

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR CHANTAL PATRY

LE BIAIS ATTRIBUTIONNEL D'HOSTILITE CHEZ
LES ENFANTS AGRESSIFS DE 5e et 6e ANNEE

JUIN 1991

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier - Contexte théorique et expérimental.....	5
Objectif.....	50
Hypothèses.....	51
Chapitre II - Méthodologie.....	53
Sélection des sujets.....	54
L'instrument de mesure.....	56
Déroulement de l'expérience.....	57
Chapitre III - Analyse des résultats.....	61
Traitement des données.....	62
Les résultats, leur analyse et leur interprétation.....	65
Conclusion.....	75
Appendice A - Questionnaire sociométrique pour les pairs..	80
Appendice B - Questionnaire et grille de classification des réponses originaux de Dodge et Frame (1982).....	83
Appendice C - Questionnaire modifié de Dodge et Frame (1982).....	85
Appendice D - Grille de classification des réponses.....	90
Appendice E - Lettre aux parents.....	92
Appendice F - Données brutes.....	94
Remerciements.....	102
Références.....	103

Sommaire

Au niveau de la recherche, on se penche de plus en plus vers les habiletés socio-cognitives pour expliquer le maintien des comportements agressifs chez les enfants. Entre autres, plusieurs recherches ont démontré que les enfants agressifs avaient de la difficulté à identifier adéquatement des stimuli impliqués dans des situations sociales ambiguës. Ces derniers ont tendance à attribuer outre mesure des intentions d'hostilité aux pairs, alors que les enfants non agressifs perçoivent ces mêmes stimuli comme accidentels. Les enfants agressifs semblent donc faire preuve d'un biais attributionnel lorsqu'ils se retrouvent dans une situation ambiguë. Bien qu'un grand nombre de recherches aient observé ce phénomène, peu d'entre elles l'ont étudié chez les filles agressives. La présente étude a pour but d'évaluer l'existence de ce biais attributionnel ainsi que les réactions des garçons agressifs et des filles agressives. Pour ce faire, quatre situations hypothétiques ambiguës sont présentées à quatre groupes d'enfants, garçons et filles, de 5e et 6e année. Les sujets sont soit agressifs et non populaires (23 garçons et 22 filles) ou non agressifs et populaires (23 garçons et 21 filles). Tous doivent fournir les intentions prêtées aux protagonistes ainsi que leurs réactions

envisagées. Les résultats démontrent qu'il n'y a pas chez ces enfants agressifs de biais cognitif et que ces derniers ne se différencient pas des enfants non agressifs quant à leurs réactions face à ces situations. Enfin, il a été observé que les garçons manifestaient davantage d'agressivité directe et indirecte que les filles.

Introduction

Les comportements agressifs chez l'enfant occupent une large place dans le domaine de la psychologie. Cependant, la majorité d'entre elles comportent des sujets exclusivement masculins. La présente recherche consiste principalement à comparer les garçons agressifs et les filles agressives au niveau de la cognition sociale et des réactions comportementales face à des situations hypothétiques ambiguës.

Cette recherche traite de l'agressivité défensive, qui est une réponse hostile ou autoritaire à une menace perçue ou à une frustration intentionnelle (Dodge, 1980). Dodge et Frame (1982) expliquent la persistance de ce type d'agressivité chez les garçons par le fait que leurs attributions d'événements ambigus sont biaisés. En effet, ces garçons agressifs sont plus enclins que les garçons non agressifs à attribuer de l'hostilité aux pairs impliqués dans des situations négatives et ambiguës.

Les situations hypothétiques sont des événements écrits et présentés sur une feuille aux sujets. Ces derniers doivent les lire attentivement en s'imaginant faire partie de ces situations. Ces situations hypothétiques sont dites négatives et ambiguës car elles impliquent une certaine provocation, sans toutefois apporter suffisamment d'indices pour détecter les

intentions réelles du protagoniste.

La présente recherche tente de vérifier si un tel biais attributionnel existe tant chez les garçons agressifs que chez les filles agressives d'âge scolaire. Les sujets sont sélectionnés par une méthode sociométrique menée auprès des pairs. Les comportements agressifs directs et indirects ont été pris en considération. De plus, les sujets sont soumis à quatre mises en situations hypothétiques de nature ambiguë afin de mesurer l'existence du biais attributionnel chez l'enfant agressif. De plus, les réactions des sujets agressifs, face à ces situations, sont comparées à celles des sujets non agressifs. Finalement, des comparaisons sont aussi effectuées entre les garçons et les filles au niveau de l'agressivité directe et indirecte.

Le mémoire se propose donc de traiter des multiples aspects de l'agressivité en résumant différentes recherches où il est question de liens entre diverses facettes de la cognition sociale et le comportements agressifs chez les enfants. Par la suite, il tente plus spécifiquement de vérifier la relation entre l'interprétation d'événements ambigus et les comportements agressifs.

Les résultats obtenus lors de l'expérimentation réalisée auprès d'enfants agressifs et non agressifs de 5e et 6e année, seront analysés à l'aide d'opérations statistiques. Enfin, l'ensemble de ces résultats est confronté aux recherches citées dans le contexte théorique.

Chapitre premier

Contexte théorique et expérimental

Ce chapitre a pour but de mieux situer la problématique de ce mémoire dans son contexte théorique et expérimental. Il résume donc essentiellement différentes recherches portant sur les comportements agressifs chez les enfants. Cependant, seuls seront considérés les travaux nécessaires à la compréhension de l'influence de différents facteurs socio-cognitifs sur les comportements agressifs.

Définition

L'agressivité chez l'enfant fait partie d'un domaine de recherche très vaste. Il est question ici du comportement agressif et non du trait de personnalité, qui quant à lui, peut très bien être positif ou négatif (Beckmans, 1984). En ce qui a trait au comportement agressif, tel malmener, détruire les objets, se battre, utiliser un langage abusif, être impudent et être négatif (Kennedy, 1982), il est davantage observable. Le comportement agressif peut donc se traduire tant physiquement que verbalement. Bien entendu, avec ce grand nombre de recherches, plusieurs mécanismes et approches ont été utilisés pour expliquer et étudier ce problème comportemental, faisant

ainsi place à différentes définitions et classifications de ce comportement (Zillmann, 1979). En effet, certains auteurs ont tenté d'expliquer l'agressivité par les instincts (Freud, 1922; Lorenz, 1966), d'autres par le modèle de la frustration-agressivité (Dollard, Doob et Miller, 1939; Feshbach, 1970) et d'autres par la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1973).

Cependant, bien qu'aucune définition formelle, ni de système de classification ne soit accepté (Fehrenbach et Thelen, 1982), une entente semble exister, au niveau de la documentation, sur ce qu'est un comportement agressif.

Les conséquences

Plusieurs recherches ont démontré que les comportements excessifs d'agressivité chez l'enfant comportaient des conséquences négatives. Par exemple, certains auteurs ont associé ces comportements au développement de comportements psychotiques et antisociaux (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo et Trost, 1973). La faillite scolaire (Huesman, Eron, Lefkowitz et Walder, 1984), la délinquance juvénile (Loeber et Dishion, 1983) et des types variés de psychopathologie adulte (Robins, 1979) ont aussi été observés chez ces enfants (Dodge et Richard, 1985).

L'agressivité chez ces mêmes enfants est aussi connue pour être le facteur le plus pondérant du rejet social par les pairs (Coie, Dodge et Coppotelli, 1982; Combs et Slaby, 1977). Il demeure que l'agressivité et le rejet social des pairs sont les deux plus grands précurseurs comportementaux de la psychopathologie adulte (Coie et Dodge, 1983; Cowen et al., 1973; Kupersmidt, 1983). Ceci explique les raisons d'un si grand intérêt pour ces enfants à risque élevé.

Lors d'enquêtes sociométriques auprès des enfants, il semble que ces derniers choisissent ceux qu'ils aiment selon la fréquence de comportements prosociaux et ceux qu'ils n'aiment pas selon la fréquence de comportements agressifs (Dodge et Richard, 1985).

Pour ces chercheurs, le comportement agressif en lui-même n'est cependant pas toujours prédicteur du rejet social. Hartup (1983) affirme que le comportement agressif n'est pas toujours inacceptable parmi les pairs. Par exemple, il a été observé que les comportements d'auto-défense étaient positivement corrélés avec l'acceptation des pairs (Coie et al., 1982) tandis que les comportements agressifs qui ne sont pas précédés par une provocation étaient grandement corrélés positivement avec le rejet des pairs (Dodge et Frame, 1982).

Dodge et Richard (1985) affirment que la résolution du paradoxe existant entre l'agressivité et le statut social est amenée avec la prise de conscience qu'être aimé et ne pas être aimé par les pairs ne sont pas des dimensions réciproques mais séparables. Ils avancent donc la nécessité d'une conceptualisation plus complexe du statut sociométrique.

L'adaptation sociale

Dodge, Coie et Brakke, (1982) ont aussi observé que les enfants rejetés des pairs démontraient une fréquence élevée de comportements agressifs envers leurs pairs, et ce, sans qu'il y ait eu provocation, ainsi qu'une faible fréquence de comportements prosociaux. Cependant, leurs tentatives pour s'intégrer au groupe sont fréquentes, mais ils sont souvent repoussés. Brown et Dodge (1984) semblent expliquer ce fait par une faiblesse au niveau de leurs stratégies pour s'infiltrer dans un groupe. Par exemple, ils utilisent des stratégies qui dérangent (menaces, agressivité, destruction des objets) et qui sont de nature égocentrique (recherche de l'attention, emploi des énoncés centrés sur eux).

Toutefois, Coie et al. (1982) affirment que même si la relation entre l'agressivité et l'ajustement social (degré de popularité) s'exprime à travers une corrélation positive, elle

n'en est pas moins complexe. Cette corrélation entre la fréquence de comportements agressifs et le degré de popularité est négligeable.

Newcomb et Bukowski (1983) concluent que l'agressivité joue un rôle relativement petit dans la prédiction de la préférence sociale. Pour sa part, Dodge (1983) conclut que les comportements agressifs de certains enfants se présentent avant même le rejet actif des pairs. Lors d'une entrevue post-test, les résultats ont indiqué que l'agressivité était la raison majeure citée par les enfants pour rejeter les pairs.

Donc, même si la relation entre les comportements agressifs et le rejet social des pairs semble être évidente, elle n'est toutefois pas claire. Les comportements agressifs peuvent entraîner le rejet social, mais il est aussi probable que ces comportements soient la conséquence, et non la cause, du rejet (Dodge et Richard, 1985). En effet, l'enfant qui est rejeté par les pairs est connu pour être l'objet de comportements agressifs de la part des pairs (Dodge, 1980; Dodge et al., 1982). Ayant peu d'occasions pour interagir socialement, il se peut que l'enfant agressif ne puisse développer adéquatement ses habiletés sociales. De cette façon, l'expérience du rejet social peut entraîner la colère, des comportements agressifs de la part de l'enfant rejeté. Même si ce dernier modifie son schème

comportemental, son statut et sa réputation peuvent ne pas changer. Afin d'éclaircir cette relation, il serait utile de mener une étude longitudinale.

Les différences sexuelles

La majorité des recherches portant sur l'agressivité comporte des échantillons exclusivement masculins. On explique ce phénomène par le fait qu'il est difficile d'avoir un échantillon composé de filles agressives puisqu'elles sont peu nombreuses dans la population générale (Dodge et Frame, 1982).

Bien que certains auteurs soulignent ces différences en relation avec des facteurs biologiques (Maccoby et Jacklin, 1980), d'autres utilisent plutôt des explications sociologiques (Tieger, 1980). Ce dernier cite plusieurs facteurs sociaux responsables de ces différences sexuelles. Entre autre, il cite les interactions parentales avec l'enfant qui diffèrent selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon (perception de la taille, sensibilité émotionnelle). Il cite aussi la plus grande activité des jeunes garçons comparativement aux fillettes du même âge. Il semble que la structure des jeux ainsi que le développement du langage plus rapide chez les filles aient une influence au niveau des différences sexuelles, quant aux comportements agressifs.

White (1985) affirme quant à elle que les mécanismes qui sont responsables de l'agressivité sont similaires pour les deux sexes, mais que l'agressivité se manifeste tout simplement différemment. Les filles sont plus portées à s'engager dans une agressivité verbale ou indirecte plutôt que dans une agressivité physique. White (1985) explique le peu de filles agressives par le fait que les recherches mettent l'emphasis sur les actes physiques comme étant le déterminant primaire des comportements agressifs.

D'autres recherches vont dans le même sens. Benton, Haug et Brain, (1985) affirment que même si l'on semble d'accord pour dire que les hommes sont plus agressifs que les femmes, il n'en demeure pas moins que les femmes sont agressives. Une importante question dans des recherches récentes s'est posée en regard des différences sexuelles: comment l'agressivité féminine diffère-t-elle de celle des hommes (Lagerspetz, Bjorkqvist et Peltonen, 1988)? Eagly et Steffen (1987) avancent que même si les hommes sont plus portés à infliger de la douleur physique aux victimes, il existe peu de différences sexuelles quant à la provocation de dommages psychologiques.

Une autre distinction apportée par Pulkkinen (1987) touche l'agressivité défensive qui tend à être plutôt typique des

femmes plutôt que des hommes ces derniers, étant plus offensifs. Lagerspetz et al.(1988) avancent que si l'agressivité directe est découragée par la société pour les femmes plus que pour les hommes, les femmes vont possiblement faire une plus grande utilisation de l'agressivité indirecte. Ceci implique que si l'on veut mesurer plus adéquatement l'agressivité féminine, on se doit de mesurer l'agressivité indirecte plutôt que l'agressivité directe.

Une des caractéristiques de l'agressivité indirecte est que l'agresseur demeure inconnu, rendant ainsi impossible la contre-attaque de la victime et le désaccord des autres. Ce genre d'agressivité peut être verbale (répandre des commérages méchants) ou physique (mettre le feu à la maison du voisin).

