, 179, 181-183, 190
Baker, L., 87, 89
Bakermans-Kranenburg, M.J., 141, 142, 147
Baldry, A., 73
Bandura, A., 23, 29, 95, 186, 225, 227-230, 232, 241, 251
Barker, E.D., 19, 42, 111
Barkley, R.A., 86, 131, 132
Barth, J., 191
Bartholow, B.D., 229
Bartini, M., 31, 33, 35, 65
Barwick, M., 85
Bates, J.E., 21, 123, 146, 159, 190
Bear, G.G., 43, 50, 52, 193
Beauregard, L-A., 53
Bechara, A., 19
Beeghly, M., 86
Behar, D., 29
Behrens, B.C., 114
Beitchman, 95
Bell, S.M., 139
Bell-Dolan, D.J., 34
Benasich, A.A., 85
Benjamin, A.J., 229
Berdondini, L., 77-79
Bergeron, N., 207
Berkman, B., 66

Berkowitz, L., 26, 28, 225, 228-230, 232, 236, 241
Berlin, L.J., 140, 162
Berliner, L., 123
Bernard, D., 268
Berndt, T.J., 46, 164, 179, 181, 182, 186
Bernier, A., 152
Berthiaume, C., 150
Berthold, K.A., 76
Besnard, T., 4, 37, 40, 63
Besnier, N., 48
Biederman, J., 119
Bierman, K.L., 54, 158, 170, 191, 196
Biernat, M., 263
Bigbee, M.A., 40
Bijvank, M.N., 238
Björkqvist, K., 27, 28, 40, 41, 43, 48, 63, 64, 163, 214, 218
Black, S., 81
Blais, J., 76
Blaya, C., 77
Blehar, M.C., 140
Bloch, H., 18
Blokland, K., 140
Bloomfield, L., 50
Bluestein, D.N., 213
Blumstein, A., 3
Boergers, J., 50
Boivin, M., 6, 19, 24, 42, 76, 89, 111, 160, 161, 163, 164, 175, 178-184, 186
Boixados, 258
Bond, M.H., 204
Bonica, C., 42, 43, 100, 101
Bontempo, R., 206
Book, A.S., 17
Booker, A., 229
Boone, S., 85
Booth, A., 23
Booth, C.L., 147
Bor, W., 114
Borduin, C.M., 128, 130, 196
Boris, N.W., 111
Bose, R., 213
Bosley, M.E., 100
Bost, K.K., 151
Bostrom, A., 254, 259
Botvin, G.J., 111
Boulerice, J.R., 15
Boulton, M.J., 76
Bowen, F., 184
Bowker, J., 179
Bowker, J.C., 184, 187, 189
Bowlby, J., 137-139, 143
Boxer, P., 54, 173
Bradshaw, C., 79
Brain, P., 60, 62
Brauner, J., 32
Bredemeier, B.J.L., 248, 252-254, 258-261, 263
Bredin, E., 119
Brendgen, M., 19, 29, 42, 51, 111, 159, 178, 183, 184, 186, 193
Brennan, P., 16
Brennan, P.A., 15
Brestan, E.V., 125
Brinton, B., 95
Brodbeck, F.C., 167
Broidy, L.M., 3, 24, 25, 30
Brook, J.S., 157
Brooks, F., 65
Brown, A.C., 115
Brown, C., 56
Brown, M.M., 92
Brown, S., 51
Brownlie, E.B., 87, 97, 100, 101
Bruant, G., 245, 246
Bruder, G.E., 90
Brunel, P., 256
Bryan, T., 95
Bucci, M., 184
Buchanan, L., 166
Buchman, D.D., 237
Buhrmester, D., 194
Buhs, E.S., 160
Bukowski, W.M., 51, 76, 158, 159, 177, 179, 181, 183, 186
Bumpass, L., 114
Burgess, K.B., 147
Burke, A.E., 101
Burks, V.S., 22
Burleson, B.R., 22
Burr, J.E., 193
Burraston, B., 188
Bushman, B.J., 3, 26, 226, 231, 237-242
Buss, A.H., 26, 229
Buss, E., 229

C

Cabagno, G., 7, 25, 243, 259
Cadinu, M.R., 184
Cairns, B.D., 27, 40, 42-44, 46, 161, 162, 164, 166, 180, 194, 252
Cairns, R.B., 24, 27, 40, 42-44, 46, 161, 162, 164, 166, 180, 194, 252
Caldwell, K., 159
Callan, J.W., 22
Cantin, S., 6, 175
Cantor, J., 239-241
Cantwell, D.P., 87, 89
Capaldi, D.M., 112, 113, 120
Caprara, G.V., 21
Capuano, F., 54, 149, 192
Card, N.A., 163, 181
Cargo, A.P., 85
Carlson, E., 146
Carlson, E.A., 143
Carlson, N.R., 90
Carlson, W., 182
Carron, A.V., 253
Casas, J.F., 46, 53, 111, 157
Casiglia, A.C., 214
Caspi, A., 16, 18
Cassidy, J., 140, 141, 149
Castellanos, F.X., 18
Castellino, D.R., 115
Catalano, R.F., 62, 164
Causgrove-Dunn, J., 256
Cavell, T.A., 43, 109
Cen, G., 206
Cha, J.H., 206
Chaiyasit, W., 217
Chan, A., 179, 192
Chang, L., 110, 165, 166, 171, 206, 208
Charach, A., 68
Charbonneau, M-N., 53, 54
Charlebois, P., 32
Chaumeton, N.R., 255, 269
Chavez, K.L., 212
Chayer, D., 150
Cheah, C.S.L., 209-211
Cheatham, C.L., 45
Chen, X., 165, 206, 209, 212
Child, P., 24, 31, 147, 173, 204
Chiu, C.Y., 208
Cho, L.-J., 210
Christopher, J.S., 34
Cibelli, C., 148
Cicchetti, D., 86, 92
Cillessen, A.H.N., 30, 42, 50, 52, 162, 166
Cisneros, T., 229
Clarke-Stewart, A., 147
Cline, V.B., 234
Cloninger, C.R., 118
Cohen, N.J., 85, 93, 101, 163-165
Cohen, P., 158
Cohen, R., 187
Coie, J.D., 25, 28, 32, 33, 55, 61, 158-160, 164, 177, 182, 190
Cole, P.M., 17, 85
Collado, P., 248
Collins, W.A., 146
Comstock, G., 235
Conduct Problems Prevention Research Group, 158
Connell, R., 170
Connolly, J., 72, 182
Connor, D.F., 5, 16, 19, 25, 30, 32, 50, 88, 89, 102, 107, 157, 160, 161
Conroy, D.E., 248, 251, 253-255, 263
Constable, A., 214
Conti-Ramsden, G., 95
Cooper, B., 248
Cooperman, S., 92
Corter, C., 147
Costabile, A., 67
Costello, E.J., 17
Costigan, T.E., 53
Côté, S.M., 24, 25, 28, 30, 42, 43, 56, 111
Cotter, M., 120
Coulomb-Cabagno, G., 254, 256, 257, 262
Courneya, K.S., 253
Courrier, S., 234
Cowie, H., 77-79
Coyne, S.M., 28, 41, 44
Craig, W., 68, 72, 76, 170, 182
Craig, W.M., 53, 163
Crenshaw, D.A., 101
Crick, N.R., 20-22, 27-29, 40, 41, 43, 46, 47, 50, 52, 53, 55, 63, 70, 71, 93, 111, 157, 161, 172, 182, 183, 193, 194, 214

