

BF
20.5
UL
1991
P874

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES
ÉCOLE DE PSYCHOLOGIE

ÉTUDE DES VARIATIONS DU LIEN ENTRE L'AGRESSIVITÉ ET LE STATUT
AUPRES DES PAIRS CHEZ LES GARÇONS DU PRIMAIRE

FRANCOIS POULIN

Mémoire
présenté
pour l'obtention
du grade de maître en psychologie (M. Ps.)

ÉCOLE DES GRADUÉS
UNIVERSITÉ LAVAL

Novembre 1991

© Droits réservés de François Poulin 1991





National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-68598-0

Canada

La présente étude s'intéresse aux différences observées d'un milieu à l'autre quant aux liens entre l'agressivité et le statut auprès des pairs chez les garçons. Le modèle de la similarité entre l'individu et le groupe est retenu pour expliquer ce phénomène. Dix-sept classes de troisième année (210 garçons) et quinze classes de cinquième année (193 garçons) ont complété les mesures d'attitude envers l'agressivité, d'évaluation du statut auprès des pairs et d'évaluation du comportement social par les pairs. Une évaluation du comportement de l'enfant par l'enseignant(e) a également été recueillie. Tel qu'attendu, les résultats de la présente étude indiquent que le lien entre l'agressivité et le statut auprès des pairs n'est pas constant et peut varier d'un milieu à l'autre. En troisième année, les résultats observés s'expliquent par le modèle de la similarité. Cependant cette explication ne s'applique pas en cinquième année. La discussion porte principalement sur les résultats observés en cinquième année et suggère qu'ils puissent être attribuables à des différences d'écologie sociale et à l'utilisation d'une procédure inadéquate. Différentes unités d'analyse comme la dyade et le réseau sont proposées comme alternative.

Plusieurs personnes ont contribué de différentes façons à la réalisation de ce mémoire. J'aimerais profiter de cette occasion pour leur témoigner mon appréciation et pour leur offrir mes remerciements les plus sincères.

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche, le docteur Michel Boivin pour avoir su partager avec moi son intérêt pour ce domaine de recherche. Je désire également lui exprimer toute ma gratitude pour sa disponibilité et ses conseils judicieux. Merci également au docteur Frank Vitaro pour ses commentaires pertinents lors de la réalisation de ce mémoire et pour sa contribution très appréciée à ma formation.

J'aimerais également remercier toutes les personnes qui ont fait partie de l'équipe de recherche du docteur Boivin au cours des dernières années et particulièrement Lise Côté.

Merci à ma famille et à tous les ami(e)s que j'ai cotoyés au cours de ma formation. Un merci particulier à Josée Savard avec qui j'ai partagé ma vie au cours de ces deux années. Son amour, sa douceur et son intérêt constant envers mes travaux furent profondément appréciés.

Finalement, j'aimerais remercier les enfants et les enseignant(e)s qui ont participé à cette étude.

TABLE DES MATIERES

iii

| | <u>Page</u> |
|---|-------------|
| RÉSUMÉ..... | i |
| AVANT-PROPOS..... | ii |
| TABLE DES MATIERES..... | iii |
| LISTE DES TABLEAUX | iv |
| LISTE DES ANNEXES..... | v |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | vi |
| PAGE TITRE..... | 1 |
| RÉSUMÉ..... | 2 |
| INTRODUCTION..... | 3 |
| MÉTHODE..... | 14 |
| Sujets..... | 14 |
| Procédures..... | 15 |
| Mesures..... | 15 |
| Échelle d'attitude envers l'agressivité..... | 15 |
| Formation des ensembles de classes..... | 16 |
| Évaluation du statut auprès des pairs..... | 16 |
| Évaluation du comportement social par les pairs..... | 17 |
| Évaluation du comportement par les enseignant(e)s..... | 19 |
| RÉSULTATS..... | 20 |
| DISCUSSION..... | 28 |
| RÉFÉRENCES..... | 39 |
| TABLEAUX..... | 48 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 53 |
| ANNEXES..... | 55 |

LISTE DES TABLEAUX

iv

Page

| | | |
|------------------|---|----|
| <u>Tableau 1</u> | Structure factorielle de l'échelle d'attitude envers l'agressivité suite à une analyse par composantes principales avec rotation Varimax..... | 48 |
| <u>Tableau 2</u> | Corrélations entre la cote d'attitude envers l'agressivité et les autres indices d'agressivité pour chaque niveau scolaire..... | 49 |
| <u>Tableau 3</u> | Moyenne et écart-type de la cote d'attitude envers l'agressivité selon la composition des groupes..... | 50 |
| <u>Tableau 4</u> | Corrélations entre le rejet et l'acceptation par les pairs et les indices comportementaux d'agressivité selon la composition des groupes pour les enfants de troisième année..... | 51 |
| <u>Tableau 5</u> | Corrélations entre le rejet et l'acceptation par les pairs et les indices comportementaux d'agressivité selon la composition des groupes pour les enfants de cinquième année..... | 52 |

LISTE DES ANNEXES

v

Page

| | | |
|-----------------|--|----|
| <u>Annexe 1</u> | Moyenne et écart-type des cotes d'attitude envers l'agressivité pour chacune des classes de troisième année..... | 55 |
| <u>Annexe 2</u> | Moyenne et écart-type des cotes d'attitude envers l'agressivité pour chacune des classes de cinquième année..... | 56 |

Un des objectifs de la psychologie du développement est la prévention de problèmes détectables en bas âge. Depuis une quinzaine d'années, un intérêt est porté particulièrement sur les difficultés associées au développement social de l'enfant. En effet, de plus en plus d'auteurs (pour une revue voir Parker et Asher, 1987; Kupersmidt, Coie et Dodge, 1990) s'entendent pour dire que les enfants rejetés par les autres enfants de leur âge constituent une population à risque susceptible de vivre toutes sortes de difficultés au cours de leur développement (problèmes de santé mentale, délinquance juvénile, abandon prématuré des études, etc.).

La recherche en ce domaine s'applique à développer des moyens pour identifier ces enfants et ainsi rendre possible une intervention efficace. Les méthodes d'identification sont généralement basées sur le statut auprès des pairs ou encore sur l'évaluation de comportements problématiques notamment l'agressivité. Les mesures du statut et du comportement agressif sont corrélées significativement (Coie, Belding et Underwood, 1988) mais Wright, Giammarino et Parad (1986) ont remarqué que ce lien n'était pas constant et pouvait varier d'une étude à l'autre. Certaines études (Wright et al. 1986; Boivin, Dodge et Coie, 1989) ont déjà abordé cette question en postulant que la relation entre le statut et l'agressivité varie selon la nature du groupe et que cette variation s'explique par la similarité entre le groupe et l'individu. Les résultats obtenus par ces auteurs confirment la validité du modèle de la similarité pour expliquer ces variations.

La présente étude s'inscrit dans la même lignée que les travaux de Wright et al. (1986) et de Boivin et al. (1989). Elle vise principalement à généraliser au milieu scolaire régulier des résultats obtenus dans un contexte expérimental et en milieu semi-naturel. De plus, la similarité entre le groupe et l'individu n'est pas évaluée à partir de l'observation du comportement agressif comme dans le cas des études précédentes, mais plutôt en interrogeant directement les enfants sur l'importance qu'ils accordent à l'agressivité. Pour ce faire, un questionnaire d'attitude envers l'agressivité est développé dans le cadre de cette étude. Enfin, un dernier objectif est de vérifier si le phénomène de la similarité s'accroît avec l'âge.

Étude des variations du lien entre l'agressivité et le statut
auprès des pairs chez les garçons du primaire¹.

François Poulin

et

Michel Boivin

École de Psychologie

Université Laval

Titre abrégé: Statut auprès des Pairs et Agressivité

1. Cette recherche a été rendue possible grâce au support financier accordé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, Le Conseil québécois de la recherche sociale, le Fonds de recherches en Santé du Québec, le Fonds Richelieu et le Fonds FCAR du gouvernement du Québec. Les demandes de tirés-à-part ou d'information peuvent être adressées au second auteur, École de Psychologie, Pavillon Félix-Antoine Savard, Université Laval, Ste-Foy, Québec, Canada, G1K 7P4.

RÉSUMÉ

La présente étude s'intéresse aux différences observées d'un milieu à l'autre quant aux liens entre l'agressivité et le statut auprès des pairs chez les garçons. Le modèle de la similarité entre l'individu et le groupe est retenu pour expliquer ce phénomène. Dix-sept classes de troisième année (210 garçons) et quinze classes de cinquième année (193 garçons) ont complété les mesures d'attitude envers l'agressivité, d'évaluation du statut auprès des pairs et d'évaluation du comportement social par les pairs. Une évaluation du comportement de l'enfant par l'enseignant(e) a également été recueillie. Tel qu'attendu, les résultats de la présente étude indiquent que le lien entre l'agressivité et le statut auprès des pairs n'est pas constant et peut varier d'un milieu à l'autre. En troisième année, les résultats observés s'expliquent par le modèle de la similarité. Cependant, cette explication ne s'applique pas en cinquième année. La discussion porte principalement sur les résultats observés en cinquième année et suggère qu'ils puissent être attribuables à des différences d'écologie sociale et à l'utilisation d'une procédure inadéquate. Différentes unités d'analyse comme la dyade et le réseau sont proposées comme alternative.

Une dimension importante du développement de l'enfant concerne la qualité des relations avec ses pairs. Celles-ci contribueraient au sentiment de sécurité de l'enfant (Bernt, 1982) et au développement du concept de soi (Harter, 1983). Plusieurs études (voir Parker et Asher, 1987; Kupersmidt, Coie et Dodge, 1990, pour une revue) suggèrent que les enfants impopulaires (ou rejetés) auprès de leurs pairs sont plus susceptibles de vivre des mésadaptations sociales pouvant prendre plusieurs formes au cours du développement (problèmes de santé mentale, délinquance juvénile, abandon prématuré des études, etc).

L'évaluation du statut auprès des pairs constitue un bon indicateur de l'attrait entre les individus d'un groupe spécifique. Cette évaluation est généralement obtenue en demandant individuellement à chacun des enfants avec qui il aime le plus et avec qui il aime le moins faire certaines activités. En compilant les votes d'acceptation et les votes de rejet reçus par un enfant, on obtient son statut dans le groupe. Ce procédé répartit les enfants entre les statuts de populaire, rejeté, négligé, controversé et moyen (Coie, Dodge et Coppotelli, 1982; Newcomb et Bukowski, 1983).