Lagerspetz et al.(1988) affirment eux aussi que les techniques utilisées pour mesurer les comportements agressifs ne détectent pas l'agressivité indirecte. Ils soulignent toutefois la difficulté à la détecter par le fait qu'elle est précisément indirecte, et que l'individu essaie de déguiser son agressivité. Un individu qui fait preuve d'agressivité indirecte et à qui l'on demande d'évaluer son propre niveau d'agressivité, va probablement nier être agressif. Pour eux, c'est ce qui explique la grande corrélation entre l'auto-évaluation des garçons et

l'évaluation des pairs par rapport à l'agressivité et la faible corrélation des mêmes mesures chez les filles.

Ces auteurs vont donc dans la même direction que White (1985) en affirmant que souvent l'agressivité féminine demeure mal observée dans les recherches psychologiques puisque les observations, les questionnaires, les nominations par les pairs ne mesurent que l'agressivité directe, qui est principalement et typiquement masculine.

Pour ces derniers, cette distinction vient éclairer un autre phénomène soit celui de la moins grande stabilité des comportements agressifs chez les filles. Lagerspetz et al. (1988) expliquent cette différence par la façon distincte qu'ont les filles et les garçons d'exprimer leur agressivité. Parmi les jeunes filles, les formes d'agressivité directes peuvent être plus communes que chez les plus âgées. Toutefois, l'agressivité peut devenir indirecte chez les filles à un âge plus précoce que chez les garçons, dont les habiletés sociales se développent souvent plus tard.

Théories socio-cognitives

Avec la venue des années 80, la recherche a été caractérisée par le grand apport de la théorie cognitive pour

expliquer la persistance des comportements agressifs chez l'enfant.

Certains grands théoriciens de l'apprentissage social, dont Bandura (1973) et Zillman (1979), ont aussi mis l'emphasis sur le rôle de la médiation que jouent certains mécanismes cognitifs complexes à l'intérieur des comportements agressifs.

C'est ainsi que l'on assiste à un intérêt croissant pour la cognition sociale au niveau de la recherche traitant de l'agressivité chez l'enfant. Ce domaine traite particulièrement de la description et de l'explication du développement de la capacité de se représenter les actions et les émotions d'autrui, c'est-à-dire, ce que l'autre peut percevoir, penser ou ressentir (Shantz, 1983).

Ce dernier affirme qu'il importe d'étudier l'influence du développement de cette habileté socio-cognitive sur le comportement social, puisque la façon dont on s'explique le comportement d'autrui a un effet direct sur la façon d'interagir avec lui.

Pour Asher (1983), l'enfant ne répond pas seulement aux comportements apparents de ses pairs, mais aussi à

l'interprétation qu'il se fait des intentions et des buts de ces derniers.

Les données de Dodge, Murphy et Buchsbaum (1984) vont dans cette direction. En effet, ces chercheurs ont démontré que ce n'est pas l'intention ou le comportement réel du provocateur qui détermine si l'enfant passe aux représailles agressives. C'est plutôt la perception que l'enfant a du comportement ou de l'intention du provocateur.

Le biais attributionnel d'hostilité

Beaucoup de recherches se sont penchées sur la façon dont l'enfant agressif gère l'information sociale. Il est possible de diviser en deux secteurs ces recherches. Certaines traitent davantage des habiletés socio-cognitives de ces enfants, c'est-à-dire, les stratégies cognitives générées par ceux-ci pour résoudre les problèmes interpersonnels (Rubin et Krasnor, 1986; Spivack et Shure, 1974); d'autres portent particulièrement sur la perception biaisée qu'ont ces enfants par rapport à leurs pairs. Plus précisément, elles étudient les attributions que font les enfants agressifs après avoir encodé et interprété les indices sociaux déployés par leurs pairs.

En ce qui a trait à ce dernier aspect, Nasby, Hayden et De

Paulo (1980) figurent parmi les premiers à avoir étudié la relation entre la cognition sociale biaisée des enfants agressifs et leurs comportements agressifs. Leur étude avait pour but de démontrer le lien entre un patron particulier de comportement interpersonnel (réponse agressive et inappropriée) et un style attributionnel particulier (biais marqué à inférer de l'hostilité sans égard à la nature des stimuli sociaux) ou à une habileté d'interprétation particulière (habileté réelle à identifier l'hostilité déployée).

Pour ce faire, ils ont demandé à des garçons de 10 à 16 ans ayant des problèmes émotifs de décrire correctement, à l'aide de choix multiples, la situation interpersonnelle représentée sur des photos. Les résultats ont démontré l'existence d'un biais attributionnel marqué et généralisé à inférer de l'hostilité qui devient de plus en plus prononcée à mesure que l'agressivité augmente.

Cependant, il n'a pas été prouvé que les garçons agressifs ont plus de facilité à détecter ou à identifier les stimuli sociaux hostiles et non hostiles. En effet, lorsque la nature des stimuli était clairement présentée, les garçons agressifs performaient de façon similaire aux garçons non agressifs, quant à l'identification de ces stimuli sociaux.

Nasby et al. (1980) conçoivent le biais attributionnel d'hostilité comme une caractéristique des enfants prédisposés à démontrer de l'agressivité excessive et inappropriée. Ils définissent donc le biais comme un style attributionnel particulier qui consiste à inférer de l'hostilité dans toutes les situations interpersonnelles. Ce biais s'infiltré non seulement dans leurs évaluations de situations interpersonnelles aversives, mais il déforme aussi leurs évaluations des situations interpersonnelles positives. Harvey, Town et Yarkin (1981) ont défini le biais attributionnel comme une tendance subjective à préférer un style cognitif donné à d'autres alternatives possibles.

Pour Nasby et al. (1980), être exposé de façon chronique et disproportionnée à certaines classes de stimuli sociaux ou à certaines situations interpersonnelles (i.e. abus physique) peut expliquer cette tendance qui consiste à inférer, de façon erronée, de l'hostilité. Cet énoncé explicatif peut même traduire un cercle vicieux de l'hostilité à l'intérieur des milieux où l'on retrouve ces stimuli sociaux et ces situations interpersonnelles.

Toutefois, les résultats de cette recherche doivent être considérés avec prudence puisque l'échantillon était

exclusivement formé de garçons perturbés émotionnellement et qu'un groupe contrôle était absent.

Le développement moral

Dodge (1980) a tenté d'étudier ce phénomène de biais d'attribution d'hostilité plus en détail, c'est-à-dire, par rapport à l'agressivité défensive. De plus, ses travaux portent surtout sur l'interprétation de stimuli frustrants ou provoquants, et de leur influence sur le comportement agressif selon que le geste posé est perçu comme délibéré ou accidentel (Gagnon et Coutu, 1986).

Il définit l'agressivité défensive comme une réponse hostile ou autoritaire (affirmative) à une menace perçue ou à une frustration intentionnelle. Pour Dodge (1980), il importe de considérer la cognition sociale de l'enfant afin de bien comprendre le processus d'inhibition de l'agressivité défensive.

En ce qui a trait à la cognition sociale, il s'est inspiré des travaux de Piaget (1932) sur le développement moral. Cette théorie comporte le concept d'intentionnalité, c'est-à-dire, la capacité d'inférer correctement ce qu'autrui a ou avait l'intention de faire. Ce concept occupe justement une place centrale à l'intérieur de l'agressivité défensive et de

l'interprétation des stimuli frustrants ou provocants. En effet, l'attribution des responsabilités et la capacité de distinguer si une action est intentionnelle ou accidentelle sont des éléments indissociables du jugement moral. Par exemple, les personnes qui causent accidentellement des dommages aux autres sont généralement jugées moins sévèrement que si elles avaient agi avec préméditation.

Les actions d'une personne sont dites intentionnelles lorsque celles-ci impliquent un mouvement volontaire qui résulte en un ou plusieurs effets anticipés. Par contre, le geste accidentel est celui qui provoque un résultat au hasard et dont l'effet n'est pas prévu (Gagnon et Coutu, 1986).

Piaget (1932) est l'un des premiers à avoir démontré systématiquement que les jeunes enfants ont de la difficulté à distinguer ces deux concepts, c'est-à-dire, de faire des inférences appropriées sur le comportement d'autrui. D'après Piaget (1932), cette capacité à reconnaître les intentions d'autrui s'acquiert de façon graduelle. Ce n'est que vers 6-7 ans que les enfants commencent à percevoir des différences dans la nature des gestes posés par les autres. Toutefois, ils demeurent encore centrés sur l'importance et la gravité du résultat produit. Ils ne parviendront à prendre adéquatement en

considération l'intentionnalité dans leur jugement face au comportement d'autrui que vers 10 ans.

A ce sujet, des recherches plus récentes ont été menées et certaines semblent dévoiler des résultats contradictoires à ceux de Piaget (1932), tandis que d'autres révèlent la même conclusion.

Costanzo, Coie, Grumet et Farnill (1973) ont démontré que les garçons de 5 ans étaient incapables d'utiliser les différences au niveau de l'intentionnalité dans leur jugement lorsqu'il était question d'incidents comportant des résultats négatifs. Shantz et Voydanoff (1973) ont remarqué que les garçons de 7 ans avaient échoué à distinguer les comportements agressifs accidentels des comportements agressifs intentionnels, tandis que les garçons âgés de 10 ans avaient réussi cette tâche.

Rule, Nesdale et McAra (1974) ont pour leur part démontré que les filles âgées de 5 ans et les garçons âgés de 6 ans utilisaient l'information à propos de l'intention du protagoniste lors de leurs évaluations morales de l'agressivité. Ces enfants étaient même capables de distinguer entre une intention prosociale et une intention hostile. Par exemple, les

enfants de 5 ans jugeaient un autre enfant moins sévèrement si ce dernier frappait un pair pour qu'il remette les bonbons trouvés à leur propriétaire, plutôt que s'il le frappait pour lui faire du mal.

Darley, Klosson et Zanna (1978) concluent que les jeunes enfants de 5 et 6 ans utilisaient l'information à propos de l'intention tout comme les plus vieux et les adultes. Les résultats de Fincham et Jaspars (1979) vont dans la même direction en révélant que les enfants de 6 ans différenciaient un comportement intentionnel d'un comportement non intentionnel.

Darley, Klosson et Zanna, (1978) expliquent la controverse par les différentes méthodologies employées, comme par exemple, la longueur de la situation hypothétique, le matériel visuel et les procédures pour conserver l'attention de l'enfant pour ne pas confondre les résultats avec la capacité de mémorisation de l'enfant.

Pour leur part, Rule et al. (1974) soulignent le fait que toutes les études fournissent à l'enfant l'intention du protagoniste, et ce, de façon claire. Il se pourrait que l'absence d'informations explicites à propos des intentions du protagoniste aient une influence sur les inférences à propos des

intentions, et que ces inférences aient aussi une influence sur leur comportement. Cependant, Ferguson et Rule (1988) affirment que ce genre de méthodologie n'affecte en rien la performance de ces enfants quant à leurs inférences des intentions d'autrui. Shultz, Wright et Schleifer (1986) viennent corroborer ces propos en obtenant les mêmes résultats sans toutefois fournir des informations pertinentes aux enfants.

L'étude de Dodge (1980) comporte exclusivement des garçons âgés entre 7 et 11 ans et a la particularité de contenir une situation où l'action est négative et l'intention du protagoniste varie quant à sa nature, soit hostile, bénigne et ambiguë. Ces situations sont simulées, c'est-à-dire qu'un pair-complice des expérimentateurs provoque les différentes situations, leur donnant ainsi un caractère réel. Le sujet réagit donc à ces situations en ignorant que ses comportements sont observés par les expérimentateurs.

Les résultats démontrent que les enfants de 7 ans utilisent l'information traitant les intentions dans leur répertoire comportemental, lorsque ces intentions sont révélées clairement.

De plus, ces données révèlent que lorsque les intentions du pair sont déclarées clairement, les garçons agressifs changent

leurs comportements de représailles selon l'intention et convenablement tout comme les garçons non agressifs. Ces résultats contredisent la possibilité d'une insuffisance au niveau de l'utilisation des indices. En effet, les garçons agressifs ne diffèrent des garçons non agressifs dans leurs réactions comportementales que lorsque l'intention demeure ambiguë. Les garçons agressifs réagissent comme si le pair avait agi avec des intentions hostiles, c'est-à-dire, avec agressivité, tandis que les garçons non agressifs ont réagi comme si le pair avait agi avec des intentions bénignes, soit en s'abstenant d'être agressif.

Les résultats supportent l'hypothèse de départ qui consiste à croire en une déformation des indices de la part des garçons agressifs, qui diffèrent des non agressifs dans leur perception des intentions des pairs lors de circonstances ambiguës. Dodge (1980) souligne que seules les réactions des sujets ont été mesurées et que, par conséquent, les attributions faites par les garçons ont été inférées.

Le statut social

Cependant, Dodge (1980) a mené une autre étude afin d'évaluer plus directement ces attributions ainsi que l'effet du statut du protagoniste à l'aide de situations hypothétiques,

dont l'action est négative et l'intention du protagoniste est ambiguë.

Les données démontrent que les garçons agressifs, dans des circonstances ambiguës, sont plus portés que les garçons non agressifs à attribuer des intentions hostiles au protagoniste.

De plus, le statut social d'agressif influence les attributions. En effet, lorsqu'il s'agit d'un protagoniste possédant une réputation d'agressif, on lui attribue plus souvent que les autres des intentions d'hostilité dans ces mêmes circonstances d'ambiguïté.

A la lumière de ces résultats, Dodge (1980) propose une relation cyclique entre les comportements agressifs et les attributions. Lors d'un contexte où il y a présence d'un événement négatif et des intentions imprécises, un garçon agressif peut être porté à attribuer des intentions hostiles à un pair qui est responsable de cet événement négatif. Ces attributions peuvent confirmer l'image générale du pair comme étant hostile et augmenter la probabilité qu'il interprète le comportement futur du pair comme hostile. Il peut donc rendre la pareille au pair avec ce qu'il croit être de l'agressivité justifiée. Le pair, qui devient le récipiendaire d'un acte

négatif, peut attribuer des intentions hostiles à l'enfant agressif. Cette attribution confirme le point de vue du pair de voir l'enfant agressif comme généralement agressif et inadéquat socialement. Ceci a pour effet d'augmenter la probabilité que le pair interprète les futurs comportements de l'enfant agressif comme hostiles. Finalement, le pair peut agresser l'enfant agressif. Ce dernier attribuera à nouveau des intentions hostiles à ce pair, et le cycle va se répéter.

