

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
MARTIN GRÉGOIRE

LA SOCIALISATION PROBLÉMATIQUE ET LES TROUBLES DE
COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉS CHEZ DES ADOLESCENTS
EN MILIEU SCOLAIRE

AVRIL 2010

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (PH.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Trois-Rivières

LA SOCIALISATION PROBLÉMATIQUE ET LES TROUBLES DE
COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉS CHEZ DES ADOLESCENTS EN MILIEU
SCOLAIRE

PAR

MARTIN GRÉGOIRE

Mme Michelle Dumont, Ph.D.

Directrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

M. Yvan Lussier, Ph.D.

Président du jury

Université du Québec à Trois-Rivières

Mme Chantal Plourde, Ph.D.

Évaluatrice

Université du Québec à Trois-Rivières

Mme Julie Beaulieu, Ph.D.

Évaluatrice externe

Université du Québec à Rimouski

Thèse soutenue le 18 06 10

Sommaire

Ce travail de recherche s'intéresse aux interactions entre adolescents et plus particulièrement, au lien possible entre certains facteurs problématiques du contexte social des jeunes et l'expression des comportements extériorisés. Spécifiquement, le but de cette démarche de recherche consiste à évaluer l'impact immédiat ou différé de la socialisation problématique sur la présence de certains troubles du comportement au cours de l'adolescence. Deux études complémentaires ont été réalisées dans le cadre de ce travail doctoral. Pour des élèves en troisième secondaire, une première étude suggère un modèle structural de la socialisation problématique établi à partir de trois facteurs psychosociaux (la solitude, le rejet des pairs et le retrait social) pouvant expliquer l'extériorisation des comportements. Pour les besoins de l'étude 1, l'échantillon initial est composé de 179 participants volontaires, filles et garçons, de troisième secondaire de la Mauricie-Centre-du-Québec. Tous les élèves ont rempli l'Inventaire des problèmes de comportement du jeune âgé entre 11 et 18 ans (Achenbach, 1991) ainsi que l'Échelle de solitude de UCLA version 3 (UCLA Loneliness Scale 3; Russell et Cutrona, 1988). Dans le cadre de cette première étude, la vérification de trois hypothèses a permis de : 1) démontrer que la solitude, le rejet des pairs et le retrait social sont des facteurs problématiques qui influencent le processus de socialisation, 2) confirmer le modèle d'Achenbach (1991) sur les troubles extériorisés et 3) observer la contribution de la socialisation problématique sur la présence de troubles extériorisés au milieu de l'adolescence. Afin de valider empiriquement les liens théoriques avancés dans la première étude, une deuxième étude fut réalisée. L'échantillon longitudinal comprend 65

adolescents de la première étude rencontrés en troisième et en cinquième secondaire afin de remplir les mêmes questionnaires. Deux hypothèses et une question de recherche exploratoire sont proposées afin d'examiner les relations longitudinales entre la socialisation problématique et les troubles extériorisés et de vérifier la stabilité des profils entre le troisième et le cinquième niveau du secondaire. Contrairement aux attentes, les résultats ne peuvent confirmer l'association entre un contexte social problématique en troisième secondaire et la présence de troubles de comportement extériorisés deux ans plus tard. Par contre, d'autres résultats indiquent que l'extériorisation des comportements persiste entre le milieu et la fin du secondaire. Ces résultats sont confrontés à la documentation et quelques interventions cliniques jugées efficaces sont présentées afin d'outiller les intervenants qui œuvrent auprès de ces jeunes.

MOTS CLÉS : ADOLESCENCE, AGRESSION, ANALYSES STRUCTURALES, DÉLINQUANCE, ÉCOLE, SOCIALISATION PROBLÉMATIQUE, SOLITUDE, REJET DES PAIRS, RETRAIT SOCIAL, TROUBLES DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉS

Table des matières

<i>Sommaire</i>	iii
<i>Liste des tableaux</i>	vi
<i>Liste des figures</i>	vii
<i>Remerciements</i>	viii
<i>Introduction</i>	1
<i>Contexte théorique</i>	6
<i>Adolescence</i>	7
<i>Socialisation adolescente</i>	16
<i>Facteurs de socialisation problématique</i>	23
<i>Solitude</i>	23
<i>Rejet des pairs</i>	30
<i>Retrait social</i>	38
<i>Troubles extériorisés</i>	42
<i>Indicateurs des troubles extériorisés</i>	51
<i>Agressivité</i>	52
<i>Délinquance</i>	58
<i>Objectifs et hypothèses de la recherche</i>	61
<i>Étude 1</i>	62
<i>Étude 2</i>	63
<i>Méthode</i>	65
<i>Participants</i>	66
<i>Instruments de mesure</i>	67
<i>Inventaire des problèmes de comportement</i>	67
<i>Échelle de solitude</i>	68
<i>Procédure de l'expérimentation</i>	69
<i>Résultats</i>	70
<i>Étude 1</i>	71
<i>Étude 2</i>	79
<i>Discussion</i>	88
<i>Cibles d'intervention pour contrer la socialisation problématique</i>	99
<i>Conclusion</i>	106
<i>Références</i>	112

Liste des tableaux

Tableau

1	Moyennes et écarts-types de la solitude, du retrait social, du rejet des pairs, de la délinquance et de l'agressivité chez des adolescents de troisième secondaire.....	72
2	Comparaison des moyennes entre les filles et les garçons de troisième secondaire sur les variables observées à l'étude 1.....	73
3	Corrélations entre la solitude, le retrait social, le rejet des pairs, la délinquance et l'agressivité en troisième secondaire.....	74
4	Indicateurs statistiques de l'adéquation du modèle de socialisation problématique en troisième secondaire.....	77
5	Moyennes et écarts-types de la socialisation problématique et des troubles extériorisés en troisième et cinquième secondaire.....	81
6	Comparaison de moyennes entre les filles et les garçons sur la socialisation problématique et les troubles extériorisés par niveaux scolaires.....	82
7	Corrélations entre la socialisation problématique et les troubles extériorisés en troisième et cinquième secondaire.....	83
8	Indices d'adéquation du modèle d'analyse acheminatoire.....	86

Liste des figures

Figure

- 1 Modèle structural concernant la socialisation problématique
et les troubles extériorisés au milieu de l'adolescence.....75

- 2 Modèle d'analyses structurales de la socialisation problématique
en troisième secondaire.....78

- 3 Analyse acheminatoire de l'influence des facteurs problématiques
présents au milieu de l'adolescence sur le développement psychologique
et social des jeunes deux années plus tard.....87

Remerciements

Ce document a été réalisé grâce à la collaboration de personnes qualifiées et expérimentées dans ce domaine. Je tiens donc à remercier ma directrice de doctorat Michelle Dumont (Ph. D.) ainsi que Yvan Lussier (Ph. D.), Michel Alain (Ph. D.), professeurs au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières et Chantal Plourde (Ph. D.), professeure au département de psychoéducation de l'UQTR pour leur soutien et leur partage des connaissances du domaine de la psychologie, de la recherche et de l'analyse statistique. Par ailleurs, il est important de souligner la rigueur et la grande disponibilité de ces professeurs tout au long du processus doctoral. Enfin, j'aimerais remercier la direction de l'école secondaire de la Mauricie ainsi que les élèves qui ont participé à la collecte des données de cette étude.

Introduction

L'adolescence est une période mouvementée en raison des nombreux changements et des diverses tâches développementales à réaliser (Valleur et Matysiak, 2002). Les ressources individuelles sont alors mises en doute, entre autres, parce que les compétences sociales de l'adolescent le rendent plus vulnérable à certains contextes relationnels à un moment où le besoin de s'identifier et d'appartenir à un groupe de pairs est primordial (Mazet, 2004). Le processus de socialisation à cet âge peut donc entraîner d'importantes répercussions, positives ou négatives, sur le développement ultérieur de l'adolescent (Claes, 2003).

Pour la grande majorité des jeunes, les changements encourus au cours de l'adolescence ont peu d'influence sur leur développement individuel et social. Toutefois, pour certains, ces changements entraînent des déficits sociaux pouvant occasionner des problématiques sérieuses. On peut penser à la consommation abusive de produits psychotropes, aux troubles alimentaires, aux troubles du comportement, à la dépression, au suicide, etc. (Dumont, Leclerc et Pronovost, 2000; Grégoire, 2005; Valleur et Matysiak, 2002). Ces problématiques, qui sont des signes de détresse psychologique inquiétants, se développent à l'adolescence et peuvent persister jusqu'à l'âge adulte (Farrington, 1994), d'où la nécessité de mieux les connaître pour mieux intervenir.

Dans les écoles secondaires, milieu où l'on retrouve l'ensemble des adolescents, des milliers de jeunes subissent quotidiennement l'exclusion, le rejet, les insultes, l'humiliation et la violence des autres en raison de leurs différences physiques ou de leurs déficits relationnels (Aronson, 2004). C'est une situation qui est de plus en plus répandue dans les écoles secondaires de l'Amérique du Nord et qui mène parfois à des événements malheureux comme la tragédie de Columbine par exemple. Or, certaines études, qui se sont intéressées au sujet, confirment l'existence d'un lien entre les relations sociales problématiques et différents indices d'inadaptation psychosociale (Achenbach et McConaughy, 1997; Claes, 2003).

Ce travail est avant tout inspiré des actes de violence initiés en milieu scolaire et qui ont parfois mené au meurtre (p. ex., Columbine au Colorado, Taber en Alberta, Kauhajoki en Finlande, Winnenden en Allemagne, l'Université de Virginia Tech en Virginie, le collège Dawson au Québec, etc.), mais également par la nécessité de mieux comprendre le phénomène de socialisation à l'adolescence qui a tant d'impact sur le développement des jeunes (Claes, 2003). Certains éléments de la documentation laissent croire que les auteurs de ces gestes irrévocables présentaient de nombreuses problématiques relationnelles qui ont entraîné le développement de certains comportements négatifs les poussant à agir ainsi. Toutefois, aucune recherche, à notre connaissance, n'a examiné l'impact immédiat et différé d'une socialisation problématique sur l'expression des troubles extériorisés à l'adolescence.

Cette démarche scientifique propose deux études afin d'illustrer le lien entre le contexte social problématique et les troubles extériorisés, tels que la délinquance et l'agression, durant la période de l'adolescence.

La première étude examine la validité d'un modèle de socialisation problématique susceptible d'expliquer la présence de troubles extériorisés au milieu de l'adolescence. Plus spécifiquement, elle vise à explorer la relation entre certains facteurs problématiques du contexte social (la solitude, le rejet des pairs et le retrait social) et les comportements extériorisés (la délinquance et l'agressivité) chez des adolescents de troisième secondaire. Ainsi, ce modèle devrait permettre de mieux comprendre l'influence de la socialisation problématique sur les troubles de comportements extériorisés. Au terme de cette validation, ce modèle permettra également d'identifier certaines cibles d'intervention à mettre en place avant que les troubles extériorisés ne se développent et ne s'intensifient au cours du développement.

La seconde étude vérifie empiriquement le modèle d'analyse structurale à l'effet que la socialisation problématique aurait une influence différée sur le développement des troubles extériorisés, tel qu'exposé dans l'étude 1, observée deux ans plus tard. Ainsi, un échantillon longitudinal d'élèves a été sondé en troisième et en cinquième secondaire à partir des mêmes instruments de mesure. Les résultats obtenus permettront d'évaluer si le contexte social négatif de l'adolescent au milieu de l'adolescence favorise la présence de troubles extériorisés tels que l'agression et la délinquance à la fin du secondaire. De

plus, cette deuxième étude examine la stabilité des profils de la socialisation problématique et des troubles extériorisés entre la troisième et la cinquième secondaire afin de démontrer la persistance de ces facteurs au cours de l'adolescence. Enfin, les relations longitudinales (du milieu à la fin des études secondaires) entre ces deux variables seront explorées pour déterminer, entre autres, si la présence de troubles extériorisés peut avoir une incidence sur le contexte social problématique de l'adolescent.

Cette thèse de doctorat est divisée en cinq sections. D'abord, le contexte théorique permettra d'aborder les enjeux développementaux de l'adolescence, de la socialisation et des troubles extériorisés en lien avec les objectifs de la recherche. Ensuite sera présentée la description de la méthode utilisée pour recueillir et traiter les données quantitatives des deux études. La description des résultats issus des analyses statistiques suivra cette section. Ces derniers seront par la suite discutés en fonction de la documentation répertoriée sur le sujet alors que certaines pistes d'intervention seront exposées. Enfin, la conclusion permettra de souligner la contribution de cette démarche de recherche ainsi que les orientations scientifiques futures à donner vers une meilleure compréhension du phénomène.

Contexte théorique

Cette première section aborde divers concepts tirés de la documentation et qui sont en lien avec les hypothèses de recherche de cette étude. Il s'agit du phénomène de l'adolescence, du processus de socialisation et de certains facteurs de socialisation problématique comme la solitude, le rejet des pairs, le retrait social ainsi que les troubles extériorisés tels que l'agressivité et la délinquance.

Adolescence

L'adolescence est une période de transition graduelle et incertaine en raison des nombreux changements physiques, biologiques, psychologiques et sociaux qui influencent le développement de la personne. Le début de l'adolescence est marqué par la puberté qui survient habituellement entre l'âge de 11 et 13 ans. Toutefois, en ce qui a trait à la fin de l'adolescence, la limite n'est pas aussi claire. Pour plusieurs, l'adolescence se termine à 18 ans, l'âge de la majorité, alors que d'autres se réfèrent à l'indépendance financière et émotionnelle pour déterminer la fin de cette période (Rice et Dolgin, 2005).

Dans la documentation, différentes approches biologique, physique et psychologique définissent le concept de l'adolescence. Premièrement, *l'approche biologique et physique* traite du processus de transformation physique et sexuel durant la puberté. Elle met l'accent sur la maturité des organes reproducteurs. Les changements corporels

amènent de nouvelles préoccupations chez l'individu, et ceci, en termes de nutrition, de poids et d'apparence physique (Rice et Dolgin, 2005). Les gènes, les hormones ainsi que les antécédents familiaux sont des concepts clés de cette approche. Le premier auteur à avoir étudié scientifiquement la période de l'adolescence est Stanley Hall en 1904. Son célèbre ouvrage *Adolescence : Its Psychology and Its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education* est considéré comme la première véritable étude dans le domaine. Influencé par la théorie de l'évolution de Darwin, Hall se consacra à l'étude du comportement humain et plus particulièrement à celui des adolescents. Il élaborait la théorie du *storm and stress* (conflits avec les parents, perturbations de l'humeur et prise de risques) pour expliquer le tempérament volatil des jeunes. Ce sont les premiers écrits sur l'adolescence et certaines problématiques associées dont les troubles d'agressivité et de délinquance (Rice et Dolgin, 2005).

Quelques années plus tard, Gesell, un des étudiants de Hall, s'est intéressé aux manifestations comportementales du développement. De par ses travaux, il a été en mesure d'observer des attitudes et des comportements différents entre l'enfance et l'âge adulte correspondant à divers stades du développement (Rice et Dolgin, 2005). Ses observations lui ont permis d'établir, entre autres, des normes comportementales suivant une séquence chronologique. Selon lui, ce sont les gènes qui déterminent l'ordre d'apparition des traits comportementaux. Ainsi, il considère que les compétences et habiletés se développent sans la moindre influence d'un enseignement ou d'un

entraînement quelconque. C'est plutôt un processus développemental naturel et par conséquent, l'effet du temps peut enrayer les problèmes mineurs de délinquance.

Deuxièmement, *l'approche psychologique* explique l'adolescence sous différents angles : cognitif, psychosexuel, développemental et écologique. D'abord, *l'approche cognitive*, considère deux dimensions importantes de l'adolescent : 1) les changements qualitatifs de sa pensée et 2) les changements quantitatifs de son intelligence et de son processus de cueillette de l'information. Cette approche fait donc référence aux notions d'intelligence, d'habiletés mémorielles, de raisonnement, de résolution de problèmes et de prise de décisions. Ces changements cognitifs influencent le développement de la personnalité de l'adolescent ainsi que ses comportements (Rice et Dolgin, 2005).

Piaget (1896-1980) est l'un des auteurs les plus célèbres de ce courant. D'après lui, le développement cognitif est le résultat combiné des influences de l'environnement, de la maturation du cerveau et du système nerveux. Il est à l'origine des quatre stades de développement cognitifs coïncidant avec des périodes d'âges bien précises : le stade sensorimoteur (de la naissance à 2 ans), le stade pré opérationnel (de 2 à 7 ans), le stade opérationnel concret (de 7 à 11 ans) et le stade opérationnel formel (11 ans et plus). À chacun de ces stades, la capacité de raisonnement de l'enfant se transforme jusqu'à raisonner de façon inductive et déductive. L'empathie et la projection de soi dans l'avenir sont également des concepts cognitifs de la pensée opérationnelle formelle (Rice et Dolgin, 2005).

Un autre auteur important de l'approche psychologique cognitive est Selman, qui a abordé l'aspect social de la cognition. Pour cet auteur, le raisonnement social est essentiel à la compréhension des relations interpersonnelles, car il permet à l'individu de se positionner dans les souliers de l'autre pour ainsi mieux comprendre ses pensées et ses actions. Son modèle explicatif de la cognition sociale comprend quatre stades par lesquels se développent les habiletés à se comprendre et à comprendre les autres, à pouvoir réagir à soi et aux autres ainsi que l'habileté à ajuster ses comportements en fonction des attentes et de la perspective de l'entourage (Selman, 1980).

L'approche psychosexuelle est une autre approche psychologique. Elle s'intéresse à l'expression des émotions et du soi. Plus particulièrement, elle traite du concept de soi et de l'estime de soi, du genre et du principe d'identité. Elle est aussi utilisée pour expliquer les effets du stress et des problèmes de santé mentale (Rice et Dolgin, 2005). Les travaux de Sigmund et d'Anna Freud sont à l'origine des prémisses de cette approche, mais on retiendra davantage la théorie de l'identité d'Erikson (1982) et ses huit stades du développement humain. À travers le processus de construction de la personnalité dans son interaction sociale, l'individu doit réaliser une tâche développementale à chacun des huit stades pour lui permettre de passer au suivant. Chaque tâche développementale cache un conflit que la personne se doit de relever. Si le conflit est résolu avec succès, une qualité positive s'ajoute à la personnalité de l'enfant et ce dernier est prêt à passer à la prochaine tâche. Toutefois, si le conflit persiste ou qu'il est résolu inadéquatement, le moi développe une qualité négative découlant du

conflit. L'objectif pour l'individu est donc de développer une identité la plus positive qui soit tout au long de sa vie. Pour y arriver, la construction de l'identité et de l'affirmation de soi passe nécessairement par le rapport aux autres (Bariaud, 1999). Selon l'auteur, une identité positive réfère à une adaptation réussie, alors qu'une identité négative est associée aux comportements déviants.

L'accomplissement de ces tâches favorise la croissance et l'accès à un stade supérieur de développement tandis qu'un échec peut entraîner éventuellement de lourdes conséquences pour l'individu (Claes, 2003). Cette période de transition, ponctuée de plusieurs changements, amène donc l'enfant à se départir de sa condition pour forger sa propre identité. Il doit également se distancer de ses parents pour développer des relations d'amitié et de proximité avec les pairs. Ainsi, l'adolescent diminue le temps passé avec ses parents au profit du temps consacré au groupe d'amis, qui lui, augmente considérablement. Les amis proches vont même finir par surpasser les parents en tant que principale source de soutien social, en plus de contribuer davantage que les parents au développement du concept de soi et du bien-être au cours de cette période (Furman et Buhrmester, 1992).

Ces tâches développementales permettent au jeune de se définir en termes de croyances et de valeurs ainsi que de se situer par rapport aux gens de son âge. C'est donc d'une période déterminante dans l'évolution des liens d'attachement au cours du développement humain. Elle offre la possibilité de créer des liens d'amitié intenses, de

se faire accepter en tant qu'individu, mais également de vivre des épisodes d'isolement et d'exclusion (Claes, 2003).

L'approche du développement social examine, quant à elle, les relations avec les pairs et les membres de la famille pour expliquer le développement individuel et comportemental de l'adolescent. D'un côté, les conflits relationnels parents-enfants, les relations significatives et le style parental et de l'autre côté, la conformité, les cliques et les relations amoureuses sont autant de variables pouvant exercer une influence sur l'individu (Rice et Dolgin, 2005).

La théorie de l'apprentissage social de Bandura (1986) est le meilleur exemple pour bien comprendre cette approche. Cette théorie considère l'influence de la présence des autres sur l'expression et la non-expression de certains comportements. Précisément, la théorie de l'apprentissage social montre que le comportement de l'enfant est influencé et modelé par son entourage. Ainsi, les enfants apprennent en observant le comportement des autres et en imitant certains profils. En grandissant, les modèles imités changent en fonction des différents environnements sociaux. Bandura (1989) a par la suite intégré l'aspect cognitif à sa théorie. Plutôt que de percevoir l'individu déterminé uniquement par l'influence de son environnement, Bandura considère que la perspective cognitive permet à l'individu de choisir son environnement social et de déterminer ses propres buts à atteindre. Dès lors, les gens sont moins perçus comme des agents d'influence, mais plutôt comme des agents de régulation des sentiments et des comportements dans

l'atteinte des buts fixés. L'individu contrôle alors activement les événements à survenir au lieu de les subir. Évidemment, comme chaque personne est différente, que chacun gravite dans des environnements différents avec des gens différents et à divers stades de développement, les expériences sont donc uniques pour chacun.

Les travaux de Bandura l'ont également amené à s'intéresser au modelage dans le développement des comportements agressifs. Ses résultats lui ont permis de montrer que les jeunes qui sont exposés à des gestes agressifs ont tendance à les reproduire. Par exemple, les parents qui ont recours à des techniques d'éducation agressives (discipline physique, isolement, retrait de privilèges, etc.) sur leurs enfants voient par la suite ces derniers reproduire de tels comportements vis-à-vis d'autres jeunes.