Croft, R.G., 234
Cromer, C.C., 189
Crosby, L., 182, 190
Crowe, P.A., 189
Crowell, J., 138
Cruz, J., 258
Cuerrier, J-P., 255
Cullerton-Sen, C., 53, 193
Cummings, E.M., 138
Cummings, J.S., 138
Cunningham, N., 73, 196
Cunningham, P.B., 73, 196
Currie, C., 62
Curtiss, S., 85
Cury, F., 256
Cutforth, N.J., 268
Cutting, A.L., 94
Cyr, C., 141

D

Dallaire, D.H., 152
Damasio, A.R., 19
Damasio, H., 19
Dane, A., 81
Dane, H., 191
Davidson, L., 73
De Castro, B.O., 29
De Gregorio-Godeo, E., 64
Deane, K.E., 142
Deater-Deckard, K., 157, 158, 159
Debardieux, E., 77
DeHart, G.B., 43
Del Vecchio, T., 111
Delliquadri, E., 18
Delsarte, A., 254
Demaray, M., 73
Denault, A.-S., 193
Déry, M., 4, 19, 37, 47, 49, 56, 63
Deshaies, P., 255
DeWit, J., 32
Diaz, T., 111
Didaskalou, E., 81
Dierker, L., 118
Dionne, G., 14, 24, 87-93, 95, 98-101, 186
Dionne, J.P., 268
Dishion, T.J., 91, 98, 112, 120, 163, 167, 182, 183, 188-190, 194, 195
Dittus, P., 193
Dobbs, J., 51
Dockrell, J., 60
Doctoroff, G.L., 51
Dodge, K.A., 13, 14, 17, 20, 21-23, 25-30, 32, 33, 70, 71, 90, 92, 93, 110, 115, 119, 123, 158-161, 164, 172, 177, 187, 190, 194, 195
Dolan, L.J., 196
Domitrovich, C.E., 54
Donlan, C., 95
Doyle, A.B., 51, 56
Dranoff, R., 78
Dubeau, D., 144, 149
Duda, J.L., 250, 255, 256, 260, 263, 268, 269
Due, P., 60
Dulcan, M., 35
Dumas, J.E., 149, 196
Dunand, M., 236, 239
Duncan, M.K., 73
Dunivant, N., 92, 95, 96
Dunlap, S., 191
Dunn, J., 94
Dunn, J.G., 256
Dupper, D.R., 157
Duquin, M.E., 268
Duru-Bellat, M., 44, 45
Dyer, K, 76
Dykeman, B.F., 128, 131

E

Eagly, A.H., 263
Earls, F., 118
Easterbrooks, A., 148
Eddy, J.M., 128, 130, 188, 210
Edelbrock, C.S., 30, 147
Edelen, M.O., 111
Eder, A., 76
Eder, D., 46, 52, 55
Edgell, D., 102
Edwards, C.P., 203, 204, 215, 216
Egan, E.A., 196
Egeland, B., 138, 143, 146
Einarsen, S., 62
Eisenberg, N., 21
Ellickson, P.L., 111
Ellis, A., 266

Ellis, G.D., 89, 116, 166, 167, 182, 184, 189, 190, 194, 266
Ellis, L., 89, 116
Ellis, S., 189, 190
Ellis, W.E., 166, 167, 182, 184, 194
Emond, A., 76
Endresen, I., 246
Endriga, M.C., 146, 149
Engels, R., 73
Englander, E., 60
Enke, J.L., 52, 55
Eraldo, N., 191
Erath, S.A., 54
Erhardt, D., 91
Erickson, M.F., 138
Eron, L.D., 219, 220, 231, 235
Espelage, D., 72, 73, 75
Espelage, D.L., 48, 194
Essex, M.J., 100
Estell, D.B., 161, 162, 180
Estrem, T.L., 43, 100, 101
Eyberg, S.M., 125

F

Fagan, J., 85
Fagbemi, J., 28, 42, 111
Fagot, B.I., 146, 147
Fantuzzo, J., 103
Farmer, T.W., 161, 162, 180, 181
Farrington, D., 73
Farrington, D.P., 16, 18, 31, 60, 76, 89, 116, 158
Farver, A.M., 208
Farver, J.A.M., 180, 218, 219
Fawcett, P., 18
Feder, L., 61
Feldman, S., 73, 76
Feltz, D.L., 251
Ferguson, L.L., 27, 40, 252
Ferguson, T.J., 20
Feshbach, N.D., 40, 41, 43
Figueira-McDonough, J., 96
Finch, S., 158
Finkelhor, D., 63, 72, 123
Finkelstein, J.W., 17
Fisher, P., 35
Fisher, P.H., 42, 63
Fisher, S., 63
Flannery, D.J., 14
Flavell, E.R., 86
Flavell, J.H., 86
Fontaine, N., 195, 197
Fontaine, R., 69, 75, 76, 78
Fontaine, R.G., 22
Fonzi, A., 67, 214
Forehand, R., 131
Forgatch, M.S., 128
Fortin, L., 19
Foster, S.L., 34, 46
Fox, N.A., 17, 147
Franczek, A., 218
Frankel, O., 118, 146
Fredstrom, B., 179
Freeman, P., 35
Fregoso, M., 168
French, D.C., 210
Freud, S., 71, 225
Frick, P.J., 33-35, 120
Frisen, A., 61, 62
Frosch, D.L., 218
Fry, D.P., 207, 212, 213
Fujiki, M., 95
Fujioka, T., 204
Funk, J.B., 237
Furlong, M.J., 32
Furman, W., 181

G

Gabriel, S.W., 21
Gagnon, C., 32, 163
Galen, B.R., 25, 27, 44, 52
Garber, J., 93
Gardner, D.E., 254, 259
Gariépy, J.-L., 27, 40, 252
Geen, R.G., 232
Gelbard, H.A., 124
Gendreau, P.L., 14, 15, 28, 158
Genest, É., 45
Genta, M.L., 67, 78, 214
Gest, S.D., 166, 180
Gibbs, S., 62
Giovannelli, J., 18
Glaser, G.H., 90
Glod, C.A., 123, 124
Goldberg, S., 140, 143, 147
Goldsmith, D.F., 100, 152

Goldstein, S.E., 54
Golter, B.S., 190
Goosens, F., 76, 172
Gosselin, C., 149
Gottesman, N., 138
Gouze, K.R., 21
Graham-Bermann, S.A., 166, 180
Grant, M., 116
Green, F.L., 86
Green, J., 101, 149
Greenberg, M.T., 54, 146, 149
Greenman, P.S., 6, 25, 51, 75, 155, 159, 160, 168, 177, 180
Grekin, E.R., 15
Griffin, K.W., 111
Grimes, L., 55
Grossman, J.B., 86
Grossmann, K.E., 145
Grotpeter, J.K., 27, 28, 41, 43, 46, 50, 52, 63, 182, 183, 194, 214
Grove, J., 95
Gruen, G., 34
Guay, F., 160
Guerra, I., 150
Guerra, N., 63, 64
Guerra, N.G., 22, 173
Guilamo-Ramos, V., 193
Guivernau, M., 260
Gunnar, M.R., 45