Les résultats ont aussi montré que les effets d'être étiqueté comme agressif augmentait avec l'âge. Les enfants plus âgés souffraient davantage des conséquences négatives de leur étiquette que les plus jeunes. D'après Dodge (1980), cette étiquette qui devient connue de l'enfant lui-même, peut servir à inciter et à perpétuer les comportements agressifs à mesure qu'il vieillit.

Ce cycle suggère donc un moyen par lequel l'agressivité défensive se maintient et se renforce, et démontre par le fait même le niveau élevé de difficulté pour tout changement comportemental.

Dodge et Frame (1982) étaient intéressés à savoir s'il existait une corrélation positive entre la fréquence avec

laquelle un enfant initiait de l'agressivité envers les pairs et la fréquence avec laquelle il était l'objet d'agressivité non provoquée de la part des pairs. Les données ont été récoltées à l'aide d'observations en milieu naturel de garçons âgés de 7 ans et qui étaient non familiers les uns aux autres.

Premièrement, la fréquence avec laquelle un garçon initiait des actes d'agressivité verbale ou physique a été trouvée en forte corrélation avec la fréquence avec laquelle les pairs initiaient des actes d'agressivité envers lui. Ici, seuls les actes non provoqués ont été évalués, c'est-à-dire, les actes qui ne sont pas immédiatement précédés par un acte agressif de la part d'un pair. Il est possible que les garçons qui initient plusieurs actes agressifs aient provoqué ces actes agressifs dont ils ont été l'objet, soit subtilement immédiatement avant l'acte ou, à long terme, par leur propre niveau d'agressivité.

En deuxième lieu, les garçons possédant un statut d'agressif initiaient et subissaient plus d'actes agressifs que les autres garçons. Le fait d'être l'objet d'actes agressifs suggère que le biais attributionnel des garçons agressifs peut avoir une base dans leurs expériences.

Troisièmement, les attributions et les réponses des sujets

envers les garçons agressifs suggèrent que les attributions que font ces garçons agressifs sont bien fondées. La plupart des garçons s'attendent à ce que les garçons agressifs agissent agressivement. Ils attribuent des intentions hostiles aux comportements de ces garçons agressifs et ils rapportent qu'ils se comporteraient agressivement envers ces derniers.

Quatrièmement, le taux d'agressivité initié par les garçons agressifs est hors de proportion comparativement à celui avec lequel ils sont l'objet d'agressivité. Ils initient donc plus d'actes d'agressivité qu'ils en reçoivent. Ils sont plus instigateurs d'agressivité que victimes.

Tout comme les résultats de Dodge (1980), on remarque que ce biais attributionnel est présent chez les garçons agressifs et non agressifs. Ces résultats viennent éclairer quelque peu la relation complexe entre l'agressivité et le rejet social.

Richard (1985) a lui aussi voulu examiner les mécanismes behavioraux et cognitifs impliqués dans la formation du biais socio-cognitif et les interactions agressives résultantes. Pour ce faire, il a combiné des situations hypothétiques et réelles destinées à des garçons âgés de 5 à 7 ans inconnus les uns des autres.

La tendance des garçons agressifs à trop attribuer des intentions hostiles aux pairs a été trouvée comme menant à une plus grande fréquence de comportements agressifs de la part de ces garçons. Avec le temps, ces comportements agressifs semblent mener au rejet de la part des pairs, tout comme à un statut d'agressif.

Richard (1985) émet lui aussi l'hypothèse que le biais attributionnel des garçons agressifs mènerait à un cycle qui s'auto-perpétue puisque ce biais est suivi d'agressivité, produisant une plus grande fréquence de comportements agressifs initiés par les pairs agressifs et dirigés vers ces mêmes pairs.

Pour cet auteur, étant donné que le biais attributionnel par les pairs envers les garçons agressifs émerge d'expériences réelles, et seulement à la suite de ces expériences, les garçons agressifs intègrent de nouveaux groupes en anticipant que les pairs leur seront hostiles.

Selon ce dernier, peu de recherches ont été conduites pour étudier l'étiologie des déficits et des biais socio-cognitifs qui peuvent être associés à l'agressivité. Par le fait même, on ne peut que spéculer par rapport à des facteurs biologiques, environnementaux et sociaux qui mèneraient à ces biais. On y

avance, entre autres, cinq causes potentielles dont les valeurs culturelles de la famille, les modèles dans l'éducation de l'enfant, les renforcements qu'il a reçu, le dialogue et les traumatismes.

La cognition sociale des garçons agressifs est donc biaisée. Ces enfants ont tendance à attribuer davantage des intentions hostiles aux pairs, et ce, même dans des circonstances où une telle attribution d'hostilité n'est pas justifiée.

Le traitement d'informations sociales

Dodge et Newman (1981) ont mené une étude corrélacionnelle afin de tenter d'explorer la façon par laquelle les garçons agressifs, de 5 à 10 ans, en venaient à mal juger les comportements de leurs pairs.

Deux relations ont été relevées: la première souligne le fait que les garçons agressifs émettent des jugements très rapidement sans porter attention aux indices sociaux pertinents disponibles. C'est seulement lorsqu'ils ignorent ces indices et qu'ils émettent un jugement très rapidement, qu'ils attribuent des comportements hostiles aux pairs. Le biais attributionnel n'a pas été observé chez les garçons non agressifs, non plus que

chez les garçons agressifs lorsqu'ils considéraient un acte bienveillant.

La seconde relation au niveau du biais attributionnel est le rappel sélectif des indices présentés. Les garçons agressifs qui sélectivement se rappelaient davantage les indices hostiles plutôt que les indices non hostiles, ont démontré un biais en attribuant des comportements hostiles aux pairs. Cependant, cette relation entre le rappel sélectif d'événements et le biais attributionnel était présente, jusqu'à un certain point, aussi bien chez les garçons agressifs que chez les garçons non agressifs. Ces données suggèrent que cette relation entre le rappel et les décisions n'est pas spécifique aux garçons agressifs, mais néanmoins, est un facteur important dans le biais attributionnel.

A la lumière de ces résultats, il est suggéré qu'un mode de décision rapide et un rappel sélectif sont des éléments cognitifs qui mènent au biais attributionnel chez les garçons agressifs. De plus Dodge et Newman (1981) soulignent eux aussi la présence d'une relation cyclique à l'intérieur de ce biais. Les garçons agressifs ont développé une attente cognitive allant dans le sens que les autres vont se comporter d'une façon hostile envers eux. A travers des réponses rapides et une

attention sélective pour les indices hostiles, ils en viennent à être biaisés dans leur jugement des comportements de leurs pairs. Ces attributions biaisées les mènent à agir agressivement envers les pairs, qui réagissent eux aussi avec agressivité. Ces réactions de la part des pairs sont vues comme une confirmation de leurs attentes, et le cycle recommence à nouveau.

Il est suggéré que le processus de réponse rapide et le rappel sélectif soient un chaînon de médiation à l'intérieur de ce cycle. Il ne faut toutefois pas oublier que cette étude est de nature strictement corrélacionnelle, et qu'il est seulement possible de parler de relation et non de cause.

Dodge et Frame (1982) ont voulu approfondir les notions de rapidité de réponse et de rappel sélectif d'indices sociaux hostiles apportées par Dodge et Newman (1981). Encore ici, le statut de l'instigateur a été manipulé.

Les analyses ont révélé plusieurs faiblesses cognitives plutôt qu'une faiblesse spécifique dans le rappel des indices dans le groupe des agressifs, et un biais dans leurs attributions. Contrairement à l'hypothèse, les garçons agressifs n'ont pas démontré un plus grand biais envers le rappel d'indices hostiles que pour les indices bienveillants

comparativement aux garçons non agressifs. Néanmoins, le rappel sélectif d'indices hostiles par le sujet a été trouvé comme étant un prédicteur significatif de l'attribution au pair de comportements hostiles éventuels.

Les données indiquent que les prédictions sont fonction du rappel sélectif d'indices sociaux et que le biais attributionnel des garçons agressifs ne s'explique pas par une tendance à se rappeler sélectivement des indices hostiles.

A la lumière de ces résultats, la nature du mécanisme cognitif qui semble être retardé n'est pas claire. Toutefois, les auteurs prétendent qu'il est raisonnable de croire que les garçons agressifs ne peuvent inhiber des réponses qui sont fortement disponibles mais erronées. Un lien avec les résultats de Dodge et Newman (1981) peut être fait, où le biais attributionnel n'était présent chez ces garçons agressifs que lorsqu'ils réagissaient très rapidement et non quand ils réagissaient lentement. L'impulsivité est donc mise en cause.

Les auteurs citent les travaux de Gorenstein et Newman (1980) qui suggèrent que les déficits d'inhibition sont plus portés à se manifester durant la stimulation (arousal). Les enfants sont plus stimulés lorsqu'ils sont participants d'une

situation que lorsqu'ils sont observateurs de cette même situation.

Selon Gorenstein et Newman (1980), il s'agirait de vérifier si l'attribution d'hostilité est bel et bien une réponse fortement spontanée pour l'enfant. Pour eux, vu que les données ont démontré que les indices hostiles étaient fortement disponibles pour le rappel, parmi ces enfants agressifs, cette supposition est raisonnable.

Dodge, Murphy et Buchsbaum (1984) ont mené une étude auprès de garçons et de filles âgés de 5, 7 et 9 ans afin d'observer la relation entre les habiletés à détecter les indices sociaux (intention-cue) et les comportements sociaux déviants (statut social) des enfants.

Les résultats ont démontré que les enfants socialement déviants n'étaient pas moins bons que les enfants normaux à identifier les intentions hostiles. Cependant, leur performance était moindre que leurs pairs normaux en ce qui a trait à l'identification d'intentions prosociales et accidentelles.

De plus, les erreurs que font les enfants déviants socialement consistent à étiqueter des intentions prosociales et

accidentelles comme des intentions hostiles. Ces résultats sont partiellement en accord avec ceux cités antérieurement en ce qui a trait à la présence d'un biais d'attribution. En effet, les provocations étaient ambiguës à l'intérieur de ces études et le biais s'y insérait exclusivement. Les attributions faites, tant par les enfants agressifs que les non agressifs, pouvaient facilement représenter un biais attributionnel. Les enfants non agressifs peuvent être biaisés en inférant des intentions non hostiles, tout comme les enfants agressifs en inférant des intentions hostiles, de par la nature ambiguë des situations. L'étude de Dodge et al. (1984) diffère des autres quant à la présence d'un biais à l'intérieur de situations prosociales et accidentelles.

Les données de cette étude révèlent aussi que les enfants populaires ont plus de facilité à communiquer que les moins populaires, puisqu'ils ajustent leur message pour inclure l'information que leur interlocuteur revendique. Ils sont aussi de meilleurs "écouteurs" puisqu'ils sont attentifs et demandent des questions appropriées. Selon Dodge et al. (1984), ces différences peuvent contribuer à de meilleures habiletés à détecter les intentions des autres. Il est possible que les pauvres relations de certains enfants avec les pairs les empêchent d'acquérir ces habiletés de façon adéquate.

Notons que ces auteurs n'ont fait aucune analyse statistique afin de vérifier la présence ou non de différences sexuelles.

Il n'en demeure pas moins que ces résultats dénotent une pertinence en ce qui a trait à la relation entre la cognition sociale et le comportement social. Ils sont spécifiques en démontrant, tout comme les études antérieures, la façon dont une faiblesse au niveau de la cognition sociale peut avoir un lien avec les comportements déviants qui sont inappropriés à la situation et, réciproquement, comment l'interprétation adéquate des indices d'intention peut produire une réponse adéquate et un statut social favorable.

Encore ici, la relation complexe entre la cognition sociale, les comportements agressifs et le statut social est soulignée et la nature des mécanismes en jeu dans cette relation demeure insérée à l'intérieur d'hypothèses.

L'attitude paranoïaque vs l'attitude cynique envers les pairs

Dodge et Frame (1982) ont mené d'autres études afin d'explorer davantage la nature et les causes de ce biais attributionnel chez les garçons agressifs. Dans une première étude, ces chercheurs ont évalué le biais à l'aide d'histoires hypothétiques où un acte négatif était dirigé soit vers le sujet

lui-même ou vers un pair. La moitié des histoires possédaient des résultats clairement négatifs et l'autre moitié, des résultats ambigus qui pouvaient être interprétés soit comme négatifs, neutres ou positifs. Cette manipulation est importante puisqu'elle vient évaluer le rôle du résultat négatif à l'intérieur de la genèse des attributions biaisées. Donc, dans cette étude, la nature de l'action (négative vs ambiguë), la direction de l'action (vers le sujet vs vers un pair) et le statut de l'instigateur (agressif vs non agressif) étaient manipulés.

Les sujets agressifs attribuaient exagérément de l'hostilité aux pairs relativement aux sujets non agressifs lorsqu'ils étaient la cible du résultat, alors qu'ils n'ont démontré aucun biais attributionnel lorsqu'ils jouaient le rôle d'observateurs où lorsque l'événement était dirigé vers un second pair. Dodge et Frame (1982) ont souligné deux conclusions possibles à ces résultats. Le fait d'être participant dans un événement interfère avec le processus d'information sociale chez les garçons agressifs et résulte en des attributions déviantes. Alternativement, le biais attributionnel dans ces circonstances peut représenter une attente de la part des garçons agressifs allant dans le sens que les pairs vont se comporter d'une façon hostile seulement envers eux. Dodge et Frame (1982) affirment

que les attributions faites par les garçons agressifs sont de type paranoïaque.

L'auto-évaluation de l'agressivité

Lochman (1987), quant à lui, a voulu mesurer le biais attributionnel en milieu naturel afin d'évaluer les effets des variables situationnelles telles les dyades de garçons de 10 et 11 ans de statuts différents ou similaires. Le niveau d'agressivité chez ces garçons servait à établir le statut de chacun d'eux.

Dans cette étude, l'accent n'a pas été mis sur le biais attributionnel impliquant des distortions de perception des intentions d'autrui, mais plutôt sur les distortions de la perception de soi-même et des attributions de responsabilités relatives à l'agressivité.