Deux approches se distinguent dans l'étude du rejet par les pairs comme facteur de risque pour le développement de mésadaptations sociales. Les tenants du premier courant soutiennent que la situation des enfants rejetés est attribuable à certains traits particuliers qu'ils possèdent (Ladd, 1985). Cette position s'appuie sur des études qui suggèrent que ces enfants présentent notamment un déficit au niveau des habiletés sociales (Asher, Renshaw et Hymel, 1982), un style interactif problématique (Dodge, 1983), des difficultés

d'apprentissage plus élevées (Stone et la Greca, 1990) et, dans certains cas, une apparence physique peu attirante (Langlois et Styczynski, 1979). De plus, le rejet par les pairs est aussi caractérisé par une assez forte stabilité temporelle. Ce maintien du rejet dans le temps laisse croire que, pour ces enfants, le statut de rejeté n'est pas une propriété liée à la situation mais qu'il est bien le résultat de caractéristiques qui leur sont propres. Coie et Dodge (1983) rapportent des données longitudinales, s'étendant sur une période de cinq ans, qui démontrent que les enfants socialement rejetés présentent le statut le plus stable comparativement aux autres statuts. En effet, 38% des enfants rejetés en troisième année et 42% en cinquième année maintiennent ce statut cinq ans plus tard. Bukowski et Newcomb (1984) observent une corrélation de .52 entre les cotes de rejet en cinquième et sixième année.

Enfin, les résultats de certaines études indiquent que les enfants rejetés auraient tendance à conserver leur statut négatif auprès des pairs lorsqu'ils s'intègrent à un nouveau groupe. Ainsi, Coie et Kupersmidt (1983) forment des groupes de jeu expérimentaux de quatre garçons dont un populaire, un rejeté, un négligé et un moyen sur la base de données sociométriques obtenues en classe. Une partie de ces groupes sont constitués d'enfants qui ne se sont jamais rencontrés auparavant (non familiers) et les autres sont formés d'enfants provenant de la même classe (familiers). Les sujets sont réunis une fois par semaine pour des séances d'une heure, et ce, pendant cinq semaines consécutives. Le statut étant mesuré à la fin de chacune des séances, il est possible d'en suivre l'évolution. Les résultats obtenus indiquent que le statut auprès des pairs observé dans les groupes familiers et non familiers est corrélé significativement avec le statut en milieu scolaire dès la troisième séance. Cette

étude serait la première à indiquer que les enfants rejetés présentent des difficultés similaires dans des situations nouvelles. Les résultats obtenus par Coie et Kupersmidt (1983) et reproduits dans des conditions semblables quelques années plus tard par Dodge (1987) suggèrent que des caractéristiques propres à ces enfants produisent un impact similaire dans des milieux différents. En somme, l'hypothèse voulant que le rejet par les pairs soit associé à des traits individuels et des modes de fonctionnement propres à ces enfants trouve un certain appui dans les études illustrant le maintien de ce statut dans le temps et celles démontrant sa stabilité d'un milieu à l'autre.

Par ailleurs, certains faits mettent en évidence le rôle que joue le groupe de pairs dans l'émergence et le maintien du statut. Ainsi, comme le soulignent Wright, Giammarino et Parad (1986), on observe une variation des corrélats du statut auprès des pairs d'une étude à l'autre. Par exemple, certaines études indiquent que l'agressivité est associée au rejet par les pairs bien qu'elle ne semble pas associée à l'acceptation (Coie et al., 1982; Hartup, Glazer et Charlesworth, 1967), alors que d'autres indiquent que l'agressivité est liée à la préférence sociale qui est pourtant obtenue à partir des cotes d'acceptation et de rejet (Masters et Furman, 1981; Newcomb et Bukowski, 1983). Ces différences pourraient s'expliquer par des différences dans la composition des groupes. De plus, des études d'intervention basées sur le modèle du déficit des habiletés sociales présentent des résultats décevants. On constate dans certains cas qu'une intervention apparemment efficace auprès d'un enfant n'entraîne pas nécessairement une amélioration de sa situation sociale (Bierman et Furman, 1984). Les pairs semblent réticents à modifier leurs perceptions de ces enfants même si le comportement de ces derniers s'est

amélioré. Dans une étude visant à évaluer quels sont les mécanismes et les processus responsables de la stabilité ou du changement de statut dans le temps, Cillessen et Ferguson (1989) observent que les jugements des membres du groupe envers les enfants rejetés peuvent demeurer les mêmes en dépit de changements dans leur comportement. Il importe donc d'accorder davantage d'importance au rôle du groupe dans l'émergence et le maintien du statut auprès des pairs.

Ces considérations sur le rôle du groupe incitent à adopter une perspective qui déborde l'étude des caractéristiques personnelles des enfants rejetés et qui accorde davantage d'importance au milieu dans lequel ils évoluent. Ainsi, il est important de considérer certaines variables contextuelles (associées à la composition du groupe) qui influencent la façon dont le comportement est lié au statut. Selon Wright et al. (1986), cette variation des corrélats du statut auprès des pairs s'explique par l'existence de normes différentes d'un groupe à l'autre. Cette explication rejoint celle de Festinger, Schacter et Back (1950) qui avancent que la cohérence d'un groupe est déterminée par des facteurs comme le degré de communication entre les membres et le degré de consensus et de conformité quant aux attitudes et aux comportements. Un code normatif prend forme et devient plus rigide au fur et à mesure que les membres du groupe communiquent et s'entendent entre eux. Ceux qui dévient de ces normes sont rejetés du groupe. Selon Wright et al. (1986), un comportement qui dévie de beaucoup des normes locales du groupe est plus sujet à être rejeté (considéré négativement) dans ce groupe qu'un comportement qui ne viole que des normes plus générales. Ces normes

sont considérées comme des variables médiatrices qui déterminent la relation entre le comportement et le statut.

Wright et al. (1986) soutiennent que deux facteurs sont nécessaires pour prédire le statut auprès des pairs: les interactions pro-sociales et la similarité entre le groupe et la personne. En s'appuyant sur certaines études ayant pour objet le lien entre les habiletés sociales et les comportements pro-sociaux comme prédicteurs de la popularité (Asher et Hymel, 1981; Green, Forehand, Beck et Vosk, 1980; Putallaz et Gottman, 1981a, 1981b), Wright et al. (1986) proposent que les comportements pro-sociaux constituent un corrélât relativement stable du statut. Leur modèle soutient également que d'autres variables, comme l'agressivité et le retrait social, dépendent de la similarité entre l'individu et les membres du groupe de pairs.

Le point de vue de Wright et al. (1986) s'inscrit dans le cadre plus général des études visant à expliquer l'attirance interpersonnelle par le degré de similarité entre les individus (Byrne et Clore, 1970; Byrne et Griffitt, 1973; Byrne et Lamberth, 1971; Newcomb, 1961). Selon ce point de vue, l'attirance que l'on éprouve envers une personne augmente en fonction de la similarité des attitudes et des intérêts partagés avec elle.

Le modèle de la similarité a déjà été utilisé à quelques reprises dans l'étude des relations sociales chez l'enfant. C'est ainsi qu'on a pu démontrer l'importance de la similarité des attitudes dans l'amitié chez les enfants (Erwin, 1985) et les adolescents (Kandel, 1978). Chez les enfants (7-10 ans), Erwin (1985) observe certaines différences entre les garçons et les filles dans le type

d'information sur lequel repose l'amitié. Ainsi, l'amitié chez les garçons serait fondée sur la similarité des attitudes alors que l'amitié chez les filles serait associée à la similarité des construits personnels (pour Erwin, les construits personnels réfèrent à la personnalité). En ce qui a trait aux adolescents, Kandel (1978) rapporte que la similarité dans l'amitié apparaît au niveau des caractéristiques sociodémographiques telles que le sexe, la race, l'âge et le niveau scolaire et également pour certains comportements comme la consommation de drogue.

Les études décrites précédemment suggèrent que le modèle de la similarité peut être appliqué avec succès à l'étude des relations sociales chez les enfants. Dans cette perspective, Wright et al. (1986) utilisent ce modèle pour expliquer l'acceptation et le rejet dans un groupe de pairs. Pour ce faire, ils réalisent une étude visant à expliquer la variation des corrélats du statut auprès des pairs. La recherche se déroule auprès d'un groupe de garçons réunis dans un camp d'été pour enfants présentant une variété de problèmes comportementaux. Au cours de cette période, les auteurs recueillent une évaluation du comportement par les pairs sur les dimensions d'agressivité, de retrait et de pro-socialité. De plus, les enfants doivent indiquer leurs choix sociométriques qui seront utilisés pour déterminer le statut social de chacun d'entre eux. Les garçons sont répartis dans des groupes de six à neuf enfants. Ces groupes varient quant à la fréquence d'émission de comportements agressifs. La stratégie adoptée par les auteurs consiste à comparer les comportements associés au statut dans les six groupes les plus agressifs (tiers supérieur de la distribution des groupes) à ceux observés dans les six groupes les moins agressifs (tiers inférieur). Ainsi, il est possible de vérifier si les

comportements liés au rejet et à l'acceptation varient d'un milieu (groupe) à l'autre.

Wright et al. (1986) observent que le statut n'est pas associé au comportement agressif dans les groupes où la fréquence de ce type de comportement est plus élevée mais qu'il est relié négativement au retrait social. Dans les groupes où la fréquence des comportements agressifs est peu élevée, le statut est négativement corrélé au comportement agressif et n'est pas associé au retrait. De plus, Wright et al. (1986) démontrent la généralisation de certains corrélats du statut, notamment les comportements pro-sociaux, qui constituent un prédicteur relativement invariant du statut. En effet, les comportements pro-sociaux sont positivement associés au statut dans les deux types de groupe. En somme, comme le soulignent Coie, Dodge et Kupersmidt (1990), même si l'agressivité peut être un prédicteur du rejet dans la plupart des groupes de pairs, on doit reconnaître que ce n'est pas toujours le cas et que les déterminants du rejet peuvent être spécifiques au groupe.

Plus récemment, Boivin, Dodge et Coie (1989) réalisent une étude où ils vérifient la généralisation de cette règle de la similarité entre le groupe et l'individu quant aux comportements associés au statut. Boivin et al. (1989) proposent que les comportements positivement liés au statut sont soumis à des règles différentes de ceux qui y sont négativement associés. Plus spécifiquement, les corrélats positifs du statut suivraient la règle de similarité tandis que les corrélats négatifs se prêteraient à la règle de dissimilarité. De plus, des nuances importantes sont apportées dans cette étude quant aux différentes formes d'agressivité. D'une part, on considère les comportements

agressifs réactifs et proactifs¹ qui théoriquement devraient être sujets à la règle de dissimilarité et d'autre part, on distingue le jeu agressif (théoriquement non associé au statut) des autres types de comportements agressifs.