H

Haas, E., 183, 188
Hakko, H., 15
Halfon, O., 143, 147
Hallinan, M.T., 46
Halongo, N.S., 117
Hamm, J.V., 192
Han, S., 91
Hann, D.M., 110
Hansen, E., 60
Harnish, J.D., 119
Harré, R., 25
Harris, J.R., 157, 164, 165
Hart, B., 88
Hart, C.H., 42, 43, 46, 50, 110
Harton, H.C., 180
Hartup, W.W., 13, 26, 30, 32, 40, 43, 158, 166, 177, 179, 180
Harvey, M., 62, 77
Haselager, G., 73, 179
Hawker, D.S., 76
Hawkins, J.A., 179, 182
Hawkins, J.D., 164
Hawley, P.H., 25, 100, 101, 161, 163
He, Y., 165, 206
Heames, J., 62
Heelery, B., 67
Heidgerken, A.D., 109
Heinemann, P.P., 59
Hektner, J.M., 187, 196, 197
Hellison, D.R., 268
Hellstedt, J.C., 267
Helteenvuori, T., 161, 162
Henderson, K., 53
Henggeler, S.W., 128, 130, 196
Henington, C., 43, 52, 54
Henkel, R., 194
Hennessy, D.A., 267
Henrich, C.C., 25, 161
Henry, D., 172, 173, 236
Herbert, J., 18
Herman, G., 236, 237, 240
Herzel, K.M., 93, 94, 100, 101, 103
Hetherington, E.M., 114, 115
Hewstone, M., 204
Higgins, A., 259
Hill, S.Y., 118
Hine, D.W., 86
Hinshaw, S.P., 91, 102, 113
Hipwell, A.E., 51, 56
Hirano, K., 67
Ho, C., 213, 214
Hobbes, T., 13
Hodges, E.V.E., 73, 160, 179, 181
Hodgins, S., 15
Hoffman, L.W., 179
Hofman, P., 204
Hofstede, G., 205, 210
Holstein, B., 60
Holt, M., 72, 73
Holt, M.K., 48, 194
Hoover, J.H., 76
Hoppe-Graff, S., 218
Horodezky, N., 85
Horowitz, L., 101

Hossay, J.F., 229
Howell, J.C., 24
Hoza, B., 181
Hruska, D.R., 118
Huber, A., 91
Huesmann, L.R., 21, 158, 173, 218-220, 231, 232, 234, 236, 237
Hugues, J.N., 194, 195
Humber, N., 141
Hunt, J., 29
Hunter, A.G., 117
Huttunen, A., 169
Hymel, S., 76, 158, 159, 166

I-J
Iglesias, A., 85
Im, N., 85
Infante, D.A., 95
Inhelder, B., 42
Ireland, C., 62
Ireland, J., 62
Isohanni, M., 15
Ito, Y., 124
Jaccard, J., 193
Jackson, E., 81
Jacques, S., 78, 83, 223
Jansen, E.A., 193
Jaramillo, B., 113
Jarvelin, M.R., 15
Jenkins, J.M., 94, 213
Jennings, S., 213
Jiao, Z., 179
Jin, S., 110
John, R.S., 116, 137, 215
Johnson, B., 169, 173
Johnson, C., 85, 95
Johnson, D.J., 46
Johnson, J.G., 231
Johnson, M.S., 248
Johnson, R.E., 96
Jolley, J., 61, 74
Jones, M., 24, 117
Jones, S.M., 25, 27-29, 32, 33, 161
Jonsson, A., 61
Jordan, K.Y., 159
Joussemet, M., 110
Jung, K.G., 118
Junger-Tas, J., 62

K
Kagan, J., 26
Kalkoske, M., 138
Kamphaus, R.W., 33
Kandel, D.B., 179
Kantor, G., 72
Karstadt, L., 50
Katz, L.F., 182
Kaufman, J., 124
Kaukiainen, A., 27, 40, 42, 43, 48, 63, 163, 218
Kavanagh, B., 256, 260
Kavanagh, L., 146, 147
Kavussanu, M., 261, 263
Kaye-Swift, M., 101
Kazdin, A.E., 23, 29, 33, 125, 126, 128-132
Keating, C.F., 42, 43
Keefe, K., 164
Keenan, K., 18, 24, 148
Keilitz, I., 92, 95, 96
Keith, B., 114, 115
Kellam, S.G., 117
Kerber, K.,, 54
Kerbs, J., 61, 74
Kering, P.K., 56
Kerr, M., 32, 186
Kiely, K., 119
Kiesner, J., 184, 191
Kim, H.K., 19
Kim, U., 205, 206
Kingston, L., 18
Kirkham, C., 67
Kirsch, S., 233
Kirwil, L., 234
Klackenberg-Larsson, I., 85
Klein, D.J., 111
Klein, M.H., 100
Kochenderfer, B.J., 76
Koentjaraningrat, R.M., 210
Kohlberg, L., 255, 259
Koivula, N., 263
Kokko, K., 158
Kolko, D.J., 124
Konijn, E.A., 238
Koops, W., 29
Korn, S., 167
Kotchick, B.A, 131

Kovacs, D.M., 179
Krisberg, B., 24
Kruesi, M.J., 18
Ku, H-C., 46
Kuper, K., 55, 120, 158, 159, 189
Kuperman, S., 118, 120
Kupersmidt, J.B., 55, 158, 159, 189
Kwon, K., 180

L
Ladd, B.K., 52, 54
Ladd, G.W., 52, 54, 76, 160, 189, 190, 193
Lafreniere, P.J., 144
Lagerspetz, K., 27, 28, 40, 41-44, 48, 63, 163, 214, 218-220
Laird, R.D., 159, 160
Lamb, R., 25
Laplante, D., 24, 89
Larivée, S., 32
Larose, S.,, 152
Larrieu, J.A., 111
Larson, R., 34, 189
Last, J.M., 66
Laub, J.H., 23
Laughlin, J.E., 196
LaVoi, N.M., 261
Lavoie, F., 111
Lazarus, R.S., 20, 93
Le Sieur, K.D., 193
Leary, A., 111, 182
Lease, A.M., 74, 180
LeBlanc, M., 32
Leckman, J.F., 118
Ledingham, J., 65
Lee, S.W.S., 206
Leff, S.S., 53
Lefkowitz, M.M., 158
Lemelin, J-P., 5, 135, 150, 151
Lemyre, P.N., 261
Lengua, L.J., 18
Leonard, H., 18
LePage, A., 228
Leung, M.-C., 166
Leve, L.D., 19
Lewis, D.O., 90, 116
Leyens, J.Ph., 7, 220, 223, 229, 230, 234, 236, 237, 239, 240, 250
Li, F., 188
Li, Z.Y., 209
Liddle, N., 129
Lidral, J., 118
Limber, S., 63, 68, 78
Lindsay, G., 60
Lipkins, R., 116
Little, T.D., 25, 27-29, 32, 33, 161, 163
Liu, D., 206
Liu, H., 165, 206
Liu, J.J., 23
Lochman, J.E., 33, 93, 158, 191
LoCoco, A., 214
Lodge, J., 73, 76
Loeber, R., 32, 51, 56, 89, 120
Lombroso, C., 19
Long, T., 252
Lord, C., 87, 88
Lorenz, K., 30, 225
Lover, A., 92
Lowe, K.A., 100, 101
Lucas, C., 35
Lucca, N., 206
Luria, A.R., 86
Lynam, D., 25, 177
Lynch, A.M., 196
Lyons-Ruth, K., 145, 147, 148
Lytton, H., 44, 113

M
Ma, L., 61, 63, 64, 71-74, 76, 79, 81, 82, 147, 166, 168, 171, 206, 241
Maccoby, E.E., 34, 44, 45, 46
Mackie, C., 60
Madsen, K., 65
Madsen, K.C., 65
Maehr, M.L., 257
Mahdavi, J., 63
Mahjoub, A., 229
Mahoney, J.L., 192, 193
Main, M., 141, 149
Malone, M.J., 73
Malone, P.S., 115
Mangelsdorf, S., 146
Manz, P.H., 53
Maranda, J., 150, 152
Maraspini, A.J., 215, 217
Margolin, G., 116