Les résultats dévoilent qu'à l'intérieur des dyades de statuts opposés, le garçon agressif attribue relativement plus d'agressivité au pair qu'à lui-même et le garçon non agressif démontre un patron opposé en se percevant lui-même comme plus agressif que son partenaire.

Il est donc possible de croire que les garçons non

agressifs, en se blâmant, peuvent être plus motivés que les garçons agressifs à modifier l'expression de leur hostilité. Ces garçons agressifs voient leurs actes justifiés à cause du biais perceptuel et attributionnel de leur propre niveau d'agressivité et de celui de leur pair.

L'agressivité réactive vs l'agressivité proactive

Dodge et Coie (1987) ont distingué deux types généraux d'agressivité chez des garçons de 6 à 8 ans, et ont mené une étude où le biais socio-cognitif était mis en relation avec ces deux types d'agressivité.

Ces auteurs ont nommé ces deux types: l'agressivité réactive et l'agressivité proactive. Ils ont défini l'agressivité réactive comme étant la réaction défensive à une provocation ou à une frustration. Elle a donc la fonction d'adoucir la menace perçue et non d'atteindre des buts internes, comme c'est le cas pour l'agressivité proactive. Cette dernière se caractérise plutôt par la manifestation de la contrainte, la dominance et l'intimidation. L'interprétation de la menace est centrale à l'intérieur de l'agressivité réactive alors que l'évaluation de l'agressivité comme moyen pour atteindre un but est centrale dans l'agressivité proactive.

Les résultats ont démontré que les agressifs-réactifs se distinguent des garçons agressifs-proactifs en ce qui a trait à l'interprétation d'intentions des pairs et à leurs réponses comportementales.

En effet, les garçons agressifs-réactifs ont manifesté un déficit relatif dans l'exactitude d'interprétation d'intentions bénignes et ambiguës de la part des pairs. Leurs erreurs d'interprétation consistent principalement à inférer des intentions hostiles. De plus, lorsqu'ils génèrent des réponses comportementales à ces provocations bénignes et ambiguës, ces dernières sont des représailles agressives.

Ce biais attributionnel semble donc spécifique à l'agressivité réactive puisque les garçons agressifs-proactifs n'ont pas manifesté un tel biais. Cependant, une certaine réserve est nécessaire quant à la généralisation de ces résultats, puisque tous les sujets étaient de race noire.

Finalement, Dodge et Coie (1987) offrent une hypothèse explicative quant à l'émergence de ces deux types d'agressivité. Ils relient l'agressivité réactive à un environnement hostile et maltraitant, alors qu'ils relient l'agressivité proactive à l'exposition de modèles agressifs ayant du succès et à des

expériences renforçant positivement leurs comportements de contrainte.

Les conditions environnementales

Dodge et Somberg (1987) se sont intéressés à mesurer le biais attributionnel, la performance d'interprétation ainsi que le processus de cognition sociale des garçons agressifs âgés de 8 à 10 ans selon qu'il s'agissait d'un climat détendu ou menaçant.

Cette étude est la première à démontrer que le processus de cognition sociale est moins cohérent chez les garçons agressifs que chez les garçons non agressifs. En effet, les résultats ont démontré que l'importance de la relation entre l'attribution des intentions et les réponses comportementales était moindre chez les agressifs que chez les non agressifs. Leurs réponses sont moins prévisibles et plus arbitraires que celles de leurs pairs non agressifs.

De plus, les conditions environnementales, simulant des conflits potentiels et une menace entre les pairs, ont pour effet d'affaiblir la performance d'interprétation d'indices sociaux chez les garçons agressifs et non celle des garçons non agressifs.

Finalement, les conditions de menace augmentent aussi la tendance des garçons agressifs à attribuer des intentions hostiles aux pairs lors de circonstances ambiguës. Ces conditions semblent augmenter la probabilité d'une réponse dite dominante, qui est ici l'attribution par les garçons agressifs d'hostilité chez les pairs.

Dodge et Somberg (1987) avancent que des processus cognitifs, affectifs et physiologiques peuvent être des mécanismes médiateurs à travers lesquels les conditions environnementales menaçantes exercent des effets d'affaiblissement sur la performance attributionnelle. Par exemple, une condition de menace chez les garçons agressifs, peut augmenter la probabilité qu'une action soit interprétée comme hostile. Ces mêmes conditions peuvent aussi amener l'enfant à vouloir réduire cet état d'inconfort en attribuant le blâme à autrui. Finalement, de telles conditions peuvent inclure des modifications dans la vitesse du processus d'information et des détériorations dans la capacité d'attention de ces mêmes garçons.

Il est aussi possible, comme le soulignent les auteurs, que l'effet d'un stimulus menaçant soit l'action simultanée de ces trois mécanismes mentionnés ci-haut.

Types d'informations

Waas (1988) a mené une étude auprès de garçons agressifs de 8 et 10 ans. Ses résultats l'amènent à conclure qu'il n'y a pas, chez ces sujets, de biais cognitif. En effet, lorsque des informations sociales sont disponibles, ces enfants agressifs modifient leurs attributions en fonction de ces informations, de manière similaire aux enfants non agressifs.

A l'intérieur de cette étude, deux types d'information ont été utilisés: des informations traitant de la façon dont le pair avait interagi avec le sujet dans le passé (constance) et celles traitant de la façon du pair d'interagir avec les autres (distinction). Cependant, aucune analyse statistique n'a été faite afin de découvrir s'il y avait une différence entre les groupes en ce qui a trait au type d'information donnée.

Toutefois, les résultats ont démontré que les enfants ont premièrement changé leur évaluation en fonction de la constance des comportements et que même si la dimension de distinction a été utilisée par tous et à tous les âges, son importance augmente avec l'âge.

Il se peut que les enfants agressifs et rejetés soient plus sensibles à la constance puisqu'ils ont évalué plus négativement

les pairs que les autres groupes (Waas, 1988). Il est probable que ces enfants aient de la difficulté à bien utiliser le caractère distinctif des comportements.

Le délai et les mesures

Vitaro, Pelletier et Coutu (1989) ont voulu évaluer les attributions d'intentions des filles et des garçons de 6 et 7 ans selon que les mesures étaient prises immédiatement après une situation provoquante ou à la suite d'un court délai. Les sujets étaient soit agressifs ou non agressifs.

Les résultats ont démontré que comparativement aux pairs non agressifs, les enfants agressifs ont reporté plus d'intentions hostiles. Cependant, la présence ou l'absence du délai a eu peu d'effets. De plus, les filles et les garçons ne se sont pas distingués au niveau de l'interprétation des intentions et ils ont réagi similairement durant les provocations.

Les auteurs expliquent ce manque de différences en évoquant le réalisme et l'intensité des provocations réelles qui ont pu modifier de façon non discriminative les réponses de tous les sujets. Ils émettent aussi comme cause le temps du délai qui n'était peut-être pas assez long pour permettre aux enfants non

agressifs de relaxer et de regagner du contrôle au niveau de leurs habiletés cognitives. Il est possible que si ce délai avait été plus long, les sujets non agressifs auraient regagné le contrôle, alors que leurs pairs agressifs auraient été encore stimulés.

De façon générale, ces résultats sont en contradiction avec ceux de Dodge et Somberg (1987). Cependant, dans cette étude-ci, les enfants étaient confrontés à trois provocations directes et successives tandis que celle de Dodge et Somberg (1987) est caractérisée par une seule provocation indirecte; de plus les réactions des sujets ont été analysées en référence à des situations hypothétiques avec lesquelles les sujets n'ont pas d'expériences personnelles.

Fondacaro et Heller (1990) ont observé ce même biais attributionnel parmi les adolescents délinquants lors de situations impliquant des problèmes interpersonnels ambigus. Ces auteurs suggèrent que les stratégies de résolution de problèmes manifestées par certains adolescents délinquants peuvent être le résultat de ces perceptions biaisées des situations ambiguës plutôt qu'une absence de stratégies non agressives dans leur répertoire comportemental. Comme résultat, ils peuvent choisir des stratégies de réponses incompetentes sur la base de ces

perceptions biaisées.

Dodge et Tomlin (1983) ont étudié les habiletés de décodage et d'interprétation chez les jeunes adolescents. Les adolescents agressifs étaient moins portés que les non agressifs à faire confiance aux indices sociaux et ils étaient plus enclins à se fier sur leurs expériences passées pour faire leurs inférences causales à propos des comportements des autres pairs. Encore ici, on avance que les comportements interpersonnels agressifs de certains garçons peuvent être liés à leurs évaluations inexactes ou biaisées de leurs transactions avec les pairs.

Cependant, certaines recherches ont démontré que les enfants agressifs et non agressifs exprimaient des réactions similaires lors des situations hypothétiques (Asher et Renshaw, 1981; Richard et Dodge ,1982).

Toutefois, ces recherches se sont davantage penchées sur les caractéristiques reliées au répertoire de stratégies sociales des enfants agressifs.

Pour Asher et Renshaw (1981), les enfants agressifs ont des idées similaires à celles des enfants non agressifs quant à la façon de se comporter dans des situations sociales variées.

Cependant, les enfants agressifs possèdent un répertoire de stratégies qui est composé majoritairement de stratégies inadéquates, alors que celui des enfants non agressifs est plutôt formé de stratégies prosociales et sophistiquées.

Les résultats de Dodge et Richard (1982) vont dans le même sens. En effet, ils ont demandé à des garçons agressifs et non agressifs de générer plusieurs solutions face à une situation sociale hypothétique. Les deux groupes ne se sont pas différenciés quant à la première solution donnée. Ce n'est qu'aux solutions suivantes qu'ils se sont distingués, puisque les garçons non agressifs ont continué à offrir des solutions efficaces, alors que les garçons agressifs ont offert des solutions de nature agressive.

Le biais attributionnel et les différences sexuelles

A travers cette revue de documentation, on s'aperçoit qu'aucune recherche n'a vérifié s'il existait des différences sexuelles au niveau de ce biais attributionnel.

L'étude de White (1985) est l'une des rares qui s'est penchée sur le biais attributionnel parmi les filles exclusivement. Les résultats ont démontré que les filles agressives attribuaient significativement plus d'intentions

hostiles aux pairs que les filles non agressives et ce, dans les conditions ambiguës et accidentelles.

Vitaro, Bouchard, Diotte et McCaughry (1988) ont évalué le biais attributionnel chez les garçons et les filles âgés de 6 et 7 ans. Ils ont divisé ces sujets en trois groupes, soient les agressifs-rejetés (AR), les moyens-normatifs (MN) et les populaires-prosociaux (PP).

Seulement deux différences ont été relevées en ce qui a trait au sexe des sujets. Les garçons ont une plus grande tendance que les filles à blâmer la victime des situations problématiques et à la rendre responsable de sa situation désavantageuse. L'autre différence soulevée concerne les filles des groupes PP et MN qui ont tendance à céder et à éviter l'affrontement plus facilement que les garçons, et ce, quel que soit leur groupe d'appartenance.

En ce qui a trait au groupe d'appartenance, les sujets populaires et socialement compétents prêtent moins d'intentions malveillantes au(x) provocateur(s) et les filles du groupe AR cèdent moins souvent que les autres face au(x) provocateur(s). De plus, les sujets du groupe AR, garçons ou filles, ne favorisent pas plus que les autres, des solutions agressives.

Comme le soulignent Vitaro et al. (1988), les enfants agressifs, tout comme les enfants non agressifs, semblent détenir une bonne connaissance des stratégies de résolution de problèmes. Toutefois, les enfants agressifs se distinguent des enfants non agressifs par leur faible capacité à maîtriser leur impulsivité à agir.

L'étude de Steinberg et Dodge (1983), quant à elle, est la première à avoir étudié le biais attributionnel chez les adolescents et chez les adolescentes agressifs et la première à avoir évalué directement les interprétations des sujets à propos d'un incident réel.

Il a été trouvé que les adolescents et les adolescentes agressifs étaient plus enclins que les sujets non agressifs à attribuer des intentions hostiles à un pair se comportant de façon ambiguë. De plus, les garçons en général étaient marginalement plus portés que les filles à manifester ce biais, mais la relation entre l'attribution et le statut d'agressif était similaire pour les filles et les garçons.

L'influence familiale

L'étude de Pettit, Dodge et Brown (1988) a démontré qu'il était important de considérer l'histoire familiale lorsqu'il

s'agit d'évaluer les patrons de résolution de problèmes sociaux ainsi que la compétence sociale des enfants. En effet, leurs résultats ont mis en relief un lien complexe entre ces trois composantes à l'intérieur du patron du processus d'information sociale.

Un traumatisme social, l'exposition à des parents incompetents, être éduqué(e) dans un environnement où les valeurs sont socialement inacceptables et des opportunités limitées d'interagir avec les pairs sont des expériences familiales pouvant être en relation avec la cognition sociale et le statut social.

L'étude de Downey et Walker (1989) va dans le même sens. En effet, les résultats de cette étude suggèrent que le maltraitement parental soit la première cause de la mésadaptation sociale chez les enfants. Ces résultats révèlent aussi que les habiletés socio-cognitives ont un potentiel compensatoire pour les effets du maltraitement en ce qui a trait au rejet des pairs et à l'agressivité.

OBJECTIF

A la suite de cette recension des écrits, on remarque qu'il existe un manque de données auprès des filles agressives. Le but

de la présente recherche est de vérifier l'existence du biais attributionnel d'hostilité tant chez les filles agressives que chez les garçons agressifs de 5e et 6e année, ainsi que de voir s'il existe des différences quant à leurs réponses comportementales.

HYPOTHESES

La majorité des résultats des études vont dans le même sens que ceux de Dodge (1980), voulant que les comportements agressifs des garçons agressifs soient fonction d'un biais systématique dans leurs attributions qu'ils font à propos des intentions des pairs. Ce biais consiste à attribuer outre mesure des intentions hostiles au pair lors d'une situation ambiguë. D'autres chercheurs (Steinberg et Dodge, 1983; White, 1985) ont expliqué les comportements agressifs chez les filles agressives par ce même biais attributionnel d'hostilité. C'est à l'intérieur de ces recherches que s'inscrit la première hypothèse.

H1 - Le biais attributionnel sera présent autant chez les filles agressives que chez les garçons agressifs de 5e et 6e année lors de situations hypothétiques ambiguës.