L'étude de Boivin et al. (1989) se déroule en laboratoire auprès de 180 garçons de race noire. Trente groupes de jeu sont constitués dont onze en première année et dix-neuf en troisième année. Chacun des groupes est formé de six enfants soit un populaire, un négligé, deux rejetés et deux moyens. Ces enfants, qui ne se sont jamais rencontrés auparavant, sont réunis pour des séances de 45 minutes pendant lesquelles ils prennent part à des activités libres et à des activités structurées. Les séances sont enregistrées sur vidéo et les observations sont décodées ultérieurement. Des entrevues sociométriques sont effectuées à la fin de chaque rencontre. Les comportements observés sont évalués selon les catégories suivantes: jeu solitaire, comportement pro-social, jeu agressif, comportement agressif réactif et comportement agressif proactif. Le modèle de la similarité est vérifié pour chacune de ces catégories de comportement. Pour les fins d'analyse, Boivin et al. (1989) considèrent le tiers supérieur (10 groupes) et le tiers inférieur (10 groupes) de l'ensemble des groupes sur la fréquence d'émission de chacun de ces comportements. Par la suite, les corrélations entre la préférence sociale et les résultats individuels

¹ Cette distinction entre agressivité réactive et proactive est proposée par Dodge et ses collaborateurs (Dodge, 1991; Dodge et Coie, 1987; Price et Dodge, 1989). Ces auteurs définissent l'agressivité réactive comme étant une réaction défensive à un stimulus perçu menaçant et est accompagnée par une forme visible de rage. L'agressivité proactive est un moyen aversif non-provoqué d'influencer et de contraindre une autre personne.

pour chacun de ces comportements sont calculées pour chaque ensemble de groupes.

Les résultats qu'obtiennent Boivin et al. (1989) confirment l'hypothèse de dissimilarité dans le cas du comportement agressif réactif et du jeu solitaire. Plus précisément, dans les groupes où ces comportements sont fréquemment émis, le statut n'est pas lié à ces comportements alors que dans les groupes où ces comportements ne sont pas fréquents, ils sont négativement associés au statut. L'hypothèse de dissimilarité n'est pas confirmée dans le cas du comportement agressif proactif. Les résultats ayant trait au comportement prosocial n'atteignent pas le niveau de signification bien qu'ils se situent dans le sens attendu en accord avec la règle de la similarité. En effet, on observe une relation positive entre le comportement prosocial et le statut seulement dans les groupes où ce comportement est manifesté plus fréquemment.

Les études de Wright et al. (1986) et de Boivin et al. (1989) ont été réalisées dans des contextes particuliers: camp d'été pour enfants présentant une variété de problèmes comportementaux pour Wright et al. (1986) et groupes de jeux expérimentaux pour Boivin et al. (1989). Dans les deux cas, il s'agit d'enfants en difficulté. De plus, les sujets de l'étude de Boivin et al. (1989) ne se sont côtoyés que pendant quelques heures et ceux de Wright et al. (1986) que pendant six semaines. Il apparaît donc pertinent de vérifier si le modèle de la similarité s'applique dans le cas d'enfants normaux évoluant en milieu naturel (i.e. classe de niveau régulier) depuis une plus longue période de temps (quelques mois).

Les études de Wright et al. (1986) et de Boivin et al. (1989) sont basées sur une observation détaillée des activités du groupe à partir de laquelle il est possible d'évaluer la fréquence d'émission des comportements cibles. A l'aide de ces observations, Wright et al. (1986) ainsi que Boivin et al. (1989) infèrent que des normes existent parce que des différences comportementales sont observées entre les groupes. L'approche utilisée dans la présente étude consiste à interroger individuellement chacun des membres du groupe quant à l'importance qu'il accorde aux comportements cibles. En compilant ces évaluations, il est possible d'obtenir la "norme" du groupe face à ces comportements.

La présente étude se limitera à une catégorie de comportement soit l'agressivité physique. Le lien entre l'agressivité physique et le statut auprès des pairs est amplement documenté (Coie, Belding et Underwood, 1988). De plus, les études antérieures (Boivin et al., 1989; Wright et al., 1986) ont démontré que l'agressivité (réactive dans le cas de Boivin et al., 1989) suivait bien la règle de dissimilarité. A noter cependant que la distinction entre agressivité réactive et proactive ne sera pas considérée ici et que les hypothèses seront formulées en fonction de la règle de similarité.

Cette étude examinera également ce processus en fonction de l'âge, un aspect négligé par Boivin et al. (1989) et Wright et al. (1986). Cette approche est d'autant plus pertinente qu'il existe des différences selon l'âge quant aux perceptions sociales associées aux statuts (Coie, Dodge et Coppotelli, 1982) et quant à la façon dont s'extériorise l'agressivité. Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson et Gariépy (1989) observent des changements de l'enfance à

l'adolescence dans la nature des conflits agressifs. Dans les conflits entre les filles, Cairns et al. (1989) observent une augmentation de l'agressivité sociale et de l'ostracisme. Ces comportements sont caractérisés par le rejet actif d'une personne de sa clique, l'atteinte à la réputation et la désaffection. En ce qui a trait aux conflits impliquant des garçons, Cairns et al. (1989) rapportent que les confrontations directes et les attaques physiques persistent en vieillissant. Les auteurs avancent la notion d'une norme de brutalité chez les garçons. A la lumière des observations de Cairns et al. (1989), un des objectifs de la présente étude consistera à vérifier si le phénomène de similarité devient plus marqué avec l'âge. Enfin, comme dans les études antérieures, la présente étude ne s'intéresse qu'aux garçons bien qu'ils évoluent dans des classes mixtes. Les comportements agressifs ne sont pas aussi fréquents chez les filles que chez les garçons, du moins en ce qui a trait à l'agressivité physique. En effet, Archer, Pearson et Westerman (1988) rapportent que les garçons manifestent davantage d'agressivité physique que les filles, ces dernières manifestant plus d'agressivité verbale que les garçons. En outre, les filles feraient un plus grand usage d'agressivité indirecte comme l'exclusion sociale, la diffamation et l'ostracisme contrairement aux garçons qui tendent à utiliser des moyens plus directs dont l'agressivité physique (Lagerspetz, Bjorkquist et Peltonen, 1988). Enfin, l'agressivité est un facteur lié au statut auprès des pairs davantage chez les garçons que chez les filles (Coie, Dodge et Coppotelli, 1982). Cette position est confirmée par French (1988, 1990) qui rapporte l'existence d'un sous-groupe d'enfants rejetés agressifs chez les garçons et d'un sous-groupe caractérisé par du retrait et de l'anxiété chez les filles, l'agressivité n'étant pas un critère permettant d'identifier de groupe déviant chez ces dernières.

L'hypothèse de la similarité sera testée en considérant séparément l'acceptation et le rejet par les pairs qui sont les deux indices utilisés dans le calcul du statut. Il est important d'inclure ces deux dimensions et de les considérer séparément car elles ne doivent pas être considérées comme l'inverse l'une de l'autre (corrélation de $-.21$; Coie, Dodge et Coppotelli, 1982). Les hypothèses de la similarité seront d'abord testées en considérant la cote de rejet puis la cote d'acceptation. Il est attendu que dans les classes où les comportements agressifs sont plus valorisés (i.e. où l'attitude envers l'agressivité est plus positive), les enfants identifiés agressifs par leurs pairs et par l'enseignant(e) seront moins rejetés par leurs pairs que dans les classes où les comportements agressifs sont moins valorisés. De même, les enfants identifiés agressifs par leurs pairs et l'enseignant(e) seront plus acceptés dans les classes où ces comportements sont davantage valorisés que dans les classes où ils sont peu valorisés.

Méthode

Sujets

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une étude longitudinale à laquelle participent environ 800 enfants depuis trois ans. L'échantillon retenu pour la présente étude comprend 403 garçons. Ces enfants sont répartis en dix-sept classes de troisième année (210 garçons) et quinze classes de cinquième année (193 garçons) provenant de dix écoles de la région de Québec. Ces écoles proviennent de milieux socio-économiques variés. La moyenne d'âge est de 97.14 mois (écart-type = 6.14) pour les garçons de troisième année et de 120.36 (écart-type = 7.33) pour ceux de cinquième année. Il s'agit de classes

mixtes mais seuls les garçons sont considérés. La participation des enfants à cette étude est conditionnelle à l'autorisation écrite de leurs parents. Le taux d'acceptation des parents est de 95%. Au moment de la cueillette des données (mars-avril), les enfants se cotoient dans leur classe respective depuis environ huit mois.

Procédure

Les instruments de mesure sont administrés sur une période de trois semaines. Les enfants sont rencontrés lors d'entrevues individuelles et collectives. Les rencontres collectives ont lieu en classe et les questionnaires sont complétés individuellement par chacun des enfants. Les enfants ont complété tous les instruments de mesure sauf l'Échelle de Victimisation qui, pour des raisons logistiques, n'a été administrée qu'à 275 garçons. Le questionnaire d'évaluation du comportement par les enseignant(e)s est remis au titulaire de la classe qui disposait de trois semaines pour le compléter.

Mesures

Échelle d'attitude envers l'agressivité. L'importance accordée à l'agressivité par les enfants est mesurée à l'aide d'un questionnaire administré collectivement en classe. L'échelle construite dans le cadre de la présente étude, comporte sept items et se présente sous la forme d'une échelle de type Lykert à cinq niveaux (de pas très important à très très important). Chacun des items reprend la formulation suivante: "est-ce important pour moi de ...". Cette échelle a fait l'objet d'analyses portant sur l'évaluation de ses qualités métrologiques. Les résultats de ces analyses sont présentés plus loin. Suite à

ces analyses, l'échelle retenue comprend quatre items portant spécifiquement sur l'agressivité physique.

Formation des ensembles de classes. L'échelle d'attitude envers l'agressivité est complétée par tous les sujets qui participent à l'étude. La moyenne des cotes obtenues par les enfants des 32 classes est considérée comme la cote d'attitude envers l'agressivité dans cette classe (voir Annexes 1 et 2). Pour les fins de comparaison, les quatre classes présentant la cote moyenne la plus élevée et les quatre classes présentant la cote moyenne la plus faible pour chacun des niveaux scolaires sont retenues. Le seul critère pour qu'une classe soit retenue est la présence d'au moins sept garçons dans cette classe. Les classes qui ne rencontrent pas ce critère sont éliminées de l'étude. Pour chacun des deux niveaux scolaires on obtient le groupe de garçons valorisant le plus l'agressivité et le groupe de garçons valorisant le moins l'agressivité.