Mariano, K.A., 180
Marshall, P.J., 147
Martinek, T.J., 268
Martinez, C.R., 128, 130
Martinez, M., 18
Martino, S.C., 111
Marvin, R.S., 141, 149
Marvinney, D., 146
Maslin, C.A., 146
Mathisen, G., 62
Maughan, B., 17
Maxfield, M.G., 121-123
Mayeux, L., 42, 50, 52, 166
Mazur, A., 23
Mazzarello, T., 150
McBride-Chang, C., 110
McCaffrey, D., 111
McCartney, K., 147, 148
McClaskey, C.L., 92
McClellan, J., 123
McCord, J., 116, 167
McDougall, P., 158, 159
McEvoy, M.A., 43
McGee, R., 96
McGovern-Murphy, F., 192
McKnight, K., 55
McLanahan, S., 114
McMahon, R.J., 125, 126, 128-130, 132, 146
McNeilly-Choque, M.K., 42
Mednick, S.A., 15, 16, 18
Meece, D.W., 190
Melissa, M., 75
Menesini, E., 214
Menna, R., 85
Mercer, L., 159
Mercier, H., 19
Merikangas, K.R., 118
Merk, W.W., 29
Merlo, J., 60
Merrick, S., 138
Merten, D.E., 46
Meyer, E.C., 89, 157
Meyer-Adams, N., 157
Milgram, S., 230
Miljkovitch, R., 143, 147, 151
Miller, B., 261
Miller, G.E., 125
Miller, J.L., 28, 42
Miller, L.S., 90, 113
Miller, N.E., 26, 95, 111
Minde, K., 147
Minowa, N., 100
Mitchell, K., 63
Mizokawa, S.T., 50
Mizruchi, M.S., 116
Moffitt, T.E., 14, 16, 18, 25
Montare, A., 85
Moody, R., 65
Moore, R.E., 67
Morales, J.R., 53, 173
Moran, G., 151
Morita, Y., 62
Moser, G., 247
Moss, E., 141, 149, 150, 152
Mounts, N.S., 193
Mufson, L., 119
Mugno, D.A., 251
Müller, U., 20
Munro, H., 53, 56
Munson, J.A., 146, 148, 150
Murphy, B.C., 21
Murphy, J.C., 53
Murphy, K., 158
Murphy, L.M., 179, 186
Murray, C.A., 96, 194
Murray-Close, D., 194
Musabegovic, A., 90
Mustgrove, K.T., 74
Myhal, N., 140
Mykletun, R., 62

N-O

Nabors, L.A., 53
Nadeau, K., 193
Nagin, D., 24, 30, 32, 42, 252
Nagin, D.S., 3, 20
Najman, J.M., 114, 115
Nansel, T.R., 67
Nathanson, A.I., 237
Neal, J.W., 194, 232
Neckerman, H.J., 27, 40, 252
Nelson, D.A., 42, 46, 110, 157
Newberry, 129
Newcomb, A.F., 159, 181
Newcomer, R.R., 248

Nicholls, J.G., 255, 256, 258
Noesjirwan, J., 210
Nosanchuk, T.A., 245
Nunes, E.V., 119
Offord, D.R., 117
Ogbu, J.U., 204
Ogilvie, B.C., 246
Olafsen, R.N., 53
Oldehinkel, A., 76
Oligny, P., 158
Olsen, J.A., 110
Olsen, S.F., 42
Olson, L.K., 256
Olson, M.L., 43
Olthof, T., 76, 171, 172
Olweus, D., 60, 62, 65-68, 70, 71, 73, 74, 76-79, 81, 246
Ommundsen, Y., 261
Oppenheim, D., 152
Orlick, T., 209
Ormel, J., 76
Osofsky, J.D., 110
Österman, K., 43, 44, 48, 163, 218
Ostrov, J.M., 42, 43, 111, 193, 194
Owen, M.T., 147
Owens, E.B., 148
Owens, L., 43, 47, 48, 53, 55
Oyserman, D., 206

P

Pagani, L., 32, 186, 196
Paik, H., 231, 235
Panak, W., 93
Pantaléon, N., 245, 246, 252, 259, 269
Paquette, J.A., 25, 40, 41, 42, 52, 56
Parent, S., 125, 149
Park, I.H., 210
Park, J.-H., 100, 101
Park, S.Y., 210, 211
Parke, R.D., 25, 189, 193, 229, 230
Parker, J.G., 158, 159, 177, 179, 181, 191
Parsons, B.V., 128, 129
Partington, J., 209
Patenaude, R., 56
Patterson, G.R., 91, 98, 112, 113, 120, 125, 128, 189
Pauls, D.L., 118
Pauzé, R., 4, 19, 37, 47, 49, 56, 63
Pavlov, I.P., 86, 228
Pearl, R., 95, 162, 180
Pears, K.C., 19
Pearson, J.L., 117
Pedersen, S., 193
Pederson, D.R., 151
Peebles, C., 110
Pellegrini, A.D., 31, 33, 35, 65, 76
Peltonen, T., 28, 40, 214
Pepler, D., 72, 76, 170, 182
Pepler, D.J., 82, 164, 170
Perrotta, M., 147
Perry, D.G., 22, 73
Perry, L.C., 22
Persson, C., 61
Pérusse, D., 14, 15, 24, 89, 186
Peters, S, 149
Pettit, G.S., 21, 92, 115, 123, 159, 189, 190
Pfeffer, C.R., 116
Pfister, R., 248-250, 254, 264
Philipsen, G., 205
Piaget, J., 42
Picus, S., 234
Piehler, T.F., 188
Piel, J.A., 88, 92, 100
Pierce, K.M., 192
Pierce, S.L., 45
Pierrehumbert, B., 143, 147
Pikas, A., 60
Pike, K.L., 204
Pincus, J.H., 90
Pine, D.S., 90
Pinner, E., 113
Piquero, A., 15
Plancherel, B., 143, 147
Plutchik, R., 116
Polanichka, N., 55
Polman, H., 29, 34
Posner, J.K., 192
Poulin, F., 6, 25, 51, 54, 158, 161, 163, 164, 167, 175, 178-184, 187, 188, 191-193
Power, C., 259
Power, F.C., 261
Power, T.J., 53
Prinstein, M.J., 30, 50, 162, 187

Prinz, R.J., 125, 196
Prior, M., 18
Prizant, B.M., 89
Provost, M.A., 5, 113, 135, 144, 150-152
Prusoff, B.A., 118
Pulkkinen, L., 29, 158
Punamäki, R.L., 114, 227
Putallaz, M., 55
Pyntikova, E., 66

Q-R
Quételet, A., 23
Quinsey, V.L., 17
Raine, A., 15-17, 18, 20, 23, 24, 89, 116, 117
Rasanen, P., 15
Rascle, O., 7, 25, 243, 254, 256-258, 262
Rasmussen, P., 22
Ray, G.E., 73
Realmuto, G.M., 187, 196, 197
Reich, W., 118
Reid, J.B., 91, 98, 112
Reinke, W.M., 191, 192
Reiss, A.J., 116, 117
Renken, B., 146
Renshaw, P.D., 21, 158
Repacholi, B., 148
Rescorla, L.A., 31
Réveillère, C., 69, 75, 76
Reynolds, C., 18
Ricciuti, A., 29
Richard, J.F., 5, 19, 35, 83
Richards, M.H., 189
Rigby, K., 157, 169, 173
Riksen-Walraven, J.M., 142, 179
Rimpelä, A., 114, 227
Risley, T., 88
Risser, A.T., 102
Ritvo, E., 116
Roark, M., 266
Robarchek, C.A., 207
Robarchek, C.J., 207
Roberts, G.C., 258, 261, 263
Robinson, C.C., 42, 46
Rodkin, P.C., 74, 162, 180
Rodriguez, M.C., 43
Rogoff, B., 189
Roland, E., 67, 75
Romand, P., 259
Rondeau, N., 184
Ros, M., 206
Rose, A.J., 182, 183, 194
Rosenberg, F.R., 45
Roth, J.A., 116, 117
Rothberg, S., 42
Rousseau, D., 149
Rousseau, J.-J., 13
Rowe, R., 17
Rowland, M.D., 196
Rubin, K.H., 147, 158, 177, 179, 181, 209
Rubinow, D.R., 18
Ruiz, R.O., 67
Rule, B.G., 20
Russell, S., 63
Rutter, A., 86
Rutter, M., 87-89
Rys, G.S., 43, 50, 52, 193