Lagerspetz et al (1988) et White (1985) affirment que

l'agressivité est présente tant chez les filles que chez les garçons, mais qu'elle se manifeste différemment selon le sexe. En effet, les filles expriment leur agressivité de façon plutôt indirecte, alors que les garçons sont plus enclins à la manifester de manière directe. Cette différence amène l'élaboration de la deuxième et de la troisième hypothèse.

H2 - Les filles agressives se distingueront des filles non agressives et les garçons agressifs des garçons non agressifs quant à leurs réactions face aux situations hypothétiques.

H3 - Les filles auront des résultats plus élevés que les garçons pour l'agressivité indirecte, et ces derniers auront des résultats plus élevés que les filles pour l'agressivité directe.

Chapitre II

Méthodologie

Ce chapitre comporte les précisions concernant la méthodologie employée au cours de la présente recherche. La façon de sélectionner les sujets y est décrite, ainsi que le questionnaire auquel ils ont dû répondre afin de mesurer le biais attributionnel d'hostilité. De plus, des détails reliés au déroulement de l'expérience sont donnés de façon explicite. Finalement, les critères servant à former les groupes de sujets s'y retrouvent, de même que la manière dont certaines variables ont été créées pour fins d'analyses statistiques.

Sujets

Les sujets de ce projet sont 81 garçons et 73 filles de 5e et 6e année, provenant de milieux socio-économiques moyens de la région de Trois-Rivières. La commission Scolaire de Trois-Rivières a bien voulu nous faciliter la tâche pour mener notre recherche à bien¹. Les sujets ont été sélectionnés selon une méthode sociométrique par les pairs (voir appendice A). Chaque sujet devait avoir obtenu la permission de ses parents

¹ Nous remercions les directions, les enseignants(e)s et les enfants de 5e et 6e année des écoles Le p'tit bonheur, St-Paul et St-Phillipe, ainsi que les autorités de la Commission Scolaire de T.R. pour leur participation à cette étude.

(voir appendice E) pour participer à la présente étude.

A l'aide d'une liste des noms des élèves, chaque sujet devait évaluer son degré d'appréciation pour chaque élève selon une échelle graduée de 1 (pas du tout) à 5 (vraiment beaucoup). Les sujets devaient aussi nommer 3 pairs qu'ils aimaient vraiment beaucoup. Tout comme l'étude de Dodge et Somberg (1987), les nominations négatives n'ont pas été sollicitées pour ne pas influencer les interactions des sujets à la suite de ce questionnaire. La fréquence de la cote 1 sur l'échelle de 1 à 5 a plutôt été utilisée comme cote de rejet. Cette mesure a été considérée comme un substitut valide de la cote de rejet (Dodge et Somberg, 1987).

Par la suite, chaque sujet devait, avec la même liste, évaluer chaque élève selon des comportements agressifs directs (début des bagarres, frappe les autres, traite les autres de mauvais noms), des comportements prosociaux (partage, coopère) et des comportements agressifs indirects [dit des fausses rumeurs à propos des autres, se fait ami(e)s avec quelqu'un d'autre pour se venger d'un(e) ami(e)]. Ils évaluaient ces comportements à l'aide d'une échelle graduée de 1 (jamais) à 3 (souvent). Finalement, afin de détourner leur attention des évaluations faites, les sujets devaient inscrire deux de leurs

meilleures émissions.

Cette méthode de sélection a été utilisée dans plusieurs recherches et s'est avérée être une mesure valide et fidèle pour discriminer les enfants agressifs des enfants non agressifs (Coie et Dodge, 1983; Coie, Dodge et Coppotelli, 1982; Coie et Kupersmidt, 1983; Dodge, 1980a,b,; Dodge et Richard, 1985; Dodge et Somberg, 1987; Richard et Dodge, 1982; Vitaro et col., 1988).

L'instrument de mesure

Une modification du questionnaire de Dodge et Frame (1982) a été utilisé afin de mesurer le biais attributionnel chez les sujets. Tout comme l'original (voir appendice B), le questionnaire comporte quatre situations hypothétiques pour lesquelles chaque sujet doit déterminer la façon dont elles se sont produites et la façon selon laquelle il réagirait face à ces situations. La moitié des situations est de nature ambiguë, dont l'interprétation peut être négative, neutre ou positive, alors que l'autre moitié est de nature négative. La modification du questionnaire de Dodge et Frame (1982) (voir appendice C) consiste à avoir conservé que deux situations hypothétiques et à avoir substitué les deux autres à deux situations plus typiques aux filles, car le questionnaire de Dodge et Frame (1982) a été construit qu'en fonction d'une population

masculine.

Déroulement de l'expérience

Les sujets ont pris part à l'expérimentation durant les jours de classe et ce, en présence de l'expérimentatrice. Les épreuves étaient présentées dans le même ordre pour tous les sujets. Une durée d'une heure et demie leur était allouée. L'expérimentatrice lisait avec eux les consignes de chaque épreuve et s'assurait que tous les sujets avaient bien saisi le processus. Le caractère confidentiel leur était mentionné ainsi que l'interdiction de regarder les réponses des autres. L'expérimentatrice s'est aussi assurée de souligner qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. Le tout s'est déroulé de façon collective et selon la méthode papier-crayon.

Dans un premier temps, chaque sujet devait inscrire sur chaque feuille le sexe ainsi que l'âge. Par la suite, il devait procéder aux évaluations sociométriques (degré de préférence et évaluation des comportements de chaque élève) pour ensuite inscrire deux de leurs meilleures émissions.

A la suite de cette épreuve, les sujets devaient lire les quatre situations hypothétiques en s'imaginant qu'ils

faisaient partie des situations et qu'ils subissaient les événements. Deux situations étaient à caractère ambigu et les deux autres étaient à caractère négatif. La nature des situations était présentée de la façon suivante: négative, ambiguë, négative et ambiguë. Dans un premier temps, les sujets devaient s'imaginer être dans la cour de l'école et près d'ami(e)s qui se lancent la balle et quelques secondes après s'être retourné(e), recevoir la balle dans le dos. Dans un deuxième temps, les sujets devaient s'imaginer avoir perdu leur crayon préféré et, plus tard, voir un autre élève le tenir dans ses mains. Dans un troisième temps, les sujets devaient s'imaginer qu'après que le professeur ait demandé de se mettre en équipe de deux pour effectuer un travail, voir son (sa) meilleur(e) ami(e) être avec quelqu'un d'autre. Finalement, les sujets devaient s'imaginer se diriger vers deux ami(e)s dans la cour de l'école et s'en approchant d'eux (elles) les voir chuchoter et se mettre à rire.

Après avoir lu chaque situation, les sujets devaient inscrire la façon selon laquelle ils croyaient que les événements s'étaient produits ainsi que la façon avec laquelle ils réagiraient dans de telles situations. Les réponses à la première question constituent les attributions des intentions des pairs faites par les sujets. Ces réponses ont été

classifiées à l'aide d'une échelle nominale graduée de 0 à 3 (voir appendice D). Le score de 3 correspondait à une intention malicieuse avec intention hostile, le score de 2 à deux explications données (hostile ou accidentel/bénigne), le score de 1 à une intention bénigne ou accidentelle et le score de 0 à une intention bienveillante.

Les réponses des sujets à la deuxième question ont aussi été classifiées selon une échelle nominale graduée de 0 à 4 (voir appendice D), où 4 correspond à des représailles agressives (verbales, physiques, directes ou indirectes), 3 à avertir une figure d'autorité, 2 à faire des recommandations ou à demander des explications, 1 à de la passivité et 0 à une réaction positive.

En ce qui a trait à cette classification, un deuxième juge a été formé afin d'évaluer les réponses des sujets. La grille servant à codifier les réponses des sujets lui a été présentée et expliquée de façon opératoire. Par la suite, 40 réponses choisies aléatoirement ont été codifiées conjointement par les deux juges, jusqu'à ce qu'un pourcentage d'accord de 100% soit obtenu pour chaque réponse. Finalement, le deuxième juge a évalué séparément les réponses de 20 sujets choisis au hasard (160 réponses). Le deuxième juge et l'expérimentatrice ont été

d'accord dans 155 cas, obtenant ainsi un pourcentage d'accord de 97%.

Chapitre III

Analyses des résultats

Traitement des données

Pour fin d'analyses statistiques, le sexe, le niveau d'agressivité et le degré de popularité des sujets ont été retenus comme variables indépendantes.

Le degré de popularité est obtenu en additionnant le nombre de fois que chaque sujet a reçu les valeurs de 1 à 5 tout en multipliant ces sommes par les degrés respectifs de l'échelle sociométrique et en divisant le tout par le nombre total de sujets afin d'avoir un score global.

Quant au niveau d'agressivité, il apparaît selon trois types d'agressivité: l'agressivité directe, indirecte et totale. L'agressivité directe est calculée à partir des trois échelles qui évaluent la fréquence des bagarres, des actes physiques et des insultes. L'agressivité indirecte est calculée à partir des deux échelles qui évaluent la fréquence des rumeurs et de la vengeance. Ces deux types d'agressivité sont calculés de la même façon que le degré de popularité, sauf que le nombre de fois que les sujets ont obtenu chaque degré des échelles est respectivement multiplié par 0,1,2. L'agressivité totale, quant à elle, représente la somme de l'agressivité directe et

indirecte.

C'est à partir de l'agressivité totale et du degré de popularité que quatre groupes ont été formés. Il s'agit des filles agressives, les filles non agressives, les garçons agressifs et les garçons non agressifs.

TABLEAU I

Répartition des quatre groupes selon le niveau d'agressivité et le degré de popularité

Sujets	N pop.	N non pop.
filles agressives	16	22
filles non agressives	21	14
garçons agressifs	18	23
garçons non agressifs	23	17

Pour être classés agressifs, les sujets devaient avoir des scores situés au-dessus de la médiane de l'agressivité totale et au-dessous de la médiane de la popularité. Les sujets non agressifs sont pairés aux sujets agressifs selon le sexe et sont sélectionnés selon les critères opposés. Les groupes se divisent ainsi: 22 filles agressives, 21 filles non agressives, 23

garçons agressifs et 23 garçons non agressifs.

Finalement, les réponses aux mises en situation hypothétiques, qui représentent le biais attributionnel d'hostilité et les réactions des sujets, sont des variables dépendantes.

Le biais attributionnel est calculé à partir de la somme des scores obtenus à la première question des mises en situation, alors que les réactions des sujets sont la somme des scores reliés à la deuxième question de ces mêmes mises en situation.

Des analyses de variance non paramétriques (Mann-Whitney) sont utilisées afin de vérifier l'existence de différences entre les différents groupes quant au biais attributionnel d'hostilité et aux réactions. En ce qui a trait à la troisième hypothèse, un t-test groupé est effectué.

Des analyses non paramétriques ont été choisies afin de respecter le petit nombre de sujets dans chaque groupe ainsi que leurs effectifs inégaux. Le seuil de signification retenu pour chacune de ces opérations est de ,05.

Résultats

Pour chacune des trois hypothèses énoncées, un tableau de résultats est présenté; suivent immédiatement les analyse et la discussion de ces résultats. Les trois hypothèses sont respectivement: (1) le biais attributionnel apparaîtra autant chez les filles agressives que chez les garçons agressifs de 5e et 6e année lors de situations hypothétiques ambiguës. (2) les filles agressives se distingueront des filles non agressives et les garçons agressifs des non agressifs quant à leurs réactions face aux situations hypothétiques. (3) les filles auront des résultats plus élevés que les garçons pour l'agressivité indirecte, et ces derniers auront des résultats plus élevés que les filles pour l'agressivité directe.

Le tableau 2 montre les résultats obtenus entre les filles agressives et les filles non agressives par rapport au biais attributionnel d'hostilité et aux réactions.

TABLEAU 2

Analyse de variance des résultats des deux groupes de filles
pour le biais attributionnel et les réactions

BIAIS	Sujets	N	X	U	W	P
	agressives	16	23,66	194,0	425,5	0,36
	non agressives	21	20,26			
REACTIONS						
	agressives	16	22,0	231,0	462,0	1,00
	non agressives	21	22,0			

Les seuils de signification atteints sont respectivement ,36 et 1,00, les deux groupes ne se différenciant pas de façon significative quant au biais et aux réactions. En ce qui a trait aux filles, la première et la deuxième hypothèse ne sont pas confirmées. En effet, les filles agressives font des attributions et ont des réactions similaires aux filles non agressives.

Comme l'indique ce tableau, les garçons agressifs ne se démarquent pas des garçons non agressifs quant au biais et aux

TABLEAU 3

Analyse de variance des résultats des deux groupes de garçons pour le biais attributionnel et les réactions

BIAIS	SUJETS	N	X	U	W	P
	agressifs	18	23,93	254,5	530,5	0,82
	non agressifs	23	23,07			
REACTIONS						
	agressifs	18	22,98	252,5	552,5	0,79
	non agressifs	23	24,02			

réactions. En effet, les seuils respectifs de signification sont ,82 et ,79. Ces résultats, jumelés avec ceux du tableau 2, font en sorte que la première et la deuxième hypothèse sont complètement refutées car, tout comme chez les filles, les garçons agressifs ont les mêmes attributions et les mêmes réactions que les garçons non agressifs.

Ce quatrième tableau révèle une différence significative entre les filles et les garçons au niveau de l'agressivité indirecte ($t=3,77$, $p = ,000$) et directe ($t=6,66$, $p = ,000$).

TABLEAU 4

Analyse de variance des résultats des garçons et des filles pour les comportements agressifs directs et indirects

DIRECTS	SUJETS	N	X	t	dl	p
	filles	73	0,98	6,66	152	0,000
	garçons	81	2,25			
INDIRECTS						
	filles	73	0,73	3,77	152	0,000
	garçons	81	1,09			

Cependant, la troisième hypothèse n'est confirmée que partiellement. En effet, les moyennes respectives de ,98 et de 2,25 démontrent que les filles déploient moins de comportements directs d'agressivité que les garçons et ces résultats viennent par le fait même vérifier la troisième hypothèse. Cependant, au niveau de l'agressivité indirecte, les filles possèdent une moyenne de ,73 et les garçons une moyenne de 1,09. Contrairement à ce que la troisième hypothèse prévoyait, les garçons surpassent les filles en ce qui a trait à l'expression de comportements indirects d'agressivité.