Évaluation du statut auprès des pairs. Les données sont recueillies selon la méthode des désignations sociométriques lors d'une entrevue individuelle. Au cours de cette entrevue, des photos représentant chacun des enfants de la classe sont étalées devant le sujet de façon à ce qu'il puisse indiquer ses choix. Il doit alors répondre à une série de questions, trois pour l'acceptation et trois pour le rejet, qui couvrent trois activités communes aux enfants de niveau élémentaire (le jeu, l'invitation et la sortie). Pour chacune de ces questions, l'enfant identifie trois compagnons ou compagnes. Le verbatim utilisé est le suivant: "Nomme moi (montre moi) l'enfant avec qui: 1) (JEU) tu préfères (tu aimes le moins...) jouer pendant la récréation...qui d'autre...qui d'autre...; 2)

(INVITATION) tu aimerais le plus (tu aimerais le moins...) inviter chez toi pour ton anniversaire...qui d'autre...qui d'autre...; 3) (SORTIE) à coté de qui tu aimerais le plus (tu aimerais le moins...) t'asseoir dans l'autobus lorsqu'il y a une activité organisée à l'extérieur de l'école (comme une journée à l'aquarium ou au jardin zoologique)...qui d'autre...qui d'autre.... Une étude antérieure (Boivin & Bégin, 1986) a démontré que les cotes basées sur ces critères multiples présentent une forte consistance interne et qu'elles sont plus fiables que les cotes basées sur un seul critère. Dans la présente étude, l'examen des qualités métrologiques des cotes d'acceptation et de rejet révèle que ces indices sont fiables (consistance interne: $\alpha = .90$ pour l'acceptation et $.93$ pour le rejet).

Les cotes d'acceptation par les garçons (accg) et de rejet par les garçons (rejg) sont obtenues en additionnant les choix que l'enfant reçoit des autres garçons de sa classe aux trois questions. Cependant, les classes ne sont pas toutes de la même taille, ce qui rend ces cotes difficilement comparables d'une classe à l'autre. Pour contourner cette difficulté, les cotes d'acceptation et de rejet sont standardisées à l'intérieur de chaque classe parmi les garçons (cotes Z: Zaccg et Zrejg).

Évaluation du comportement social par les pairs. Cette évaluation est réalisée à partir de deux instruments. Le premier instrument comporte 30 items et se présente sous forme de jeu où l'enfant doit tenir le rôle d'un metteur en scène et choisir certains de ses pairs pour jouer un rôle dans une pièce de théâtre (Masten et al., 1985) . A l'aide d'une liste de photos représentant les enfants de sa classe, le sujet doit identifier deux enfants qui correspondent le

plus à la description comportementale de chacun des items. La cote des enfants à chacun des items est obtenue en additionnant les désignations reçues de la part des autres enfants. Cet instrument est conçu de façon à mesurer trois dimensions: leadership-sociabilité, agressivité-dérangement et isolement-sensibilité. Les qualités métrologiques de ce questionnaire rapportées par Masten et al. (1985) sont excellentes. Ces auteurs obtiennent une structure factorielle à trois facteurs qui présentent une bonne consistance interne et qui sont stables sur une période de dix-sept mois. Les résultats observés dans la présente étude indiquent que la consistance interne de chacun de ces facteurs est excellente (alpha de Cronbach=.94 pour leadership-sociabilité; .88 pour agressivité-dérangement et .90 pour isolement-sensibilité). Dans la présente étude, seules les désignations émises par les autres garçons sont considérées. La somme des désignations recues à chaque item est par la suite standardisée à l'intérieur de chaque classe pour les mêmes raisons invoquées précédemment. Puisque la présente étude porte sur les comportements agressifs, seuls les items référant spécifiquement au comportement agressif sont retenus. Il s'agit des items: "très batailleur" et "se fâche facilement". Les corrélations entre ces deux items et le facteur agressivité sont respectivement $r(385) = .81, p < .01$ et $r(385) = .82, p < .01$. La décision de ne considérer que certains items plutôt que l'échelle globale de cet instrument s'appuie sur les recommandations de Coie, Dodge et Kupersmidt (1990). Selon ces auteurs, les échelles globales procurent peu d'information précise sur le comportement des enfants. De plus, certaines composantes distinctes peuvent être confondues dans une échelle de ce type.

Le second instrument, l'Échelle de Victimisation de Perry et al. (1988), est une version modifiée de l'échelle de Wiggins et Winder (1961). La procédure d'administration est sensiblement la même que pour l'échelle de Masten et al. (1985) avec comme particularité que les sujets ne sont pas restreints quant au nombre d'enfants qu'ils peuvent identifier pour chaque item. Les vingt-six items de ce questionnaire sont regroupés en deux dimensions: agressivité et victimisation. Cet instrument a été utilisé dans d'autres études et sa validité est bien établie (Perry et Bussey, 1977; Perry, Perry et Rasmussen, 1986). Les résultats de la présente étude révèlent une consistance interne excellente pour chacun des facteurs (alpha de Cronbach = .97 pour l'agressivité et .97 pour la victimisation). A nouveau, les désignations reçues à chaque item sont comptabilisées et sont ensuite standardisées à l'intérieur de chaque classe parmi les garçons. Dans la présente étude, seuls certains items d'agressivité sont considérés. Il s'agit des items: "qui se met en colère lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il veut" (corrélation item-facteur = $r(275) = .86$, $p < .01$), "qui se moque des autres enfants" ($r(275) = .89$, $p < .01$), "qui dit qu'il peut battre tout le monde" ($r(275) = .91$, $p < .01$) "qui frappe et bouscule les autres enfants" ($r(275) = .96$, $p < .01$) et "qui veut toujours se battre avec les autres" ($r(275) = .95$, $p < .01$).

Évaluation du comportement par les enseignant(e)s. Il s'agit d'un questionnaire de 26 items conçu pour évaluer les problèmes de comportement de l'enfant à l'école. Pour chaque item, l'enseignant(e) doit indiquer si le comportement décrit a été observé occasionnellement (1) ou fréquemment (2) chez l'enfant ou encore si le comportement ne s'applique pas à celui-ci (0). D'après les résultats obtenus par Tremblay, Desmarais-Gervais, Charlebois et



Gagnon (1987), deux facteurs sont mesurés par ce questionnaire: les comportements agressifs et hyperactifs (axe d'extériorisation) et les comportements d'anxiété et de retrait (axe d'intériorisation). Les indices de consistance interne (alpha de Cronbach) observés dans le cadre de la présente étude sont respectivement de .87 et de .70 pour chacun de ces facteurs. Les qualités métrologiques de ce questionnaire sont adéquates (bonne consistance interne, fidélité inter-juge, stabilité test-retest, validité discriminante à l'égard des problèmes psychiatriques et bonne convergence avec l'observation directe des comportements; Rutter, 1967). Par ailleurs, dans la présente étude, seulement deux items spécifiques sont retenus soit "se bat souvent avec les autres enfants" et "malmène, intimide les autres enfants". Les corrélations de chacun de ces items avec le facteur agressif sont de $r(373) = .81, p < .01$ et de $r(373) = .77, p < .01$. Les autres items de ce questionnaire ne sont pas considérés puisqu'ils ne sont pas pertinents compte tenu des hypothèses spécifiques à l'étude.

Résultats

Dans un premier temps, les analyses concernant les propriétés métrologiques de l'échelle d'attitude envers l'agressivité sont rapportées car cet instrument est utilisé pour la première fois. Les analyses suivantes ont pour but de vérifier la relation entre l'échelle d'attitude envers l'agressivité et les comportements agressifs évalués par les pairs et l'enseignant (e). Enfin, le reste de cette section est consacré aux analyses principales qui visent à tester les hypothèses de cette étude.

Échelle d'attitude envers l'agressivité

Une analyse des composantes principales avec rotation Varimax est effectuée afin de vérifier la structure factorielle de l'échelle d'attitude envers l'agressivité. Les résultats de cette analyse indiquent la présence d'un facteur principal expliquant 46.8% de la variance et d'un facteur secondaire expliquant 15.6% de la variance. La structure factorielle observée après rotation est rapportée au Tableau 1. Seules les saturations supérieures à .30 y sont rapportées.

Insérer le Tableau 1 ici

L'examen du contenu des items présentant une forte saturation sur l'un ou l'autre des facteurs indique que le facteur principal réfère à l'attitude envers l'agressivité physique, l'autre facteur mesurant davantage l'attitude envers l'assertion. Conséquemment, la cote d'attitude envers l'agressivité utilisée dans la présente étude est cumulée à partir des quatre items qui présentent des saturations supérieures à .30 sur le facteur principal seulement (items 2, 4, 6 et 7). Ce regroupement d'items présente une consistance interne très acceptable ($\alpha = .82$) qui se maintient d'un niveau scolaire à l'autre ($\alpha = .84$ pour la troisième année et $.83$ pour la cinquième année).

Le Tableau 2 présente les corrélations entre la cote d'attitude envers l'agressivité et les autres indices d'agressivité pour les garçons de chaque niveau scolaire. Pour l'évaluation par les pairs, seulement deux des

corrélations sont significatives et positives pour la troisième année et toutes (sauf une) sont significatives et positives pour la cinquième année. En général, elles sont plus élevées en cinquième année. En ce qui a trait aux items d'évaluation par l'enseignant(e), les corrélations sont également d'une plus grande magnitude en cinquième année.

Insérer le Tableau 2 ici

Les analyses suivantes ont pour but de vérifier s'il existe des différences d'attitude envers l'agressivité entre les garçons de troisième ($M = 2.15$; e.-t. = 1.25) et de cinquième ($M = 2.09$; e.-t. = 1.11) année. Une analyse de variance selon le niveau scolaire ne révèle aucune différence significative entre les enfants de troisième et de cinquième année. Il faut noter cependant la variance plus élevée chez les garçons de troisième année (C de Cochran $(2,738)=0.73$, $p < .001$).

Formation des ensembles de classes

Par la suite, les garçons sont regroupés tel que décrit précédemment de façon à obtenir les groupes de comparaison. Le Tableau 3 présente les moyennes et écarts-types de chacun de ces groupes.

Insérer le Tableau 3 ici

Des tests t sont effectués afin de s'assurer que les groupes supérieurs (cotes d'attitude envers l'agressivité élevées) et inférieurs (cotes peu élevées) se distinguent vraiment sur la variable de classification pour chaque niveau scolaire. Ces analyses révèlent que les groupes se distinguent significativement ($t(74) = 7.18, p < .0001$ en troisième année et $t(79) = 5.00, p < .0001$ en cinquième année).