La théorie de l'apprentissage social est sans doute la plus utilisée pour expliquer l'influence des pairs sur la socialisation durant l'adolescence. Celle-ci stipule que les enfants, entre eux, sont des agents de contrôle et de modification du comportement. Spontanément, les pairs vont punir ou ignorer les comportements considérés comme non normatifs, alors qu'ils vont renforcer positivement ou récompenser un comportement approprié pour le groupe. Ainsi, les jeunes vont développer des relations positives en se comportant adéquatement (en respectant les normes, les attentes, les conventions, etc.) et vont être rejetés s'ils présentent des comportements inappropriés (Bandura, 1986). Les relations sociales peuvent alors influencer le développement de certaines caractéristiques chez la personne afin de plaire aux attentes, aux exigences et aux intérêts du groupe

puisque le besoin d'appartenance à un groupe est primordial à l'adolescence (Patterson, Dishion et Yoerger, 2000). Selon Harter (1997), l'acceptation des pairs a de très fortes répercussions sur le développement identitaire et l'adaptation du jeune. Jumelé au détachement progressif des parents, l'adolescent cherchera à se faire accepter d'un groupe qui lui ressemble et qui partage ses goûts et ses valeurs. À cette étape, les jeunes deviennent plus sensibles aux commentaires qui leur sont adressés, car ils sentent que leur identité est attaquée (Rice et Dolgin, 2005).

Enfin, *l'approche écologique* de Bronfenbrenner (1979) permet de saisir la complexité des relations dans les différents domaines de socialisation. La notion d'approche écologique réfère à l'idée que toute personne se développe au sein d'un environnement social. Selon Bronfenbrenner (1989), les contextes sociaux jouent un rôle primordial sur le développement des compétences individuelles en offrant les opportunités nécessaires pour développer des habiletés interpersonnelles, mais également en permettant à la personne de délimiter ses paramètres de réussite afin que ses qualités contribuent à la cohésion sociale et au fonctionnement du groupe. Il définit la compétence par l'atteinte d'objectifs dont le résultat répond à la satisfaction personnelle, au bien-être psychologique ainsi qu'à l'approbation et à l'acceptation sociale. De plus, Bronfenbrenner croit que la compétence individuelle peut être facilitée par la présence du soutien social qui permet le développement des habiletés personnelles. Une personne qui ne bénéficie pas d'un tel soutien se voit alors désavantagée. La période de transition entre l'enfance et l'âge adulte implique donc

d'importants changements dans l'univers relationnel de l'adolescent : l'élargissement du réseau social, la différenciation des relations et la construction d'un univers social qui lui est propre. Les relations interpersonnelles représentent alors un élément fondamental de l'existence. D'après Claes (2003), les relations avec les autres organisent la vie quotidienne, elles la nourrissent et lui donnent son sens. Elles sont également à l'origine des émotions les plus profondes. Pour plusieurs, le bonheur dépend largement de la capacité à créer des liens de proximité avec d'autres (liens amoureux ou amicaux). Toutefois, les relations interpersonnelles peuvent entraîner les plus grandes souffrances : rupture, deuil, séparation ou divorce.

Le début de l'adolescence coïncide avec l'entrée à l'école secondaire. Le jeune est alors invité à découvrir un nouvel environnement social diversifié et dont les possibilités d'interactions sont multiples. Théoriquement, les adolescents possèdent les ressources personnelles et les habiletés sociales nécessaires pour bien s'intégrer à ce milieu. Toutefois, les changements encourus durant la puberté et le nouveau contexte scolaire du jeune ont un impact (positif ou négatif) déterminant sur son développement (Claes, 2003). L'élève qui réussit à l'école, qui gagne en popularité et qui obtient du succès auprès des pairs du sexe opposé développe une meilleure estime de soi contrairement à celui qui échoue, qui est rejeté par les autres et qui n'est pas remarqué. Certaines recherches ont indiqué que le niveau de popularité à l'adolescence est un bon indicateur d'adaptation sociale positive et qui permet de surpasser les tensions et les ambiguïtés vécues au cours de cette période (Parker et Asher, 1987; Rubin, Bukowski et Parker,

1998). Prinstein et LaGreca (2002) suggèrent que les adolescents faisant partie des groupes au statut élevé de popularité présentent une meilleure estime de soi et vivent peu de solitude comparativement aux adolescents des groupes moins populaires.

En résumé, différentes approches permettent de comprendre le phénomène de l'adolescence. Qu'elles soient biologiques, psychologiques, sociales ou écologiques, les différentes théories convergent vers un même point : l'adolescence offre de belles opportunités de se développer individuellement et socialement, mais elle est également ponctuée de nombreux changements pouvant nuire à la santé et au bien-être d'un adolescent. Durant cette période, le jeune se distance de ses parents afin de développer son identité et cherche la présence des autres pour combler son besoin d'appartenance à un groupe de pairs qui lui ressemble. Le processus de socialisation est donc essentiel au développement normal de chaque adolescent.

Socialisation adolescente

La socialisation au cours de l'adolescence est un processus déterminant du développement individuel. Le jeune est appelé, entre autres, à construire son propre univers social en s'affiliant à des pairs qui présentent un mode de vie commun et qui partagent des caractéristiques, des valeurs, des goûts et des intérêts particuliers. Le besoin d'identité et d'appartenance à un groupe, suscité par le désir de reconnaissance, est comblé positivement par l'association volontaire à d'autres jeunes (Claes, 2003). De façon conventionnelle, les adolescents vont s'associer à d'autres jeunes du même âge, du

même sexe, de la même classe, de la même école et du même quartier (Zettergren, 2005). À cela s'ajoutent la capacité de compréhension sociale et la maturité émotionnelle pour interagir avec d'autres individus à l'intérieur d'un groupe (Maccoby, 2006). Le concept de socialisation fait donc référence à l'inclusion de l'individu dans les différentes sphères de son environnement social. Ceci consiste à créer des liens amicaux et à se joindre à des groupes et des institutions afin de partager des valeurs et respecter les normes sociales. Toutefois, les contacts relationnels durant l'enfance et l'adolescence peuvent être marqués par l'isolement social et le rejet des pairs, deux indices potentiels d'une socialisation problématique.

Selon Dodge et Pettit (2003), la socialisation des jeunes peut être perçue positivement ou négativement, de sorte qu'elle crée de nouvelles habiletés ou qu'elle augmente l'état de vulnérabilité d'un jeune (Dodge, 2001; Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott et Hill, 1999). La réponse de l'adolescent face à des situations sociales complexes variera en fonction de l'âge, de la présence de risque et de la motivation à développer des relations sociales avec d'autres individus (Dodge, 2001; Thornberry, Huizinga et Loeber, 1995).

Dans le passé, Argyle et Henderson (1985) ont fait ressortir deux dimensions fondamentales, mais contradictoires des relations interpersonnelles : la notion de recherche de proximité et la mise à distance. Selon leur conception, la proximité suggère un état d'accord et d'harmonie qui engendre la compréhension et la connivence entre

deux ou plusieurs individus. À l'inverse, la mise à distance surgit lors de divergences ou de désaccords plus ou moins avoués. Cette situation de mésentente peut alors entraîner l'incompréhension voire même le rejet de l'autre. Ainsi, la notion de proximité varie en fonction du type de relation, mais comme les auteurs le précisent, toutes expériences de proximité ont en commun d'agrémenter le plaisir et le bien-être des personnes en relation. Cette proximité interpersonnelle procure la conviction intime d'être accepté et le sentiment d'être compris et de pouvoir compter sur l'autre. De plus, la proximité interpersonnelle des relations d'amitié intense ou amoureuse réduit les barrières et permet de se rapprocher davantage. Toutefois, Argyle et Henderson (1985) précisent que toutes relations de proximité (relations de couple, relations familiales et relations d'amitié) s'accompagnent de distances, de désaccords et de désagréments.

Ces expressions d'opinions divergentes ou encore l'importance que chacun accorde aux paroles prononcées et aux actions posées surviennent habituellement lors des jeux de pouvoir. Si une des personnes tient à imposer sa vision à l'autre, il n'est plus nécessairement en relation avec l'autre et il provoque alors une mise à distance entre les deux partenaires. L'interdépendance entre ces deux concepts, proximité et mise à distance, provoque donc à la fois les plus grandes joies et les plus souffrantes. Plus les personnes sont proches, plus les conflits risquent de survenir et d'être douloureux.

Pour Marc et Picard (2000), la notion de conflit renvoie au sentiment de confrontation désagréable entre deux individus. Bien qu'il puisse être très constructif

d'entretenir une discussion basée sur la confrontation d'opinions et la négociation, très peu de gens vont percevoir ce caractère positif du conflit. Comme ces auteurs le mentionnent, les conflits apparaissent lorsque le comportement d'un partenaire entre en contradiction avec les objectifs, les attentes ou les désirs de l'autre. Ils représentent davantage l'expression de désaccords menant à des sentiments négatifs, tels que la tristesse, la frustration, la rage et la colère.

Parmi les éléments les plus souvent mentionnés dans la documentation concernant la socialisation des jeunes, Bartlett, Holditch-Davis, Belyea, Tucker-Halpern et Beeber (2006) soulignent que le type d'amis, le degré d'isolement, l'implication scolaire, les habiletés sociales et la qualité du soutien social ont énormément d'impact sur l'issue des relations interpersonnelles entre adolescents. Par exemple, Elliott et Menard (1996) rapportent que l'affiliation à un groupe de pairs déviants contribue significativement à l'augmentation du niveau de délinquance alors que selon Dodge *et al.* (2003), le rejet des pairs peut prédire l'augmentation des comportements agressifs. Ces deux études montrent qu'un jeune peut développer des comportements agressifs en ayant des rapports avec autrui de façons bien différentes. Ainsi, l'affiliation à des pairs déviants et le rejet sont des facteurs de risque qui rendent les adolescents vulnérables, car ils ont un effet direct sur le processus de socialisation. Un risque est défini comme une condition du contexte de socialisation de l'adolescent qui peut influencer négativement le développement de la personnalité et du réseau social (Ciariano, 2004; Jessor, 1998).

À ce sujet, Claes (2003) affirme que de nombreuses études réalisées au cours des dernières années montrent clairement l'existence de liens entre les relations sociales problématiques et différents indices d'inadaptation psychosociale tels que la solitude, une faible estime de soi, des difficultés scolaires et le rejet des pairs. Ces facteurs augmentent la vulnérabilité du jeune et le risque de développer des troubles aux plans personnel, social et scolaire. D'ailleurs, l'enquête de Kupersmidt, Coie et Dodge (1990) auprès de jeunes adultes autrefois rejetés montre que ces derniers présentent davantage de signes de dépression, d'anxiété, de retards scolaires et d'abandon des études que ceux qui n'ont pas connu le rejet durant l'adolescence. D'autres auteurs en arrivent à la conclusion que le rejet des pairs durant l'adolescence peut conduire un jeune vers une trajectoire déviante caractérisée par le vol, le vandalisme et la consommation de drogue (Coie, Terry, Zakriski et Lochman, 1995; Dishion, Patterson, Stoolmiller et Skinner, 1991).

D'autres facteurs peuvent également affecter le développement relationnel des adolescents. Wright et Fitzpatrick (2006) observent que les jeunes victimes d'intimidation et d'actes violents présentent des symptômes de désorganisation et d'anxiété menant à la perte du processus normal de socialisation scolaire. Les auteurs remarquent qu'avec le temps, ces adolescents deviennent plus irritables et plus impulsifs. Leur seuil de tolérance est plus faible et ils ont tendance à évacuer leur agressivité sur des pairs plus jeunes qu'eux. De plus, ils n'entretiennent pas de liens solides avec leurs parents, leurs professeurs ou leurs amis, ce qui augmente leur niveau

de vulnérabilité. Ils vont alors afficher des comportements de plus en plus agressifs afin de composer ou de s'adapter au stress et aux menaces extérieures.

Des interviews réalisées sur Internet par Aronson (2004) auprès d'adolescents lui ont permis d'analyser le phénomène avec plus de profondeur. D'après ses observations, il règne, dans la majorité des écoles secondaires américaines, une atmosphère sociale négative marquée par l'exclusion, le rejet, les insultes et l'humiliation. En plus d'être un facteur déterminant du processus de socialisation des adolescents, l'existence d'une hiérarchie de cliques bien définie dans ces écoles pourrait expliquer ce constat. Tout en haut de la hiérarchie se trouve habituellement les sportifs, les représentants de classe, les meneuses de cliques et les adolescents de parents fortunés. Au bas de la hiérarchie se trouvent les intellectuels, les gothiques, les solitaires et les homosexuels. Ces derniers sont fréquemment rejetés, insultés, intimidés et ridiculisés par les adolescents au sommet de la hiérarchie parce qu'ils sont différents, qu'ils ne portent pas les vêtements à la mode ou qu'ils ne cadrent pas avec les autres (Aronson, 2004). Comme si ce n'était pas suffisant, les jeunes qui se trouvent au milieu de la hiérarchie vont souvent emboîter le pas des premiers et injurier ceux qui sont déjà intimidés et ridiculisés. De cette façon, les jeunes du milieu de la hiérarchie montrent à ceux du dessus qu'ils sont comme eux et qu'ils ne méritent pas le traitement réservé aux jeunes qui se trouvent au bas de la lignée. En réaction à ce contexte social, les derniers, délaissés de tous les autres adolescents, vont parfois se regrouper entre eux dans un esprit de haine et de représailles envers les jeunes qui gouvernent la hiérarchie sociale adolescente.

Selon Aronson (2004), la majorité des jeunes interviewés sont conscients de cette hiérarchie et savent exactement à quel niveau ils se situent. Ce portrait, typique pour l'ensemble des écoles secondaires des États-Unis, est le même portrait que celui vu lors de la tragédie de Columbine où les coupables étaient décrits comme solitaires, rejetés et ne correspondant pas à la masse (Rokach, 2002).

Ce qui est alarmant, mentionne Aronson (2004), c'est qu'il y aurait des milliers de jeunes qui subissent de tels traitements et qui souffrent en silence. Certains d'entre eux deviennent dépressifs, d'autres suicidaires alors que quelques-uns attendent patiemment la fin de leurs études secondaires pour être délivrés de cet environnement social néfaste. De plus, parmi les jeunes qui ont participé à son enquête, certains sympathisent avec les auteurs des tueries puisqu'ils comprennent très bien tout ce qu'ils ont subi et enduré avant de passer à l'action. Ce sont des adolescents qui sont eux-mêmes victimes du rejet des autres. Parmi eux, certains ont mentionné des paroles telles que :

Jamais je ne tuerais quelqu'un, mais j'ai déjà eu la fantaisie de le faire. (...) On s'est moqué d'eux (les auteurs de la tragédie de Columbine) et ils ont été rejetés par des jeunes du même âge et de la même ville simplement par leurs différences et leurs intérêts distincts. [Traduction libre] (Aronson, 2004, p. 356)

En résumé, le processus de socialisation au cours de l'adolescence est déterminant pour la santé et le développement de l'adolescent. La socialisation peut avoir un effet positif si le jeune parvient à créer des liens sociaux satisfaisants et socialement acceptables. Cependant, les relations aux autres peuvent également être source de conflits entraînant des conséquences négatives telles que la frustration, l'agressivité, la

violence, la déviance et le meurtre, surtout si l'histoire du jeune n'est que rejet, isolement et intimidation.

Facteurs de socialisation problématique

Dans la documentation, il existe différentes variables pouvant avoir des effets négatifs sur le développement individuel et social de l'adolescent. Parmi celles-ci, la solitude, le rejet des pairs et l'isolement social seront examinés afin de vérifier s'ils contribuent à la présence de troubles extériorisés au milieu de l'adolescence. La sélection de ces variables repose sur la disponibilité des outils de mesure et implique une relation entre deux individus ou avec un groupe de pairs (facteurs de nature sociale).

Solitude. Le premier facteur de socialisation examiné est le concept de la solitude qui comporte trois dimensions importantes. Premièrement, la solitude est une émotion subjective (Weiss, 1973). Une personne peut être bien entourée de gens, mais se sentir très seule et à l'inverse, elle peut posséder un réseau social très restreint sans ressentir de la solitude. Ce sentiment naît d'une évaluation subjective de la satisfaction des relations actuelles en rapport aux relations désirées. Précisément, il fait référence à certains aspects des relations sociales comme l'intimité, la quantité, la qualité, le type et le degré de satisfaction des relations.

Deuxièmement, la solitude se définit par l'absence de relations personnelles et sociales satisfaisantes (Andersson, 1993) et par un état émotionnel de détresse qui

apparaît lorsque la personne se sent étrangère aux autres, incomprise, rejetée ou encore, lorsqu'elle vit un manque de relations sociales appropriées pour des activités d'intégration sociale ou pour partager des émotions intimes (Rook, 1984). Pour Rokach et Brock (1997), la solitude est une expérience subjective unique qui est influencée par la personnalité de l'individu, son histoire, ses expériences, ses conditions de vie et ses antécédents familiaux. Plus spécifiquement, le sentiment de solitude est lié à un manque de proximité ou d'intimité avec les amis, à un manque de relations significatives et à un réseau social très restreint (Berg et McQuinn, 1989; Russell, Cutrona, Rose et Yurko, 1984; Williams et Solano, 1983). Le sentiment de solitude découle d'une évaluation globale des relations interpersonnelles par rapport aux besoins relationnels. Troisièmement, la solitude évoque le sentiment de ne pas avoir réussi à tisser des liens significatifs et la conviction d'avoir manqué son intégration sociale. Elle émerge de la difficulté d'établir des liens de proximité avec autrui. La solitude peut avoir une origine personnelle par l'inhibition, la timidité et l'anxiété ou encore, une origine sociale par le rejet et l'intimidation des autres (Claes, 2003).

En Angleterre, Argyle et Henderson (1985) ont mené une enquête afin de documenter le phénomène de la solitude. Leurs résultats montrent que les adolescents sont particulièrement touchés par la solitude puisque la moitié des participants ont avoué ressentir fréquemment ce sentiment. Parmi ceux qui déclarent souffrir de solitude, on remarque la présence de facteurs, tels que l'ennui, la faible estime de soi, la honte, le sentiment de rejet et la perception de l'hostilité à leur égard. Des travaux plus récents et

effectués à la grandeur du globe confirment les résultats obtenus par Argyle et Henderson sur la solitude des adolescents (Goossens et Marcoen, 1999; Larson, 1999; Sippola et Bukowski, 1999). La solitude apparaît donc en lien avec des émotions négatives (tristesse, ennui, sentiment d'abandon).

Roscoe et Skomski (1989) considèrent que la solitude représente une des grandes difficultés rencontrées au cours de l'adolescence. Pour bien des jeunes, elle est perçue comme un sentiment de vide, d'isolement et d'ennui. C'est généralement à la solitude que les adolescents font référence lorsque ces derniers se sentent rejetés, isolés ou lorsque la situation est hors de leur contrôle (Rice et Dolgin, 2005). Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'adolescents violents, les résultats obtenus par Smith et Thomas (2000) montrent qu'un pourcentage important d'entre eux ne se perçoit pas apprécié par leurs camarades et rapporte ressentir de la solitude. Parmi ces élèves qui ne se sentent pas aimés des autres, 80% détestent l'école et les autres camarades.

Les jeunes peuvent souffrir de solitude pour différentes raisons. Quelques-uns ont de la difficulté à interagir avec les autres, ils n'adoptent pas toujours les comportements appropriés et n'arrivent pas à s'adapter aux divers contextes sociaux. D'autres entretiennent une image négative d'eux-mêmes et sont très sensibles à la critique. Ils ont tendance à anticiper le rejet et se retiennent d'agir de peur de se sentir embarrassés (Brage, Meredith et Woodward, 1993).

L'étude réalisée par Rokach et Brock (1996) a permis de regrouper des causes probables de la solitude en cinq catégories. Le premier facteur réfère aux inadéquations personnelles, c'est-à-dire à certaines caractéristiques de l'individu et à des expériences négatives qui affectent l'estime de soi et la confiance de l'adolescent en plus d'alimenter la peur de l'intimité. La deuxième catégorie concerne les désavantages sociaux et développementaux. Ce sont des antécédents familiaux de la solitude, tels qu'un environnement inadéquat ou un foyer dysfonctionnel. La troisième catégorie relève de l'échec des relations intimes. La douleur et la déception à la suite de ces échecs ont des répercussions importantes sur les relations futures. Le quatrième facteur, les séparations et/ou la relocalisation regroupent les effets du changement sur l'individu et sur l'apparition du sentiment de solitude. Finalement, le cinquième facteur rassemble les causes associées à la marginalité sociale. Dans ce cas-ci, le rejet social ou l'exclusion volontaire sont souvent expliqués par la criminalité et la pauvreté.

Pour leur part, Mahon, Yarcheski, Yarcheski, Cannella et Hanks (2006) ont effectué une méta-analyse de la documentation sur la solitude des adolescents afin d'identifier les meilleurs indicateurs de cette problématique. Parmi les 292 articles répertoriés, ils ont retenu 95 études publiées entre 1980 et 2004. Cette démarche leur a permis d'identifier 11 facteurs qui prédisent la solitude. Le genre de l'individu, la dépression, la timidité et l'estime de soi sont les facteurs qui prédisent le mieux le sentiment de solitude. D'autres variables comme le soutien social, l'anxiété sociale et l'encouragement parental ont également un effet alors que l'âge de l'adolescent n'apparaît pas comme un déterminant

important de ce concept. Enfin, le niveau de stress et l'ouverture aux autres sont aussi des indicateurs de la solitude, mais ils ont moins d'influence. Pour les auteurs, cette analyse a des retombées importantes puisque les variables qui prédisent le mieux la solitude constituent des cibles d'intervention très intéressantes pour les professionnels qui travaillent auprès des jeunes qui souffrent de solitude.

Peu importe les raisons, les adolescents qui vivent des difficultés au plan social ressentent davantage de solitude et développent des symptômes de dépression. Brage *et al.* (1993) parlent de cercle vicieux puisqu'il est encore plus difficile pour un jeune d'entrer en contact et de développer de nouvelles relations lorsque ce dernier se sent seul et est déprimé. Dans son étude, Larson (1999) remarque que plus de 30% des adolescents de son échantillon ressentent de la solitude de temps à autre. Toutefois, 8% d'entre eux affirment souffrir de solitude très fréquemment. C'est lorsque les adolescents se retrouvent seuls la fin de semaine, particulièrement le vendredi et le samedi soir, qu'ils vivent plus intensément l'expérience de la solitude.