Interprétation des résultats

Le biais attributionnel d'hostilité et les réactions

La première hypothèse voulait que la somme des scores reliés aux réponses des situations hypothétiques données par les filles agressives et les garçons agressifs représente un biais attributionnel d'hostilité. Cependant, les résultats révèlent que les filles agressives ne se distinguent pas des filles non agressives et que les garçons agressifs ne se différencient des garçons non agressifs quant à ce biais attributionnel. Quant à la deuxième hypothèse voulant que les filles agressives se distinguent des filles non agressives, et les garçons agressifs des garçons non agressifs au niveau de leurs réactions, les résultats n'ont pas démontré une telle distinction entre ces différents groupes.

Ces résultats vont donc à l'encontre de ceux de Dodge (1980), Dodge et Frame (1982), Nasby et al. (1980), Richard (1985) et de White (1985), puisque dans la présente étude, le biais attributionnel d'hostilité n'explique pas la présence de comportements agressifs parmi les sujets agressifs.

A la lumière de ces résultats, les théories de Freud (1922) et de Lorenz (1966) deviennent fort intéressantes. En effet, il

est probable que ces enfants n'aient pas sublimé leurs pulsions agressives et qu'ils dirigent ces dernières vers l'extérieur, ce qui leur donne un statut d'agressif au sein du groupe. L'impulsivité devient donc une cause possible de l'agressivité chez ces enfants.

La réputation d'être agressif(ve) peut à elle seule expliquer le maintien des comportements agressifs. Comme l'ont expliqué Dodge (1980) et Richard (1985), l'enfant devient lui-même conscient de l'image que ses pairs ont de lui, et il fait en sorte de se conformer à cette dernière. Ici, l'influence du groupe de pairs n'est pas à négliger. En effet, si l'enfant évolue au sein d'un groupe où les comportements agressifs y sont encouragés, il est fort probable que cet enfant adoptera une telle attitude afin de s'assurer un sentiment d'appartenance.

L'étude de Lochman (1987) portant sur les distortions de la perception de soi-même et des attributions de responsabilités relatives à l'agressivité peut aussi expliquer les dits résultats. Il est possible que les sujets de la présente recherche possèdent un biais perceptuel de leur niveau d'agressivité, les amenant ainsi à voir leurs actes comme justifiés. Ce biais, voulant que les garçons agressifs

attribuent relativement plus d'agressivité aux pairs qu'à eux-mêmes, pourrait donc expliquer les comportements agressifs de ces sujets.

Des facteurs extérieurs aux sujets peuvent éclairer les résultats de la présente recherche. Le caractère hypothétique des situations peut représenter un contexte favorable à l'émergence d'habiletés socio-cognitives adéquates. En effet, la présente étude offrait des conditions expérimentales opposées à celles qui semblaient expliquer la présence du biais attributionnel chez les enfants agressifs. Par exemple, contrairement aux recherches de Dodge et Newman (1981), Dodge et Somberg (1987), Gorenstein et Newman (1980), les sujets n'avaient pas à émettre un jugement rapide et le contexte n'était pas empreint de menaces.

Finalement, l'absence d'informations sociales (Waas, 1988) au sujet du protagoniste impliqué dans les situations hypothétiques peut avoir amené les sujets à interpréter le geste comme accidentel plutôt qu'intentionnel.

La distinction entre l'agressivité réactive et proactive devient ici un élément important. En effet, il est probable que la majorité des sujets soient agressifs de façon proactive.

Comme l'ont expliqué Dodge et Coie (1987), le biais attributionnel semble être plutôt typique à l'agressivité réactive tandis que l'agressivité proactive ne semble pas comporter un tel biais. Si c'est le cas, l'exposition de modèles agressifs remportant du succès et des renforcements positifs face à leurs agressivité expliqueraient davantage leurs comportements agressifs.

L'explication de Bandura (1973) face aux comportements agressifs est aussi d'un grand intérêt. Les enfants agressifs peuvent avoir appris à agir avec agressivité lors de contextes sociaux. Leur répertoire de réponses devient donc constitué, en majorité, de réponses agressives. Cette caractéristique a été observée par Rubin et Krasnor (1986) et Spivack et Shure (1974).

Comme Downey et Walker (1989) et Pettit, Dodge et Brown (1988) l'ont souligné, ces apprentissages peuvent être faits à travers un traumatisme social, l'incompétence parentale, des valeurs familiales qui sont socialement inacceptables et des opportunités limitées d'interagir avec les pairs.

En ce qui a trait aux réactions similaires entre les groupes de sujets, ces résultats confirment ceux de Asher et Renshaw (1981), Richard et Dodge (1982) ainsi que ceux de Vitaro

et al. (1988), qui révèlent que les enfants agressifs et non agressifs exprimaient des réactions semblables lors de situations hypothétiques.

Toutefois, cette similarité s'exprime qu'à travers la première stratégie donnée par les sujets, et vient ainsi expliquer les dits résultats. Il aurait été nécessaire de demander aux sujets plus d'une réaction afin de pouvoir observer des différences possibles entre les groupes.

De plus, il est possible que la nature hypothétique des situations ait empêché l'observation du déficit d'inhibition des stratégies inadéquates des sujets agressifs, puisque ces derniers n'étaient pas la cible réelle des conséquences fâcheuses (Dodge et Frame, 1982).

L'agressivité indirecte et directe

La troisième hypothèse prévoyait que les filles manifesteraient moins d'agressivité directe que les garçons, mais plus d'agressivité indirecte que ces derniers.

Les données de la présente recherche ne supportent qu'en partie cette hypothèse. En effet, les filles ont bel et bien un niveau moins élevé de comportements agressifs directs que les

garçons, mais ces dernières emploient aussi moins de comportements agressifs indirects que les garçons.

Tout comme le soulignent Lagerspetz et al (1988), la société est moins tolérante vis-à-vis les femmes agressives que vis-à-vis les hommes agressifs. Ceci amène les femmes à utiliser davantage l'agressivité indirecte. Toutefois, la plus grande tolérance suscitée envers les hommes a pour effet de leur permettre d'exprimer leur agressivité sous toutes ses formes. Il est donc possible de croire que l'agressivité directe est typiquement masculine, mais l'agressivité indirecte n'est pas typiquement féminine.

Même si les résultats de la présente recherche ne viennent pas complètement confirmer ceux de Lagerspetz et al (1988) et de White (1985) quant au lien entre le sexe et ces deux types d'agressivité, il n'en demeure pas moins qu'une telle classification facilite la sélection de sujets féminins lors d'études portant sur l'agressivité.

Conclusion

A la suite des considérations théoriques et expérimentales, la présente recherche se fixait comme premier objectif de vérifier l'existence d'un biais attributionnel d'hostilité chez les filles agressives et chez les garçons agressifs de 5e et 6e année. Les deuxième et troisième objectifs visaient à comparer les réactions de ces mêmes filles et garçons ainsi que les niveaux d'agressivité directe et indirecte des filles et des garçons de la population en général.

Les résultats nous amènent à conclure qu'il n'y a pas chez ces filles agressives et chez ces garçons agressifs de biais cognitif et que ces sujets ne se distinguent pas des sujets non agressifs quant aux réactions comportementales reliées aux situations hypothétiques.

Certains facteurs liés à la méthodologie peuvent expliquer les dits résultats. Entre autre, le caractère direct des questions de la méthode sociométrique. Il aurait peut-être été plus favorable d'opter pour des questions plus indirectes, comme de demander aux sujets avec qui ils aimeraient pratiquer une certaine activité, de s'asseoir dans l'autobus, ect.

La nature hypothétique des mises en situation peut favoriser l'effet de la désirabilité sociale. Le sujet peut donner une certaine réponse mais réagir différemment dans des circonstances similaires et réelles. Non seulement le désir de donner de bonnes réponses peut expliquer cette divergence, mais aussi le fait pour les sujets de ne pas être impliqués personnellement et émotivement dans ces situations, peut entraîner cette même contradiction de réponses. N'étant pas impliqués entièrement, les sujets deviennent peu motivés, entraînant ainsi peu d'authenticité dans leurs réponses. Il serait donc intéressant de refaire une telle étude où les mêmes situations seraient simulées et où il serait possible de codifier les réactions des sujets ainsi que leurs interprétations de ces événements in vivo.

D'autres questions surgissent face à l'écart entre les résultats des recherches antérieures et ceux de la présente recherche. Est-il possible que les situations hypothétiques n'aient pas été entièrement ambiguës, empêchant ainsi l'expression du biais attributionnel chez les sujets agressifs? L'absence de situations hypothétiques à caractère accidentel et intentionnel peut-elle expliquer un tel écart? Finalement, est-il possible que les modifications apportées au questionnaire de Dodge et Frame (1982) aient eu un impact au niveau des

résultats?

Il aurait été fort intéressant d'inclure les sujets agressifs et populaires et les sujets non agressifs et non populaires dans les analyses statistiques. Des observations pertinentes auraient pu être faites, ne serait-ce que par la probabilité que les enfants agressifs-populaires ne ressentent pas le besoin d'inhiber leur attitude agressive puisque cette dernière représente la popularité.

Finalement, il aurait peut-être été possible d'éviter ces faiblesses à l'aide d'une pré-expérimentation.

Néanmoins, les résultats de la présente recherche nous sensibilisent à axer les modes d'intervention davantage sur les stratégies d'actions sociales et sur l'auto-contrôle de l'impulsivité des sujets agressifs.

Ces interventions devraient viser des groupes constitués d'enfants agressifs et non agressifs. Ainsi, ces derniers pourraient faire profiter leurs pairs agressifs de leurs habiletés sociales adéquates et par le fait même, il deviendrait peut-être possible de briser le cycle engendré par le statut social, puisque les enfants non agressifs seraient plus

sensibilisés aux problèmes de leurs pairs agressifs. De cette façon, le rejet social pourrait être évité, ainsi que les conséquences psychologiques futures liées à ce rejet.

Appendice A

Questionnaire sociométrique pour les pairs

âge:
sexe:

1- Ecris sur la feuille le nom de trois élèves que tu aimes le plus

-

-

-

2- Indiques à l'aide de l'échelle, combien tu aimes chaque élève de ta classe. (inscris ta réponse sur la feuille-réponse)

	1	2	3	4	5
pas du tout		un peu	moyen- nement	beau- coup	vraiment beaucoup

3- Pour chaque situation, indiques à l'aide de l'échelle, la fréquence avec laquelle chaque élève correspond à ces comportements:(inscris ta réponse sur la feuille-réponse)

A- débute des bagarres

1	2	3
jamais	rarement	souvent

B- frappe les autres

1	2	3
jamais	rarement	souvent

C- traite les autres de mauvais noms

1	2	3
jamais	rarement	souvent

D- partage et coopère

1	2	3
jamais	rarement	souvent

E- dit des fausses rumeurs à propos des autres

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
jamais	rarement	souvent

F- se fait ami(e) avec quelqu'un d'autre pour se venger
d'un(e) ami(e)

<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
jamais	rarement	souvent

4- Ecris sur la feuille deux de tes émissions de télévision favorites

-

-

Appendice B

Questionnaire et grille de classification originaux
de Dodge et Frame (1982)

Deux histoires à caractère négatif

- 1- Imagine-toi être dans la cour d'école et recevoir dans le dos une balle lancée par un élève.
- 2- Imagine-toi être assis dans la cafétéria de l'école et que le carton de lait d'un élève se renverse complètement dans ton dos.

Deux histoires à caractère ambigu

- 3- Imagine-toi que tu as perdu ton crayon et que tu vois un élève le tenir dans ses mains quelques temps plus tard.
- 4- Imagine-toi mettre ta collation sur une table, partir et revenir pour t'apercevoir qu'un élève la tient dans ses mains.

Les sujets doivent décrire comment, d'après eux, ces situations ont pu se produire et expliquer la façon qu'ils réagiraient dans de telles circonstances.

Ici, Dodge et Frame (1982), ont fait varier la directions des actes (dirigés vers le sujet vs vers un autre pair) et le statut du protagoniste (agressif vs non agressif).

Scores pour les intentions prêtées au protagoniste:

- 2- a agit avec malice et intentions hostiles
- 1- a agit avec des intentions bénignes ou accidentelles
- 0- a tenté d'agir avec bienveillance

Scores pour les réactions envisagées:

- 2- représailles agressives envers le protagoniste
- 1- ne rien faire au protagoniste
- 0- agir positivement envers le protagoniste

Appendice C

Questionnaire modifié de Dodge et Frame (1982)

nom:
âge:
sexe:

Tu dois lire attentivement chaque petite histoire. Imagines-toi que tu fais partie de l'histoire et que c'est à toi qu'arrivent les choses. Par la suite, pour chaque histoire, tu dois écrire sur la feuille, la façon dont tu crois que les événements se sont produits et aussi la façon dont tu réagirais face à cet événement.

I- C'est l'heure de la récréation. Tu es près d'ami(e)s qui se lancent la balle. Tu tourne le dos à eux, et quelques secondes après, tu reçois la balle dans le dos.

Comment, d'après toi, cela a pu se produire?

Comment tu réagirais face à cet événement?

II- Tu es en classe, et tu t'aperçois que ton crayon préféré n'est plus dans ton pupitre. Tu le cherches partout et tu ne le trouves pas. Le lendemain, tu vois un(e) ami(e) entrer dans la classe avec ton crayon dans sa main.

Comment, d'après toi, cela a pu se produire?

Comment tu réagirais face à cet événement?

III- Le professeur demande à la classe de se mettre en équipe de deux pour effectuer un travail. Tu te tournes vers ton (ta) meilleur(e) ami(e) et tu t'aperçois qu'il (elle) est déjà avec quelqu'un d'autre.

Comment, d'après toi, cela a pu se produire?

Comment tu réagirais face à cet événement?

IV- Tu es dans la cour de l'école et tu vois deux de tes ami(e)s qui parlent ensemble. Tu décides d'aller les rejoindre. Comme tu te rapproches d'eux (elles), tu les vois chuchoter et partir à rire.

Comment, d'après toi, cela a pu se produire?