S
Sabatier, C., 201, 248-250, 264
Sacco, F.C., 70
Saintonge, J., 149
Salmivalli, C., 42, 48, 55, 59, 161-164, 167-171
Sampson, R.J., 23
Sandler, I.N., 19, 115
Sarrazin, P., 256
Saucier, J.F., 15
Sawyer, A., 79
Scerbo, A.S., 124
Schaal, B., 17
Schäfer, M., 167
Scheier, L.M., 111
Schiffer, F., 124
Schlosser, M.A., 101
Schlosser, S.S., 118
Schmidt, M.E., 159, 179
Schneider, B.H., 35, 43, 50, 81, 82, 142, 143, 158, 159, 179, 207, 212, 214-216,
Schneider, J., 214, 215
Schoenwald, S.K., 196
Scholte, R., 59, 73, 171
Schroeder-Braun, K., 268
Schuengel, C., 141, 147

Schulz, H., 63, 167
Schwab, J., 35
Schwab-Stone, M., 35
Schwartz, D., 33, 110,
Schwartz, S.H., 206, 267
Schwartzman, A.E., 65
Sebanc, A.M., 45, 46
Secrist, M.E., 73
Séguin, J.R., 15, 19, 20, 22
Sentse, M., 59, 73, 171
Setiono, K., 210
Shaffer, D., 35
Share, D.L., 96
Sharp, S., 33, 60, 65
Shaw, D.S., 18, 24, 148
Shayka, J.J., 118
Shields, A., 92
Shields, D.L., 248, 252, 254, 258, 259, 261, 265
Shotland, R.L., 230
Shumow, L., 192
Shute, R., 43, 47, 48, 53, 55, 79
Silva, J.M., 248, 250, 251
Silva, P.A., 85, 96
Silverthorn, P., 120
Simons, R.G., 45
Sinclair, J.J., 190
Sinha, J.B.P., 205
Slaby, R.G., 22, 164
Slee, P., 43, 47, 48, 53, 55, 62, 157
Slee, P.T., 158
Smentana, J.G., 45
Smith, D.C., 32
Smith, E.P., 196
Smith, J.D., 81, 82
Smith, M., 67
Smith, M.D.,
Smith, P.K., 33, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 81, 82, 167, 169, 213, 214
Smolla, N., 150
Snyder, A., 178, 180, 182, 183, 188, 189
Solberg, M.E., 66, 67, 68, 76, 77
Solomon, J., 141
Soussignan, R., 17
Speltz, M.L., 146, 149
Spencer, T.J., 119
Spieker, S.J., 146
Spracklen, K.M, 188
Spreen, O., 96, 102
Srabstein, J., 66
Sroufe, A.L., 143, 144, 146, 147
Sroufe, L.A., 138, 143-146
Stanford, K., 63, 227
Stanley, C., 114, 115, 149, 230
Stanley-Hagan, M., 114, 115
Starzyk, K.B., 17
Stattin, H., 85, 193
Stauffacher, K., 43
Steffen, V.J., 263
Stephens, D.E., 248, 256-258, 260, 261
Stevens, N., 179
Stevenson, J., 87, 88, 90, 91, 96-99
St-Laurent, D., 5, 135, 141, 149
Stoff, D.M., 29
Storr, A., 225
Stouthamer-Loeber, M., 89
Strayer, F.F., 24
Stuntz, C.P., 257, 265
Suess, G.J., 145
Sullivan, H.S., 179
Susman, E.J., 17
Sutton, J., 167, 169
Swarr, A., 189
Swedo, S., 18
Swenson, L.P., 182
Sylvers, P., 19
Szatmari, P., 118

T

Tallal, P., 85
Tani, F., 168, 169
Tarabulsy,G.M., 5, 135, 150-152
Taradash, A., 72, 182
Tardif, C., 142
Taylor, A., 21, 75
Teggart, T., 76
Teicher, M.H., 123, 124
Tein, J-Y., 115
Templin, T.J., 256
Terry, R., 159
Tessier, R., 152
Thijs, J., 160
Thill, E., 256
Thomas, D.E., 191
Thompson, B., 43
Thompson, R.A., 144, 145

Tibbetts, S., 15
Tiihonen, J., 15
Tippett, N., 63
Tisak, M.S., 54
Tobias, A.K., 196
Tomada, G., 43, 50, 159, 214, 215
Tomlin, A., 21
Torregrosa, M., 258
Toupin, E.S.W.A., 208
Toupin, J., 19, 47, 49, 56
Trad, P.V., 96
Tranel, D., 19
Treadway, D., 62
Treasure, D.C., 258, 261
Treboux, D., 138
Tremblay, R.E., 3, 13, 15, 17, 19, 20, 23-26, 28, 29, 30, 32, 42, 89, 111, 158, 163, 164, 177, 178, 184, 186, 196, 252
Triandis, H.C., 206, 208, 219
Tripathi, R.C., 205
Troy, M., 145
Trudel, P., 268
Tsang, S.C., 208
Turgeon, L., 183
Turmel, F., 39, 47, 48, 52-54
Turner, A.K., 17
Turner, C., 17
Tutko, T.A., 246
Twemlow, S.W., 69-72
Tygert, C.E., 117

U-V

Underwood, M.K., 25, 27, 31, 33, 34, 40-42, 44, 52, 56, 194
Urban, J., 146
Urdan, T.C., 257
Usher, B.A., 85
Vaaland, G., 78
Vaillancourt, T., 28, 42, 43, 51, 56, 111, 158, 159, 166
Valente, E., 21, 119, 123
Valiente, L., 258
Vallance, D.D., 85
Vallerand, R.J., 255
Valvidia, I.B., 212
Van Acker, R., 162
Van Acker, R.M., 180
Van Lier, P., 186
Vandell, D.L., 147, 192
VanIjzendoorn, M.H., 141, 142, 147, 148
Varvalho, M., 63
Vaughn, B.E., 151
Vazsonyi, A.T., 14
Veenstra, R., 69, 76
Venables, P.H., 16-18
Verkuyten, M., 160
Verlaan, P., 4, 28, 37, 39, 40, 47-49, 51-54, 56, 63, 166, 193
Vermigli, P., 216
Vernberg, E.M., 50
Vidgor, J., 190
Viemerö, V., 53
Villareal, M.J., 206
Visek, A., 252, 254
Vitaro, F., 6, 19, 29, 32, 54, 111, 113, 158, 163, 164, 175, 178-181, 183, 184, 186, 193, 195-197
Vitiello, B., 29
Vlachou, A., 81
Voeten, M., 59, 164, 168-171
Vondra, J.I., 148
Vygotsky, L.S., 86