Weiss (1973) a suggéré une hypothèse bidimensionnelle de ce concept en distinguant la solitude émotionnelle de la solitude sociale. Selon cet auteur, la solitude est une réponse à l'absence d'une ou plusieurs dimensions sociales. Ainsi, il existe différents types de solitude et chacun fait référence à un déficit relationnel particulier. En exemple, Weiss montre que le concept d'attachement parental est sous-jacent à la solitude émotionnelle. Cette dimension de la solitude est le résultat de la perte ou d'un manque

de relations significatives entretenues habituellement avec les membres de la famille (époux, parents, enfants, amoureux). Ce sentiment, qui émerge de l'absence de relations avec une figure d'attachement, est l'élément qui augmente le plus la vulnérabilité d'une personne. Le développement d'une nouvelle relation ou le remplacement de la relation perdue peut modérer cette vulnérabilité en comblant le déficit. De l'autre côté, le concept d'intégration sociale a un effet direct sur la solitude de l'isolement social. Cette notion fait référence à la faiblesse des liens amicaux et du réseau social ainsi que de l'absence d'engagement social. Comblar le besoin d'appartenance est la seule façon de briser ce type de solitude (Weiss, 1973). Durant la période de l'adolescence, cette dimension de la solitude peut se trouver à être amplifiée en raison du besoin d'identité et d'appartenance à un groupe de pairs qui partagent des intérêts et des goûts communs.

Certaines études ont appuyé empiriquement la conception de la solitude avancée par Weiss (Shaver et Rubenstein, 1980; Vincenzi et Grabosky, 1989). Des analyses factorielles effectuées ont confirmé les aspects émotionnels et sociaux de la solitude. De plus, Green, Richardson, Lago et Schatten-Jones (2001) remarquent que la solitude sociale est fortement associée aux items concernant le sentiment d'appartenance à un groupe d'amis alors que les items de proximité, d'attachement et d'intimité sont plus fortement corrélés à la solitude émotionnelle. Ces observations suggèrent que les deux dimensions de la solitude (émotionnelle et sociale) sont en lien avec différents déficits relationnels tels que l'avancait Weiss (1973) à l'époque.

Par ailleurs, il est intéressant de recenser quelques études qui ont noté des relations positives entre la solitude, la délinquance et l'agression (Diamant et Windholz, 1981; Moore et Schultz, 1983; Rubeinstein et Shaver, 1982; Williams, 1983). Ces observations suggèrent que plus le niveau de solitude d'un jeune est élevé, plus l'expression de son agressivité et de sa délinquance sera sévère. Toutefois, ces recherches datent des années 80 et aucune étude récente ne s'est attardée à la relation entre la solitude et les diverses dimensions des troubles extériorisés chez les adolescents. Il est également possible de distinguer d'autres études montrant une relation positive entre la solitude et l'isolement social, spécialement chez les adolescents qui n'ont pas développé de sentiment d'appartenance à la communauté ou à leur environnement scolaire (Levitt, Guacci-Franco et Levitt, 1994; Page, 1990; Pretty, Andrewes et Collett, 1994).

Les habiletés sociales sont aussi fortement associées à la solitude. Les résultats de Ponzetti et Cate (1988) et ceux de Riggio, Watring et Throckmorton (1993) montrent une corrélation négative entre la solitude et les habiletés sociales (moins les adolescents ont les habiletés à communiquer et à se comporter adéquatement en groupe, plus ils risquent d'expérimenter de la solitude). Ces études montrent également un lien négatif entre la solitude et le soutien social. Enfin, les résultats de Cheng et Furnham (2002) suggèrent que les personnes socialement inadéquates et maladroitement ont moins de soutien et sont plus souvent seules alors qu'à l'inverse, de bonnes habiletés sociales combinées au soutien social de qualité prédisent une saine adaptation et diminuent le sentiment de solitude.

Cependant, très peu de recherches se sont intéressées aux facteurs de protection qui limitent le niveau de solitude. À l'instar des résultats de Cheng et Furnham (2002), l'étude de McWhirter, Besett-Alesch, Horibata et Gat (2002) a permis de constater une relation négative entre les stratégies adaptatives (le coping) et la solitude. Les aspects sociaux du coping (se référer au réseau social ou bénéficier d'un réseau social de qualité) sont particulièrement protecteurs vis-à-vis le sentiment de solitude. Ainsi, certaines stratégies adaptatives peuvent être utilisées pour prévenir la solitude ou encore, pour modérer les effets négatifs de l'intimité et de l'isolement social lorsqu'ils sont vécus (Hammer et Marting, 1988).

En résumé, la solitude est considérée comme une évaluation négative de l'adolescent de la quantité et de la qualité de ses relations interpersonnelles par rapport à ses besoins. Elle renvoie au sentiment d'avoir échoué son intégration sociale. Cette émotion est souvent retrouvée chez les jeunes qui sont agressifs, rejetés ou encore chez ceux qui ont de la difficulté à entrer en relation avec les autres pour diverses raisons (timidité, anxiété sociale, faibles habiletés sociales, etc.).

Rejet des pairs. La participation sociale comporte de nombreux avantages pour tout individu, mais contient également sa part d'inconvénients. Une participation sociale accrue caractérisée par l'acceptation et la popularité aura des conséquences positives alors que l'exclusion sociale est systématiquement associée à des problèmes d'adaptation psychosociale (Newman, Lohman et Newman, 2007). L'exclusion sociale

réfère à la perception d'être exclu des relations interpersonnelles désirées ou de se sentir dévalorisé par les personnes avec qui l'individu entre en relation (MacDonald et Leary, 2005). Le sentiment qui s'en dégage est très douloureux et devient une menace constante que l'adolescent s'efforce à éviter. D'ailleurs, certaines recherches ont suggéré que la peur du rejet social est associée à d'importants symptômes d'anxiété et de dépression durant l'adolescence (Baumeister et Tice, 1990; Gray et McNaughton, 2000).

Le rejet social vécu durant l'enfance et l'adolescence est reconnu comme un indicateur fiable des difficultés relationnelles à l'âge adulte (Buhs et Ladd, 2001; Deater-Deckard, 2001; Deptula et Cohen, 2004; Dodge *et al.*, 2003; Hay, Payne et Chadwick, 2004). Parmi les conséquences du rejet des pairs, certains auteurs mentionnent l'agressivité, l'anxiété, l'isolement social ainsi que la solitude (Asher et Paquette, 2003; Hodges et Perry, 1999; Prinstein et LaGreca, 2004; McDougall, Hymel, Vaillancourt et Mercer, 2001).

L'évaluation du rejet social passe habituellement par une mesure sociométrique de l'enfant ou de l'adolescent (Claes, 2003). Traditionnellement, il s'agit de demander aux élèves d'indiquer le nom de trois ou quatre camarades avec qui ils aiment passer du temps et faire des activités. On leur demande également d'indiquer les noms de trois ou quatre jeunes qu'ils ne veulent pas côtoyer. Cette démarche permet alors de repérer les jeunes qui sont populaires (ceux avec qui les élèves veulent passer du temps) de ceux qui sont rejetés (ceux qui ne sont pas désirés des autres). Bien des auteurs ont constaté, à la

suite d'évaluations sociométriques, que les enfants rejetés finissent par présenter des symptômes d'inadaptation sociale tels que des gestes délinquants et antisociaux, des difficultés scolaires et des problèmes de santé (Hymel, Vaillancourt, McDougall et Renshaw, 2002; Parker, Rubin, Price et DeRosier, 1995; Rubin *et al.*, 1998). Comme le mentionnent Cillissen, Bukowski et Haselager (2000), rares sont les adolescents qui vont passer du statut de rejeté au statut de populaire et rares sont les élèves populaires qui finissent rejetés. Pour ces chercheurs, les deux statuts sociaux sont généralement stables tout au long des études secondaires. Cette stabilité intra individuelle renforce l'idée de faire de la prévention tôt dans le développement pour éviter que la problématique ne s'aggrave et mène vers l'inadaptation pathologique.

La sociabilité et le leadership sont les deux principaux éléments qui distinguent les adolescents populaires des adolescents rejetés. Les premiers sont davantage perçus comme chaleureux et agréables. Ils sont coopératifs et leur présence assure le succès du groupe dans la réalisation d'un projet scolaire ou d'une activité sportive (Cillissen *et al.*, 2000). À l'inverse, les jeunes qui sont rejetés sont souvent considérés comme agressifs, impulsifs et querelleurs (Rubin *et al.*, 1998). Leurs stratégies adaptatives sont également inadéquates tout comme leurs habiletés à entrer en contact et à interagir avec les autres.

Dans le passé, Parker et Asher (1987) ont émis deux hypothèses pour tenter de comprendre l'interaction entre le rejet social et les problèmes de développement. Premièrement, l'absence de contacts avec d'autres adolescents, causée par l'isolement

volontaire ou non, prive ces jeunes des multiples interactions avec les pairs les empêchant ainsi de développer les habiletés sociales nécessaires. Goldbaum, Craig, Pepler et Connolly (2003) affirment que les adolescents rejetés ont plus de difficulté à développer des relations significatives basées sur le soutien et la réciprocité comparativement à des adolescents agressifs qui eux, n'éprouvent aucune difficulté à s'intégrer à divers groupes de jeunes. Les adolescents rejetés ont donc moins d'occasions d'apprendre et de pratiquer des habiletés sociales essentielles au maintien des relations, car ils sont moins en contact avec d'autres jeunes du même âge (Brown, 2004).

Deuxièmement, les difficultés interpersonnelles sont dues à des troubles de la petite enfance et qui ont nui au développement social de l'individu. En effet, les enfants qui échouent à l'école, qui n'ont pas le soutien des pairs prosociaux, qui n'ont pas de relations familiales satisfaisantes ou encore, qui n'ont pas le sentiment d'être efficaces ont un niveau de stress plus élevé que la moyenne. Ceci a comme effet d'augmenter leur vulnérabilité au rejet ou à faire partie d'un groupe de jeunes antisociaux (Elliott, Hamburg et Williams, 1998). De nombreuses études montrent que les facteurs interpersonnels tels que le manque de soutien et le rejet des pairs ont autant d'influence sur le développement des problèmes de comportement que les facteurs individuels ou familiaux (Brooks-Gunn, Duncan et Aber, 1997; Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga et Liu, 1996; Resnick *et al.*, 1997; Schwartz, McFadyen-Ketchum, Dodge, Pettit et Bates, 1998).

Des recherches portant principalement sur le rejet des pairs à l'adolescence soulignent que l'exclusion entraîne des conséquences négatives quant à l'adaptation sociale des jeunes. Par exemple, certains environnements instaurent des conditions d'intimidation, d'infériorité ou de peur chez des adolescents qui ont un faible statut de reconnaissance et de popularité auprès des autres adolescents (Crick *et al.*, 2001). Ils se retrouvent bien souvent en position défavorable face aux jeunes qui bénéficient d'un meilleur statut qu'eux et qui ne veulent pas de ceux-ci. Ils subissent alors parfois les frasques des jeunes qui détestent, rejettent et évitent systématiquement les adolescents différents ou inférieurs à eux. Ainsi, il n'est pas rare de retrouver des adolescents rejetés en relation avec d'autres jeunes exclus puisque ceux-ci ont très peu d'options de socialisation (Abecassis, Hartup, Haselager, Scholte et Van-Lieschout, 2002; Aronson, 2004; Brown, 2004).

D'autres études ont examiné attentivement les conséquences du rejet des pairs sur le processus de socialisation. Par exemple, les résultats de l'expérimentation de Twenge, Baumeister, Tice et Stucke (2001) montrent que le fait d'être rejeté produit un large éventail d'effets négatifs, dont l'augmentation de l'agressivité. Pour Deater-Decker (2001), le rejet des pairs est associé au développement de problématiques comportementales agressives. Ainsi, les jeunes qui sont rejetés deviennent agressifs et cherchent davantage à provoquer des conflits pour se faire respecter (Dumas, 1999).

Verlinden, Hersen et Thomas (2000) ont observé ce phénomène principalement chez les adolescents antisociaux. En raison de leurs comportements turbulents et agressifs, ces adolescents sont rejetés des autres. Au fil des ans, le rejet amplifie et solidifie leur personnalité antisociale. Ainsi, les données de recherche les amènent à croire que le rejet viendrait amplifier les caractéristiques négatives et les comportements inadaptés de l'adolescent. Il en résulte alors d'une augmentation de l'agressivité et des comportements antisociaux.

Quelques modèles ont été proposés pour expliquer la contribution du rejet des pairs sur l'apparition de troubles extériorisés. D'abord, le modèle causal considère que le rejet des pairs contribue, de façon unique et indépendante, au développement des problèmes extériorisés. Les résultats de l'étude de Ladd et Troop-Gordon (2003) confirment la théorie derrière ce modèle. Ils ont noté que le nombre d'années scolaires durant lesquelles un enfant est rejeté par ses pairs prédit l'apparition des problèmes extériorisés à l'adolescence. D'autres études ont également observé une relation positive entre le rejet des pairs et les troubles extériorisés (Harpold et Band, 1998; Laird, Jordan, Dodge, Pettit et Bates, 2001; Maguin *et al.*, 1995). Hay *et al.* (2004) précisent notamment que le rejet des autres augmente la manifestation des comportements agressifs. Toutefois, peu d'auteurs ont établi un lien causal entre le rejet des pairs et les troubles extériorisés au début et à la fin de l'adolescence. Par exemple, Bagwell, Newcomb et Bukowski (1998) ont montré que le rejet des pairs devait être associé à l'absence de relation amicale significative afin de prédire les problèmes extériorisés à la fin de l'adolescence. Ensuite,

Bierman et Wargo (1995) proposent le modèle interactionnel où le rejet des pairs accentue la relation entre les problèmes extériorisés de l'enfant et des troubles d'adaptation à l'adolescence. Ces auteurs soulignent un lien entre le tempérament de l'individu et l'apparition ultérieure des troubles extériorisés chez des jeunes rejetés.

Ces résultats montrent clairement que les relations interpersonnelles inadéquates sont des facteurs de risque de premier plan dans le développement des problèmes de comportement délinquants et agressifs à l'adolescence. Il semblerait toutefois, selon McDougall *et al.* (2001), que l'influence qu'exerce le rejet des pairs sur la relation entre les problèmes extériorisés de l'enfant et des troubles d'adaptation à l'adolescence soit un phénomène plus masculin. Ces auteurs notent également que le lien entre la faible acceptation sociale et les problèmes d'adaptation ultérieurs dépendent de l'âge du jeune, de la conscience de son statut de rejet, de l'importance du sentiment d'appartenance pour l'adolescent, de l'ethnicité et des normes sociales en termes de comportements agressifs et antisociaux. Ils ajoutent que le rejet récent des pairs est aussi important et problématique que le rejet social qui perdure depuis des années.

Par ailleurs, les résultats de l'étude d'Aronson (2004) révèlent que le rejet par les pairs et l'humiliation sont les principales causes des tragédies perpétrées dans les écoles secondaires. La vidéo tournée par les jeunes Harris et Klebold, les auteurs de la tuerie de Columbine, montre bien les conséquences néfastes du rejet des autres. Dans cet extrait,

préparé quelque temps avant l'attaque, les deux adolescents expriment leur rage contre les jeunes de leur école qui les ont ridiculisés et mis à l'écart.

Verlinden *et al.* (2000) ont étudié le dossier criminel de neuf adolescents reconnus coupables de meurtre en milieu scolaire, dont les jeunes Harris et Klebold. Cette analyse a permis de soulever certains facteurs communs dans chacune des tueries survenues dans les écoles secondaires. Leurs résultats indiquent que ces jeunes présentent un fonctionnement social semblable. Ils sont isolés socialement et rejetés par leurs pairs. De plus, ce sont des adolescents qui ont été intimidés et persécutés à maintes reprises par les autres élèves. Leurs seuls amis étaient d'autres jeunes délinquants. Les auteurs constatent également l'absence de soutien social et de relations prosociales, ce qui aurait pu leur servir de facteurs de protection. Enfin, l'ensemble des jeunes meurtriers présentait de faibles habiletés sociales ainsi que de mauvaises stratégies d'adaptation. L'un des principaux motifs des attaques perpétrées par ces jeunes était de paraître impressionnant aux yeux des autres. La célébrité et le respect faisaient également partie du résultat anticipé (Verlinden *et al.*, 2000). Dans la plupart des cas, les coupables étaient en colère contre ceux qui les ont insultés et ridiculisés. Le désir de vengeance à leur égard était particulièrement élevé. Près de la moitié de ces jeunes ressentaient également de la colère envers leurs parents ou leurs professeurs pour des conditions disciplinaires qu'ils jugeaient injustes. Le but était donc d'obtenir justice face à ceux qu'ils jugeaient responsables de leur situation misérable.

En résumé, le rejet des pairs renvoie à l'exclusion sociale de l'adolescent. Ce concept a été grandement étudié auprès des adolescents en milieu scolaire, mais également auprès des jeunes criminels et meurtriers. Les adolescents qui subissent le rejet présentent habituellement des problèmes d'adaptation sociale et développent parfois des troubles agressifs et antisociaux envers les jeunes responsables de leur mise à l'écart. Enfin, des liens ont été observés entre le rejet des pairs, la solitude et l'agressivité (Asher et Paquette, 2003; Hodges et Perry, 1999; McDougall *et al.*, 2001; Prinstein et LaGreca, 2004) montrant ainsi leur impact sur la socialisation problématique.

Retrait social. L'intérêt et le besoin de mieux comprendre le retrait ou l'isolement social ont grandement été précipités par la tragédie de Columbine notamment. En effet, de nombreuses études et interviews ont été menées à la suite de cet événement hautement médiatisé pour documenter les facteurs ayant motivé ces deux jeunes à tuer des pairs qu'ils fréquentaient quotidiennement. Dans la documentation, l'isolement social est défini comme un phénomène de non-participation aux activités de la société (Barry, 1998). Les personnes qui sont socialement isolées n'ont pas de réseau social et elles ne s'intègrent pas à la communauté. Ce concept se distingue du rejet des pairs par l'aspect volontaire de la non-participation de l'individu alors que dans le cas du rejet, ce sont des personnes ou des circonstances extérieures et hors de son contrôle qui expliquent habituellement son exclusion.

Comme il a été mentionné auparavant, l'adolescence est une étape unique du développement humain. Cette période est caractérisée par un fort désir d'indépendance face aux parents, mais également d'un grand besoin de soutien social de la part des pairs. En créant des liens d'amitié, l'adolescent s'assure d'un soutien psychologique et comble son besoin d'appartenance, puisque les relations de qualité avec les pairs sont associées au sentiment de bien-être du jeune (Furman et Buhrmester, 1992). D'ailleurs, le fait d'avoir des relations de qualité avec les pairs représente le meilleur indicateur de santé psychologique pour un adolescent alors que les sentiments liés à l'isolement des pairs augmentent le niveau de vulnérabilité et la présence des risques associés (Boivin, Hymel et Bukowski, 1995; Qualter et Munn, 2002; Rubin et Stewart, 1996).

Faire partie d'un groupe à l'adolescence est donc une tâche essentielle au développement humain. Pour un adolescent qui a de la difficulté à se définir individuellement et socialement, le réseau social devient un élément capital. Selon Coohey (1996), plus le réseau social est grand, plus les opportunités de contact sont élevées et plus ces contacts sont intimes, plus la personne bénéficie de ressources d'aide de qualité. À l'inverse, s'il y a absence de soutien, le risque de désordre émotionnel, de dépression et/ou d'aliénation est très élevé (Dahlberg, 1998; Hazler et Carney, 2000; Hodges, Boivin, Vitaro et Bukowski, 1999).

Ainsi, les adolescents qui entretiennent de bonnes relations en termes de proximité, d'intimité et de soutien montrent un plus fort degré d'acceptation de la part des pairs,

présentent de meilleures habiletés sociales, sont plus motivés et impliqués à l'école, ont une meilleure estime de soi et affichent peu de comportements problématiques comparativement aux jeunes isolés socialement (Hansen, Giacoletti et Nangle, 1995; Savin-Williams et Bemdt, 1990). Ceux qui rapportent ne pas avoir d'amis intimes présentent une faible estime de soi et certains signes d'inadaptation psychosociale (Bagwell *et al.*, 1998; Berndt, Hawkins et Jiao, 1999). D'après Parker *et al.* (1995), un jeune sur trois, parmi les adolescents qui ont de faibles relations sociales, présentera des troubles d'adaptation à l'âge adulte.

Les jeunes qui sont isolés socialement ont également des habiletés sociales inefficaces et limitées, ils ne sont pas populaires et ils ont de la difficulté à établir un contact avec les autres (Hazler, Carney, Green, Powell et Jolly, 1997). Par l'absence de soutien ou d'un réseau de pairs, les adolescents qui souffrent d'isolement social développent un sentiment de marginalité et de non-désirabilité (Hodges et Perry, 1996; Olweus, 1996). Ils deviennent alors des victimes idéales aux yeux des abuseurs potentiels. D'après Pepler et Craig (1995), 85% des abus en milieu scolaire se produisent devant d'autres jeunes qui observent la scène sans s'y impliquer. La présence de ces spectateurs crée ainsi une dynamique de groupe qui affecte encore plus l'isolement social de la victime. Cette présence silencieuse démontre leur acceptation face à l'abus et leur manque de soutien envers le pair abusé. Par conséquent, l'épisode de violence ou de taxage confirme la réputation de pouvoir de l'agresseur et la vulnérabilité de la victime à être agressée de nouveau en public (DeRosier, Cillessen, Coie et Dodge, 1994;

Wright, Zakriski et Fisher, 1996). Évidemment, plus le nombre d'adolescents qui assistent passivement à la scène est élevé, plus l'effet sur l'isolement social sera considérable (Salmivalli, Huttunen et Lagerspetz, 1997). Selon Olweus (1993), le retrait social est alors amplifié par la peur d'être à nouveau la cible d'un pair ou d'un groupe de pairs et ayant comme effet de rendre l'adolescent plus irritable, hostile et agressif envers quiconque dans le but de se protéger (Hazler et Carney, 2000).

Ces caractéristiques ont été largement décrites par les médias qui ont couvert les événements de Columbine entre autres (Hazler et Carney, 2000). Le sentiment d'isolement des auteurs de la tuerie face à leurs pairs a influencé le développement de l'agressivité et de l'hostilité envers ces derniers. Pourtant, quelques années avant la tragédie de Littleton, Rathus et Etaugh (1995) avaient observé une augmentation dramatique de la violence dans les écoles en raison du rejet et des abus envers des adolescents déjà isolés ou vulnérables. Ces récentes attaques (Columbine au Colorado, Taber en Alberta, Université de Virginia Tech en Virginie, Collège Dawson au Québec, etc.) sont des exemples des conséquences néfastes du stress et de la pression avec lesquels les jeunes devaient composer quotidiennement. Les mots d'Eric Harris, l'un des tueurs de Columbine, décrivent bien l'impact de la solitude et du rejet des autres sur certains individus :

I hate you people for leaving me out of so many fun things. You people had my phone number, and I asked and all, but no no no no no, don't let the weird-looking Eric kid come along. (Labi, 17 décembre 2001, p. 16)

En résumé, l'absence d'interaction sociale et de soutien des autres, des habiletés sociales inefficaces et limitées ainsi que certaines conditions de l'environnement (différences, non-désirabilité, intimidation, abus, etc.) peuvent entraîner l'isolement d'un jeune (Dahlberg, 1998; Hazler *et al.*, 1997; Hodges *et al.*, 1999). Comme conséquences, celui-ci peut développer un désordre émotionnel le rendant plus irritable et agressif face à l'entourage (Hazler et Carney, 2000). Dans les cas les plus extrêmes, les conséquences de l'isolement social peuvent être fatales.