L'instrument utilisé pour mesurer l'attitude envers l'agressivité est une échelle graduée de un à cinq. Ainsi, bien que considérés comme élevés, les groupes supérieurs de troisième et de cinquième année ne présentent que des cotes moyennement élevées sur cette échelle. Quant aux groupes inférieurs, ils se rapprochent beaucoup de la cote minimale. Enfin, les variances sont plus grandes pour le groupe supérieur tant en troisième (C de Cochran $(2,75)=0.86, p < .001$) qu'en cinquième année (C de Cochran $(2,81)=0.80, p < .001$). Ces résultats laissent entrevoir des différences importantes dans la composition des groupes.

Les analyses suivantes visent à vérifier les hypothèses principales de cette étude. Les résultats seront présentés séparément selon le niveau scolaire.

Troisième année

Dans un premier temps, des corrélations de Pearson sont calculées entre les cotes de rejet et d'acceptation par les pairs d'une part et les cotes d'évaluation du comportement social par les pairs et l'enseignant(e) d'autre part. Ces corrélations apparaissent au Tableau 4.

Insérer le Tableau 4 ici

Afin de vérifier si les corrélations entre les groupes supérieurs et inférieurs diffèrent, un test de différence entre corrélations selon la formule de transformation du r en z de Fisher est appliqué (Guilford, 1965). De plus, seuls les résultats présentant un seuil alpha inférieur à .01 seront considérés significatifs. Cette mesure est adoptée afin de parer à l'inflation du seuil alpha attribuable au nombre élevé de comparaisons. Des différences significatives entre les corrélations s'observent sur tous les items d'évaluation par les pairs pour les garçons de troisième année, à savoir "qui est très batailleur" ($z=2.38$, $p<.01$, test unidirectionnel), "qui se fâche facilement" ($z=2.61$, $p<.005$), "qui se met en colère lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il veut" ($z=3.64$, $p<.0001$), "qui se moque des autres enfants" ($z=2.42$, $p<.01$), "qui dit qu'il peut battre tout le monde" ($z=6.13$, $p<.0001$), "qui frappe et bouscule les autres" ($z=5.22$, $p<.0001$) et "qui veut toujours se battre avec les autres" ($z=4.30$, $p<.0001$). Tel que prévu, on observe des corrélations positives significatives entre le rejet par les pairs et chacun des items pour le groupe inférieur de troisième année et des corrélations positives mais non significatives pour le groupe supérieur. Ainsi, parmi les garçons de troisième année qui valorisent peu l'agressivité, les comportements agressifs tels qu'évalués par les pairs, sont positivement corrélés au rejet par les pairs. Par contre, parmi les garçons de troisième année qui valorisent davantage l'agressivité, les comportements agressifs tels qu'évalués par les pairs, ne sont pas significativement corrélés au rejet.

En ce qui a trait à l'évaluation par l'enseignant (e), la différence entre les deux corrélations n'atteint pas le seuil de signification pour aucun item. Pour les garçons qui valorisent peu l'agressivité, on observe des corrélations significatives et positives entre le rejet par les pairs et chacun des items. Des corrélations positives s'observent chez ceux qui valorisent beaucoup l'agressivité pour ces deux items mais seul l'item "se bat souvent avec d'autres enfants" est significatif.

Des corrélations sont également calculées entre d'une part la cote d'acceptation par les pairs, et d'autre part les cotes d'évaluation du comportement par les pairs et l'enseignant. Ces corrélations apparaissent au Tableau 4. A nouveau, on vérifie à l'aide du test de Fisher si les corrélations entre les groupes supérieurs et inférieurs diffèrent.

Le test de Fisher révèle des différences significatives dans la direction attendue tant pour l'évaluation par les pairs que par l'enseignant (e). Ainsi, pour ces garçons, des différences significatives s'observent pour les items "qui est très batailleur" ($z=4.66$, $p<.0001$), "qui se fâche facilement" ($z=4.71$, $p<.0001$), "qui se met en colère lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il veut" ($z=3.54$, $p<.001$), "qui se moque des autres enfants" ($z=2.38$, $p<.01$), "qui dit qu'il peut battre tout le monde" ($z=3.96$, $p<.0001$), "qui frappe et bouscule les autres" ($z=3.28$, $p<.001$) et "qui veut toujours se battre avec les autres" ($z=3.59$, $p<.0001$). Le groupe de troisième année qui valorise peu l'agressivité présente des corrélations négatives significatives à chacun de ces items et le groupe qui valorise davantage l'agressivité présente des corrélations non-significatives. Ainsi, dans le groupe inférieur, ceux qui ont été évalués comme manifestant des

comportements agressifs ne sont pas acceptés. En ce qui a trait au groupe supérieur, aucun lien n'est observé entre être perçu agressif et être accepté dans le groupe. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus pour le rejet par les pairs.

Les résultats concernant l'évaluation par l'enseignant (e) révèlent des différences significatives entre les corrélations pour les items "se bat souvent avec les autres" ($z=3.35$, $p<.001$) et "malmène, intimide les autres enfants" ($z=2.35$, $p<.01$). Comme pour l'évaluation par les pairs, le groupe inférieur présente des corrélations négatives pour chacun de ces items et le groupe inférieur présente des corrélations non-significatives. Cette évaluation par l'enseignant (e) confirme le phénomène observé précédemment. En effet, dans le groupe qui valorise peu l'agressivité, ceux qui sont évalués agressifs par l'enseignant (e) sont moins acceptés par les autres membres du groupe. Par contre, dans le groupe qui valorise davantage l'agressivité, l'évaluation des comportements agressifs par le professeur n'est pas liée à l'acceptation par les pairs.

Cinquième année

Les mêmes analyses sont reprises auprès des garçons de cinquième année. Les corrélations de Pearson calculées entre les cotes de rejet et d'acceptation par les pairs d'une part et les cotes d'évaluation du comportement social par les pairs et l'enseignant(e) d'autre part apparaissent au Tableau 5.

Insérer le Tableau 5 ici

Un seul des huit items d'évaluation du comportement et du rejet par les pairs présente une différence significative. Il s'agit de l'item "qui se moque des autres enfants" ($z=2.40$, $p<.01$). Les différences observées aux autres items n'atteignent pas le seuil de signification. Cependant, contrairement à ce qui était prévu, le groupe supérieur présente des corrélations positives significatives élevées entre le rejet par les pairs et les items d'évaluations par les pairs. En comparaison, le groupe inférieur présente des corrélations non-significatives ou de plus faible magnitude.

Aucune différence significative n'est observée en ce qui concerne les deux items de l'évaluation par l'enseignant (e). Les garçons qui valorisent beaucoup l'agressivité présentent des corrélations positives significatives aux deux items tandis que les garçons qui valorisent peu l'agressivité présentent également des corrélations positives mais significatives uniquement dans le cas de l'item "se bat souvent avec d'autres enfants".

Les corrélations observées auprès des garçons de cinquième année entre l'évaluation du comportement et l'acceptation par les pairs sont soumises au même test et aucune différence n'atteint le seuil de signification. Les corrélations observées auprès du groupe supérieur sont toutes non significatives. Dans le cas du groupe inférieur, elles sont toutes non

significatives à l'exception de l'item "qui se met en colère lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il veut".

Enfin, les différences entre les corrélations pour les items d'évaluation par l'enseignant (e) n'atteignent pas le seuil de signification. Pour l'item "se bat souvent avec d'autres enfants", la corrélation avec la cote d'acceptation par les pairs est négative et significative pour le groupe supérieur et elle est négative mais non significative pour le groupe inférieur. En ce qui a trait à l'item "malmène et intimide les autres enfants", on observe des corrélations négatives mais non significatives pour les deux groupes.

Discussion

L'objectif de cette étude était de vérifier si le modèle de la similarité permet d'expliquer les variations observées d'un milieu à l'autre quant au lien entre l'agressivité physique et le statut auprès des pairs chez les garçons. La première partie de la discussion sera consacrée aux propriétés métrologiques de l'échelle d'attitude envers l'agressivité physique, notamment à la relation entre cette évaluation et l'agressivité évaluée par les pairs et l'enseignant(e). Par la suite, les résultats concernant les hypothèses principales seront interprétés en tenant compte de la méthode d'évaluation du comportement (pairs et enseignant(e)) ainsi que du niveau scolaire. Enfin, les implications générales de ces résultats seront discutées et des suggestions de recherches futures seront émises.

Une première contribution de la présente étude est le développement d'une échelle d'attitude envers l'agressivité dont le développement était essentiel à la poursuite de l'objectif principal. L'étude des propriétés métriques de l'échelle d'attitude envers l'agressivité révèle une structure factorielle à deux facteurs. Le premier facteur correspond à l'agressivité physique et c'est ce regroupement d'items qui constitue la sous-échelle employée dans la présente étude. La consistance interne de cette sous-échelle est très acceptable. Le second facteur réfère à l'assertion (exemple: "est-ce important pour moi de dire ma façon de penser aux autres quand ils font quelque chose qui me dérange") et n'a pas été utilisé dans la présente étude. Une prochaine étape serait de développer davantage l'échelle d'attitude envers l'agressivité par l'ajout de nouveaux items. Cet instrument pourrait alors être utilisé dans des études qui s'intéressent à différentes formes d'agressivité. Dans un premier temps, il faudrait vérifier s'il est possible d'appliquer au concept d'attitude envers l'agressivité la distinction entre agressivité réactive et proactive (Dodge, 1991). De plus, il faudrait aborder les moyens d'expression plus indirects de l'agressivité notamment l'agressivité verbale (Archer et al., 1988).

La relation entre la mesure d'attitude envers l'agressivité et les évaluations du comportement agressif par les pairs a été évaluée. Règle générale, on observe des corrélations significatives et positives pour les garçons de cinquième année et non significatives pour ceux de troisième année. Le faible nombre de corrélations significatives observées en troisième année peut signifier qu'à cet âge il n'y a pas de relation entre l'attitude envers l'agressivité et l'émission de comportements agressifs. Par contre, en

cinquième année un lien significatif s'observe entre le fait d'accorder beaucoup d'importance à l'agressivité et être perçu agressif par ses pairs et par l'enseignant (e). Ces résultats peuvent également signifier qu'en cinquième année, les garçons agressifs sont plus enclins que les plus jeunes à admettre l'importance qu'ils accordent à ce comportement ou tout simplement qu'ils sont plus conscients de leurs comportements.

Les hypothèses principales de l'étude portant sur la similarité ont été vérifiées en utilisant les évaluations du comportement agressif par les pairs et par l'enseignant(e) comme corrélats du rejet et de l'acceptation par les pairs. Tel qu'attendu, des différences ont été observées en troisième année entre les groupes quant à la relation entre le comportement agressif d'une part, et le rejet et l'acceptation par les pairs d'autre part. Cependant, ces différences ne s'observent pas en cinquième année. Pour faciliter la clarté de l'exposé, les résultats concernant les deux niveaux scolaires seront discutés séparément.