W

Wachs, T.D., 34
Walder, L.O., 158
Waldie, K., 96
Waldron, H.B., 129
Walker, B.W., 248
Walker, H.M., 191, 192
Wall, S., 140
Wallenius, M., 114, 227
Walsh, B., 18
Walsh, D., 237
Walters, R.H., 25, 227
Wan, K., 204
Warman, D.M., 187
Warner, V., 119
Wasserman, G.A., 90, 113
Waters, E., 138, 140, 142
Watson, J.B., 90, 252, 254
Webb, H., 252
Weigel, S.M., 111
Weinfeld, N.S., 138, 143, 144
Weinraub, M., 152

Weiss, B., 217
Weiss, M.R., 248, 257, 265
Weissman, M.M., 118, 119
Weisz, J.R., 217
Welles-Nyström, B., 218
Wells, K., 125, 191
Wells, K.C., 125, 126, 128-130, 132
Wells, M.S., 266
Welsh, J.D., 17
Wentzel, K.R., 159
Werner, E.E., 118, 194
West, S.G., 19
Westermann, L., 76
Westlund, K., 101
Whiteman, M., 157
Whiting, B.B., 203, 216
Whiting, J.W.M., 215, 216
Whitney, I., 62
Wibarti, S., 218
Wickramaratne, P.J., 119
Widmeyer, W.N., 253
Widom, C.S., 121-124
Wiener, J., 158
Wilens, T.E., 119
Williams, G.M., 114
Williams, K., 63, 64
Williams, M., 16, 17
Williams, P., 70
Williams, S., 96
Willson, V.L., 109
Winslow, E.B., 148
Winters, C.A., 96
Wojslawowicz Bowker, J.C., 179
Wolak, J., 63
Wolchik, S.A., 115
Wolke, D., 50, 53, 63, 167
Woods, K.E., 111
Woods, S., 50, 63
World Health Organization, 13
Worthman, C.M., 17

X-Y-Z

Xie, H., 40, 46, 52, 53, 194
Xu, Y., 208
Yang, C., 110
Yang, C.F., 208
Yang, K.S., 110, 208
Yershova, K., 42, 101
Yoon, J., 54
Younger, A., 216
Younger, A.J., 35, 65
Yu, L., 208
Zahn-Waxler, C., 17, 55, 100
Zappulla, C., 214
Zarbatany, L., 166, 167, 182, 184, 194
Zeanah, C.H., 111
Zelazo, P.D., 20
Zeljo, A., 42, 101
Zhang, Z., 208
Zhou, Q.Y., 209
Ziegler, S., 68
Zimbardo, P.G., 21
Zivin, G., 245

INDEX THÉMATIQUE

A
Agression directe, 40
Agression indirecte, 37, 39-56
  agression relationnelle, 41
  agression sociale, 40, 41, 63
  développement cognitif, 42
  écart entre les sexes, 44-46
    études, 44
    répercussions, 44
  ensemble des acteurs, 55
  facteurs familiaux
    conflits entre parents, 50
    pratiques éducatives parentales, 50, 51
  facteurs personnels
    problèmes d'adaptation, 49, 50, 53, 56
    problèmes émotionnels et comportementaux, 49
  facteurs sociaux
    pairs, 52
  impact sur les victimes, 50, 52-55
    filles, 53
  intervention
  dépistage, 54
    défi, 56
    préscolaire, 54
    primaire, 54
    prudence, 55
    sensibilisation des enseignants, 53
    sensibilisation des parents, 56
  maturation, 41
  motivation, 47
    processus interpersonnels, 48
  processus de socialisation, 44, 45
    appartenance à un réseau, 47
    écart entre les sexes, 44
    influence des pairs, 45
      différences entre garçons et filles, 46
  traitement d'informations sociales, 42
Agressivité
  préoccupation actuelle, 13
Agressivité pour être accepté (L')
  études hollandaises, 171
  réseaux sociaux, 172
Agressivité verbale, 24, 27, 95, 100, 102, 128
Amis agressifs, 173, 183, 189-193
  augmentation de l'agressivité, 184
  cognition sociale, 183
  examen écologique, 189
    différents milieux, 189
    école, 189-192
    rôle des parents, 193
      activités sociales, 193
      relation affective, 193
      supervision parentale, 193
    service de garde et loisirs organisés, 192
    voisinage,189-191
  mécanismes d'influence, 187
    coercition et conflit, 188
    entraînement à la déviance, 188
  modèles théoriques, 184
    modèle additif, 184, 186
    modèle collatéral, 184
    modèle interactif, 184
    modèle médiateur, 185, 186
  pairs non agressifs, 187
  problèmes de comportement
    interaction gènes-comportement, 186
  qualité des amitiés, 186
Amitiés, 177
  agressivité relationnelle, 193
    clique d'amis, 194
  durée de vie, 179
  enfants agressifs, 180
    caractéristiques de leurs amis, 180
      processus de sélection, 181

dimension négative, 182
divergence des résultats, 183
dimension positive, 181, 182
intégration dans un réseau, 180
qualité des relations, 181
facteur de protection, 193
implications
effet iatrogène, 194
regroupement d'enfants à risque, 195
utilisation des pairs prosociaux, 195-197
agents d'intervention, 196
conditions favorables, 196
impacts négatifs, 197
modification des contingences sociales, 196
niveaux d'analyse, 177
stratégies préventives, 196, 197
thèmes du chapitre, 178
Anomalies physiques mineures, 14, 16
Attachement, 5, 6, 96, 113, 135, 137-152
adaptation, 137, 138
adaptation sociale, 142
mécanismes, 143
attentes sociales, 144
émotions, 143
MIO, 143
notre projet, 150
échantillon, 150
mesures, 151
modèle transactionnel, 151
résultats, 150, 151
problèmes d'adaptation, 145
représentations de soi, 144
théorique, 92,143
agressivité, 145
études longitudinales utilisant quatre catégories, 147
comportements oppositionnels défiants, 149
groupes à risques, 148
mères adolescentes, 148
études longitudinales utilisant trois catégories, 145
groupe à risque, 146
interaction dyadique, 145
lien insécurité-agression, 147
études observant un lien simultané, 149
autoévaluation, 150
enfants désorganisés, 149
PSA, 149
types de contrôlant, 150
mesures
catégories d'attachement, 140
domaines socio-affectifs, 142
situation étrangère, 139
tri de cartes, 142
observation des comportements, 139
recherche, 137
relation mère-enfant, 137, 144, 152
stabilité, 138

C-D

Complications à la naissance, 14, 15
Conséquences de l'agressivité , 157, 170
Déficits frontaux, 19, 20
Déficits préfrontaux, 19, 20
Définitions
approche des antécédents, 26
approche des conséquences, 26, 39, 44
approche topographique, 27
conception générale en recherche, 26
en tant que personne, 25
intentionnalité, 26
Déterminants biologiques
anomalies physiques mineures, 14, 16
facteurs biosociaux, 16
complications à la naissance, 14, 15
facteurs biosociaux, 15
déficits frontaux, 19, 20
fonctions exécutives, 20, 24
exposition à la nicotine, 14, 15, 23
facteurs neuropsychologiques, 19, 22
IRMf, 22
génétique, 14, 16
interventions expérimentales, 23
mécanismes intermédiaires, 14
prévention, 23
rythme cardiaque
capacités d'empathie, 17
éveil physiologique, 17
rythme cardiaque faible, 16, 17
mère adolescente, 16
système sérotonergique, 18
conflits familiaux, 18
tempérament, 14, 18, 19
pratiques parentales, 19

testostérone, 14, 17, 18, 23
dominance sociale, 17
perception de provocation, 20
processus cognitifs, 21
résolution de problèmes, 20, 24
traitement de l'information sociale, 20, 93
facteurs environnementaux et génétiques, 20
Difficultés langagière,
autorégulation, 86
langage intérieur, 86
cognitions sociales, 92, 99
théories de l'esprit, 94
comportements agressifs, 85, 87, 95, 96, 99, 103
conceptualisations, 87
effet causal, 90
études, 91
faible estime de soi, 96, 99
études, 97
frustration sociale, 95, 99
investigations empiriques futures, 102
antécédents potentiels, 102
facteurs de protection, 103
perspective longitudinale, 102
lien empirique, 100
critiques méthodologiques, 101
langage et agressivité
globale, 101
physique, 100
relationnelle, 100
modèle interactionnel, 99
traitement de l'information sociale, 93
études, 93
trajectoire autorégulatrice, 92, 99
trajectoire des comportements agressifs, 98
études, 98, 99
trajectoire microsociale, 95, 99
perspectives théoriques, 87, 92
composantes d'un même syndrome, 87
origines communes, 88, 90
caractéristiques environnementales, 88
prédisposition neuropsychologique, 90
prévalence, 85
retombées appliquées, 103