Troubles extériorisés

Jusqu'à maintenant, il a été question des enjeux du processus de socialisation à l'adolescence. Les nombreuses études réalisées (Bartlett *et al.*, 2006; Claes, 2003; Dodge, 2001; Dodge et Pettit, 2003; Hawkins *et al.*, 1999; Wright et Fitzpatrick, 2006) permettent de constater que les interactions sociales peuvent avoir un impact positif ou négatif sur le développement individuel et interactionnel d'un jeune. Ainsi, lorsque le processus de socialisation est adéquat, l'individu possède tous les éléments nécessaires pour une adaptation psychosociale réussie. Par contre, lorsque le processus de socialisation est problématique, les adolescents présentent alors différents troubles d'adaptation sociale pouvant être caractérisés, entre autres, par les troubles extériorisés.

Dans la documentation, les concepts de délinquance, d'agressivité, de troubles de la conduite et de problèmes de comportement sont utilisés pour désigner les troubles extériorisés chez les adolescents (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001).

Ceux-ci sont définis comme des troubles comportementaux exprimés par l'agression et la délinquance (Achenbach, 1991). Ces troubles sont considérés comme une forme d'expression des problèmes émotionnels et comportementaux durant l'enfance et l'adolescence (Bartlett, Holditch-Davis et Belyea, 2005; Dumont *et al.*, 2000). Ils sont également des indicateurs d'une mauvaise adaptation et l'une des raisons majeures des consultations en santé mentale (Gerard et Buehler, 2004).

Les problèmes extériorisés réfèrent principalement à des gestes agressifs et délinquants, des gestes qui sont visibles pour les intervenants et qui entraînent habituellement des sanctions punitives. Les jeunes qui présentent de tels troubles sont des jeunes qui ont tendance à être irritables, impulsifs et ayant des difficultés à contrôler et à exprimer leurs émotions (Smart *et al.*, 2003). Ils ont un raisonnement immature, une faible estime de soi, une intolérance à la frustration, de faibles résultats scolaires, un penchant pour les activités délinquantes et croient que les autres ont de mauvaises intentions à leur égard (Kazdin, 1995).

D'autres études longitudinales traitant des problèmes de comportement indiquent que plusieurs problématiques rencontrées par les jeunes durant l'adolescence dont la délinquance, la consommation de drogues et les relations sexuelles précoces, sont liées à une trajectoire de développement des comportements antisociaux (Poulin, Dishion, Kavanagh et Kiesner, 1998). Selon l'âge et la période de développement de l'adolescent, certaines variables auront plus d'influence que d'autres sur l'apparition et la persistance

des comportements extériorisés. Par exemple, les variables parentales sont déterminantes tout au long du développement alors que l'école, le besoin d'appartenance et la présence des pairs sont influents principalement au cours de l'adolescence.

Concernant la prévalence de certains comportements extériorisés, un sondage effectué aux États-Unis en 2003 (Youth risk behavior surveillance - Centers for Disease Control and Prevention, Department of Health and Human Services 2004), révélait que 17% des élèves de la 9^e à la 12^e année, l'équivalent des jeunes de la deuxième à la cinquième année du secondaire au Québec, avaient une arme en leur possession à l'école au moins une fois au cours des 30 jours précédents l'enquête. De plus, 33% des élèves avaient été impliqués dans une bataille au moins une fois au cours de la dernière année. Au Québec, la prévalence des troubles du comportement identifiée par le ministère de l'Éducation (1996) est de 3% au secondaire, ce qui serait cependant nettement sous-évalué selon les études réalisées par Fortin qui proposent plutôt une prévalence autour de 10% chez les jeunes du secondaire, soit entre 6 et 16% chez les garçons et entre 2 et 9% chez les filles. Il y a donc une variance marquée de ce phénomène selon les études. Les facteurs associés à ces différences sont l'âge des participants, le sexe et les origines ethniques (Gagnon et Vitaro, 2003). Ces statistiques montrent également que les garçons sont plus à risque que les filles de développer des troubles extériorisés.

Cependant, les études de Tardif, Narzuk, Leon, Portera et Weiner (1997) et de Knox, King, Gregory, Logan et Ghaziuddin (2000) ont noté une augmentation des agressions

violentes commises par les jeunes filles. Ces dernières ont tendance à adopter des comportements délinquants, autrefois réservés aux garçons, afin de se démarquer et de se faire accepter. Le phénomène de gangs de rue explique également l'implication des jeunes adolescentes dans un parcours déviant. Ces données montrent que les différences de genre, quant à la délinquance et à l'agressivité, tendent à diminuer depuis les dernières années. Malgré ceci, plusieurs résultats de recherche indiquent que ces troubles sont davantage présents chez les garçons (Forest, 2001; Kratzer et Hodgins, 1997; Lanctôt et LeBlanc, 2000; Lévesque, 2002; Mathijssen, Koot et Verhulst, 1999).

Brunelle, Cousineau et Brochu (2005) constatent que ce sont la nature, la fréquence et la persistance qui distinguent les filles des garçons quant à la manifestation des troubles extériorisés. Les comportements des garçons sont plus apparents et physiques (voies de fait, taxage, bris de biens, graffitis, vandalisme, etc.). En effet, ils affichent plus de comportements délinquants et commettent un nombre plus important d'actes criminels graves envers la personne et les biens d'autrui (Kauffman, 1993). Les adolescentes, quant à elles, optent pour des formes plus subtiles, indirectes et psychologiques (ridiculiser, dénigrer, isoler ou ignorer les autres). Elles sont davantage impliquées dans les délits mineurs, tels que les vols à l'étalage et elles sont plus nombreuses à se prostituer. Une faible proportion de filles commet des actes criminels graves au même type que les garçons. L'étude des différences de genre concernant les problèmes de comportement et l'exploration du phénomène chez les filles est toutefois très peu documentée.

L'étude de Marcotte *et al.* (2001) confirme d'ailleurs l'écart entre les filles et les garçons quant à la prévalence des problèmes de comportement. Cette étude souligne également des différences de genre sur la précocité et les conséquences à long terme des comportements extériorisés. Par exemple, les garçons qui manifestent des problèmes de comportement durant l'enfance risquent de manifester de tels comportements durant l'adolescence et de persister à l'âge adulte, puisque ces derniers sont généralement renforcés dans leurs comportements déviants et agressifs comparativement aux filles qui sont mal perçues ou punies pour ce genre de comportement (Carter et Levy 1988; Fagot et Leinbach 1989). De plus, Messerschmidt (1993) mentionne que la délinquance est particulièrement utile pour le garçon dans le sens qu'elle lui permet de développer son identité masculine. Par contre, chez les filles, l'apparition de troubles de comportement extériorisés durant l'enfance n'est pas associée à la présence de troubles à l'adolescence ni à l'âge adulte (Chamberlain et Reid, 1994). Elles sont plutôt à risque de développer d'autres types de problèmes tels que des troubles intériorisés ou des troubles alimentaires, que d'afficher des comportements de violence (Marcotte *et al.*, 2001).

Pour sa part, l'étude de Loeber et Farrington (1998) laisse voir que certains comportements sont plus précoces que d'autres dans le développement de l'individu et que la gravité des actes violents augmente avec le temps. Également, ces auteurs observent que les comportements agressifs développés durant l'enfance persistent à l'adolescence pendant que de nouveaux comportements problématiques apparaissent. Enfin, Loeber et Stouthamer-Loeber (1998) établissent trois parcours menant au

développement des comportements violents et antisociaux. La première trajectoire réfère aux adolescents qui commettent des gestes délinquants contre autrui suivant une séquence d'aggravation des comportements (agresser, se battre et attaquer). La deuxième correspond aux jeunes qui ont des conflits avec l'autorité depuis leur enfance. Ce sont habituellement des adolescents rebelles qui défient ou évitent toutes formes d'autorité. Le troisième parcours réfère à la délinquance cachée, allant des délits mineurs comme le vandalisme et le dommage de propriété aux crimes plus sérieux comme la fraude et le vol planifié. À partir des données de leur étude, Loeber et Farrington (1998) constatent que plus un jeune est avancé dans son parcours délinquant, plus ses comportements seront persistants comparativement aux adolescents en début de parcours. De plus, ils mentionnent que ce sont les adolescents de la première trajectoire qui sont le plus à risque de commettre des gestes violents et agressifs à l'école.

Dumas (1999) fait la distinction entre les jeunes dont la manifestation des comportements problématiques est précoce dans leur développement, comparativement à des jeunes qui manifestent ce genre de comportements au début de la période de l'adolescence (délinquance persistante et délinquance de transition). Les adolescents tardifs ont souvent une enfance sans problème. C'est au début de l'adolescence que les jeunes présentent des comportements déviants comme le vol ou le vandalisme (délinquants de transition). Ce type de comportements est davantage considéré comme de la délinquance et non comme de la déviance psychopathologique. Il est irrégulier et il se limite à certains contextes sociaux et à la période de l'adolescence exclusivement

(Moffitt, Caspi, Dickson, Silva et Stanton, 1996). Ce ne sont pas non plus des adolescents qui ont de graves problèmes familiaux ou scolaires. Selon Dumas (1999), cette trajectoire développementale est aussi fréquente chez les filles que chez les garçons alors que la délinquance persistante (manifestations précoces) est davantage représentée chez les garçons. Ces derniers sont habituellement agressifs dès l'enfance et leurs comportements demeurent stables à travers le temps. Ces comportements précoces prédisent la fréquence, la gravité ainsi que la durée des comportements délinquants et agressifs à l'adolescence (Tremblay *et al.*, 1992).

Le schéma théorique sur la trajectoire développementale du trouble des conduites en bas âge de Dumas (1999) permet de bien comprendre l'influence des comportements problématiques précoces sur le développement de l'agressivité et la délinquance à l'adolescence et à l'âge adulte. Les jeunes qui développent des conduites délinquantes présentent habituellement un tempérament difficile, de l'hyperactivité et une maturation physique et sexuelle plus rapide que la norme (Moffitt, 1993; 1997). Cette disposition, associée à certains facteurs de risque familiaux (criminalité, toxicomanie, relations familiales conflictuelles, manque d'affection et de soutien parental) et sociaux (pauvreté, racisme, voisinage dangereux), fait en sorte que l'enfant présente très tôt des signes d'agressivité physique et verbale (conflits avec les parents, opposition, provocation et désobéissance des règles parentales). S'en suivent des conflits avec les camarades et les enseignants en raison de la manifestation de leurs comportements inadéquats (Dumas, 1999). Comme conséquences, l'enfant subit le rejet des autres et vit des difficultés

d'apprentissage et de réussite scolaire. Alors qu'il arrive à l'adolescence, le jeune présente ce que l'auteur appelle les agressions sournoises (vols, mensonges, vandalisme, etc.). Ce sont les premiers signes de délinquance qui amènera le jeune adolescent à s'associer à des pairs déviants et agressifs. Cette association confirme le jeune dans ses comportements problématiques et accentue son niveau de délinquance et d'agressivité. Par la suite, il risque de présenter des comportements de délinquance grave tels que les attaques, les bagarres et le taxage qui deviendront persistants à travers le temps pour finir par entrer dans le cercle vicieux de l'arrestation et de la récidive. Il est à noter également que ce type de jeune est fortement à risque de présenter des gestes violents pouvant aller jusqu'au meurtre.

De leur côté, Bartlett *et al.* (2005) identifient trois groupes d'adolescents selon le type (normal, problèmes de comportement, comportements déviants) et la gravité des problèmes de comportement (voler, se battre, ne pas utiliser de contraceptif, avoir des relations sexuelles sous l'effet des drogues, endommager la propriété d'autrui, consommer de l'alcool et des drogues, utiliser des armes, vendre de la drogue, mentir à ses parents, faire des fugues, manquer l'école et avoir plusieurs partenaires sexuels). Les adolescents du groupe normal présentent très peu de ces comportements problématiques. Ces derniers sont considérés comme faisant partie du processus de développement normal de l'adolescence. Le deuxième groupe est composé de jeunes qui ont des problèmes de comportement extériorisés. La fréquence de leurs gestes problématiques est plus élevée que les comportements présents dans le groupe normatif. Les jeunes du

groupe déviant, quant à eux, se distinguent des deux autres groupes par la fréquence, la sévérité et la persistance de leurs troubles.

D'autres facteurs, tels que les variables scolaires contribuent également à expliquer la présence de cette problématique. Une méta-analyse dirigée par Lipsey et Derzon (1998) a permis de noter que l'agressivité, l'hyperactivité ainsi que l'attitude à l'école et la performance scolaire étaient les meilleurs indicateurs de la violence et de la délinquance. Blum, McNeely et Rinehart (2002) confirment d'ailleurs que le contexte scolaire des jeunes, plus particulièrement la relation entre les adolescents et l'environnement scolaire, joue un rôle déterminant sur l'apparition ou non des troubles du comportement. Mais encore, depuis la tuerie de Columbine au Colorado en 1999, ces variables ont une importance capitale dans l'explication du phénomène. Ce n'est pas l'environnement familial ou communautaire qui est en cause dans ce cas-ci, mais bien l'environnement scolaire où des jeunes sont maltraités, humiliés, taxés et violentés par d'autres élèves du même âge. C'est particulièrement le traitement reçu à l'école qui a amené les deux jeunes à commettre ces actes à cet endroit précis.

Évidemment, ce ne sont pas tous les adolescents qui amorcent un parcours développemental vers la violence qui finissent par être violents, délinquants, agressifs ou meurtriers. Dans une étude longitudinale, Huesman, Eron, Leflowitz et Walder (1994) ont noté que 23% des jeunes, identifiés comme hautement agressifs, finissent par commettre des offenses criminelles graves. La présence de certains facteurs individuels,

familiaux et sociaux à des âges et des contextes différents au cours de l'adolescence explique en partie le fait que certains jeunes persistent dans une trajectoire vers la violence et que d'autres se désistent (Verlinden *et al.*, 2000). Pour Stéphan *et al.* (2006) de tels résultats suggèrent que les problèmes de comportement chez les adolescents soient déterminés par l'influence des caractéristiques individuelles et contextuelles de l'environnement social et culturel de l'individu.

En résumé, les troubles extériorisés réfèrent principalement à des gestes déviants (agressivité et délinquance) et ils sont considérés comme des indicateurs d'une mauvaise adaptation psychosociale (Gerard et Buehler, 2004). La prévalence des troubles du comportement, au cours des dernières années, montre une augmentation marquée de ce phénomène (Fortin *et al.*, 2001) et ce sont les garçons qui sont plus à risque que les filles de développer ce genre de problématique. Certaines caractéristiques de leur personnalité associées à des facteurs de risques familiaux et sociaux génèrent des conflits avec les camarades et l'entourage (Dumas, 1999). Avec le temps, ils deviennent plus irritables, impulsifs et ont beaucoup de difficulté à contrôler et à exprimer leurs émotions (Smart *et al.*, 2003) les rendant ainsi plus susceptibles de s'impliquer dans des activités délinquantes (Kazdin, 1995).

Indicateurs des troubles extériorisés

L'agressivité et la délinquance sont considérées par Achenbach (1991) comme des indicateurs d'un profil psychopathologique extériorisé. Ils servent à évaluer et à

identifier les troubles du comportement pouvant nuire au développement individuel et social de l'adolescent.

Agressivité. À la suite de la tragédie de Columbine, le National Threat Assessment Center aux États-Unis a découvert que dans 75% des 37 plus récentes fusillades survenues en milieu scolaire, les agresseurs étaient des élèves régulièrement persécutés, attaqués, taxés et/ou intimidés par leurs pairs (Labi, 2001). Ce constat est malheureux puisque des auteurs comme Resnick *et al.* (1997) ont démontré que les élèves qui sont traités injustement par les autres ne s'investissent pas dans l'environnement scolaire et ont plus de risque de présenter des comportements problématiques. Ces résultats sont également confirmés par Bonny, Britto, Klosterman, Hornung et Slap (2000). Ces derniers ont obtenu des corrélations positives entre l'agressivité et le manque d'interaction avec les autres élèves de l'école. D'après les données de recherche de Juvonen et Graham (2001), la prévalence des victimes d'agression se situe entre 40 et 80% des adolescents en milieu scolaire et 10 à 15% d'entre eux sont des victimes chroniques.

L'agressivité se définit comme un comportement dirigé vers autrui dans le but de nuire ou de blesser (Parke et Slaby, 1983). Trois conditions se dégagent de la notion d'agressivité : le potentiel de nuire ou de causer des torts, le fait d'agir de façon intentionnelle et le geste posé est aversif pour la victime (Coie et Dodge, 1998). Chez les enfants et les adolescents, l'agressivité est souvent associée à différents aspects d'une

adaptation problématique, tels que la dépression, le dérèglement émotionnel, la victimisation, le rejet des pairs et l'absence de relations amicales. Elle est également associée à l'échec et à l'abandon scolaire ainsi qu'à la délinquance, aux comportements antisociaux, à la violence et à la criminalité (Coie et Dodge, 1998; Hodges, Card et Isaacs, 2003; Martino, Ellickson, Klein, McCaffrey et Edelen, 2008). Les résultats de Dodge, Lochman, Harnish, Bates et Pettit (1997) montrent que les adolescents agressifs présentent des habiletés proactives à entrer en contact avec les autres plus limitées et ils sont souvent mal perçus par les élèves de leur école. Ces jeunes développent alors des biais sociaux cognitifs et des réactions émotionnelles négatives envers les autres jeunes pouvant ainsi engendrer des comportements regrettables.

L'agression peut se présenter sous plusieurs formes. Le plus souvent, les auteurs distinguent l'agressivité physique (directe) de l'agressivité sociale ou verbale (indirecte) (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest et Gariépy, 1988; Crick et Grotpeter, 1995). L'agressivité directe réfère principalement au fait de pousser ou de frapper volontairement une personne alors que l'agressivité indirecte consiste à répandre des rumeurs, à narguer ou à isoler socialement d'autres individus. Ces gestes sont maintenant considérés comme des actes de violence, car ils ont une influence négative sur le développement psychologique et social de la victime (Crick et Grotpeter, 1995; Moretti, Holland et McKay, 2001; Sumrall, Ray et Tidwell, 2000; Werner et Crick, 1999).

Les études qui comparent les filles et les garçons quant aux formes d'agression utilisées indiquent que les adolescents ont plus souvent recours à l'agressivité directe et que les adolescentes adoptent davantage une forme de violence indirecte (Bjorkqvist et Niemela, 1992; Crick, 1997; Crick et Grotpeter, 1995; Gomes, 2007; Werner et Crick 1999). Les filles auraient appris à exprimer leurs émotions et leurs frustrations d'une manière qui est perçue comme non menaçante (Bjorkqvist et Niemela 1992). Toutefois, l'agression chez les filles est un sujet peu documenté, mais qui est en émergence au cours des dernières années. Par exemple, Broidy *et al.* (2003) ont examiné les comportements agressifs de jeunes canadiens, néo-zélandais et américains sur une période de six ans. La proportion d'adolescentes qui rapportait n'avoir commis aucune agression variait entre 60 et 90% pour chacun de leurs échantillons laissant entendre que les comportements extériorisés ne sont pas uniquement l'affaire des garçons.

Pour leur part, Brame, Nagin et Tremblay (2001) se sont attardés principalement au développement de l'agressivité chez les garçons durant l'adolescence. Cette démarche leur a permis d'identifier quatre trajectoires d'agressivité physique distinctes. La plus commune d'entre elles, partagée par plus de 64% des garçons de leur étude, est caractérisée par l'absence d'agressivité physique ou la présence minime de gestes agressifs. À l'opposé, la trajectoire la plus rare est caractérisée par un niveau élevé et persistant d'agressions physiques. 5% des participants de l'échantillon représentent cette catégorie. Au milieu se trouve une trajectoire où l'agressivité diminue au cours de l'adolescence (15%) et une autre marquée par une augmentation de l'agressivité durant

cette même période (16%). Enfin, une étude intéressante de Slaby et Stringham (1994) sur la violence entre les pairs a permis de noter que les rôles d'agresseur, de victime et d'observateur pouvaient être interchangeables. Par exemple, le rejet des pairs ou l'intimidation peut entraîner des situations de colère pour le jeune et dans lesquelles il réagira aux provocations des pairs (Schwartz *et al.*, 1998; Wright et Fitzpatrick, 2006). Ces résultats soutiennent que les victimes d'abus peuvent devenir à leur tour des agresseurs.

L'expression de l'agression dépend du motif de l'agresseur. Il peut s'agir d'une agressivité réactive ou proactive (Gifford-Smith et Rabiner, 2004). Ces deux dimensions sont associées l'une à l'autre, mais plusieurs auteurs les présentent comme des éléments distincts (Day, Bream et Pal 1992; Dodge, 1991; Poulin et Boivin, 2000). Day *et al.* (1992) ont exploré la différence entre les deux formes d'agressivité, notamment en ce qui a trait aux relations entre les pairs. L'agressivité proactive réfère à un acte délibéré afin d'atteindre un objectif précis et motivé par une récompense extrinsèque. Cette forme d'agression est perçue comme le résultat de l'apprentissage, du renforcement et de la banalisation de la violence au cours du développement. (Egan, Monson et Perry, 1998; Schwartz *et al.*, 1998; Smithmyer, Hubbard et Simons, 2000). Par exemple, un adolescent peut violenter un pair afin d'obtenir son sac ou ses souliers. Ce jeune agresse un pair, car il a appris que ce moyen est efficace pour obtenir ce qu'il désire. D'autres jeunes, comme le font remarquer Vitaro, Brendgen et Barker (2006), utilisent l'agression proactive pour maintenir ou augmenter leur statut au sein d'un groupe de pairs. Ces

derniers éprouvent des difficultés relationnelles avec les pairs et pourtant, ils sont souvent perçus positivement et obtiennent beaucoup de popularité auprès d'eux (Cillessen et Mayeux, 2004; Poulin et Boivin, 2000; Prinstein et Cillessen, 2003; Rodkin, Farmer, Pearl et Van Acker, 2000; Rose, Swenson et Waller, 2004). De plus, ils présentent une meilleure adaptation psychosociale comparativement aux jeunes considérés agressifs, mais qui sont rejetés des pairs. L'agressivité réactive, quant à elle, est la réponse à une attaque ou à une menace extérieure (Dodge, 1991). Elle réfère à la colère ou autres expressions émotionnelles en réponse à une offense ou à une frustration. Ainsi, l'adolescent utilise l'agression pour se défendre contre les attaques des autres. Le fait de frapper un pair alors que ce dernier l'a fait trébucher est un exemple d'agressivité réactive.