En ce qui concerne les garçons de troisième année, les hypothèses de similarité ont été confirmées au niveau de tous les items d'évaluation du comportement agressif par les pairs. Plus spécifiquement, les garçons identifiés comme agressifs sont plus rejetés et moins acceptés par leurs pairs dans les classes où l'agressivité physique est peu valorisée que dans les classes où elle l'est davantage. Ces résultats rejoignent ceux de Wright et al. (1986) et de Boivin et al. (1989) et confirment que les variations des corrélats comportementaux du statut auprès des pairs peuvent s'expliquer par une règle de similarité, et ce, aussi bien dans des classes régulières que dans des groupes expérimentaux.

L'évaluation du comportement par l'enseignant (e) a également permis de confirmer en partie le phénomène de la similarité observé auprès des enfants de troisième année. En effet, ce phénomène est observé pour les deux items de l'évaluation de l'enseignant(e) dans le cas de l'acceptation par les pairs mais pour aucun item dans le cas du rejet par les pairs. Ainsi, les garçons évalués agressifs par l'enseignant (e) et qui se retrouvent dans des classes où l'agressivité n'est pas valorisée, sont moins acceptés que les garçons qui reçoivent la même évaluation dans des classes où ce type de comportement est davantage valorisé. Le lien entre l'acceptation par les pairs et l'agressivité évaluée par l'enseignant (e) varie donc d'un groupe à l'autre selon l'importance accordée à ce comportement par les membres du groupe. Cependant, dans le cas du rejet, les résultats observés ne confirment pas ceux de l'évaluation par les pairs. Cela peut signifier que l'enseignant n'évalue pas les comportements associés au rejet de la même façon que les pairs.

Un des objectifs de cette étude était de vérifier si le phénomène de la similarité s'accroissait avec l'âge. Les résultats obtenus auprès des enfants de cinquième année diffèrent grandement de ceux observés auprès des enfants de troisième année. L'hypothèse basée sur la règle de similarité n'est pas confirmée auprès de ces enfants. Ces résultats sont difficiles à interpréter et remettent en cause la procédure utilisée comme nous le verrons plus loin.

Plus spécifiquement, la corrélation entre le comportement agressif évalué par les pairs et le rejet tend à être plus faible dans les classes où l'on accorde peu d'importance à l'agressivité physique que dans les classes où l'on

en accorde davantage. Cependant, cette différence n'atteint le niveau de signification que dans le cas d'un seul item. En ce qui regarde la relation entre l'agressivité et l'acceptation, aucune différence significative n'est observée. Ainsi, bien que les enfants aient tendance à rejeter ceux qui émettent des comportements auxquels ils accordent eux-mêmes une certaine importance, ils semblent néanmoins les accepter tout autant que le font ceux qui ne valorisent pas ces comportements.

L'évaluation du comportement par l'enseignant (e) n'a pas fourni de résultats comparables. Aucune différence n'est observée entre les groupes sur les corrélations entre le comportement agressif et le rejet et l'acceptation par les pairs. La formation des ensembles de classes basée sur la règle de la similarité ne permet donc pas d'observer de différence quant au lien entre le comportement agressif évalué par l'enseignant (e) et le rejet et l'acceptation par les pairs.

Les résultats que présentent les garçons de cinquième année sont difficiles à expliquer car tout à fait inattendus. Les hypothèses ne sont pas confirmées et on observe même, pour un item, un résultat significatif qui va à l'encontre de ces hypothèses. Les travaux réalisés jusqu'à maintenant sur le développement de l'agressivité chez l'enfant (Parke et Slaby, 1983) et son lien avec le statut auprès des pairs (Coie, Belding et Underwood, 1988) ne permettaient pas de prévoir un tel changement de la troisième à la cinquième année. De plus, les études qui se sont appuyées sur le modèle de la similarité n'ont pas toujours fourni des résultats concluants mais jamais a-t-on observé des résultats qui allaient à l'encontre de ce modèle. Il est donc possible que les

résultats étonnants observés auprès des enfants de cinquième année soient attribuables à l'utilisation d'une procédure qui ne convienne pas à la réalité de l'organisation sociale à la fin du cours primaire.

La méthodologie utilisée dans la présente étude a été développée dans un contexte particulier par Wright et al. (1986) puis, a été reprise par Boivin et al. (1989). Wright et al. (1986) ont travaillé avec des petits groupes relativement homogènes (garçons présentant tous des problèmes de comportements) et Boivin et al. (1989) observaient le comportement de petits groupes de garçons provenant de milieux défavorisés. Dans une classe régulière, les enfants sont beaucoup plus nombreux et ne sont réunis sur aucun critère précis sinon leur âge et leur lieu de résidence. Ainsi, ces classes sont très hétérogènes quant au sexe et aux profils comportementaux des enfants. Comme le soulignent Cairns, Cairns, Neckerman, Gest et Gariépy (1988), être populaire dans la classe n'est pas nécessairement le seul but des enfants. L'utilisation de la classe comme unité d'analyse n'est alors peut-être pas appropriée.

Cairns et Cairns (1991) proposent différents niveaux d'analyse qui peuvent s'appliquer à l'étude du développement de l'agressivité chez l'enfant. Ces niveaux d'analyse sont dans l'ordre: individuel, inter-individuel, réseau, inter-réseau et culturel-écologique. Le niveau individuel concerne des aspects comme le tempérament, l'organisation comportementale, l'organisation cognitive, le rôle social, etc. Au niveau inter-individuel, l'intérêt se porte sur les échanges entre les individus, notamment les similarités inter-individuelles. L'étude du statut auprès des pairs se fait au niveau réseau ainsi que tout ce qui concerne la dynamique des groupes. Au niveau inter-réseau, il est possible

d'étudier des aspects comme les liens entre les groupes de pairs et la famille. Enfin, des questions plus globales comme les contraintes économiques et sociales sur les individus et les familles font l'objet du niveau culturel-écologique. Pour la présente étude, les niveaux inter-individuel et réseau sont ceux qui s'appliquent le mieux puisqu'on s'intéresse au rôle qu'occupe l'agressivité dans les échanges sociaux entre individus qui évoluent dans un même groupe.

Les relations dyadiques (niveau inter-individuel) constituent une unité d'analyse qui permettrait de tester de façon plus appropriée le modèle de la similarité. D'ailleurs, bon nombre d'études ont déjà utilisé cette approche avec succès notamment en ce qui a trait à la similarité au niveau de la proximité du lieu de résidence, de la popularité et du concept de soi (Clark et Drewry, 1985), des attitudes (Erwin, 1985) et des caractéristiques sociodémographiques (Kandel, 1978). Cependant, il semble qu'aucune étude n'ait encore été menée ayant comme objet la similarité dans la valorisation de comportements déviants comme l'agressivité. Selon cette approche, la classe est remplacée par la dyade comme unité d'analyse. On peut comparer par exemple les dyades bi-directionnelles (les deux individus manifestent une forme d'appréciation mutuelle) aux dyades unidirectionnelles (un seul membre de la dyade manifeste une forme d'appréciation envers l'autre) en posant comme hypothèse que les dyades bi-directionnelles présenteront une plus grande similarité quant à l'attitude envers l'agressivité.

Le second niveau d'analyse proposé par Cairns et al. (1991) qui pourrait s'appliquer au contexte de la présente étude est le réseau. Ce niveau

d'analyse correspond particulièrement bien à l'étude de l'agressivité dans un groupe de pairs. En effet, selon Cairns et al. (1991), la fréquence de comportements agressifs constitue une dimension comportementale universellement à l'origine de la formation de groupe de pairs, et ce, tant à l'enfance qu'à l'adolescence. Cairns et al. (1988) ont d'ailleurs observé que les enfants agressifs ont tendance à se regrouper comme le font les adolescents agressifs. Bien que ces observations ne démontrent pas que l'agressivité soit à l'origine de la formation des groupes de pairs, elles suggèrent toutefois que ce comportement y joue un rôle important. Cairns et al. (1991) mentionnent qu'à la fin de l'enfance et au début de l'adolescence, il y a une augmentation marquée dans l'habileté des individus à reproduire des comportements au delà de la dyade. Ce changement peut mener à la formation de groupes de pairs stables. Ces groupes présentent des valeurs communes et des similarités comportementales qui peuvent faire face à celles d'autres unités sociales comme la famille où l'école.

Ainsi, en troisième année, il n'y aurait pas encore formation de réseaux de pairs basés sur l'agressivité. Les enfants interagiraient alors entre eux principalement au niveau dyadique et la classe constituerait alors un groupe de référence important pour eux. Les normes de la classe ne seraient contestées par aucun autre sous-groupe. Cependant, à la fin de l'enfance (en cinquième année), des réseaux de pairs basés sur la valorisation de certains comportements (notamment l'agressivité) commenceraient à se former. L'utilisation de la classe comme unité d'analyse ne serait pas appropriée puisqu'elle ne constituerait plus le groupe de référence pour plusieurs enfants. Ainsi, dans la présente étude, il est possible que dans les classes de cinquième

année qui valorisent le plus l'agressivité, des cliques se soient formées sur la base de l'agressivité et que l'antagonisme soit élevé entre elles, c'est-à-dire que les garçons qui valorisent peu l'agressivité rejettent fortement les garçons agressifs. Dans les classes valorisant moins l'agressivité, il n'y aurait que peu d'enfants agressifs, ce qui pourrait expliquer que les corrélations entre l'agressivité et le rejet par les pairs observées auprès des enfants de cinquième année soient peu élevées.

Selon ce point de vue, l'utilisation des réseaux comme unité d'analyse pour l'étude des variations dans les corrélats comportementaux du statut serait plus appropriée que la classe pour les garçons de cinquième année. Cairns et ses collaborateurs (Cairns, Kinderman et Gariépy, 1986; Cairns, Perrin et Cairns, 1985) ont développé une méthode pour déterminer ces réseaux. Cette mesure consiste à interroger chacun des enfants de la classe sur l'existence de réseaux dans la classe (as-tu remarqué si certains enfants se tiennent ensemble?). Une fois ces évaluations compilées, une représentation des réseaux dans la classe est obtenue. Il est alors possible de voir s'il existe dans une même classe des réseaux basés sur la valorisation de l'agressivité et d'autres sur la non-valorisation de l'agressivité.