F-G

Facteurs familiaux, 4, 5, 49, 89, 107, 109
fonctionnement familial, 113
problèmes de communication, 113, 114
séparation conjugale, 114
conflit dyadique, 115
facteurs de protection, 115
manifestations agressives et antisociales, 114
violence conjugale, 113
maltraitance, 109, 121-125
abus sexuel, 121, 124
blessures physiques, 121
facteurs biologiques, 124
facteurs cognitifs, 123
négligence, 121-124
problèmes d'adaptation, 116, 118, 123, 145, 180, 184
risque de psychopathologie, 123
pratiques de supervision
impact sur le développement, 111
pratiques parentales, 102, 109, 112, 184
caractère multidimensionnel, 113
impact sur le développement, 111
parents adolescents, 110
soutien empirique, 112
style parental autoritaire, 110
style parental hostile, 110
théorie des processus familiaux coercitifs, 112
psychopathologie parentale, 118, 119, 131
alcoolisme, 88, 118, 120
autres dépendances, 119
comportement antisocial, 120
dépression maternelle, 118, 119, 147
effet indirect, 120
somatisation maternelle, 118, 120
structure familiale, 97, 116, 119
grandeur de famille, 116, 117
statut parental, 116, 117
statut socioéconomique, 99, 117
Génétique, 14, 16, 90, 91, 120

I-J

Influence interpersonnelle, 163, 164, 165
agresseurs, 168, 260
assistants et renforceurs, 168
défenseurs des victimes, 167, 169
étude canadienne, 170
renforcement direct, 166, 167
rejet, 160, 163, 166
réseau social, 163, 166
visibilité sociale, 166
renforcement passif, 167
intimidation scolaire, 167, 169, 170
statut social, 167
tiers partis, 167, 169
traits favorisés, 165
Interventions familiales, 89, 125, 126
adolescents
PMT, 125, 126, 128, 130-133
programmes, 125, 126, 128, 129, 131-133
TFF, 129, 130
TMS, 130
limites, 131
adolescents, 102, 121, 132
âge des enfants, 131
expérience des thérapeutes, 131
milieu socioéconomique, 131
PMT, 131
stress, 131
préadolescents, 125
PMT, 125, 126, 128, 130-133
Intimidation scolaire, 4, 27, 57, 59-64, 66-69, 76-78, 81, 82, 167, 168, 170, 172
acteurs, 69
approche systémique, 78
aspect normatif, 62
facteurs institutionnels, 62
définition, 59, 65
critères d'Olweus, 60
enjeu scolaire, 82
évaluation
outils, 65, 66
prévalence des statuts, 67
enquête d'inspiration épidémiologique, 67
prévalence de la cyber-intimidation, 68
tendances internationales, 68
statut, 61, 64-66, 69, 77
manifestations, 62
cyber-intimidation, 63, 64, 68
indirectes, 63, 64
physiques, 61, 63
prévalences, 64
prévention
approche systémique, 78, 79, 81, 130
contextuelle, 77, 78
personnologique, 77, 78
principes, 78, 82
santé publique, 82
problème terminologique, 60
typologie individuelle, 69
agresseurs
classification pathologique, 70, 71
autres cadres de violence, 73
statut neutre, 73
protection, 71, 73-75
victimes, 71
typologie relationnelle, 75
corrélats psychologiques, 76
problèmes externalisés, 76, 77
problèmes internalisés, 73, 76
situations, 75
Jeux vidéo agressifs, 3, 7, 113, 114, 226, 227, 237-239
cotations, 237, 239, 241
études, 238
facteurs cognitifs, 238
impact sur le comportement, 238
principaux facteurs, 238

M-N

Médias
avis de la presse, 241
journalistes spécialisés, 241
presse générale d'information, 241
presse psychologique, 225, 233, 241
catharsis, 225
conséquences, 226
corrélations, 226
cotations de produits violents
négligence, 240
éthologie, 225
facteur de risque, 226
implications de politique générale, 242
premières réponses empiriques, 227
apprentissage par observation, 227

cognitivisme, 228
compagnies de télévision, 225, 230
étude longitudinale, 219
études de terrain, 230
méthode transversale/corrélationnelle, 230
rôle des parents, 229
théorie de frustration-agression, 228
violence filmée, 225, 226, 228, 230, 231, 233-235, 237, 241, 242
Mesures de l'agressivité
approche multiméthode et multi-informants, 31
échantillonnage comportemental par l'agenda, 34
échelles comportementales, 31-33
avantages, 32
biais des évaluateurs, 32, 34
distinction forme-fonction, 33
évaluations des enseignants, 33
limites, 32
types, 31
entrevues cliniques diagnostiques, 35
nominations par les pairs, 31
observations comportementales, 34
Neuropsychologie, 19, 22, 90
Nicotine, 14, 15, 23

O-P

Origines culturelles, 4, 201
défis des études culturelles, 221
comparaison, 221
interprétation des résultats, 222
participants, 221
ressources, 221
traduction et adaptation, 222
effet des communautés, 218
enfants américains, 218, 219, 237
enfants indonésiens, 210, 219
étude sur pratiques éducatives des parents
ségrégation sexuelle, 216
système scolaire, 216
médias, 3, 203, 219, 231, 246
enfants américains et finlandais, 219
jeunes israéliens, 220
perspectives conceptuelles, 203
approches scientifiques, 204
émique, 204
étique, 204
identité culturelle, 204
caractéristiques de la société, 206
individualisme/collectivisme, 205
agressivité, 206
tendance vers individualisme, 206
populations étudiées, 220
tolérance de l'agressivité, 216
comparaison avec la Thaïlande, 217, 218
facteur sexe, 217, 264
Origines développementales
âge préscolaire, 24
agressivité
accrue à l'enfance, 25
chronique, 24
verbale, 24, 27
criminalité
testostérone, 23
fonctions exécutives, 24
Pouvoir du groupe
théorie de sélection et d'influence réciproque, 165
pression de groupe, 163
postulats, 164
Pratiques sportives, 247, 260, 268
Processus de socialisation, 7, 44, 45, 69, 173, 181, 185, 203, 208, 263
Canadiens d'origine culturelle différente, 213, 222
santé, 213
style éducatif, 214, 217
enfants latino-américains, 212
classes sociales défavorisées, 211
communautés zapotèques du Mexique, 212
enfants cubains, 212
ressemblance à l'Occident, 211
société italienne
filles, 215
garçons, 215
sociétés asiatiques, 208
société chinoise, 208
comportement agressif et retrait social, 209
coopération et conflits, 209
société indonésienne, 210
société sud-coréenne, 210