Selon le modèle agression-frustration de Berkowitz (1978), l'agressivité est une réaction colérique et hostile à la frustration. Cette théorie suggère que les événements négatifs, qui sont perçus comme menaçants, sont à l'origine de l'agressivité. Les jeunes qui privilégient cette forme d'agressivité présentent habituellement des habiletés sociales limitées et sont évalués négativement par leurs pairs (Day *et al.*, 1992; Dodge *et al.*, 1997; Prinstien et Cillessen, 2003).

La majorité de ces études s'attardait exclusivement aux formes d'agressions physiques et verbales. Toutefois, une autre forme d'agression, moins visible, fait aussi partie de la réalité des jeunes. Il s'agit de l'agression relationnelle qui consiste

principalement à briser les relations sociales des autres (Neal, 2007). Précisément, l'agression relationnelle concerne l'intention volontaire de faire du mal à quelqu'un par le biais de rumeurs et de messages subtils dans le but de détruire ses relations interpersonnelles et de l'exclure socialement. Cette forme d'agression a comme conséquences le rejet des autres ou l'isolement de l'individu (Underwood, 2003).

Comme toutes les formes d'agressivité, l'agression relationnelle est un moyen adaptatif pour l'agresseur alors qu'elle entraîne des conséquences négatives pour le développement individuel et social de la victime (Cillessen et Mayeux 2004; Lease, Kennedy et Axelrod, 2002). Cette dernière présentera alors des symptômes d'anxiété, de détresse, de solitude et d'évitement social (Crick et Nelson 2002). Toutefois, des études ont montré que ce genre de comportement est également associé à des conséquences négatives pour l'agresseur (Crick 1996; Crick et Grotpeter 1995; Rys et Bear 1997; Tomada et Schneider 1997). En effet, les jeunes qui utilisent l'agressivité relationnelle ne sont pas appréciés des pairs et vivent fréquemment des épisodes de dépression et de solitude (Achenbach et McConaughy, 1997).

En résumé, l'agressivité peut être observée chez les jeunes qui sont souvent harcelés, taxés et intimidés par les autres (Labi, 2001). Selon Berkowitz (1978), c'est une réaction colérique et hostile à la frustration à partir des événements de vie négatifs qui sont perçus par les adolescents comme menaçants. Certains auteurs associent l'agressivité à différents facteurs de risque, tels que la dépression, le dérèglement émotionnel, la

victimisation, le rejet des pairs et l'absence de relations amicales (Coie et Dodge, 1998; Hodges *et al.*, 2003; Martino *et al.*, 2008). De plus, ces jeunes présentent des habiletés sociales limitées et sont évalués négativement par leurs pairs (Day *et al.*, 1992; Dodge *et al.*, 1997; Prinstitien et Cillessen, 2003), ce qui contribue à l'expression des diverses formes d'agressivité.

Délinquance. La délinquance et les gestes déviants sont une autre dimension des troubles extériorisés définis par Achenbach (1991). Alors que l'agressivité se rapporte à des gestes dirigés envers les autres dans le but de nuire ou de blesser (Parke et Slaby, 1983), la délinquance, quant à elle, concerne les comportements qui sont exprimés dans l'intention d'enfreindre les normes de la société (Deptula et Cohen, 2004). Les principales activités délinquantes réfèrent à des gestes malhonnêtes, tels que le vol et la fraude, mais également le dommage de biens ainsi que la consommation de substances illicites, la culture et la vente de drogues.

La délinquance juvénile est un problème de société majeur puisqu'elle affecte non seulement la victime et la communauté, mais l'agresseur également. Les comportements délinquants sont associés à des habiletés et des ressources individuelles limitées et ils sont généralement stables au cours de l'adolescence (Loeber et Farrington, 1998). Cohen (1955) définit la délinquance comme une réaction au rejet des pairs conventionnels et de la classe moyenne alors que pour Moffitt (1993), la délinquance reflète l'atteinte d'indépendance face aux parents et aux adultes.

D'ailleurs, Moffitt (1993) croit que la délinquance est un processus normatif de l'adolescence. En effet, il considère que la délinquance mineure (manquer l'école, faire des téléphones obscènes, consommer de l'alcool, etc.) est un phénomène tellement répandu qu'il ne peut être perçu comme un comportement pathologique. Il faut toutefois faire une distinction entre la fréquence et la gravité des offenses. Si la majorité des adolescents violent certaines lois, très peu le font de manière constante et répétitive et très peu sont impliqués dans les vols, la vente de drogue ou les gangs de rue (Eggleston, Green et Ensminger, 2008).

Les récentes études sur le sujet soulignent l'impact des pairs déviants sur la délinquance à l'adolescence (Scaramella, Conger, Spoth et Simons, 2002). Les amis jouent un rôle déterminant au cours de cette période. L'identité et le développement du jeune peuvent alors être influencés par la manière dont les amis se comportent ou sur les valeurs qui sont véhiculées au sein du groupe (Brendgen, Vitaro et Bukowski, 2000). Patterson *et al.* (2000) ont observé que les pairs déviants intensifient et renforcent les comportements délinquants et antisociaux au début de l'adolescence. L'affiliation à de tels pairs devient donc un aspect à ne pas négliger puisque plusieurs auteurs ont observé un lien avec la délinquance (Ary *et al.*, 1999; Erickson, Crosnoe et Dornbusch, 2000; Grégoire, 2005; Jackson, 1997).

Peu importe les raisons pour lesquelles un adolescent s'affilie à des pairs délinquants, il est démontré que les pairs déviants ont une influence négative sur le

comportement et le développement social des jeunes. En fait, la délinquance des pairs est considérée comme le meilleur indicateur des comportements antisociaux à l'adolescence (Erickson *et al.*, 2000; Hawkins, Catalano et Miller, 1992; Jackson, 1997). L'étude de Simons, Chao, Conger et Elder (2001) montre clairement que l'affiliation à un pair non conventionnel est associée à l'augmentation des comportements délinquants. De plus, Keenan, Loeber, Zhang et Stouthamer-Loeber (1995) ont observé que l'exposition à des pairs déviants contribue à l'engagement de comportements délinquants chez des garçons préalablement non déviants. De leur côté, Lacourse, Nagin, Tremblay, Vitaro et Claes (2003), dans une étude longitudinale, ont noté que le fait d'être impliqué dans un groupe de pairs délinquants, à n'importe quel moment au cours de l'adolescence, est associé à l'augmentation des comportements violents.

Deux principaux mécanismes ont été proposés pour comprendre le lien entre les relations avec des pairs déviants et les comportements antisociaux. Le modèle de socialisation des pairs avancé par Fergusson, Swain-Campbell et Horwood (2002) suggère que les jeunes découvrent les comportements antisociaux à travers l'apprentissage social, l'imitation et l'influence des amis. Ainsi, l'adolescent peut initialement présenter certains problèmes de comportement qui seront par la suite acceptés et amplifiés au contact des pairs déviants. D'un autre côté, Dishion, Patterson et Griesler (1994) proposent un modèle de sélection des pairs stipulant que les jeunes qui présentent des troubles du comportement choisissent de s'affilier à des pairs qui tolèrent et encouragent les comportements délinquants. Ils vont donc vers des adolescents qui

sont similaires à eux et qui acceptent leurs comportements déviants. Des études longitudinales ont permis de confirmer que ces deux modèles font bien partie de la réalité des adolescents (Curran, Stice et Chassin, 1997; Dishion, Capaldi et Yoerger, 1999; Fergusson *et al.*, 2002; Mrug, Hoza et Bukowski, 2004).

En résumé, la délinquance se définit comme une réaction au rejet des pairs conventionnels (Cohen, 1955) et concerne les comportements qui sont exprimés dans l'intention d'enfreindre les normes de la société (Deptula et Cohen, 2004). Les comportements délinquants sont associés à des ressources individuelles limitées et sont généralement stables au cours de l'adolescence (Loeber et Farrington, 1998). Toutefois, bien que la majorité des jeunes contreviennent à certaines lois durant leur adolescence, ils sont peu nombreux à le faire de manière constante et répétitive. Ainsi, très peu d'adolescents sont impliqués dans des méfaits graves tels que les vols ou la vente de drogue (Eggleston, Green et Ensminger, 2008). Enfin, il semble que la présence de pairs déviants influence le comportement des jeunes. Selon différents auteurs (Erickson *et al.*, 2000; Hawkins *et al.*, 1992; Jackson, 1997), cette variable représente un bon indicateur des comportements délinquants à l'adolescence.

Objectifs et hypothèses de la recherche

La documentation sur les adolescents identifie clairement des facteurs de socialisation qui nuisent au développement normal des jeunes et qui les exposent à des conséquences sérieuses. Ainsi, un jeune dont la socialisation est problématique va-t-il

présenter des troubles extériorisés durant l'adolescence et devenir une menace pour son école ou sa communauté? Afin de tenter de répondre à cette question, le présent projet de recherche propose deux études qui traitent des facteurs psychosociaux et de leur influence sur l'agressivité et la délinquance au cours de cette période de vie.

Étude 1

La première étude consiste à vérifier la validité d'un modèle de socialisation problématique pour expliquer le phénomène de l'extériorisation des comportements chez des adolescents issus de la troisième secondaire (délinquance et agressivité). Spécifiquement, l'objectif de cette première étude consiste à évaluer la validité d'un modèle théorique, visant à démontrer les effets d'une socialisation problématique sur les troubles extériorisés au milieu de l'adolescence. La validité d'un tel modèle implique trois hypothèses de recherche. Les deux premières hypothèses portent sur l'estimation des modèles de mesure de la socialisation problématique et des troubles extériorisés alors que la troisième concerne le lien structural unissant les deux variables latentes du modèle théorique.

Hypothèses :

1. La solitude, le rejet des pairs et le retrait social sont liés à un facteur latent nommé *socialisation problématique*;

2. L'agressivité et la délinquance sont liées à un facteur latent nommé *troubles extériorisés* ;
3. Le modèle structural montre que la socialisation problématique contribue significativement à l'expression des troubles extériorisés au milieu du secondaire.

Étude 2

Les données empiriques et les études recensées portent à croire que certains facteurs psychosociaux entraînent la présence des troubles extériorisés à différents moments durant l'adolescence. Le modèle structural proposé à l'étude 1 tente d'exposer cette relation chez des élèves de troisième secondaire. Cependant, la documentation souligne que le nombre d'années scolaires durant lesquelles un jeune est rejeté par ses pairs prédit l'apparition des problèmes extériorisés. C'est un élément important à considérer puisque le rejet et les abus subis quotidiennement ont des conséquences néfastes sur le niveau de stress ressenti et influencent le développement de l'agressivité et de l'hostilité menant à la violence. De plus, pour plusieurs auteurs, ces problématiques sont généralement stables tout au long des études secondaires et peuvent persister jusqu'à l'âge adulte. Il devient alors intéressant d'examiner la contribution de la socialisation problématique sur le développement des troubles extériorisés entre le milieu et la fin des études secondaires ainsi que la persistance de ces variables au cours de cette même période. Par ailleurs, quelques études soulignent la manifestation de comportements agressifs précoces pour

expliquer les conflits et le rejet des pairs. Se pourrait-il alors que ce soit les troubles extériorisés qui mènent à un statut social problématique? L'étude 2 a donc comme objectif de mesurer et de valider l'influence de la socialisation problématique sur le développement des troubles extériorisés deux années plus tard, mais également de vérifier la stabilité des profils de la socialisation problématique et des troubles extériorisés entre le troisième et le cinquième secondaire. De plus, une question de recherche est posée pour examiner l'impact des troubles extériorisés sur le contexte social problématique de l'adolescent.

Hypothèses et question de recherche :

1. Un contexte social problématique en troisième secondaire explique significativement la présence de troubles extériorisés à la fin des études secondaires;
2. La socialisation problématique et les troubles extériorisés sont des facteurs qui persistent durant l'adolescence;
3. Est-ce que la présence de troubles extériorisés au milieu du secondaire contribue au phénomène de la socialisation problématique à la fin du secondaire (question exploratoire de recherche)?

Méthode

Cette section vise à décrire les participants et les outils de mesure utilisés afin de répondre aux hypothèses de recherche avancées par les deux études.

Participants

L'échantillon de la première étude est composé de 179 adolescents de troisième secondaire d'une école du secteur public de la région de la Mauricie, soit 100 filles (55,9 %) et 79 garçons (44,1 %). L'âge moyen est de 14,3 ans ($\acute{E}T = 0,59$). Ces élèves sont inscrits au cheminement scolaire régulier et 57% d'entre eux aspirent à un niveau d'étude universitaire. Enfin, ces jeunes présentent un niveau socio-économique moyen et vivent en majorité avec les deux parents (62%).

L'échantillon de la seconde étude est quant à lui formé de 65 participants. Ce sont des élèves qui proviennent du même échantillon que l'étude 1, mais qui ont été sondés une seconde fois en cinquième secondaire. Il s'agit de 47 filles (72,3 %) et de 18 garçons (27,7 %) dont l'âge moyen est de 14,17 ans ($\acute{E}T = 0,45$) au milieu du secondaire et de 16,15 ans ($\acute{E}T = 0,44$) à la fin du secondaire.

Instruments de mesure

Deux questionnaires ont été retenus afin d'évaluer les troubles extériorisés (délinquance et agression), le retrait social, le rejet des pairs, la solitude et la socialisation problématique.

Inventaire des problèmes de comportement

L'Inventaire des problèmes de comportement (Youth Self-Report, YSR; Achenbach, 1991) évalue le profil psychopathologique des adolescents (âgés entre 11 et 18 ans). Au total, ce test comprend 112 items de formes Likert (0 à 2). La dimension intériorisée est constituée du retrait social (8 items), de la somatisation (10 items) et de l'anxiété/dépression (13 items). La dimension extériorisée, quant à elle, correspond à des comportements liés à la délinquance (15 items) et à l'agressivité (17 items). Les autres items du questionnaire correspondent à des problématiques qui ne sont pas catégorisées au sein des troubles intériorisés ou extériorisés du comportement. Il s'agit des problèmes sociaux (11 items), des problèmes de la pensée (12 items), des problèmes d'attention (9 items) et de toutes les autres problématiques (10 items). Des profils d'intériorisation et d'extériorisation sont déterminés à partir de scores T normalisés en fonction de l'âge, du sexe et de l'appartenance ou non à un groupe clinique.

En ce qui concerne la présente étude, l'YSR a servi à mesurer uniquement les dimensions du retrait social, de l'agressivité et de la délinquance. De plus, trois questions servent à évaluer le rejet des pairs (« J'ai l'impression que personne ne

m'aime »; « Je me fais beaucoup taquiner, achaler »; « Je ne suis pas apprécié par les autres »). Le premier item appartient à la catégorie de l'anxiété/dépression alors que les deux derniers proviennent de la sous-échelle des problèmes sociaux. Aucun item ne compose plus d'une variable à la fois. Dans un échantillon plus volumineux, Dumont, Leclerc et Deslandes (2003) ont obtenu des indices de consistance interne de 0,69 pour le retrait social, de 0,74 pour la délinquance et de 0,80 pour l'agressivité. Dans la présente étude, l'alpha de Cronbach mesuré pour le rejet des pairs est de 0,61. Les autres alphas sont de 0,59 pour le retrait social, de 0,61 pour la délinquance et de 0,78 pour l'agressivité. Bien que la consistance interne de certaines échelles paraisse faible pour cet échantillon, ce questionnaire est reconnu pour sa validité et sa fiabilité.

Échelle de solitude

L'Échelle de solitude de UCLA version 3 (UCLA Loneliness Scale 3; Russell et Cutrona, 1988; traduction française de Lussier, 1992). Ce questionnaire comprend 20 items construits sur une échelle de réponse Likert en quatre points. Le score varie de 20 points (niveau de solitude le plus faible) à 80 points (niveau de solitude le plus élevé). Dumont *et al.* (2003) rapportent auprès de 374 élèves québécois de quatrième secondaire un coefficient de cohérence interne de 0,96 pour l'ensemble des items. Dans la présente étude, l'alpha calculé est de 0,90.

Procédure de l'expérimentation

Tous les répondants étaient invités, sur une base volontaire, à remplir les questionnaires. L'anonymat et la confidentialité des participants ont été respectés. Seuls les expérimentateurs pouvaient circuler en classe afin de répondre aux questions des participants. La compilation et l'analyse descriptive des données ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS. En ce qui a trait aux analyses du modèle structural, elles ont été produites en utilisant le programme informatique LISREL. Ces analyses permettront d'évaluer les modèles de mesure de la socialisation problématique (solitude, rejet de pairs, retrait social) et des troubles extériorisés (agressivité et délinquance). De plus, elles permettront de déterminer si la socialisation problématique influence le développement des troubles extériorisés au milieu de l'adolescence.

Résultats

Cette partie du travail se divise en deux sections. D'abord, l'étude 1 présente les résultats de l'analyse structurale effectuée afin de déterminer s'il existe un lien entre la socialisation problématique, composée de certains facteurs du contexte social (solitude, rejet des pairs et retrait social), et les troubles extériorisés (délinquance et agressivité) au milieu de l'adolescence. Ensuite, l'étude 2 aborde les relations entre la socialisation problématique et les troubles extériorisés de la troisième à la cinquième secondaire.

Étude 1

Dans un premier temps, des données descriptives sont fournies pour décrire les participants de l'échantillon et pour observer les liens entre les variables à l'étude. Dans un deuxième temps, les résultats de l'analyse structurale sont traités afin de confirmer ou d'infirmier les hypothèses de recherche liées au modèle structural présenté.

Description des participants et corrélations entre les variables

En se référant à la variabilité des scores (minimum et maximum) des instruments de mesure, on peut observer, au Tableau 1, que les adolescents ne présentent pas un niveau de solitude élevé ($M = 34,25$ sur 80). De plus, la majorité des jeunes ne sont pas victimes du rejet des pairs ($M = 1,23$ sur 6) et n'ont pas tendance à se retirer socialement ($M = 4,01$ sur 16). Enfin, les participants de l'échantillon ne présentent pas de déviance sévère ($M = 7,05$ sur 30 pour la délinquance et $M = 8,14$ sur 34 pour l'agressivité).

Tableau 1

Moyennes et écarts-types de la solitude, du retrait social, du rejet des pairs, de la délinquance et de l'agressivité chez des adolescents de troisième secondaire

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Min.	Max.
Solitude	179	34,25	9,02	20	66
Retrait social	179	4,01	2,43	0	11
Rejet des pairs	179	1,23	1,29	0	4
Délinquance	179	7,05	3,46	2	20
Agressivité	179	8,14	4,46	0	21

Bien que les résultats présentés au Tableau 1 n'indiquent aucune problématique sérieuse chez les jeunes sondés, il est tout de même pertinent de vérifier s'il existe des différences significatives entre les filles et les garçons concernant les variables sociales et comportementales mesurées dans cette étude. Le Tableau 2 affiche les résultats des comparaisons des moyennes de genre pour la solitude, le retrait social, le rejet des pairs, la délinquance et l'agressivité. De ces variables, seul le retrait social distingue les filles des garçons. En effet, la moyenne observée chez les filles en ce qui a trait à l'isolement social apparaît significativement plus élevée que la moyenne obtenue du côté des garçons ($t(177) = -3,62, p < 0,001$). Les adolescentes sont donc en moyenne plus retirées socialement ($M = 4,57$) que leurs camarades de classe de sexe opposé ($M = 3,29$). Les autres variables de l'analyse sont comparables chez les deux sexes.

Tableau 2

Comparaison des moyennes entre les filles et les garçons de troisième secondaire sur les variables observées à l'étude 1

	Filles		Garçons		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	
Solitude	34,69	9,46	33,68	8,47	0,74
Retrait social	4,57	2,28	3,29	2,43	3,62***
Rejet des pairs	1,33	1,24	1,11	1,35	1,11
Délinquance	6,82	3,41	7,34	3,52	1,00
Agressivité	8,28	4,28	7,96	4,69	0,47

*** $p < 0,001$

Le Tableau 3, quant à lui, présente les corrélations de Pearson entre les différentes variables observées du modèle d'analyses structurales de l'étude (la solitude, le retrait social, le rejet des pairs, la délinquance et l'agression). Ces variables sont toutes significativement et positivement corrélées entre elles ($p < 0,001$). Les corrélations les plus élevées retrouvées se divisent en deux catégories conformément aux facteurs latents du modèle proposé (socialisation problématique et troubles extériorisés). Ainsi, dans un premier temps, on observe de fortes associations positives entre la solitude, le retrait social et le rejet des pairs qui réfèrent à la socialisation problématique des adolescents. Dans un deuxième temps, la délinquance et l'agressivité, qui se rattachent aux troubles extériorisés, sont également en très forte association positive. Les liens positifs entre les variables de la socialisation problématique et les variables définissant les troubles extériorisés varient de $r = 0,23$ à $r = 0,49$.

Tableau 3

Corrélations entre la solitude, le retrait social, le rejet des pairs, la délinquance et l'agressivité en troisième secondaire

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Solitude		0,52	0,58	0,23	0,32
2. Retrait social			0,59	0,32	0,49
3. Rejet des pairs				0,24	0,42
4. Délinquance					0,58
5. Agressivité					

Note. Toutes les corrélations sont significatives à $p < 0,001$.

Facteurs psychosociaux problématiques et troubles extériorisés

Le modèle de socialisation problématique qui est soumis à l'évaluation comporte deux segments : le modèle de mesure et le modèle structural (Figure 1). Le modèle de mesure réfère au score réel des variables observées (solitude, retrait social, rejet des pairs, délinquance et agressivité). Celles-ci composent les facteurs latents ou les construits hypothétiques qui sont la socialisation problématique et les troubles extériorisés dans ce cas-ci. Le modèle structural s'adresse quant à lui au lien entre les deux variables latentes, non observées, du modèle à tester.