Avant de dégager les implications principales de ces résultats, il importe d'en présenter les limites. L'utilisation d'un échantillon de garçons qui évoluent dans des classes mixtes peut poser certains problèmes. Si on considère la norme comme étant le résultat d'un consensus dans le groupe, le nombre de filles peut grandement affecter la norme d'une classe puisqu'on a vu qu'elles n'accordaient que très peu d'importance à l'agressivité physique. Même si elles

ne sont pas considérées dans le calcul des moyennes de classe, leur simple présence et le rôle qu'elles jouent dans la dynamique sociale de la classe ne doit pas être négligé. De cette façon, il est possible de croire que les classes où les filles sont plus nombreuses seraient celles qui valorisent le moins l'agressivité et, inversement, les classes où elles sont moins nombreuses seraient celles qui valorisent le plus l'agressivité. L'examen de la composition de chacune des classes permet de constater que tel n'est pas le cas et que la valorisation de l'agressivité par les garçons n'est pas liée au nombre de filles dans la classe. Le choix des sujets ne semble donc pas poser de problèmes méthodologiques sérieux.

Les résultats de cette étude ont des implications importantes notamment pour l'identification d'enfants à risque dans une perspective d'intervention. En effet, les méthodes d'identification sont généralement basées sur le statut auprès des pairs, l'évaluation du comportement agressif ou encore une combinaison des deux. La présente étude contribue à démontrer qu'il faut être prudent dans l'utilisation de ces mesures particulièrement lorsqu'elles sont employées de façon concomitante. Il est important d'accorder une attention particulière à la composition du groupe dans lequel elles ont été administrées car elles sont complétées par les enfants eux-mêmes et les informations qu'elles fournissent ne servent qu'à positionner un enfant à l'intérieur de son groupe.

L'étude des variations dans les corrélats comportementaux du statut devrait également être généralisée à d'autres types de comportement outre l'agressivité physique. Tel que mentionné plus haut, d'autres formes

d'agressivité, particulièrement celles qui sont privilégiées par les filles, méritent d'être étudiées. Il serait aussi intéressant de vérifier si le même phénomène est observable dans le cas du retrait social qui constitue un comportement déviant également associé à un statut négatif auprès des pairs (Rubin, 1984), particulièrement chez les filles (Cantrell et Prinz, 1985).

Dans l'ensemble, les résultats observés indiquent que le lien entre l'agressivité et le rejet par les pairs n'est pas constant et peut varier d'un milieu à l'autre. Pour les garçons de troisième année, le phénomène observé s'explique par le modèle de la similarité. Cette explication ne tient pas pour les garçons de cinquième année et on peut penser que les résultats observés puissent être attribuables à des différences d'écologie sociale et à une défaillance de la procédure utilisée. Il est proposé d'utiliser la dyade et le réseau social comme unité d'analyse plutôt que la classe.

Références

- Asher, S.R. et Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. Dans J.D. Wine et M.D. Smye (Eds.), Social competence (pp. 125-157). New York: Guilford.
- Asher, S.R., Renshaw, P.D. et Hymel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. Dans S.G. Moore et C.R. Cooper (Eds.), The young child: Reviews of research (Vol. 3, pp. 137-158). Washington, D.C.: National Association for Education of Young Children.
- Archer, J., Pearson, N.A. et Westerman, K.E. (1988). Aggressive behaviour of children aged 6-11: Gender differences and their magnitude. British Journal of Social Psychology, 27, 371-384.
- Berndt, T.J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. Child Development, 53, 1447-1460.
- Bierman, K.L. et Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. Child Development, 55, 151-162.
- Boivin, M. et Bégin, G. (1986). Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children. Revue canadienne des sciences du comportement, 18, 167-172.

Boivin, M., Dodge, K.A. et Coie, J.D. (1989). Similarités et dissimilarité entre le groupe et l'individu quant aux comportements associés au statut auprès des pairs dans les groupes de jeu expérimentaux. Science et comportement, 19, 331-349.

Bukowski, W.M. et Newcomb, A.F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. Developmental Psychology, 20, 941-952.

Byrne, D. et Clore, G.L. (1970). A reinforcement model of evaluative responses. Personality: An International Journal, 2, 103-128.

Byrne, D. et Griffit, W. (1973). Interpersonal attraction. Annual Review of Psychology, 24, 317-336.

Byrne, D. et Lamberth, J. (1971). Cognitive and reinforcement theories as complementary approaches to the study of attraction. Dans B.I. Murstein (Ed.), Theories of attraction and love (pp. 59-84). New York: Springer.

Cairns, R.B. et Cairns, B.D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. Dans D.J. Pepler et K.H. Rubin (Eds.), The development and treatment of childhood aggression (pp. 249-278). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Ferguson, L.L. et Gariépy, J.-L. (1989). Growth and aggression: 1. childhood to early adolescence. Developmental Psychology, 25, 320-330.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S.D. et Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? Developmental Psychology, 24, 815-823.
- Cairns, R.B., Kindermann, T. et Gariépy, J.-L. (1986). Cognitive sociometry: How to identify peer clusters through composite social maps. Chapel Hill: University of North Carolina, Social Development Laboratory.
- Cairns, R.B., Perrin, J.E. et Cairns, B.D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. Journal of Early Adolescence, 5, 339-355.
- Cantrell, V.L. et Prinz, R.J. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected, and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53, 884-889.
- Cillessen, T. et Ferguson, T.J. (1989). Social competence in children's peer relationships: A social cognitive model of stability and change. Communication présentée au colloque de l'International Society for the Study of Behavioral Development, Javaskyla, Finland.

Clark, M.L. et Drewry, D.L. (1985). Similarity and reciprocity in the friendships of elementary school student. Child Study Journal, 15, 251-263.

Coie, J.D., Belding, M. et Underwood, M. (1988). Aggression and rejection in childhood. Dans B.B. Lahey A.E. et Kazdin (Eds.), Advances in clinical child psychology (pp. 125-158). New York: Plenum Press.

Coie, J.D. et Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five years longitudinal study. Merrill-Palmer Quaterly, 29, 261-282.

Coie, J.D., Dodge, K.A. et Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. Developmental Psychology, 18, 557-570.

Coie, J.D., Dodge, K.A. et Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. Dans S.R. Asher et J.D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood (pp.17-59) New-york: Cambridge.

Coie, J.D. et Kupersmidt, J.B. (1983).A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. Child Development, 54, 1400-1416.

Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. Child Development, 54, 1386-1399.

Dodge, K.A. (1987). Peer status and aggression. Communication présentée au colloque de la Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.

Dodge, K.A.(1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. Dans D.J. Pepler et K.H. Rubin (Eds.), The development and treatment of childhood aggression (pp. 201-218). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dodge, K.A. et Coie, J.D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 1146-1158.

Erwin, P.G. (1985). Similarity of attitudes and constructs in children's friendships. Journal of Research in Child Psychology, 40, 470-485.

Festinger, L., Schachter, S. et Back, K. (1950). Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing. New York: Harper & Row.

French, D.C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes. Child Development, 59, 976-985.

French, D.C. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. Child Development, 61, 2028-2031.

- Green, K.D., Forehand, R., Beck, S.J. et Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. Child Development, 51, 1149-1156.
- Guilford, J.P. (1965). Fundamental statistics in psychology and education (4th ed.). Toronto: McGraw-hill
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Dans P.H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology Vol IV (4th ed., pp. 275-285). New York: John Wiley and Sons Ltd.
- Hartup, W.W., Glazer, J.A. et Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. Child Development, 38, 1017-1124.
- Kandel, D.B. (1978). Similarity in real-life adolescent friendship pairs. Journal of Personality and Social Psychology, 36, 306-312.
- Kupersmidt, J., Coie, J. et Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. Dans S.R. Asher et J.D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood (pp.274-305). New York: Cambridge.
- Ladd, G.W. (1985). Documenting the effects of social skills training with children: Process and outcome assessment. Dans B.H. Schneider, K.H. Rubin, et J.E. Ledingham (Eds.), Children's peer relations: Issues in assessment and intervention (pp. 243-269). New york: Springer-Verlag.

- Lagerspetz, K.M.J., Blorkovist, K. et Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year old children. Aggressive Behavior, 14, 403-414.
- Langlois, J.H. et Styczynski, L.E. (1979). The effects of physical attractiveness on the behavioral attributions and peer preferences of acquainted children. International Journal of Behavioral Development, 2, 325-341.
- Masten, A.S., Morison, P. et Pellegrini, D.S. (1985). A revised class play method of peer assessment. Developmental Psychology, 21, 523-533.
- Masters, J. et Furman, W. (1981). Popularity, individual friendship selection, and specific peer interaction among children. Developmental Psychology, 17, 344-350.
- Newcomb, T.M. (1961). The acquaintance process. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Newcomb, A.F. et Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. Developmental Psychology, 19, 856-867.
- Parke, R.D. et Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. Dans E.M. Hetherington (Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 4. Personality and socialization processes (pp. 547-641, 4th ed.) New York: Wiley.

- Parker, J.G. et Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk. Psychological Bulletin, 102, 357-389.
- Perry, D.G. et Bussey, K. (1977). Self-reinforcement in high- and low-aggressive boys following acts of aggression. Child Development, 48, 653-658.
- Perry, G.D., Kusel, S.J. et Perry, L.L. (1988). Victims of peer aggression. Developmental Psychology, 24, 807-814.
- Perry, D.G., Perry, L.C. et Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. Child Development, 57, 700-711.
- Price, J.M. et Dodge, K.A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. Journal of Abnormal Psychology, 17, 455-471.
- Putallaz, M. et Gottman, J.M. (1981a). An interactional model of children's entry into peer groups. Child Development, 52, 986-994.
- Putallaz, M. et Gottman, J.M. (1981b). Social skills and group acceptance. Dans S.R. Asher et J.M. Gottman (Eds.), The development of children's friendships (pp. 116-149). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Rubin, K.H. (1984). Relations between peer and teacher ratings of social competence. Document non publié, University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- Rutter, M. (1967). A children's behavior questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 8, 1-11.
- Stone, W.L. et la Greca, A.M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. Journal of Learning Disabilities, 23, 32-37.
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Charlebois, P. et Gagnon, C. (1987). Factor structure of the preschool behavior questionnaire: Stability between sexes, ages, socioeconomic classes and cultures. International Journal of Behavioral Development, 10, 467-484.
- Wiggins, J.S. et Winder, C.L. (1961). The Peer Nomination Inventory: An empirically derived sociometric measure of adjustment in preadolescent boys. Psychological Reports, 9, 643-677.
- Wright, J.C., Giammarino, M. et Parad, H.W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". Journal of Personality and Social Psychology, 50, 523-536.