R-S-T

Rejet par les pairs, 4, 61, 155, 158-162, 177, 212
adaptation scolaire, 115, 159
pairs, 159
solitude, 159
agressivité comme cause
amitiés intimes, 158
interventions, 158
conséquences socio-émotionnelles
anxiété, 159
conduite agressive, 159
décrochage, 159
symptômes psychopathologiques, 160
interventions, 172
renforcement social, 173
recherches futures, 172
Sport
définition d'une conduite agressive, 247
études récentes, 245
évolution des conduites agressives
apprentissage social, 251, 253
études transversales, 237, 248
forme de conduite, 249
intériorisation, 253
logique instrumentale, 250
perceptions de légitimité, 252, 257, 263
trajectoires comportementales, 252
instances politiques, 245
intervention, 265, 266
adresser l'individu, 268
cadre théorique, 265
dénoncer les comportements déviants, 268
importance de la victoire, 255, 266
informer les parents, 267
modalités pour la pratique des enfants, 267
participation active, 267
rôle des joueurs, 257
stratégies d'enseignement, 265
propriétés cathartiques, 245
valeurs morales, 245, 256, 259, 265
variables interindividuelles, 262
comportements agressifs, 264
processus de socialisation, 263
variables intra-individuelles, 255
buts motivationnels, 255, 256, 260, 262, 266
de maîtrise, 256, 262
de performance, 256, 257, 261, 262
climat motivationnel, 255, 256, 258, 261, 262, 266, 268
de maîtrise, 258, 266, 268
de performance, 258
intégration des modèles théoriques, 260
moralité, 255, 259, 261, 263
influence du contexte, 259
relations sociales positives, 257
entraîneur, 254, 257, 258, 261, 262, 265, 267, 268
perception de légitimité, 252, 257, 263
variables structurelles et contextuelles
cadre institutionnel, 254
influence sur les perceptions, 255
niveau institutionnel, 254
nombre d'années, 252, 253, 254
sports de contacts, 251, 253
Statut socioéconomique, 7, 97, 117, 119, 120, 162, 163, 184, 190, 231, 235
Système intégré
agressivité manifeste, 27, 28
agressivité relationnelle, 27, 28, 31
filles, 28
fonctions de l'agressivité, 28, 33
agressivité instrumentale
apprentissage social, 29
intervention, 29
modèle frustration-agressivité, 28
agressivité réactive, 28
traitement de l'information sociale, 29, 30
Tempérament, 14, 18, 19, 113, 151, 152
Théorie de socialisation
génétique, 165
pairs, 164
statut social et agressivité, 165
Types de conduites agressives, 160
agressivité proactive, 160-162
agressivité réactive, 160-162
corrélats interpersonnels, 162

statut social
statut sociométrique, 162
popularité, 162, 165
victimisation, 162

V
Valeur adaptative
agressivité inadaptative, 30
approche éthologique, 30
termes antisociaux, 30
Violence filmée, 225, 226, 228, 230, 231, 233-235, 237, 241, 242
caractéristiques de spectateurs, 234
âge, 235
agressivité, 235
anxiété, 234
désensibilisation, 234
entourage social, 236, 237
parents, 237
identification au héros, 234
sexe, QI et statut socio-économique, 235
caractéristiques des films, 232
activation physiologique, 232
réalité du contenu, 233
récompense, 232

Collection sous la direction de
Réjean Tessier et George M. Tarabulsy

L'évaluation psychosociale auprès de familles vulnérables
Sous la direction de George M. Tarabulsy, Marc A. Provost, Sylvie Drapeau et Émilie Rochette
2008, ISBN 978-2-7605-1558-1, 228 pages

L'extrême prématurité
Les enjeux parentaux, éthiques et légaux
Sous la direction de Michel T. Giroux, Réjean Tessier et Line Nadeau
2005, ISBN 978-2-7605-1361-7, 74 pages

Neuropsychologie
Cognition et développement de l'enfant
Sous la direction de Pierre Nolin et Jean-Paul Laurent
2004, ISBN 2-7605-1289-4, 352 pages

Stress et adaptation chez l'enfant
Sous la direction de Michelle Dumont et Bernard Plancherel
2001, ISBN 2-7605-1124-3, 216 pages

Attachement et développement
Le rôle des premières relations dans le développement humain
Sous la direction de George M. Tarabulsy, Simon Larose, David R. Pederson et Greg Moran
2000, ISBN 2-7605-1091-3, 420 pages

Enfance et milieux de vie
Initiatives communautaires novatrices
Sous la direction de Jean-Pierre Gagnier et Claire Chamberland
2000, ISBN 2-7605-1069-7, 120 pages

Le tempérament de l'enfant
Cinq études
Sous la direction de George M. Tarabulsy, Réjean Tessier et Arvid Kappas
1998, ISBN 2-7605-1012-3, 164 pages

Enfance et famille
Contextes et développement
Sous la direction de George M. Tarabulsy et Réjean Tessier
1997, ISBN 2-7605-0912-5, 180 pages

Dimensions de la maltraitance
Sous la direction de Réjean Tessier, George M. Tarabulsy et Louise S. Éthier
1996, ISBN 2-7605-0911-7, 124 pages

Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant
Sous la direction de Réjean Tessier et George M. Tarabulsy
1996, ISBN 2-7605-0906-0, 130 pages

Le développement émotionnel et social de l'enfant
Sous la direction de George M. Tarabulsy et Réjean Tessier
1996, ISBN 2-7605-0897-8, 148 pages

Collection D'Enfance

dirigée par
Réjean Tessier et George M. Tarabulsy

Écrit dans un langage accessible, cet ouvrage collectif propose une importante recension de la littérature s'intéressant aux comportements agressifs des enfants, comportements qui semblent attirer de plus en plus l'attention des médias et soulever d'importantes inquiétudes au sein du public.

Des chercheurs, théoriciens et cliniciens reconnus dans le domaine de l'agressivité au Canada, en France, en Belgique et aux États-Unis, présentent diverses propositions théoriques actuellement soutenues par la recherche empirique et discutent des perspectives d'avenir de la recherche et de ses applications. Les chapitres concernent, entre autres, les différentes formes et fonctions de l'agressivité, les mesures de l'agressivité, l'agressivité indirecte, l'intimidation scolaire, les difficultés langagières, les facteurs de risque familiaux, le rejet par les pairs, les amitiés, les origines culturelles, les manifestations dans le sport et l'influence des médias sur les conduites agressives.

Cette recension a pour but de répondre aux besoins des étudiants universitaires en sciences sociales et en sciences de la santé cherchant à mieux comprendre l'état actuel des connaissances scientifiques dans ce domaine qui porte à la controverse.

La collection D'Enfance publie des résultats de travaux scientifiques et des réflexions des chercheurs, hommes et femmes, engagés dans le domaine de l'enfance. Ces travaux s'adressent à des lecteurs universitaires ou de collège, à des intervenants ou encore à des parents intéressés au développement de l'enfant dans sa famille. L'idée maîtresse de la collection est de donner accès, en français, à des résultats de recherches de pointe et de permettre aux chercheurs, aux intervenants, aux gens qui rédigent les politiques sociales ou économiques de prendre des décisions éclairées. La collection D'Enfance est une série de référence dans le monde scientifique ; tous les numéros sont thématiques et visent à faire le point sur l'état actuel des connaissances.

Barry H. Schneider est professeur titulaire et psychologue clinicien à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa.

Sébastien Normand est doctorant en psychologie clinique à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa.

Monique Allès-Jardel est professeure de psychologie à l'Université Paul Sabatier Toulouse III.

Marc A. Provost est professeur régulier au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

George M. Tarabulsy est professeur agrégé à l'École de psychologie et directeur des programmes de premier cycle à l'Université Laval.

www.puq.ca

ISBN 978-2-7605-1562-8

9 782760 515628