Tel que présenté dans la Figure 1, les variables observées, donc mesurées à l'aide des instruments de mesure, sont représentées par des rectangles et sont associées à des erreurs de mesure. Les variables observées servent d'indicateurs aux facteurs latents, facteurs estimés à partir des scores réels et qui sont représentés par des ovales. Les

erreurs de mesure sont des coefficients de la fiabilité du lien entre la variable observée et le facteur latent. Plus le coefficient d'erreur est élevé, moins la relation entre la variable observée et le facteur latent est fiable (Rousseau, 2007). La flèche unissant les facteurs latents entre eux correspond à l'équation structurale de la régression du premier facteur, la socialisation problématique, sur le second, les troubles extériorisés.

Le modèle structural proposé comprend deux modèles de mesure (Figure 1). Un modèle concernant la socialisation problématique, formée de la solitude, du retrait social et du rejet des pairs et un modèle traitant des troubles extériorisés à partir de l'agressivité et de la délinquance. Enfin, le modèle structural suggère un lien causal entre les facteurs latents *socialisation problématique* et *troubles extériorisés*.

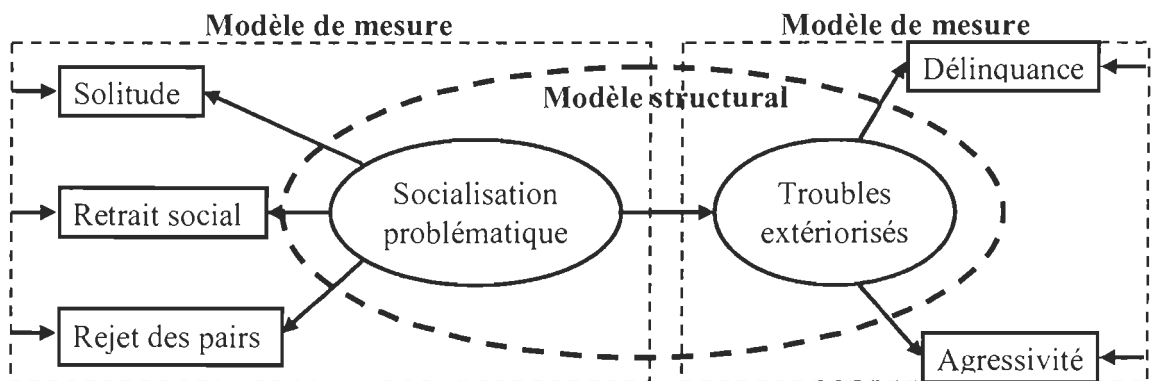


Figure 1. Modèle structural concernant la socialisation problématique et les troubles extériorisés au milieu de l'adolescence.

Cette première étude permet de montrer, de façon théorique, si un lien existe entre certains facteurs de risque liés à la socialisation problématique durant l'adolescence et les problèmes de comportement extériorisés tels que l'agression et la délinquance.

L'analyse du modèle suggéré permet de vérifier trois hypothèses de recherche. Les deux premières concernent les deux modèles de mesure alors que la troisième réfère à l'équation du modèle structural. Rappelons que, comme première hypothèse, la socialisation problématique adolescente constitue un facteur latent (non observé) de la solitude, du rejet des pairs et du retrait social tandis que la deuxième hypothèse indique que l'agressivité et la délinquance sont des indicateurs fiables des troubles extériorisés tel qu'avancé par Achenbach. Enfin, la troisième hypothèse concerne l'influence qu'exerce la socialisation problématique sur l'expression des troubles du comportement au milieu de l'adolescence.

Les résultats de l'analyse structurale sont présentés au Tableau 4. L'indice du Chi-carré (χ^2), les degrés de liberté, le résiduel de la moyenne de la racine carrée (Root Mean Square Residual) et quelques indicateurs d'ajustement sont les plus pertinents à observer afin d'évaluer l'adéquation d'un modèle aux données de recherche (Rousseau, 2007). Lorsque ces indicateurs sont statistiquement favorables, il est alors possible d'interpréter le modèle ainsi que les relations qui le composent.

Tableau 4

Indicateurs statistiques de l'adéquation du modèle de socialisation problématique en troisième secondaire

χ^2	dl	NC	GFI	AGFI	RMR std
8,55 n.s.	4	2,14	0,98	0,93	0,03

Note. NC = Normed chi-square. GFI = Goodness of Fit Index. AGFI = Adjusted Goodness of Fit Index. RMR std = Root Mean Square Residual standardisé

Dans ce cas-ci, les résultats de l'analyse structurale montrent un Chi-carré non significatif ($p = 0,07$) et un indice du Chi-carré normalisé (NC) inférieur à 5, ce qui est habituellement recommandé. Par ailleurs, les indicateurs d'ajustement Goodness of Fit Index (GFI) et Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) sont satisfaisants ($> 0,90$). Enfin, le Root Mean Square Residual (RMR) standardisé se situe près de zéro et respecte les règles d'adéquation du modèle structural. Tous ces indicateurs montrent que l'estimation du modèle est conforme aux données observées et qu'on ne peut rejeter ce modèle. Ces résultats confirment les hypothèses de recherche avancées précédemment.

La Figure 2 montre les liens du modèle d'analyses structurales proposé. Il s'agit d'indicateurs relationnels entre les variables observées et les facteurs latents pour les deux modèles de mesure. Un indicateur relationnel est également calculé pour le modèle structural unissant les deux variables latentes. Des indicateurs d'erreur de mesure sont par ailleurs présents pour chacune des variables observées (Rousseau, 2007).

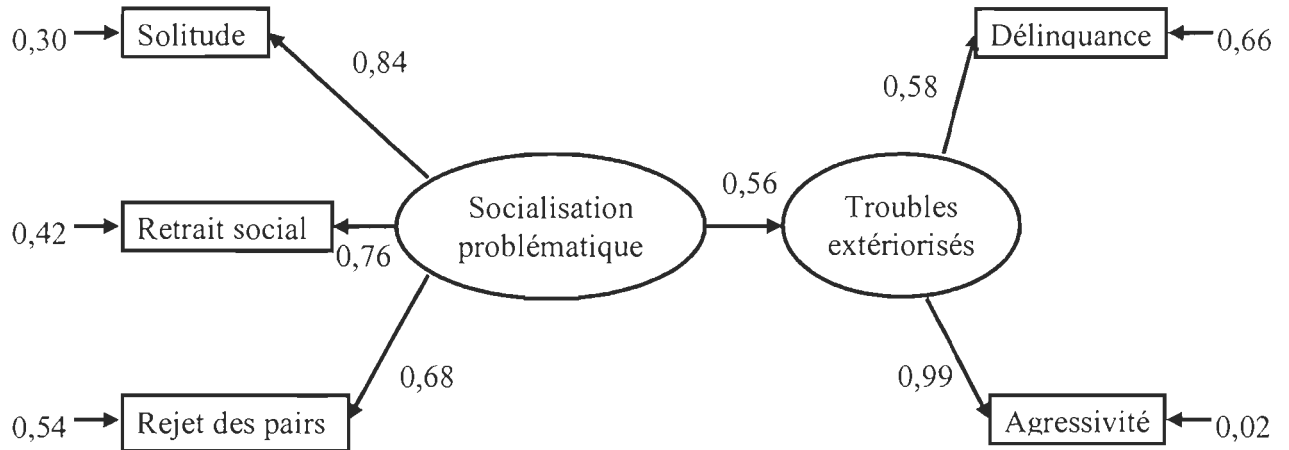


Figure 2. Modèle d'analyses structurales de la socialisation problématique en troisième secondaire.

Dans un premier temps, les poids relationnels montrent que la solitude ($\beta = 0,84$), le retrait social ($\beta = 0,76$) et le rejet des pairs ($\beta = 0,68$) sont bien associés et contribuent à expliquer la socialisation problématique au milieu de l'adolescence. En ce qui a trait à l'autre modèle de mesure, la délinquance ($\beta = 0,58$), mais surtout l'agressivité ($\beta = 0,99$) contribuent à expliquer les troubles extériorisés. Les deux modèles de mesure arrivent à montrer l'existence de variables latentes qui ont une influence entre elles. L'examen du modèle structural indique une contribution importante de la socialisation problématique ($\beta = 0,56$) sur l'expression des troubles extériorisés.

En résumé, les résultats de l'analyse confirment que la solitude, l'isolement social et le rejet des pairs sont en lien avec la socialisation problématique et contribuent à expliquer ce phénomène au milieu de l'adolescence. De plus, il est confirmé que

l'agressivité et la délinquance se regroupent sous le facteur latent nommé *troubles extériorisés*. Enfin, l'examen du modèle structural corrobore la troisième hypothèse de recherche indiquant que le facteur latent de socialisation problématique est lié à l'apparition des troubles extériorisés.

Étude 2

Les analyses structurales de l'étude 1 ont permis de créer un facteur latent nommé socialisation problématique, formé de la solitude, du rejet des pairs et du retrait social, ayant une influence immédiate sur la présence de comportements extériorisés, en l'occurrence l'agression et la délinquance. Le modèle théorique proposé confirme les hypothèses avancées pour des élèves issus de la troisième secondaire. La seconde étude vient compléter la démarche de recherche en validant de façon empirique le modèle de l'étude 1. À l'aide d'un échantillon d'élèves sondés en troisième et en cinquième secondaire, l'objectif principal de cette deuxième étude est de déterminer si les jeunes qui ont un statut social problématique au milieu du secondaire sont à risque de présenter des comportements extériorisés à la fin de leurs études secondaires. De plus, la nature des relations en termes de stabilité et de causalité est explorée. Ainsi, pour valider de façon statistique l'impact différé de la socialisation problématique sur le développement des troubles extériorisés deux années plus tard, il importe de construire une variable *socialisation problématique* à partir des facteurs *solitude*, *rejet des pairs* et *retrait social*. Cette démarche est possible puisque les résultats de l'étude 1 montrent des liens solides et significatifs entre ces variables et le concept de socialisation problématique, mais

aussi parce que les alphas de Cronbach concernant les 31 items de ces trois facteurs sont suffisamment élevés (0,88 au temps 1 et 0,82 au temps 2). Une fois la variable composée, il est alors possible d'effectuer les analyses dans le but de tester les hypothèses et la question de recherche.

Les premières analyses réalisées auprès d'un échantillon longitudinal permettent d'obtenir les moyennes et les corrélations concernant la socialisation problématique et les troubles extériorisés en troisième et en cinquième secondaire. Une analyse de régression simple est ensuite effectuée dans le but de confirmer si la socialisation problématique au milieu du secondaire contribue significativement au développement des troubles extériorisés à la fin du secondaire (hypothèse 1). Enfin, une analyse acheminatoire est réalisée pour vérifier la persistance de la socialisation problématique et des troubles extériorisés entre les niveaux 3 à 5 du secondaire (hypothèse 2) ainsi que pour déterminer les liens entre ces variables dont notamment, l'influence des problèmes extériorisés sur le développement d'un contexte relationnel problématique deux années plus tard (question exploratoire de recherche).

Données descriptives de l'étude 2

Les données rapportées au Tableau 5 concernent les moyennes et les écarts-types de la socialisation problématique et des troubles extériorisés pour les adolescents des niveaux trois et cinq du secondaire.

Tableau 5

Moyennes et écarts-types de la socialisation problématique et des troubles extériorisés en troisième et cinquième secondaire

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	Min.	Max.
Socialisation problématique en 3 ^e secondaire	65	38,40	9,51	23	61
Socialisation problématique en 5 ^e secondaire	65	36,98	7,32	26	56
Troubles extériorisés en 3 ^e secondaire	65	10,68	6,76	1	35
Troubles extériorisés en 5 ^e secondaire	65	11,85	6,14	2	27

Des moyennes similaires entre la socialisation problématique de troisième ($M = 38,40$) et de cinquième secondaire ($M = 36,98$) ainsi qu'entre les troubles extériorisés de troisième ($M = 10,68$) et de cinquième secondaire ($M = 11,85$) laissent entrevoir l'absence de différence significative, ce qui a été confirmé à l'aide de tests de comparaison ($t(64) = 1,15, p = 0,26$) et ($t(64) = -1,47, p = 0,15$). Ce tableau rapporte également des moyennes peu élevées pour l'ensemble des variables observées. Cependant, les scores semblent varier d'un individu à l'autre, notamment en ce qui a trait à la socialisation problématique en secondaire 3 ($ÉT = 9,51$).

Une analyse de comparaison de moyenne entre les filles et les garçons sur la socialisation problématique et les troubles extériorisés a également été effectuée, bien que l'échantillon soit représenté par un nombre élevé de participantes. Les résultats (Tableau 6) ne montrent aucune différence significative entre les adolescentes et les adolescents ($t(63) = 0,23, n.s.$; $t(63) = 1,15, n.s.$; $t(63) = -0,70, n.s.$; $t(63) = -0,87, n.s.$).

Tableau 6

Comparaison de moyennes entre les filles et les garçons sur la socialisation problématique et les troubles extériorisés par niveaux scolaires

	Filles		Garçons		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	
Socialisation problématique en 3 ^e secondaire	38,23	9,69	38,83	9,26	0,82
Socialisation problématique en 5 ^e secondaire	36,34	6,92	38,67	8,26	0,26
Troubles extériorisés en 3 ^e secondaire	11,04	6,77	9,72	6,85	0,49
Troubles extériorisés en 5 ^e secondaire	12,26	6,10	10,78	6,28	0,39

Enfin, l'analyse des corrélations de Pearson (Tableau 7) montre que la socialisation problématique en troisième secondaire est significativement associée à la socialisation problématique en cinquième secondaire ($r = 0,33, p < 0,01$), aux troubles extériorisés de troisième secondaire ($r = 0,53, p < 0,01$) ainsi qu'aux troubles extériorisés de cinquième secondaire ($r = 0,32, p < 0,01$). Il existe aussi un lien significatif entre les troubles extériorisés présents en troisième et en cinquième secondaire ($r = 0,51, p < 0,01$). Notons par ailleurs qu'il n'y a aucune relation significative entre les troubles extériorisés au milieu du secondaire et la socialisation problématique à la fin du secondaire ($r = 0,11, n.s.$) ni entre la socialisation problématique et les troubles extériorisés chez les participants de cinquième secondaire ($r = 0,19, n.s.$).

Tableau 7

Corrélations entre la socialisation problématique et les troubles extériorisés en troisième et cinquième secondaire

	1.	2.	3.	4.
1. Socialisation problématique en 3 ^e secondaire	1	0,33**	0,53**	0,32**
2. Socialisation problématique en 5 ^e secondaire		1	0,11	0,19
3. Troubles extériorisés en 3 ^e secondaire			1	0,51**
4. Troubles extériorisés en 5 ^e secondaire				1

** $p < 0,01$.

Contribution de la socialisation problématique sur les troubles extériorisés

Une analyse de régression simple permet d'évaluer si la socialisation problématique au milieu du secondaire contribue significativement au développement des troubles extériorisés à la fin des études secondaires (hypothèse 1). Les résultats de l'analyse montrent que la socialisation problématique, composée de la solitude, du rejet des pairs et du retrait social, contribue significativement ($\beta = 0,32$; $p < 0,01$) et explique 10% de la variance attribuée à la présence de comportements extériorisés à la fin du secondaire ($R^2 = 0,10$, $F(1, 64) = 7,24$, $p < 0,01$). Cette donnée laisse entendre que les facteurs sociaux ont une certaine influence, tôt dans le développement, sur les gestes d'agression et de délinquance qui sont commis par les adolescents deux années plus tard. Cependant, il est impératif de contrôler l'effet des troubles extériorisés de troisième secondaire afin d'identifier la contribution unique de la socialisation problématique sur la présence de troubles extériorisés. De cette façon, on s'assure que le résultat obtenu est dû à l'effet réel de la socialisation problématique au milieu du secondaire et non à la

présence des troubles extériorisés en troisième secondaire pour expliquer leur présence en cinquième secondaire.

Une fois cette procédure réalisée, la relation entre la socialisation problématique au milieu du secondaire et les troubles extériorisés à la fin du secondaire n'apparaît plus significative ($R^2 = 0,27$, $F(2, 64) = 11,21$, $p = n.s.$). La première hypothèse à l'effet qu'un contexte social problématique en troisième secondaire explique significativement l'apparition de troubles extériorisés à la fin des études secondaires ne peut donc être confirmée puisque la présence d'un seul autre paramètre affecte la relation entre ces deux variables.

Stabilité des profils et relations entre la socialisation problématique et les troubles extériorisés

L'hypothèse 2 et la question de recherche de l'étude deux sont testées à l'aide d'une analyse acheminatoire. Cette analyse consiste à déterminer la meilleure équation de prédiction des relations à partir de la théorie afin de tester la capacité des données recueillies à reproduire le modèle acheminatoire proposé.

Les indices d'adéquation du modèle montrent que la méthode d'estimation reproduit convenablement la matrice des données. Ces indices sont rapportés au Tableau 8. Le Chi-carré (χ^2) apparaît non significatif ($p = 0,09$) et l'indice du Chi-carré normalisé (NC) est inférieur à 5. De plus, l'indicateur d'ajustement Goodness of Fit Index (GFI) est

satisfaisant et le Root Mean Square Residual (RMR) standardisé se situe près de zéro. Bien que l'indicateur AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) soit peu élevé par rapport aux règles d'adéquation du modèle, il reste que dans son ensemble, on ne peut le rejeter. Considérant ces résultats, il est donc possible d'interpréter les relations entre les variables.

Le résultat de l'analyse suggère que la socialisation problématique et la présence de troubles extériorisés en troisième secondaire sont des facteurs qui persistent dans le temps, du moins, jusqu'en cinquième secondaire (Figure 3).

Ainsi, la socialisation problématique au milieu du secondaire contribue significativement au maintien du profil en cinquième secondaire ($\eta^2 = 0,44$) alors que l'extériorisation des comportements en troisième secondaire favorise la présence de ce trouble à la fin du secondaire ($\eta^2 = 0,47$). Il semble donc qu'un jeune dont la socialisation avec les autres est problématique en termes de solitude, de rejet des pairs et de retrait social, ne sera pas en mesure d'améliorer sa situation sociale deux ans plus tard. De même, l'adolescent qui montre des problèmes de comportement extériorisés au milieu du secondaire risque d'afficher de tels troubles à la fin de ses études secondaires. La seconde hypothèse est confirmée.

Tableau 8

Indices d'adéquation du modèle d'analyse acheminatoire

χ^2	dl	NC	GFI	AGFI	RMR std
2,85 n.s.	1	2,85	0,98	0,79	0,05

Note. NC = Normed chi-square. GFI = Goodness of Fit Index. AGFI = Adjusted Goodness of Fit Index. RMR std = Root Mean Square Residual standardisé

En ce qui a trait à la question exploratoire de recherche, la Figure 3 montre une relation non significative entre la présence de troubles extériorisés en troisième secondaire et un statut social problématique en cinquième secondaire ($\beta = -0,22$ n.s.). Autrement dit, le fait que des élèves de troisième secondaire présentent des troubles de comportements extériorisés ne les entraîne pas nécessairement dans un processus de socialisation problématique deux années plus tard. On observe plutôt un effet indirect des troubles extériorisés en troisième secondaire puisqu'ils permettent d'expliquer la relation entre la socialisation problématique au milieu du secondaire et la présence des problèmes de comportement extériorisés à la fin des études secondaires. Ainsi, l'influence qu'exerce la socialisation problématique sur l'apparition de comportements agressifs et délinquants à la fin du secondaire est expliquée par l'impact de celle-ci sur la présence des troubles extériorisés deux années plus tôt ($\beta = 0,53$) et qui ont persisté jusqu'en cinquième secondaire ($\beta = 0,47$).

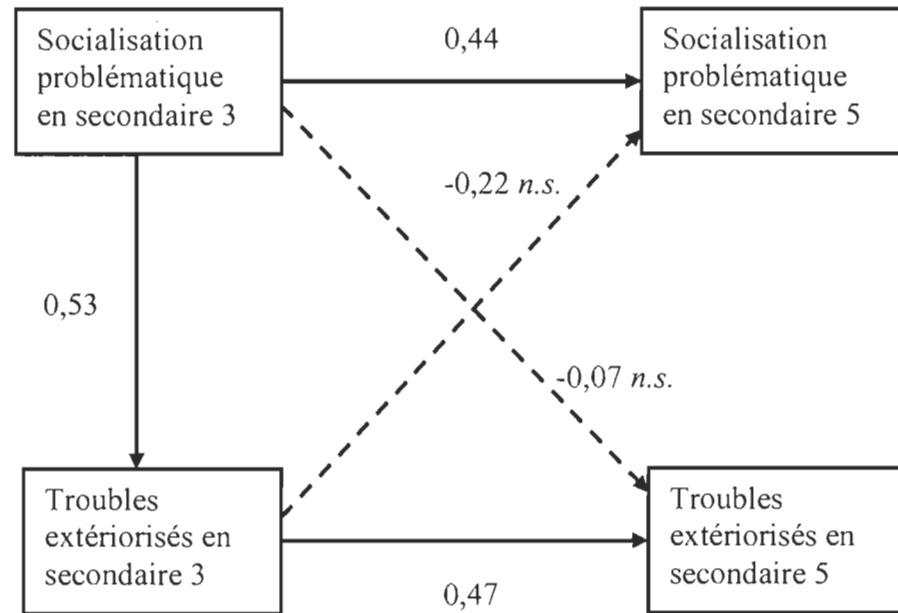


Figure 3. Analyse acheminatoire de l'influence des facteurs problématiques présents au milieu de l'adolescence sur le développement psychologique et social des jeunes deux années plus tard.

En résumé, la première hypothèse n'a pu être confirmée puisque la relation longitudinale entre la socialisation problématique au milieu du secondaire et les troubles extériorisés à la fin du secondaire n'est pas significative lorsque l'effet des troubles extériorisés de troisième secondaire est contrôlé. Toutefois, il a été montré que la socialisation problématique et les troubles extériorisés sont des variables stables dans le temps confirmant du même coup l'hypothèse 2. Enfin, la réponse à la question de recherche exploratoire ne s'est pas avérée concluante puisque les troubles extériorisés en troisième secondaire n'ont aucun impact significatif sur le contexte social problématique de l'adolescent deux années plus tard.

Discussion

Ce travail de recherche présente deux études qui visaient à mieux comprendre l'influence des facteurs sociaux sur la problématique des comportements extériorisés au cours de l'adolescence. Le but de la première étude était de présenter un modèle de socialisation à partir de facteurs sociaux problématiques (solitude, rejet des pairs et retrait social) pouvant avoir un impact sur les troubles extériorisés (délinquance et agressivité) au milieu de l'adolescence. Trois hypothèses de recherche ont été formulées et confirmées par le modèle structural. Le but de la seconde étude était de vérifier l'impact de la socialisation problématique au milieu du secondaire sur la présence des troubles extériorisés à la fin des études secondaires. De plus, une attention a été portée à la stabilité de ces variables ainsi qu'à la nature des liens entre le troisième et le cinquième secondaire. Deux hypothèses et une question exploratoire de recherche ont été proposées. Enfin, des données descriptives ont été obtenues afin de les comparer à certains résultats d'études recensées.