Tableau 1

Structure factorielle de l'échelle d'attitude envers l'agressivité suite à une analyse par composantes principales avec rotation Varimax.

| <u>Items</u> | <u>Facteur 1</u> | <u>Facteur 2</u> |
|---|------------------|------------------|
| 1. Est-ce important pour moi de dire ma façon de penser aux autres quand ils font quelque chose qui me dérange. | | .86 |
| 2. Est-ce important pour moi d'être le plus habile de ma classe pour me batailler. | .82 | |
| 3. Est-ce important pour moi d'être bon pour défendre les autres physiquement. | .61 | .32 |
| 4. Est-ce important pour moi de montrer que je suis le plus fort. | .80 | |
| 5. Est-ce important pour moi de me défendre si quelqu'un me dit ou me fait quelque chose que je n'aime pas | .35 | |
| 6. Est-ce important pour moi de gagner la bataille | .81 | |
| 7. Est-ce important pour moi de savoir me battre. | .75 | |
| Valeurs Eigen | 3.27 | 1.09 |
| % de variance expliquée | 46.80 | 15.60 |

Note: N=403

Tableau 2

Corrélations entre la cote d'attitude envers l'agressivité et les autres indices d'agressivité pour chaque niveau scolaire.

| <u>Items</u> | <u>3ième</u> | | <u>5ième</u> | |
|---|--------------|---------|--------------|---------|
| <u>Pairs</u> | | | | |
| Qui est très batailleur | .15* | (n=214) | .40* | (n=145) |
| Qui se fâche facilement | .17* | (n=214) | .14* | (n=145) |
| Qui se met en colère lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il veut. | .09 | (n=157) | .13 | (n=103) |
| Qui se moque des autres enfants. | .06 | (n=157) | .30** | (n=103) |
| Qui dit qu'il peut battre tout le monde | .10 | (n=157) | .34** | (n=103) |
| Qui frappe et bouscule les autres. | .00 | (n=157) | .32** | (n=103) |
| Qui veut toujours se battre avec les autres. | .06 | (n=157) | .32** | (n=103) |
| <u>Enseignant(e)s</u> | | | | |
| Se bat souvent avec d'autres enfants | .15* | (n=207) | .18* | (n=143) |
| Malmène, intimide les autres enfants. | .08 | (n=207) | .25** | (n=143) |

Note. *, $p < .05$; **, $p < .01$

Tableau 3

Moyenne et écart-type de la cote d'attitude envers l'agressivité selon la composition des groupes.

| <u>Année</u> | <u>3ième</u> | | <u>5ième</u> | |
|-----------------------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|
| <u>Niveau d'agressivité</u> | élevé (n=40) | bas (n=36) | élevé (n=39) | bas (n=42) |
| <u>Moyenne</u> | 3.27 | 1.46 | 2.72 | 1.56 |
| <u>Écart-type</u> | 1.40 | 0.58 | 1.34 | 0.68 |

Tableau 4

Corrélations entre le rejet et l'acceptation par les pairs et les indices comportementaux d'agressivité selon la composition des groupes pour les enfants de troisième année.

| Items | Groupes | Rejet | | Acceptation | |
|--|---------|-------|--------|-------------|--------|
| <u>Pairs</u> | | | | | |
| Qui est très batailleur | élevé | .14 | (n=51) | .17 | (n=51) |
| | bas | .58** | (n=40) | -.69** | (n=40) |
| Qui se fâche facilement | élevé | -.10 | (n=51) | .28 | (n=51) |
| | bas | .59** | (n=40) | -.63** | (n=40) |
| Qui se met en colère lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il veut | élevé | .30 | (n=41) | .17 | (n=41) |
| | bas | .89** | (n=18) | -.72** | (n=18) |
| Qui se moque des autres enfants | élevé | .32 | (n=41) | -.16 | (n=41) |
| | bas | .79** | (n=18) | -.71 | (n=18) |
| Qui dit qu'il peut battre tout le monde | élevé | .22 | (n=41) | .16 | (n=41) |
| | bas | .97** | (n=18) | -.78** | (n=18) |
| Qui frappe et bouscule les autres | élevé | .34 | (n=41) | -.10 | (n=41) |
| | bas | .96** | (n=18) | -.80** | (n=18) |
| Qui veut toujours se battre avec les autres enfants | élevé | .27 | (n=41) | .05 | (n=41) |
| | bas | .92** | (n=18) | -.78** | (n=18) |
| <u>Enseignants(e)s</u> | | | | | |
| Se bat souvent avec d'autres enfants | élevé | .35* | (n=52) | .01 | (n=52) |
| | bas | .62** | (n=32) | -.65** | (n=32) |
| Malmène, intimide les autres enfants | élevé | .29 | (n=52) | .09 | (n=52) |
| | bas | .36* | (n=32) | -.43** | (n=32) |

Note. *, $p < .05$; **, $p < .01$

Tableau 5

Corrélations entre le rejet et l'acceptation par les pairs et les indices comportementaux d'agressivité selon la composition des groupes pour les enfants de cinquième année.

| Items | Groupes | Rejet | | Acceptation | |
|--|---------|-------|--------|-------------|--------|
| <u>Pairs</u> | | | | | |
| Qui est très batailleur | élevé | .39* | (n=49) | .11 | (n=49) |
| | bas | .13 | (n=57) | .01 | (n=57) |
| Qui se fâche facilement | élevé | .53** | (n=49) | -.30 | (n=49) |
| | bas | .23 | (n=57) | -.01 | (n=57) |
| Qui se met en colère lorsqu'il n'obtient pas ce qu'il veut | élevé | .66** | (n=42) | -.44** | (n=42) |
| | bas | .30 | (n=37) | -.01 | (n=37) |
| Qui se moque des autres enfants | élevé | .60** | (n=42) | -.13 | (n=42) |
| | bas | .13 | (n=37) | .10 | (n=37) |
| Qui dit qu'il peut battre tout le monde | élevé | .52** | (n=42) | .06 | (n=42) |
| | bas | .06 | (n=37) | .29 | (n=37) |
| Qui frappe et bouscule les autres | élevé | .58** | (n=42) | .00 | (n=42) |
| | bas | .21 | (n=37) | .05 | (n=37) |
| Qui veut toujours se battre avec les autres enfants | élevé | .59** | (n=42) | -.05 | (n=42) |
| | bas | .22 | (n=37) | .05 | (n=37) |
| <u>Enseignants(e)s</u> | | | | | |
| Se bat souvent avec d'autres enfants | élevé | .41** | (n=48) | -.18 | (n=48) |
| | bas | .47** | (n=55) | -.44** | (n=55) |
| Malmène, intimide les autres enfants | élevé | .40* | (n=48) | -.14 | (n=48) |
| | bas | .28 | (n=55) | -.19 | (n=55) |

Note. *, p < .05; **, p < .01

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le but de cette étude était de vérifier si le modèle de la similarité peut contribuer à expliquer les différences dans le lien entre l'agressivité et le rejet par les pairs observées d'un milieu à l'autre. Cette étude se distingue des travaux réalisés jusqu'à maintenant par l'utilisation d'une méthodologie différente (mesure d'attitude envers l'agressivité plutôt qu'une observation du comportement) et parce qu'elle porte sur un milieu naturel (versus expérimental).

Des classes de troisième et de cinquième année ont été regroupées sur la base de la similarité qu'elles présentaient dans leur attitude face à l'agressivité. Pour chaque niveau scolaire, les groupes extrêmes (tiers supérieur et tiers inférieur) ont été comparés sur le lien entre l'agressivité (évaluée par les pairs et par l'enseignant(e)) et l'acceptation et le rejet par les pairs.

Cette procédure a fourni des résultats significatifs uniquement pour les garçons de troisième année. En effet, en troisième année il est possible de conclure que les garçons identifiés comme agressifs sont plus rejetés et moins acceptés par leurs pairs dans les classes où l'agressivité est peu valorisée que dans les classes où elle l'est davantage. Cependant, en cinquième année, les résultats ne sont pas aussi concluants et présentent même une tendance contraire.

Les résultats surprenants observés en cinquième année remettent en question la procédure utilisée et le choix d'unité d'analyse. Les travaux réalisés sur le développement de l'agressivité chez l'enfant nous enseignent qu'à cette âge, l'utilisation du réseau social plutôt que la classe comme unité d'analyse est probablement plus appropriée. La dyade, qui représente le lien d'amitié, constitue également une unité d'analyse qui peut s'appliquer à l'étude du rôle de l'agressivité dans les relations sociales chez l'enfant. En plus de l'utilisation d'une procédure plus appropriée, une prochaine étape serait de vérifier si le phénomène de la similarité peut s'appliquer à d'autres types de comportement

notamment le retrait social qui constitue un comportement également associé au rejet par les pairs.

Annexe 1.

Moyenne et écart-type des cotes d'attitude envers l'agressivité pour chacune des classes de troisième année.

| <u>école</u> | <u>n</u> | <u>moyenne</u> | <u>écart-type</u> |
|--------------|----------|----------------|-------------------|
| 1 | 17 | 2.09 | 1.08 |
| | 13 | 2.00 | 1.24 |
| 2 | 10 | 2.90** | 1.49 |
| | 8 | 3.09** | 1.32 |
| 3 | 9 | 2.58 | 1.77 |
| | 7 | 1.46* | 0.51 |
| 4 | 14 | 1.93 | 1.00 |
| | 12 | 2.23 | 1.39 |
| 5 | 16 | 1.70 | 0.78 |
| 6 | 8 | 1.50* | 0.53 |
| | 11 | 2.07 | 1.03 |
| | 9 | 1.52* | 0.68 |
| 7 | 10 | 2.22 | 0.89 |
| | 10 | 3.12** | 1.44 |
| 8 | 12 | 1.40* | 0.63 |
| 9 | 11 | 2.18 | 1.54 |
| | 12 | 3.81** | 1.37 |
| 10 | 11 | 1.68 | 0.63 |
| | 14 | 1.70 | 1.03 |

Note: * tiers inférieur; ** tiers supérieur

Annexe 2.

Moyenne et écart-type des cotes d'attitude envers l'agressivité pour chacune des classes de cinquième année.

| <u>école</u> | <u>n</u> | <u>moyenne</u> | <u>écart-type</u> |
|--------------|----------|----------------|-------------------|
| 1 | 4 | 2.63 | 0.97 |
| | 13 | 1.60* | 0.75 |
| 2 | 10 | 2.78** | 1.48 |
| 3 | 10 | 2.75** | 1.20 |
| | 13 | 1.35* | 0.29 |
| 4 | 14 | 2.04 | 1.00 |
| 5 | 5 | 1.35 | 0.29 |
| | 7 | 1.64* | 0.59 |
| | 6 | 1.75 | 0.65 |
| 6 | 11 | 2.48** | 1.51 |
| | 12 | 2.18 | 0.83 |
| 8 | 12 | 1.98 | 1.15 |
| 9 | 8 | 2.97** | 1.29 |
| 10 | 10 | 1.67* | 0.88 |
| | 10 | 2.37 | 1.14 |

Note: * tiers inférieur; ** tiers supérieur