Comment tu réagirais face à cet événement?

Appendice D

Grille de classification des réponses

Scores pour les intentions prêtées au protagoniste:

- 3- a agit avec malice et intentions hostiles
- 2- donne deux explications: si... a agit avec hostilité et si... a agit accidentellement
- 1- a agit avec intentions bénignes ou accidentellement
- 0- a tenté d'agir avec bienveillance

Scores pour les réactions envisagées:

- 4- représailles agressives (verbales, physiques, directes ou indirectes) envers le protagoniste
- 3- avertir une figure d'autorité
- 2- demander des explications ou faire des recommandations (i.e. excuse toi) au protagoniste
- 1- ne rien faire au protagoniste
- 0- agir positivement envers le protagoniste

Appendice E

Lettre aux parents

Chers parents,

Je mène présentement une étude dans le cadre de ma maîtrise en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le sujet traite principalement de la perception qu'ont les enfants face à des événements banals qui se produisent régulièrement à l'école.

Pour ce faire, j'ai besoin de la collaboration de votre enfant ainsi que de votre consentement. Veuillez être assuré(e) que tout se déroulera dans la confidentialité la plus complète et que votre enfant n'aura pas à répondre à aucune question traitant de sa vie familiale. De plus, son rendement scolaire en sera aucunement influencé, puisque le tout se déroulera en groupe, dans la classe, pendant les heures de classe et ce, durant environ une heure.

S.V.P., veuillez retourner le plus tôt possible ce coupon-réponse par l'entremise de votre enfant, qui le remettra à son professeur.

J'autorise mon enfant à participer à votre étude

Signature: _____

Je refuse que mon enfant participe à votre étude

Signature: _____

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

CHANTAL PATRY

Appendice F

Données brutes

1ere rangée: no.du sujet, sexe (1=F;2=M), groupe (1à8), année scolaire (5e ou 6e), nb de fois nommé(e) #1, nb de fois obtenu 1 à 5 #2, nb de fois obtenu 1 à 3 #3A, #3B, #3C, #3D, #3E

2e rangée:...et 3F, évaluation des professeurs #1, #2A à #2F, scores aux situations hypothétiques (#1 intentions-réactions à #4 intentions-réactions)

9 et 99 sont des valeurs manquantes

001	1	1	5	02	0400070001	120000	120000	080301	040107	120000
100200	4111612	12	33	14	22					
002	2	1	5	04	0102030501	040800	080400	060402	020505	060600
100200	4111611	11	32	91	92					
003	2	1	5	02	0104020401	020901	030603	060600	030405	090300
100200	4111611	12	33	11	12					
004	1	1	5	03	0103050201	110100	100200	080400	030207	080301
100101	2212522	10	12	11	12					
005	1	1	5	02	0202050201	120000	100200	100200	060006	110100
090300	2111512	13	33	10	12					
006	2	1	5	02	0006020301	080400	090300	060402	040602	070500
070500	3111411	34	34	11	34					
007	2	1	5	05	0301020204	000309	000408	000507	070104	020604
050304	5123321	11	32	94	31					
008	2	1	5	03	0102020403	050700	060600	050700	020505	070401
060303	5111611	12	12	11	12					
009	1	1	5	03	0003020403	110100	080400	080400	040107	090201
070401	2113624	12	12	12	12					
010	2	1	5	05	0201020304	000408	000309	000408	040305	040206
050304	5113511	34	34	14	34					
011	2	1	5	02	0603030000	050601	060600	030603	050502	040404
080301	1455332	14	34	31	11					
012	2	1	5	02	0104030202	090201	100101	060501	040206	080202
080103	4111611	12	12	12	12					
013	2	1	5	04	0102030303	020604	030702	030702	030504	060402
080202	3444322	34	34	11	22					
014	2	2	6	01	0105030302	001301	020903	010508	010508	050702
080402	3323633	11	11	11	11					
015	1	2	6	02	0001050503	110201	100301	060503	020606	080600
120200	4222643	14	34	14	34					
016	2	2	6	03	0202020800	020804	021002	020705	020606	050801
090500	3322433	12	32	12	12					
017	1	2	6	03	0000040307	060800	050702	070403	000707	110201
130001	5333455	12	92	11	32					
018	2	2	6	00	0004060400	050801	050900	020705	030704	060503
090401	3323432	11	34	11	31					
019	2	2	6	05	0004060301	011201	040802	050504	020705	080501
120200	3222622	11	10	91	01					
020	1	2	6	04	0002030405	130100	130100	120101	000509	120200
120200	3111621	12	10	12	12					

021	1	2	6	03	0003030404	140000	130100	110201	020408	130100
130100	4111621	12	22	10	34					
022	1	2	6	00	0104030600	120200	130100	080402	010706	120200
130100	3111522	11	22	11	12					
023	2	2	6	03	0004050401	031001	060800	030605	010805	070502
100301	4222522	12	12	11	34					
024	1	2	6	08	0002020307	140000	140000	110201	010508	130100
140000	4111611	12	32	10	34					
025	1	2	6	03	0201040304	090500	110201	060404	030506	090401
110300	4223543	11	32	11	12					
026	1	2	6	02	0001080302	090500	100400	070502	020705	080600
120200	3212454	12	92	34	21					
027	1	2	6	00	0203030402	140000	140000	110102	020309	130100
140000	2111521	11	12	11	22					
028	2	2	6	00	0005040302	040802	040901	010805	030803	030704
070601	2222421	10	34	11	10					
029	1	3	6	01	0207090201	140601	150501	110604	010713	120603
160302	2514356	12	33	34	12					
030	1	3	6	04	0202090602	160500	160302	130503	030513	160302
170202	5113511	11	22	11	12					
031	2	3	6	05	0002030907	210100	190101	140304	020514	170202
200100	5111535	21	32	14	92					
032	1	3	6	03	0203070504	140502	120405	070905	040611	110604
150402	4122523	11	22	11	31					
033	1	3	6	02	0107060502	170400	170301	170202	030513	170202
200100	3213534	22	12	34	31					
034	2	3	6	04	0103100304	140601	160203	110604	030513	160302
180201	3112511	11	32	11	32					
035	1	3	6	00	0304080600	110604	090903	060807	020613	100704
180102	2534556	12	33	34	12					
036	1	3	6	01	0608050002	110802	140403	080706	020712	130503
150402	2313442	22	01	31	24					
037	2	3	6	06	0004060209	190200	180201	140403	020514	180102
200100	4113411	11	12	34	12					
038	1	3	6	02	0309060102	160302	160302	140304	020811	150402
180201	2113423	11	33	21	21					
039	2	3	6	00	0306090300	101100	110901	080706	011208	120603
170202	3224412	12	32	11	12					
040	1	3	6	07	0004040508	190101	180201	170103	030414	160302
190101	4112511	12	32	11	31					
041	2	3	6	02	0403100400	081201	090804	060807	020811	110506
160203	3223521	12	12	34	34					
042	2	3	6	03	0005031003	150501	150501	071103	020415	150501
190101	4123511	12	34	94	91					
043	2	3	6	00	1207020000	020514	030612	020316	071202	030909
120504	2545546	14	34	14	34					
044	1	3	6	06	0000070509	180300	190200	170202	000417	170301
200100	4112511	11	12	22	31					
045	2	3	6	03	0005060802	041007	060807	031008	040809	080805
140403	4646546	12	14	91	31					

046	1	3	6	04	0203050506	190200	170301	160203	020613	180102
190101	3211512	12	22	34	24					
047	2	3	6	04	0106070205	041007	090606	060609	040710	090705
150204	3545556	12	22	12	91					
048	2	3	6	06	0103030707	200100	190200	140502	010614	180201
200100	4111512	12	22	11	12					
049	2	3	6	00	0601060602	130503	120702	100605	040611	150402
170202	2211411	91	93	94	91					
050	1	3	6	02	0302070405	170400	160401	140403	020613	180102
190101	4322523	10	22	11	11					
051	1	4	5	04	0301060404	041103	051003	020907	040806	040806
090504	4112611	11	12	90	91					
052	1	4	5	00	0211010301	021006	050706	020610	021204	020907
050607	3114421	12	13	11	12					
053	1	4	5	02	0507030201	000711	000612	020313	070605	000414
040311	2336464	12	32	30	92					
054	2	4	5	01	0306050301	000612	001107	000711	060606	020808
031203	3546434	12	12	11	12					
055	2	4	5	07	0000030411	041202	061200	031104	010710	071001
040101	4113411	12	33	11	12					
056	1	4	5	03	0303020307	071001	080901	051102	041004	041103
100503	3112321	22	22	10	22					
057	1	4	5	00	0504040302	040905	060507	060705	080604	031203
070605	2114331	23	93	34	32					
058	2	4	5	04	0003010410	130401	120600	110502	040212	110700
100701	4112411	14	34	12	31					
059	2	4	5	02	0103030605	011106	050904	010809	030807	021303
041103	3213431	12	34	14	12					
060	1	4	5	12	0000010512	130500	130500	110700	020412	110700
110601	5112611	12	32	11	21					
061	2	4	5	02	0002020608	031302	070902	051102	010611	061002
061002	4113621	14	32	12	34					
062	2	4	5	03	0001030707	120600	160200	110601	030708	130500
130401	5112611	12	94	34	11					
063	1	4	5	03	0202040604	090900	110601	080703	020610	061002
100602	4111411	22	12	11	94					
064	2	4	5	02	0104010507	031005	041004	001414	030708	021204
080604	3224431	10	12	11	12					
065	1	4	5	01	0505020204	010710	010908	000810	050805	000612
040806	2226554	31	33	11	34					
066	2	4	5	04	0002020608	130500	140400	071001	020511	100800
130500	5112611	12	12	11	31					
067	2	4	5	00	0203040603	001008	011007	020709	041103	021006
051003	1655351	12	12	11	31					
068	2	4	5	06	0002000511	100800	130500	090801	030609	110700
110700	5112611	11	34	11	32					
069	2	4	5	01	0202030803	010809	020709	011007	040905	030807
061002	5113521	12	32	34	92					
070	2	5	5	02	0201060102	040800	070401	030801	000606	040701
090101	3324432	13	22	11	12					

071	1	5	5	00	0403030001	120000	120000	100200	010506	090300
090101	4112422	12	32	32	12					
072	1	5	5	03	0202010303	120000	120000	100101	010407	110100
100100	4112522	12	12	11	32					
073	1	5	5	01	0100060103	100200	120000	080400	010506	080400
090101	4112522	12	10	10	34					
074	2	5	5	03	0501010103	030603	040701	040503	020505	040602
070202	3223432	11	33	11	12					
075	1	5	5	01	0001050104	120000	120000	110100	010209	110100
110000	4112522	10	22	11	12					
076	1	5	5	01	0103020203	120000	120000	120000	010407	110100
110000	4112522	10	32	34	34					
077	2	5	5	02	0204030002	080400	100200	040800	030108	060600
080300	5122522	12	12	12	12					
078	1	5	5	00	0203050001	120000	120000	110100	010605	090300
100100	4112522	10	34	12	34					
079	1	5	5	03	0001020305	120000	120000	120000	020208	100200
100100	4112522	12	10	11	32					
080	2	5	5	01	0501030201	000804	030603	020505	030603	040503
040602	3223423	19	33	11	34					
081	2	5	5	03	0102020303	110100	100200	090300	010308	100200
100100	5112522	12	32	11	32					
082	2	5	5	02	0303010203	040701	070401	040701	000705	030504
070202	9999999	12	11	11	11					
083	2	6	5	00	1607010000	010419	030516	020319	120903	040812
120606	1125143	11	33	11	10					
084	1	6	5	06	0302080605	230100	240000	210300	070413	210300
220200	4111611	12	10	21	12					
085	1	6	5	03	0506070105	160701	150702	091005	071007	130704
200301	3114333	12	32	11	11					
086	1	6	5	03	1305020103	170601	180501	101103	071205	110805
190203	2113333	12	32	91	32					
087	1	6	5	00	0204090504	240000	240000	230100	060513	200301
240000	3111611	34	34	34	34					
088	2	6	5	02	0405110301	061503	071403	061008	040911	100806
160602	3112611	11	12	14	10					
089	1	6	5	03	0301100307	240000	240000	220200	070314	210102
230100	3111611	12	14	11	11					
090	2	6	5	06	0501050805	240000	220200	220200	070413	200301
220200	4111611	12	13	11	12					
091	1	6	5	05	0402060507	240000	240000	210300	050613	200301
230100	4111611	24	24	11	12					
092	2	6	5	05	0306020904	130803	111003	081303	080907	150702
170601	3112511	12	32	11	34					
093	1	6	5	02	0504060603	200400	210201	150702	060909	180303
200301	3111611	11	12	34	32					
094	1	6	5	02	0303050805	230100	200400	200400	070413	220101
230100	4111611	14	12	11	12					
095	2	6	5	05	0507040305	121002	121101	140901	090510	190302
200400	3111611	92	34	91	92					