Dans un premier temps, les résultats des analyses descriptives de l'étude 1 montrent qu'en moyenne, les adolescents sondés ne semblent pas souffrir de solitude. Bien qu'il s'agisse d'une problématique présente à l'adolescence, elle n'affecte pas les jeunes de l'échantillon. D'autres comme Larson (1999) avaient remarqué qu'une faible proportion des adolescents de son échantillon ressentait de la solitude de temps à autre et que très peu d'entre eux en souffraient régulièrement. Il existe effectivement plusieurs lieux de

socialisation pour les adolescents, ce qui a comme effet de diminuer les moments de solitude au cours de cette période. Par ailleurs, avec la venue d'Internet, les jeunes peuvent facilement entretenir des relations amicales sans même faire d'efforts pour se voir.

Le rejet des pairs et l'isolement social n'apparaissent pas non plus comme un problème vécu par la majorité des participants de l'étude puisque le score moyen obtenu auprès de ces jeunes s'éloigne du score total établi par le test. Même si Aronson (2004) mentionne que des milliers de jeunes subissent quotidiennement le rejet des autres, il semble que dans ce cas-ci, les adolescents entretiennent de bonnes relations et que le climat de leur école favorise les relations positives. Plusieurs auteurs ont remarqué l'avantage d'avoir des relations de qualité avec les pairs (Boivin *et al.*, 1995; Hansen *et al.*, 1995; Qualter et Munn, 2002; Rubin et Stewart, 1996; Savin-Williams et Bemdt, 1990). Ceux-ci montrent un fort degré d'acceptation, ce qui explique probablement le fait que ces jeunes affichent peu de comportements problématiques. Or, l'étude de Fortin *et al.* (2001) soulignait une augmentation marquée des troubles du comportement chez les adolescents au cours des dernières années, comparativement aux résultats obtenus par le passé. Dans la présente étude, les moyennes concernant l'agressivité et la délinquance ne montrent aucun signe d'une problématique sérieuse. De plus, les résultats de Fortin *et al.* (2001), comme bien d'autres chercheurs (Bjorkqvist et Niemela, 1992; Brame *et al.*, 2001; Crick, 1997; Crick et Grotpeter, 1995; Forest, 2001; Gomes, 2007; Kratzer et Hodgins, 1997; Lanctôt et LeBlanc, 2000; Lévesque, 2002; Mathijssen

et al., 1999; McDougall *et al.*, 2001; Werner et Crick 1999) identifiaient les garçons comme plus à risque que les filles de présenter des troubles extériorisés (délinquance et agressivité), ce qui n'est pas le cas dans notre échantillon québécois.

Toutefois, il faut souligner que certaines études ont noté une augmentation de la violence et des gestes délinquants chez les adolescentes (Knox *et al.*, 2000; Tardif *et al.*, 1997). Ces données montrent que les filles sont également capables de tels gestes, mais la fréquence et la gravité de la délinquance et de l'agressivité sont moindres que celle des garçons (Brunelle *et al.*, 2005). Par contre, la majorité d'entre elles expriment leurs émotions et leurs frustrations de façon non violente (Bjorkqvist et Niemela 1992) puisqu'elles sont habituellement punies sévèrement pour des comportements extériorisés. Les garçons, eux, sont plus souvent renforcés dans leurs comportements déviants et agressifs étant donné que ces gestes sont associés au développement de l'identité masculine (Carter et Levy 1988; Fagot et Leinbach 1989; Marcotte *et al.*, 2001; Messerschmidt, 1993).

Dans cette étude, il n'y a pas de différence entre les adolescents et les adolescentes notamment en ce qui a trait à l'agressivité et à la délinquance. En fait, le retrait social est le seul facteur qui différencie les filles des garçons. Les filles apparaissent en moyenne plus isolées socialement comparativement à leurs pairs masculins. Aucune étude recensée ne fait la distinction du retrait social en fonction du genre de l'individu. Par contre, les résultats concernant le rejet des pairs pourraient expliquer la différence

obtenue entre les filles et les garçons sur le retrait social. Dans l'échantillon de recherche, des moyennes plus élevées indiquent que les adolescentes ont tendance à être davantage victimes du rejet des pairs que les garçons. Elles auraient donc tendance à s'isoler puisqu'elles subissent le rejet des autres ou encore, elles tentent de le contourner (Asher et Paquette, 2003; Hodges et Perry, 1999; McDougall *et al.*, 2001; Prinstein et LaGreca, 2004).

Dans un second temps, les résultats de la première étude ont permis de constater que la solitude, le retrait social, le rejet des pairs, la délinquance et l'agressivité sont tous liés entre eux. Quelques rares études avaient observé des relations positives, notamment entre la solitude, la délinquance et l'agression (Diamant et Windholz, 1981; Moore et Schultz, 1983; Rubeinstein et Shaver, 1982; Williams, 1983). Il ne s'agit donc pas d'un phénomène nouveau. D'autres corrélations issues de cette étude retiennent l'attention. Ainsi, d'une part, la solitude, le retrait social, le rejet des pairs sont fortement associés entre eux et montrent bien le caractère de socialisation problématique à l'adolescence. Certains auteurs avaient remarqué que la solitude est généralement associée à un sentiment de rejet et d'isolement (Argyle et Henderson 1985; Asher et Paquette, 2003; Goossens et Marcoen, 1999; Hodges et Perry, 1999; Larson, 1999; Levitt *et al.*, 1994; McDougall *et al.*, 2001; Page, 1990; Pretty *et al.*, 1994; Prinstein et LaGreca, 2004; Rice et Dolgin, 2005; Sippola et Bukowski, 1999). D'autre part, les résultats de l'étude montrent que l'agressivité et la délinquance sont fortement liées entre elles et caractérisent les comportements extériorisés, tels que définis par Achenbach (1991).

Quelques études soulignaient un lien entre l'agressivité, la délinquance, les comportements antisociaux, la violence et la criminalité (Coie et Dodge, 1998; Hodges *et al.*, 2003; Martino *et al.*, 2008).

Enfin, les résultats de l'analyse structurale montrent que l'estimation du modèle structural correspond aux données observées et qu'on ne peut rejeter ce modèle. Les indicateurs soulignent des liens solides entre les variables observées et les variables latentes, ce qui vient confirmer du même coup les trois hypothèses de recherche avancées. Le but de cette étude était de valider un modèle structural de socialisation problématique selon trois facteurs relationnels, soit la solitude, le rejet des pairs et le retrait social, et qui influence l'expression de la délinquance et de l'agressivité (comportements extériorisés) au milieu de l'adolescence. Les résultats montrent que la solitude, le rejet des pairs et l'isolement social ont un effet immédiat et déterminant sur le processus de socialisation au milieu de l'adolescence. Ainsi, l'adolescent présente des troubles extériorisés caractérisés par l'expression de gestes délinquants et agressifs. C'est donc un modèle qui pourrait expliquer les raisons de la violence et de certaines tragédies meurtrières en milieu scolaire. Ce dernier montre théoriquement l'impact d'une socialisation problématique sur l'expression des troubles extériorisés.

Toutefois, des auteurs comme Ladd et Troop-Gordon (2003) ont souligné que le nombre d'années scolaires durant lesquelles un jeune est rejeté par ses pairs prédit l'apparition des problèmes extériorisés. L'objectif principal de la seconde étude était

donc de vérifier si la socialisation problématique au milieu du secondaire exerce une influence significative sur le développement des troubles extériorisés à la fin des études secondaires. Également, cette étude voulait confirmer le caractère persistant des variables étudiées, tel qu'observé par certains chercheurs, en plus d'explorer la nature des liens entre le troisième et le cinquième secondaire. Deux hypothèses et une question de recherche ont donc été avancées dans la seconde étude.

D'abord, la première hypothèse de l'étude 2 concernant l'influence de la socialisation problématique sur la présence de troubles extériorisés deux années plus tard n'a pu être confirmée. Le résultat de l'analyse de régression simple n'apparaît pas significatif lorsque l'effet des troubles extériorisés de troisième secondaire est contrôlé. Il est alors permis de penser que l'effet d'un contexte social problématique entraîne instantanément l'apparition des troubles extériorisés comme le démontre le modèle structural présenté à l'étude 1. Ainsi, des comportements délinquants et agressifs apparaissent dès que l'adolescent se retrouve en situation de rejet ou d'isolement face aux autres.

La deuxième hypothèse de l'étude servait à vérifier la stabilité des profils de la socialisation problématique et des troubles extériorisés entre le milieu et la fin du secondaire. Les résultats de l'analyse acheminatoire ont servi à montrer que ces deux variables sont persistantes au cours de cette période si bien qu'un adolescent qui présente ces problématiques en troisième secondaire risque fortement de les présenter

jusqu'à la fin de ses études. Cette hypothèse a donc été confirmée et vient appuyer les observations réalisées par Cillissen, Bukowski et Haselager (2000) concernant la stabilité de ces problématiques durant l'adolescence. Puisque ces variables sont persistantes (hypothèse 2 confirmée) et qu'il n'y a pas de relation longitudinale entre la socialisation problématique en troisième secondaire et les troubles extériorisés en cinquième secondaire (l'hypothèse 1 étant rejetée), les troubles extériorisés au milieu du secondaire pourraient alors expliquer davantage la présence des comportements agressifs et délinquants en cinquième secondaire que l'impact qu'exerce un contexte social problématique en troisième secondaire sur l'apparition de ces derniers deux années plus tard.

Enfin, la question de recherche a également été vérifiée à l'aide de l'analyse acheminatoire. Bien que la majorité des écrits montre une influence possible entre les facteurs psychosociaux problématiques et les comportements extériorisés, ce qui a été examiné jusqu'à maintenant, certaines études soulignent la présence de troubles du comportement précoces pour expliquer, entre autres, le rejet des pairs et l'isolement social. Il s'agissait donc d'évaluer si les comportements extériorisés tels que la délinquance et l'agression pouvaient avoir une incidence sur le développement de caractéristiques asociales telles que la solitude, le rejet des pairs ou le retrait social. Le résultat de l'analyse permet de conclure que la présence de troubles extériorisés chez l'adolescent, au milieu du secondaire, n'a aucun effet sur son contexte social problématique à la fin du secondaire.

Les résultats de ces deux études confirment donc l'existence de liens entre les relations sociales problématiques et certains indices d'inadaptation psychosociale (Aronson, 2004; Claes, 2003). D'ailleurs, Wright et Fitzpatrick (2006) observaient que les jeunes victimes d'intimidation et d'actes violents présentent des symptômes de désorganisation et d'anxiété menant à la perte du processus normal de socialisation scolaire. Ils affichaient des comportements agressifs pour composer ou s'adapter à ces situations stressantes. Dans ce cas-ci, il s'agit de la solitude, du rejet des pairs et de l'isolement social, mais ayons en tête que d'autres variables peuvent également affecter le développement individuel et social des adolescents (affiliation à des pairs déviants, taxage, victimisation, etc.).

Plusieurs études avaient remarqué l'influence du rejet social, principalement, sur le développement de symptômes d'inadaptation sociale tels que des gestes délinquants et antisociaux (Brooks-Gunn *et al.*, 1997; Cauce *et al.*, 1996; Deater-Decker, 2001; Dodge *et al.*, 2003; Harpold et Band, 1998; Hay *et al.*, 2004; Hymel *et al.*, 2002; Laird *et al.*, 2001; Parker *et al.*, 1995; Resnick *et al.*, 1997; Rubin *et al.*, 1998; Schwartz *et al.*, 1998; Twenge *et al.*, 2001; Verlinden *et al.*, 2000; Wright et Fitzpatrick, 2006). Toutefois, très peu de recherches ont examiné l'effet de plus d'un facteur de socialisation à la fois sur l'apparition des troubles extériorisés comme c'est le cas pour la première étude. Seuls Verlinden *et al.* (2000) avaient observé différents indicateurs sociaux chez des adolescents jugés coupables de meurtre en milieu scolaire. Cette enquête leur avait permis de noter un fonctionnement social semblable chez l'ensemble de ces jeunes

meurtriers. Ces derniers étaient rejetés, isolés, intimidés et persécutés par des pairs fréquentant la même école. Ils ne bénéficiaient également d'aucuns soutien social ni de relations prosociales ou significatives avec des adultes. Leurs seuls amis étaient d'autres jeunes délinquants qui les encourageaient dans leurs actions déviantes.

Ce travail a donc permis d'établir les liens et la contribution de trois variables relationnelles sur le processus de socialisation problématique à l'adolescence. Par ailleurs, les résultats obtenus concernant le modèle structural élaboré confirment l'importance des variables en place à titre d'indicateurs servant à mesurer la socialisation problématique adolescente. De plus, la documentation expose clairement qu'un contexte social problématique entraîne le développement des comportements d'agression et de violence pouvant mener, dans certains cas les plus extrêmes, jusqu'au meurtre. Ainsi, il a été montré que des variables telles que la solitude, le rejet des pairs et l'isolement social sont associés à des indices d'agressivité et de délinquance.

Depuis les événements tragiques survenus entre autres à Columbine au Colorado, le contexte social des jeunes et l'environnement scolaire ont bien changé et suscitent particulièrement l'intérêt des chercheurs (Blum *et al.*, 2002). Dans ce cas-ci, ce n'était pas l'environnement familial ou communautaire qui expliquait le phénomène, mais bien l'environnement scolaire où ces jeunes étaient rejetés, humiliés et violentés par d'autres élèves du même âge et de la même école qu'eux. Les conséquences des relations sociales entretenues à l'école ont sans doute une grande part de responsabilité dans les

actes commis par ces adolescents. Des actions pour favoriser l'intégration sociale de ces jeunes auraient pu faire une différence.

Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet (2000) mentionnent que l'école doit jouer un rôle considérable quant à la prévention des problèmes psychosociaux. Jusqu'à maintenant, un bon nombre de facteurs de risque (solitude, victimisation, intimidation, rejet, affiliation avec des pairs déviants, etc.) au développement des problèmes de comportement liés à l'environnement scolaire ont été identifiés par la documentation. Ces facteurs représentent tous des pistes d'intervention intéressantes. Toutefois, pour qu'un programme de prévention soit jugé efficace, il doit comporter les éléments visant à favoriser l'augmentation des compétences pour ainsi diminuer le niveau de vulnérabilité des jeunes (Bowen *et al.*, 2000). Par ailleurs, les résultats de l'étude de Thomas et Smith (2004) suggèrent que des interventions sont nécessaires pour améliorer la compétence sociale des adolescents et les relations entre les élèves d'une même école.

Afin de minimiser les risques d'apparition des troubles de comportements extériorisés, les principales pistes d'intervention suggérées aux intervenants qui travaillent quotidiennement avec des élèves concernent les facteurs problématiques du contexte social examinés dans ces études. Ainsi, vaincre la solitude, le rejet des pairs et le retrait social permet de prévenir, d'une certaine façon, l'apparition de troubles extériorisés chez les adolescents. La documentation suggère quelques outils et programmes ayant une action efficace sur ces variables. Bien que les participants de

cette étude n'affichent aucune problématique sérieuse liée d'une part ou l'autre à la socialisation problématique ou aux troubles extériorisés, les interventions les plus connues sont tout de même présentées afin de pister les intervenants oeuvrant auprès des jeunes susceptibles de présenter ce genre de troubles.

Cibles d'intervention pour contrer la socialisation problématique

Selon Weiss (1973), différents éléments sociaux sont déterminants pour éviter de souffrir de solitude. Il s'agit, entre autres, de l'intégration sociale, de la relation de confiance, du soutien, du réconfort et de la possibilité d'entretenir les relations interpersonnelles. Ces variables ont également une influence sur le rejet des pairs et le retrait social. Puisque ces éléments répondent à des principes différents, Weiss stipule que des relations spécifiques doivent combler chacune de ces dimensions.

D'abord, au plan de l'intégration sociale, Aronson (2004) propose une stratégie appelée la technique du puzzle (*jigsaw technique*) qu'il a développée et testée pour améliorer le climat scolaire. À la suite d'une série d'observations effectuées dans quelques institutions, l'auteur a noté un niveau de compétition particulièrement élevé dans de nombreuses classes, ce qui contribuait au maintien des tensions entre les élèves. L'objectif était donc de créer un environnement plus harmonieux en changeant les dynamiques sociales de la classe et en encourageant les jeunes à coopérer ensemble plutôt que de rivaliser entre eux. Cette stratégie consiste donc à placer les élèves en sous-groupes de six où chacun doit s'occuper d'une section d'un travail scolaire.

L'exercice amène les adolescents à porter plus d'attention aux autres membres de l'équipe et à favoriser l'augmentation du respect au sein du groupe. Les résultats de l'expérimentation ont montré une baisse des préjugés et des stéréotypes ainsi qu'une augmentation du sentiment d'appartenance chez les élèves qui participaient à cette activité (comparativement aux élèves du groupe témoin). De plus, les participants du groupe expérimental avaient de meilleurs résultats scolaires, une meilleure estime de soi et leur sentiment d'appartenance envers l'école était plus élevé que les autres élèves.

La principale raison du succès de la technique du puzzle repose sur la coopération entre les membres du groupe qui favorise le sentiment d'appartenance. De cette façon, personne n'a le sentiment d'être rejeté ou isolé. Aronson (2004) croit d'ailleurs que la technique du puzzle peut être utile pour enseigner aux adolescents le respect et l'empathie envers les autres. Il ajoute même que si cette technique avait été utilisée dans une école comme celle de Littleton au Colorado par exemple, la tragédie aurait peut-être été évitée.

Pour McWhirter *et al.* (2002), les programmes d'intervention qui s'adressent aux adolescents souffrant de solitude doivent miser sur l'estime de soi. D'après leurs résultats de recherche, plus les jeunes ont une estime de soi élevée, moins ils risquent de souffrir de solitude. Toutefois, les conseils scolaires ou les intervenants psychosociaux doivent être proactifs dans leurs démarches auprès de ces jeunes, puisqu'il a été démontré que des personnes qui sont solitaires ou qui se sentent isolées soient très

réticentes à demander l'aide des autres ou d'un professionnel (Hobfoll et London, 1986). Par ailleurs, les données obtenues par McWhirter *et al.* (2002) appuient le fait que, afin de surmonter les épisodes de solitude, ces jeunes ont besoin de développer des habiletés pour se bâtir un réseau social. Ils apprendront également à mieux s'exprimer et à être plus sensibles aux émotions ressenties par les autres. De cette façon, ils seront en mesure de répondre aux éléments de relation de confiance et de réconfort proposés par Weiss (1973).

D'autres techniques d'intervention sont également utilisées pour briser la solitude. Ce sont des approches de groupe qui misent sur les programmes d'entraînement aux habiletés sociales, pour contrer la timidité ou sur les programmes s'adressant aux personnes dépressives (Andersson, 1998). Par le passé, les programmes d'entraînement aux habiletés sociales se sont montrés particulièrement efficaces auprès des jeunes isolés socialement. *Le programme PEC* (Pratiquons ensemble nos compétences; Royer, Morand et Gendron, 2005) est un exemple de programme d'entraînement aux habiletés sociales. Il favorise chez le jeune le développement des habiletés sociales et la capacité de reconnaître et d'utiliser les forces de la famille. Il permet également aux parents de consolider l'habileté à négocier avec leur enfant en plus de faciliter la collaboration avec l'école. Le soutien parental est donc essentiel, car il permet le maintien et le transfert des habiletés sociales que doivent développer les adolescents à l'école. Les principales interventions utilisées sont l'instruction directe, le modelage de l'habileté, la discussion de groupe, le jeu de rôles, le jeu coopératif, la rétroaction et le renforcement. Ainsi, les

parents apprendront à acquérir des habiletés leur permettant d'établir leurs limites, de renforcer les comportements appropriés de leur enfant et d'adopter des méthodes plus efficaces pour résoudre les conflits. Ce programme a été évalué auprès de 18 intervenants scolaires qui ont constaté une augmentation des habiletés de résolution de conflits, de la confiance en soi, de la motivation et de la participation active ainsi que de la qualité des relations entre l'élève et le professeur. Enfin, ces intervenants scolaires ont observé une baisse des incidents rapportés en termes d'agression, de bataille et de taxage (Gendron et Royer, 2006).

Par ailleurs, la reconnaissance de l'impact du rejet, de l'isolement et de la phobie sociale sur le développement des adolescents a mené à l'élaboration de traitements cliniques pour ce genre de problématique. Par exemple, la majorité des interventions élaborées pour diminuer le rejet des pairs s'attardent à modifier les caractéristiques des jeunes rejetés en présumant qu'ils sont responsables de leurs propres difficultés (Garbarino et deLara, 2002; Mikami, Boucher et Humphreys, 2005). D'abord, Spence (1995) a développé le *Social Skills Training: Enhancing Social Competence in Children and Adolescents* (SST), un programme conçu pour améliorer les habiletés sociales et la résolution de problèmes. Ce programme permet également la restructuration cognitive du jeune, quant à ses croyances et ses schèmes sociaux et lui enseigne des techniques de relaxation puisqu'il considère que l'adolescent rejeté ou isolé présente des lacunes au niveau de ses connaissances entourant les normes sociales ainsi que de son aptitude à évaluer et à adapter ses comportements à ces normes. Spence, Donovan et Brechman-

Toussaint (2000) ont évalué l'efficacité de ce programme auprès d'un groupe de jeunes âgés entre 7 et 14 ans. Les participants ont été divisés en trois groupes : les jeunes bénéficiant du programme SST, les jeunes bénéficiant du programme SST et de l'implication de leurs parents et enfin, les jeunes sur la liste d'attente du programme. Les résultats de l'évaluation ont montré que les jeunes qui ont participé au programme SST présentaient beaucoup moins de symptômes liés à l'isolement comparativement aux jeunes sur la liste d'attente. De plus, les résultats ont permis d'observer, chez l'ensemble des participants au programme, une diminution significative de l'anxiété sociale et une augmentation marquée des habiletés sociales et de la confiance en soi (rapportés par les parents). Bien que ce programme montre un effet statistique significatif chez les participants, la majorité d'entre eux demeurent malheureusement à l'écart des autres puisqu'ils sont rarement en présence de pairs conventionnels. De plus, ils ne bénéficient pas de contextes positifs de socialisation en raison de la perception négative qu'ont les autres à leur égard (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999).