096	1	6	5	01	0305060802	230100	240000	240000	060513	230001
240000	4111611	12	12	11	22					
097	1	6	5	03	0307060305	220200	230100	200301	080709	180402
230001	3111521	12	12	11	12					
098	2	6	5	01	0502070703	180501	210201	130803	070611	160404
230100	3112422	10	33	11	31					
099	2	6	5	00	1701050100	021210	070908	050910	111102	060711
120606	1125343	12	32	11	12					
100	2	6	5	00	0506030802	230100	230100	160800	070710	190401
220200	3111511	12	34	32	11					
101	2	6	5	02	0606060303	170700	190401	120903	060810	170502
190500	3112422	33	23	11	34					
102	1	6	5	02	0606050403	220101	180501	190401	060612	170205
230100	3111511	11	34	11	32					
103	2	6	5	05	0404060505	091203	121101	050613	070710	130506
160701	4112521	12	32	10	12					
104	2	6	5	02	0506030604	121002	150801	091005	061008	121002
160800	4111511	12	02	11	12					
105	2	6	5	06	0403030509	210300	200301	150603	070809	170403
170601	4111511	12	34	11	31					
106	2	6	5	01	0907040301	170601	160602	150504	120606	170601
180600	3111411	11	32	34	32					
107	2	6	5	02	0407030208	240000	230100	220200	080709	220101
220200	1111511	12	34	11	31					
108	2	7	6	03	0002050904	180200	190100	101000	010118	170300
160400	4111611	11	32	24	12					
109	1	7	6	04	0308030501	180200	200000	110900	010712	120602
150401	3121511	12	34	11	22					
110	2	7	6	04	0402080105	011306	021404	011009	021008	041105
080903	4434531	34	34	34	11					
111	2	7	6	01	0606040400	160401	160301	100802	030809	160103
160400	3113511	11	32	34	10					
112	1	7	6	02	0206040701	200000	200000	170300	020315	160301
170300	2111611	12	32	11	12					
113	2	7	6	00	0208080200	071102	081101	031106	021206	071102
100901	4433541	11	34	11	31					
114	2	7	6	00	0405080300	140600	150401	110702	020711	150500
170102	3111511	12	12	11	12					
115	2	7	6	01	1007020100	110801	091001	051104	061202	120701
140501	3233411	33	12	30	14					
116	1	7	6	00	0209040401	200000	200000	190100	020315	170201
180200	2322623	32	32	32	32					
117	1	7	6	05	0102030806	200000	200000	170300	010316	150500
150500	5111611	30	32	34	34					
118	1	7	6	01	0404070302	180200	180200	081002	020711	090803
080804	4111611	31	31	14	34					
119	2	7	6	01	0204060602	150500	130700	100703	010712	130601
140402	5434611	34	34	11	11					
120	1	7	6	02	0104080403	200000	200000	130601	010514	150401
150500	4334511	33	22	34	34					

121	1	7	6	04	0209020403	200000	200000	180200	030413	180101
170300	3111611	22	12	11	22					
122	1	7	6	02	0103090403	200000	190100	110702	000515	140501
120800	4111611	11	32	11	22					
123	2	7	6	07	0102040706	130601	130700	041303	000515	071102
130700	5234511	14	34	31	31					
124	2	7	6	03	0102060704	150401	130700	021206	000812	071102
120701	5444511	12	92	11	12					
125	2	7	6	04	0002040806	180200	190100	090902	010118	140501
150500	5111611	10	12	11	12					
126	1	7	6	03	0104060504	180200	180101	120602	010514	110702
120404	3111611	11	32	11	34					
127	2	7	6	06	0200070605	130700	150500	080903	030215	120701
140501	3111611	12	32	34	32					
128	1	7	6	02	0103090106	200000	200000	140501	010613	120602
110603	3111611	22	32	30	22					
129	2	8	6	04	0408060403	180700	190600	130903	060613	170404
190600	4111611	10	12	11	32					
130	2	8	6	02	0711040201	081502	091600	071206	071107	140704
140803	4211111	11	22	11	91					
131	1	8	6	03	0507070006	131002	141001	080710	090709	100708
081106	4111111	12	33	34	31					
132	2	8	6	03	1210020100	021310	050812	010519	170602	030715
150505	2644311	14	34	34	10					
133	2	8	6	00	1807000000	020914	050812	060514	150505	080512
150505	1432311	34	34	34	31					
134	1	8	6	01	0006130501	240001	250000	250000	030418	240001
250000	4111311	11	12	11	32					
135	1	8	6	03	0105110305	230101	250000	220300	030913	200401
220300	4111411	12	32	12	34					
136	1	8	6	00	0810050200	040912	031408	031111	110905	071107
051208	3324211	12	32	11	32					
137	1	8	6	03	0204110404	220300	250000	220300	021013	190501
210400	4111511	32	12	34	32					
138	1	8	6	04	0104070805	220300	240100	220300	030616	230101
240100	4111611	12	32	11	32					
139	2	8	6	07	0105080803	121300	160801	061405	041110	140803
180601	4111611	12	22	91	31					
140	2	8	6	04	0507050503	111103	101104	090907	071107	111202
190501	4111611	22	32	31	34					
141	1	8	6	04	0204050807	230200	250000	220300	040714	180601
240100	3111511	12	32	11	31					
142	2	8	6	00	0805080301	051208	091105	051109	071404	091105
150604	3113311	11	32	11	12					
143	1	8	6	07	0407060305	220300	240100	180502	061207	170602
170602	3111311	11	22	32	22					
144	1	8	6	00	0610070101	240100	240100	190501	071008	160702
190303	3111511	10	32	34	31					
145	1	8	6	01	1007060200	240100	240100	200500	091105	170602
170404	2111511	31	32	31	34					

146	2	8	6	02	0303140302	081106	071503	071206	041209	121003
130903	4111611	91	32	34	34					
147	2	8	6	01	0307080304	081304	061504	061108	101005	120904
130606	3113411	33	33	11	34					
148	2	8	6	00	0511050202	071305	061405	041011	121003	100708
110707	2113311	14	22	11	32					
149	2	8	6	07	0204080803	170800	170800	120904	031111	091402
141100	4111411	34	32	11	32					
150	2	8	6	00	0606080302	081304	101302	080710	091006	090907
110905	4113411	12	32	11	12					
151	2	8	6	02	0507080401	151000	190600	111301	061306	140902
160801	3111311	12	32	14	34					
152	1	8	6	05	1105040203	110707	071107	051010	101005	090808
091105	3111341	12	32	34	32					
153	1	8	6	04	1207020103	170701	190402	110707	090907	150703
130903	2111111	12	30	11	12					
154	1	8	6	06	0202041106	230200	240100	220300	010717	200401
220300	3111411	11	33	11	34					

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de Mémoire, Monsieur Bertrand Roy (Professeur au Département de Psychologie de l'U.Q.T.R.), à qui il est redevable d'une assistance constante et éclairée.

Références

- Asher, S.R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. Child development, 54, 1427-1434.
- Asher, S.R., Renshaw, P.D. (1981). Children without friends: social knowledge and social-skill training, in S.R. Asher et J.M. Gottman (eds.): The development of children's friendships (pp.273-296). Cambridge:CUP.
- Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood-Cliffs. N.J.: Prentice-Hall.
- Beckmans, M. (1984). L'agressivité chez l'enfant. L'enfant, no.6, 4-5.
- Benton, D., Haug, M., Brain, P. (ed.), (1985). "The aggressive female". Montréal: Eden Press.
- Brown, M., Dodge, K.A. (1984). Naturalistic observation of socially popular and rejected children, in J.B. Pryor et J.D. Day: The development of social cognition (pp. 35-58). Springer-Verlag. New-York.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five years longitudinal study. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 261-282.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Coppotelli, H. (1982). Dimension and types of social status: A cross-age perspective. Developmental psychology, 18, 557-570.
- Coie, J.D., Kupersmidt, A. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys groups. Child development, 54, 1400-1416.
- Combs, M.L., Slaby, D.A. (1977). Social skills training with children, in B.B. Lahey et A.E. Kazden (eds.): Advances in child clinical psychology, 1, New-York: Plenum.
- Costanzo, P.R., Coie, J.D., Grumet, J.F., Farnill, D.A. (1973). A reexamination of the effects of intent and consequence on children's moral judgment. Child development, 44, 154-161.
- Cowen, E.L., Pederson, A., Babigian, M., Izzo, L.D., Trost, M.A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. Journal of consulting and clinical psychology, 41, 438-446.

- Darley, J.M., Klosson, E.C., Zanna, M.P. (1978). Intentions and their contexts in the moral judgments of children and adults. Child development, 49, 66-74.
- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's behavior. Child development, 51, 162-170.
- Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. Child development, 54, 1386-1399.
- Dodge, K.A., Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. Journal of personality and social psychology, 53, no.6, 1146-1158.
- Dodge, K.A., Coie, J.D., Brakke, N.P. (1982). Behavior pattern of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. Journal of abnormal child psychology, 10, 389-409.
- Dodge, K.A., Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. Child development, 53, 620-635.
- Dodge, K.A., McClaskey, C.L., Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. Journal of consulting and clinical psychology, 53, 344-353.
- Dodge, K.A., Murphy, R.R., Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. Child development, 55, 163-173.
- Dodge, K.A., Newman, J.P. (1981). Biased decision making processes in aggressive boys. Journal of abnormal psychology, 90, 375-379.
- Dodge, K.A., Richard, B.A. (1985). Peer perceptions, aggression and the development of peer relations, in J.B. Pryor et J.D. Day: The development of social cognition (pp. 35-58). Springer-Verlag. New-York
- Dodge, K.A., Somberg, D.R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. Child development, 58, 213-224.

- Dodge, K.A., Tomlin, A. (1983). The role of cue-utilization in attributional biases among aggressive children. Manuscript Indiana University.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E. (1939). in D.H. Mowrer et R.R. Sears: Frustration and aggression. New Haven, CT: Yale University Press.
- Downey, G., Walker, E. (1989). Social cognition and adjustment in children at risk for psychopathology. Developmental psychology, 25, no.5, 835-845.
- Eagly, A.H., Steffen, V.J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. Psychological bulletin, 100, 309-330.
- Fehrenbach, P.A., Thelen, M.H. (1982). Behavioral approaches to the treatment of aggressive disorders. Behavior modification, 6, no.4, 465-497.
- Ferguson, T.J., Rule, B.G. (1988). Children's evaluations of retaliatory aggression. Child development, 59, 961-968.
- Feshbach, S. (1970). Aggression, in P.H. Mussen (Ed.): Carmichael's manual of child psychology, 2. New-York: John Wiley.
- Fincham, F., Jaspars, J. (1979). Attribution of responsibility to the self and other in children and adults. Journal of personality and social psychology, 37, no. 9, 1589-1602.
- Fondacaro, M.P4.R., Heller, K. (1990). Attributional style in aggressive adolescent boys. Journal of abnormal child psychology, 18, no.1, 75-89.
- Freud, S. (1922). Beyond the pleasure principle. London: International Psychoanalytic Press.
- Gagnon, C., Coutu, S. (1986). Caractéristiques sociocognitives d'enfants agressifs selon un modèle de traitement de l'information. Revue canadienne de psycho-éducation, 15, no. 2, 147-163.
- Gorenstein, E.E., Newman, J.P. (1980). Disinhibitory psychopathology: A new perspective and a model for research. Psychological review, 87, 301-315.

- Hartup, W.W. (1983). Peer relations, in P. Mussen (ed): Handbook of child psychology. (4e ed.)(pp. 103-196). New-York: Wiley.
- Harvey, J.H., Town, J.P., Yarkin, K.L. (1981). How fundamental is "the fundamental attribution error?". Journal of personality and social psychology, 40, 346-349.
- Huesman, L.R., Eron, L.D., Lefkowitz, M.M., Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generations. Developmental psychology, 20, 1120-1134.
- Kennedy, R.E. (1982). Cognitive-behavioral approaches to the modification of aggressive behavior in children. School psychology review, 11, no.1, 47-54.
- Kupersmidt, J. (1983). Predicting delinquency and academic problems from childhood peer status. Rapport présenté à la Society for research in child development, Detroit.
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., Peltonen, Y. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-years-old children. Aggressive behavior, 14, 403-414.
- Lochman, J.E. (1987). Self and peer perceptions and attributional biases of aggressive and non aggressive boys in dyadic interactions. Journal of consulting and clinical psychology, 55, no.3, 404-410.
- Loeber, R., Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. Psychological bulletin, 94, 69-99.
- Lorenz, K. (1966). On aggression. New-York: Hartcourt Brace Jovanovich.
- Maccoby, E.E., Jacklin, C.N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. Child development, 51, no.3-4, 964-980.
- Nasby, W., Hayden, B., DePaulo, B.M. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. Journal of abnormal psychology, 89, 459-468.
- Newcomb, A., Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. Developmental psychology, 19, 856-867.

- Pettit, G.S., Dodge, K.A., Brown, M.M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. Child development, 59, 107-120.
- Piaget, J. (1932). The moral judgment of the child. London: Kegan Paul.
- Pulkkinen, L. (1987). Offensive and defensive aggression in humans: A longitudinal perspective. Aggressive behavior, 13, 197-212.
- Richard, B.A. (1985). Attributional bias in children's peer groups. Thèse de doctorat inédite. Indiana University, Bloomington, IN.
- Richard, B.A., Dodge, K.A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. Journal of consulting and clinical psychology, 50, no.2, 226-233.
- Robins, L.N. (1979). Follow-up studies, in H.C. Quay et J.S. Werry (eds.): Psychopathological disorders of childhood (2e ed.). New-York: Wiley.
- Rubin, K.H., Krasnor, L.R. (1986). Social cognitive and social behavioral perspective on problem solving. The Minnesota Symposia on child psychology, 18.
- Rule, B.G., Nesdale, A.R., McAra, M.J. (1974). Children's reactions to information about the intentions underlying an aggressive act. Child development, 45, 794-798.
- Shantz, C.U. (1983). Social cognition, in J.H. Flavell et E. Markman (eds.): Handbook of child psychology: cognitive development. (pp495-555). New-York: Wiley.
- Shantz, D.W., Voydanoff, D.A. (1973). Situational effects on retaliatory aggression at three age levels. Child development, 44, 149-153.
- Shultz, T.R., Wright, K., Schleifer, M. (1986). Assignment of moral responsibility and punishment. Child development, 57, 177-184.
- Spivack, G., Shure, M.B. (1974). Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems. Jossey-Boss, San Fransisco.

- Steinberg, M.S., Dodge, K.A. (1983). Attributional bias in aggressive adolescent boys and girls. Journal of social and clinical psychology, 1, no.4, 312-321.
- Tieger, T. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. Child development, 51, 943-963.
- Vitaro, F., Bouchard, J., Diotte, M., McCaughy, D. (1988). Situations sociales à potentiel conflictuel et caractéristiques socio-cognitives d'enfants agressifs et rejetés. International journal of psychology, 23, 333-356.
- Vitaro, F., Pelletier, D., Coutu, S. (1989). Effects of a negative social experience on the emotional and social-cognitive responses of aggressive-rejected children. Perceptual and motor skills, 69, 371-382.
- Waas, G.A. (1988). Social attributional biases of peer-rejected and aggressive children. Child development, 59, 969-975.
- White, D.Y. (1985). Attributional bias in aggressive girls. Thèse de doctorat inédite, American University.
- Zillmann, D. (1979). Hostility and aggression. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.