Ces constats ont amené les chercheurs à traiter davantage des facteurs environnementaux. Dorénavant, certains auteurs croient que changer le climat de classe ainsi que les biais des pairs non rejetés à l'endroit de ceux qui subissent le rejet aurait des avantages plus bénéfiques comparativement aux programmes basés sur l'entraînement des habiletés sociales par exemple (Chang, 2003; Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge, Coie et Conduct problems Prevention Research Group, 1999). Pour y parvenir, les stratégies d'apprentissage coopératif semblent très appropriées. Elles

encouragent les élèves à travailler ensemble vers un même but et dans le respect de chacun. Les jeunes doivent donc s'écouter et coopérer s'ils veulent obtenir du succès à la suite de leur performance (Aronson et Patnoe, 1997; Cohen et Lotan, 1997). Ce genre de pratiques favorise habituellement l'égalité des statuts sociaux et diminue le rejet des pairs (Slavin, 1997).

Le programme *Making Choices* (Smokowski, Fraser, Day, Galinsky et Bacallao, 2004) est un bon exemple d'apprentissage coopératif. Par l'analyse de l'information sociale, de l'identification des préférences sociales et de l'entraînement des habiletés relationnelles, le programme enseigne aux jeunes à surmonter leurs difficultés et à réduire l'exclusion des autres. Ces derniers sont alors en mesure d'établir et d'entretenir des liens avec leurs pairs. Par le fait même, les adolescents développent des habiletés sociales ayant pour effet de contrer le rejet des pairs. Pour Pakaslahti (2000), la maîtrise des habiletés d'analyse de l'information sociale est essentielle pour être bien adapté et impliqué socialement tout au long de sa vie. L'encodage, l'interprétation, l'élaboration d'objectifs, l'élaboration de la réponse, la prise de décision et l'action sont les habiletés qui déterminent le succès des relations sociales futures et la façon de se comporter face à une situation nouvelle. Les résultats de l'évaluation du programme montrent son efficacité à promouvoir les compétences sociales afin d'enrayer le rejet des pairs. Il est particulièrement efficace pour formuler des objectifs et interpréter les intentions des autres. De plus, les professeurs interviewés affirment que les jeunes autrefois rejetés ont

développé un réseau d'amis et sont moins victimes d'agression physique ou sociale (Fraser *et al.*, 2005).

Enfin, mentionnons que si la majorité des programmes d'intervention concernant des éléments de socialisation problématique sont dirigés dans les écoles, c'est parce qu'ils offrent l'opportunité aux jeunes de mettre à l'épreuve leurs habiletés sociales dans un contexte réaliste et diversifié (professeurs, personnel scolaire, élèves). Il a été démontré que les interventions en milieu scolaire pour traiter la solitude, le rejet, l'isolement et l'anxiété sociale sont efficaces lorsqu'elles répondent à deux principaux critères : (1) l'école est le milieu dans lequel les problématiques apparaissent et (2) l'exposition inévitable des situations habituellement évitées (la loi oblige les jeunes d'aller à l'école). Le fait que le programme se déroule en milieu scolaire diminue l'écart entre la problématique vécue au quotidien et l'environnement naturel. Comme résultat, on observe une augmentation de l'efficacité des interventions pratiquées dans les écoles comparativement aux traitements en clinique (Evans, Langberg et Williams, 2003).

En résumé, il existe de nombreuses ressources disponibles pour les intervenants et les milieux qui accueillent et qui traitent les adolescents aux prises avec des problèmes de comportement ou encore, qui sont victimes d'une socialisation problématique durant leur adolescence. Ces interventions visent à prévenir ou diminuer l'effet des facteurs de risque de la socialisation problématique sur le développement des troubles extériorisés pouvant mener à la violence et même jusqu'au meurtre.

Conclusion

Ce travail de recherche avait pour objectifs de décrire le processus de socialisation problématique et de montrer son influence sur la présence de comportements extériorisés au cours de l'adolescence. Inspirée principalement de la tragédie de Columbine au Colorado ainsi que d'autres tueries survenues au cours des dernières années en milieu scolaire, cette thèse de doctorat avait comme particularité de s'intéresser aux relations sociales problématiques menant à des gestes d'agression et de délinquance entre des élèves d'une même école. Il s'agit-là d'une problématique contemporaine et très préoccupante. Ainsi, cette démarche a permis de regrouper certaines variables sociales (solitude, rejet des pairs et retrait social) sous la dimension de la socialisation problématique et d'explorer son impact sur le développement des troubles de comportements extériorisés entre le milieu et la fin du secondaire et ce, dans le but de mieux comprendre ce phénomène.

D'entrée de jeu, les différentes approches traitant de l'adolescence permettent de constater que la recherche de l'identité et le besoin d'appartenance à un groupe de pairs sont des étapes déterminantes au développement social et individuel d'un jeune. Le processus de socialisation joue donc un rôle important au cours de cette période. La grande majorité des adolescents parvient à créer des liens sociaux satisfaisants et socialement acceptables favorisant leur développement psychologique. Par contre, pour certains, les relations interpersonnelles sont plutôt source de conflits les amenant, entre

autres, à vivre de la solitude, de l'isolement et du rejet et à exprimer de l'agressivité et de la violence. La solitude, le rejet des pairs et le retrait social, en tant que facteurs problématiques du contexte social de l'adolescent, ont donc été approfondis afin de déterminer leur impact sur l'adaptation sociale et le développement des comportements extériorisés (agression et délinquance).

Ainsi, le modèle structural présenté à l'étude 1 montre des liens solides entre la solitude, le rejet des pairs, l'isolement social sur la socialisation problématique d'une part, et son influence immédiate sur les troubles extériorisés d'autre part. Cela signifie que les adolescents qui souffrent de solitude, qui sont victimes du rejet des pairs et/ou qui ont tendance à s'isoler socialement risquent de vivre un processus de socialisation problématique entraînant l'expression de gestes délinquants et agressifs au milieu de l'adolescence.

Ensuite, le modèle structural proposé résume en grande partie la documentation recensée. Les événements tragiques survenus dans les écoles secondaires ont causé énormément de craintes chez les élèves et chez les professeurs au cours des dernières années qu'il devenait impératif de comprendre le processus d'extériorisation des comportements délinquants et agressifs pouvant mener à la violence et au meurtre entre élèves d'une même école. Comme les adolescents de la majorité des tueries sont décrits par les médias et l'entourage comme des jeunes isolés, rejetés et humiliés, les éléments du contexte social jouent donc un rôle déterminant dans l'explication de ce phénomène.

Les analyses de la deuxième étude ont permis d'apporter plus de précisions sur la nature des liens entre la socialisation problématique et les comportements extériorisés au cours de l'adolescence. Il s'est avéré que la socialisation problématique en troisième secondaire n'exerce pas d'influence sur le développement des troubles extériorisés en cinquième secondaire, contrairement à ce qui avait été pensé. On constate plutôt une contribution importante de la socialisation problématique sur la présence de l'agression et de la délinquance au milieu du secondaire, tel qu'exposé par le modèle structural de l'étude 1, et c'est la stabilité des troubles extériorisés dans le temps qui explique le mieux la présence de ceux-ci deux années plus tard.

Par ailleurs, mis à part quelques participants, il est rassurant de constater que l'ensemble des élèves sondés ne souffre pas de problèmes sociaux ni de troubles extériorisés. Une seule différence significative a été observée entre les filles et les garçons où l'isolement social semble toucher davantage les adolescentes. Ainsi, filles et garçons peuvent expérimenter des problèmes relationnels et présenter des troubles extériorisés. Heureusement, il existe déjà de nombreuses interventions mises en place pour prévenir et réduire l'influence de certains facteurs sociaux problématiques (rejet des pairs, isolement social, faibles habilités sociales, mauvaises stratégies d'adaptation, etc.) sur le développement de comportements délinquants et agressifs notamment. Quelques-unes d'entre elles ont été abordées pour informer les intervenants et pour aider les adolescents à se développer sainement et à se bâtir un réseau de soutien leur permettant de s'adapter à leurs nouvelles réalités physiques, psychologiques et sociales.

Évidemment, d'autres facteurs relationnels peuvent également influencer le processus de socialisation au milieu de l'adolescence. En effet, la documentation mentionne que l'affiliation à des pairs déviants, le taxage, la victimisation et l'intimidation ont un effet négatif sur le développement des relations sociales des jeunes (Dahlberg, 1998; Grégoire, 2005; Hazler et al., 1997; Hodges et al., 1999; Wright et Fitzpatrick, 2006). Toutefois, ces facteurs ont dû être laissés de côté en raison du choix de travailler avec des données secondaires, ce qui pose une limite importante à cette étude. Il aurait été intéressant d'évaluer si ces variables sont liées au processus de socialisation problématique en plus de déterminer leur impact sur l'apparition de troubles extériorisés durant la période de l'adolescence. Cela aurait permis, entre autres, de bonifier la définition de la socialisation problématique. Une autre limite se situe au niveau de la taille de l'échantillon et du ratio filles/garçons de la seconde étude, ce qui a contraint l'analyse et les résultats qui en découlent. Le nombre de participants pour cette étude a aussi diminué la possibilité d'observer des différences significatives entre les filles et les garçons et pourrait expliquer les alphas de Cronbach obtenus pour certaines variables.

Mentionnons également que le terme causalité, utilisé pour indiquer la direction des variables de l'analyse acheminatoire, n'est pas tout à fait juste puisque cette méthodologie ne remplace pas l'expérimentation pour déterminer une relation de cause à effet. Enfin, le choix de positionner les troubles extériorisés en tant que variable dépendante de la socialisation problématique est influencé par l'observation de la

violence entre adolescents et des tueries dans les écoles secondaires au cours des dernières années. Les jeunes meurtriers sont décrits comme solitaires, rejetés et différents des adolescents jugés normaux. La question était donc de savoir si des facteurs psychosociaux influencent la présence de comportements agressifs et délinquants au cours de l'adolescence. Les résultats de l'étude appuient ce raisonnement puisqu'il a été montré que les adolescents de troisième secondaire dont le contexte social est problématique sont plus enclin à manifester des comportements agressifs et délinquants alors que la présence de troubles extériorisés en troisième secondaire n'a pas d'impact sur le contexte social de l'adolescent deux années plus tard.

En terminant, il serait essentiel de poursuivre notre démarche dans ce domaine de recherche notamment pour sensibiliser les décideurs face à cette problématique, mais également pour mieux définir le concept de socialisation problématique en travaillant avec un échantillon substantiellement plus grand nous permettant de couvrir l'ensemble de la période de l'adolescence et ajouter au modèle d'autres variables susceptibles d'avoir un effet sur le processus de socialisation des jeunes. Cette démarche donnerait ainsi l'occasion de mieux comprendre l'interaction entre ces différents facteurs psychosociaux et le développement des troubles extériorisés à l'adolescence afin d'agir efficacement.

Références

- Abecassis, M., Hartup, W.W., Haselager, G.J.T., Scholte, R.H.J. et Van-Lieschout, C.F. M. (2002). Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development*, 73, 1543-1556.
- Achenbach, T.M. (1991). *Manuel for the Child Behavior Check-list 4-18 and 1991 Profile*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Achenbach, T.M. et McConaughy, S.H. (1997). *Empirical based assessment of child and adolescent psychopathology : Practical application (2^e éd.)*. London : Sage Publications.
- Andersson, L. (1993). Loneliness. Dans R. Kastenbaum (Ed.), *The encyclopedia of adult development*. (pp. 282-285). Phoenix: The Oryx Press.
- Andersson, L. (1998). Loneliness research and interventions: a review of the literature. *Aging & Mental Health*, 2(4), 264-274.
- Argyle, M. et Henderson, M. (1985). *The anatomy of relationships*. Londres : Heinemann.
- Aronson, E. (2004). How the Columbine High School Tragedy Could Have Been Prevented. *Journal of Individual Psychology*, 60(4), 355-360.
- Aronson, E. et Patnoe, S. (1997). *Cooperation in the classroom: The Jigsaw method*. New York: Longman.
- Ary, D.V., Duncan, T.E., Biglan, A., Merzler, C.W., Noell, J.W. et Smolkowski, K. (1999). Development of adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 141-150.
- Asher, S.R. et Paquette, J. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75-78.
- Bagwell, C.L., Newcomb, A.F. et Bukowski, W.M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bariaud, F. (1999). Le développement des conceptions de soi. Dans H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson et F. Bariaud (Éds.), *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bartlett, R., Holditch-Davis, D. et Belyea, M. (2005). Clusters of problem behaviors in adolescents. *Research in Nursing & Health*, 28, 230–239.
- Bartlett, R., Holditch-Davis, D., Belyea, M., Tucker-Halpern, C. et Beeber, L. (2006). Risk and Protection in the Development of Problem Behaviors in Adolescents. *Research in Nursing & Health*, 29, 607–621.
- Barry, B. (1998). *Social Exclusion, Social Isolation and the Distribution of Income*. Centre for Analysis of Social, STICER: London School of Economics.
- Baumeister, R.F. et Tice, D.M. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 165-195.
- Berg, J. et McQuinn, R. (1989). Loneliness and aspects of social support networks. *Journal of Social and Personal Relationships*, 6, 359-372.
- Berkowitz, L. (1978). Whatever happened to the frustration-aggression hypothesis? *American Behavioral Scientist*, 32, 691-708.
- Berndt, T.J., Hawkins, J.A. et Jiao, Z. (1999). Influence of friends and friendship on adjustment to junior high school. *Merrill Palmer Quarterly*, 45, 13-41.
- Bierman, K.L. et Wargo, J.B. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology*, 7(4), 669-682.
- Björkqvist, K. et Niemela, F. (1992). *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego: Academic Press.
- Blum, R.W., McNeely, C.A. et Rinehart, P.M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of school to improve the health of teens*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.
- Boivin M., Hymel, S. et Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.

- Bonny, A.E., Britto, M.T., Klostermarm, B.K., Homung, R.W. et Slap, G.B. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106, 1017-1021.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N. et Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. Dans F. Vitaro et C. Gagnon. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (Tome II : les problèmes externalisés) (pp. 165-229). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brage, D., Meredith, W. et Woodward, J. (1993). Correlates of loneliness among Midwestern adolescents. *Adolescence*, 111, 685-693.
- Brame, B., Nagin, D.S. et Tremblay, R.E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 503-511.
- Brendgen, M., Vitaro, F. et Bukowski, W.M. (2000). Deviant friends and early adolescents' emotional and behavioral adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 173-189.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D., Horwood, J., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D., Moffitt, T., Pettit, G.S. et Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Bronfenbrenner, U (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G.J. et Aber, J.L. (1997). *Neighborhood poverty: Context and consequences for children*. New York: Russell Sage.
- Brown, B.B. (2004). Adolescents' relationships with peers. Dans R. Lerner et L. Steinberg (Eds.), *The handbook of adolescent psychology* (pp. 363-394). New York: Wiley.
- Brunelle, N., Cousineau, M.-M. et Brochu, S. (2005). Trajectoires déviantes de garçons et de filles : Points de convergence et de divergence. Dans N. Brunelle et M.-M. Cousineau (Eds.), *Trajectoires de déviance juvénile : Les éclairages de la recherche qualitative*. (pp. 9-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Buhs, E.S. et Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S.D. et Gariépy, L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24(6), 815-823.
- Carter, D.B. et Levy, G.D. (1988). Cognitive Aspects of Children's Early Sex-Role Development: The Influence of Gender Schemas on Preschoolers' Memories and Preferences for Sex-Typed Toys. *Child Development*, 59, 782-93.
- Cauce, A.M., Mason, C., Gonzales, N., Hiraga, Y. et Liu, G. (1996). Social support during adolescence: Methodological and theoretical considerations. Dans K. Hurrelmann et S.F. Hamilton (Eds.), *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries* (pp. 131–152). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Centers for Disease Control and Prevention, Department of Health and Human Services (May 21, 2004). Youth risk behavior surveillance-United States, 2003. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 53(2), 1–96.
- Chamberlain, P. et Reid, J.B. (1994). Differences in risk factors and adjustment for male and female delinquents in treatment foster care. *Journal of Child and Family Studies*, 3, 23-39.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 535–548.
- Cheng, H. et Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327–339.
- Ciarano, S. (2004). *Risk behaviour in adolescence: drug-use and sexual activity in Italy and The Netherlands*. Groningen : Stichting Kinderstudies Publisher.
- Cillissen, A.N., Bukowski, W.M. et Haselager, G.J.T. (2000). A review of the empirical literature on the stability of sociometric categories and a discussion of four conceptual issues related to the stability of sociometric status. Dans A.N. Cillissen et W.M. Bukowski (Éds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 3–10). New Direction for Child and Adolescent Development, # 88. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cillessen, A.H.N. et Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147–163.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent Boys*. Glencoe, IL: Free Press.
- Cohen, E. G. et Lotan, R.A. (1997). Raising expectations for competence: The effectiveness of status interventions. Dans E.G. Cohen and R.A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 77-91). New York: Teacher's College Press.
- Coie, J.D. et Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Dans W. Damon et N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, (5th edn, Vol. 3)*. New York: Wiley.
- Coie, J.D., Terry, R., Zakriski, A. et Lochman, J. (1995). Early adolescent social influences on delinquent behavior. Dans J. McCord (Éd.), *Coercion and punishment in long term perspective* (pp. 229-244). New York: Cambridge University Press.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631–647.
- Coohey, C. (1996). Child maltreatment: Testing the social isolation hypothesis. *Child Abuse & Neglect*, 20, 241-254.
- Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317–2327.
- Crick, N.R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 610–617.
- Crick, N.R. et Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Crick, N.R. et Nelson, D.A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 599–607.

- Crick, N.R., Nelson, D.R., Morales, J.R., Cullerton-Sen, C, Casas, J.F. et Hickman, S.E. (2001). Relational victimization in childhood and adolescence. Dans J. Juvonen et S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 196-214). New York: Guilford Press.
- Curran, P.J., Stice, E. et Chassin, L. (1997). The relation between adolescent alcohol use and peer alcohol use: A longitudinal random coefficients model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 130-140.
- Dahlberg, L.L. (1998). Youth violence in the United States: Major trends, risk factors, and prevention approaches. *American Journal of Prevention Medicine*, 14, 259-272.
- Day, D.M., Bream, L.A. et Pal, A. (1992). Proactive and reactive aggression: An analysis of subtypes based on teacher perceptions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 210-217.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 565-579.
- Deptula, D.P. et Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: A comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 75-104.
- DeRosier, M., Cillessen, A.H.N., Coie, J. et Dodge, K.A. (1994). Group social content and children's aggressive behavior. *Child Development*, 65, 1068-1079.
- Diamant, L. et Windholz, G. (1981). Loneliness in college students: Some theoretical, empirical, and therapeutic considerations. *Journal of College Student Personnel*, 22, 515-522.
- Dishion, T.J., Capaldi, D.M. et Yoerger, K. (1999). Middle childhood antecedents to progressions in male adolescent substance use: An ecological analysis of risk and protection. *Journal of Adolescent Research*, 14, 175-205.
- Dishion, T.J., Patterson, G.R. et Griesler, P.C. (1994). Peer adaptation in the development of antisocial behavior: A confluence model. Dans Huesmann, L.R. (Ed.). *Aggressive Behavior: Current Perspectives*, (p. 61-95), New York : Plenum Press.
- Dishion, T.J., Patterson, G.R., Stoolmiller, M. et Skinner, M.L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescents involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.

- 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). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K.A. (2001). The Science of Youth Violence Prevention: Progressing from Developmental Epidemiology to Efficacy to Effectiveness to Public Policy. *American Journal of Preventive Medicine*, 20, 63-70.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S. et Fontaine, R. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E. et Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51.
- Dodge, K.A. et Pettit, G.S. (2003). A Biopsychosocial Model of the Development of Chronic Conduct Problems in Adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
- Dumas, J. (1999). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Dumont, M., Leclerc, D. et Deslandes, R. (2003). Ressources personnelles et détresse psychologique en lien avec le rendement scolaire et le stress chez des élèves de quatrième secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35(4), 254-267.
- Dumont, M., Leclerc, D. et Pronovost, J. (2000). Profils psychopathologiques et stratégies adaptatives chez les adolescents. *Revue Européenne de psychologie Appliquée*, 50(1), 59-69.
- Egan, S.K., Monson, T.C. et Perry, D.G. (1998). Social-cognitive influences on change in aggression over time. *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Eggleston, D.E., Green, K.M. et Ensminger, M.E. (2008). Investigating the long-term influence of adolescent delinquency on drug use initiation. *Drug and alcohol dependence*, 93(1-2), 72-84.
- Elliott, D., Hamburg, B. et Williams, K. (1998). *Violence in American schools*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Elliott, D.S. et Menard, S. (1996). Delinquent friends and delinquent behavior: Temporal and developmental patterns. Dans J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 28–67). New York: Cambridge University Press.
- Erickson, K.G., Crosnoe, R. et Dornbusch, S.M. (2000). A social process model of adolescent deviance: Combining social control and differential association perspectives. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 395-425.
- Erikson, E.H. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: W.W. Norton.
- Evans, S.W., Langberg, J. et Williams, J. (2003). Achieving generalization in school-based mental health. Dans M.D. Weist, S.W. Evans et N.A. Lever (Eds.), *Handbook of school mental health: Advancing practice and research* (pp. 335-348). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Fagot, B.I. et Leinbach, M.D. (1989). The Young Child's Gender Schema: Environmental Input, Internal Organization. *Child Development*, 60, 663-672.
- Farrington, D.P. (1994). Early developmental prevention of juvenile delinquency. *Criminal Behavior and Mental Health*, 4, 209-227.
- Fergusson, D.M., Swain-Campbell, N.R. et Horwood, L.J. (2002). Deviant peer affiliations, crime and substance use: A fixed effects regression analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 419-430.
- Forest, M.-E. (2001). *La perception du style parental chez les adolescents présentant des troubles de comportement*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Marcotte, D. (2001). Revue des facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale à l'adolescence. *Revue internationale de psychologie sociale*, 14, 93-120.
- Fraser, M.W., Galinsky, M.J., Smokowski, P.R., Day, S.H., Terzian, M.A., Rose, R.A. et Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grades. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045-1055.
- Furman, W. et Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103–115.

- Gagnon, C. et Vitaro, F. (2003). La prevention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (Éds.), *Prévention des problèmes d'Adaptation chez les enfants et les adolescents Tome II: les problèmes externalisés* (pp. 231-290). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Garbarino, J. et deLara, E. (2002). *And words can hurt forever: How to protect adolescents from bullying, harassment, and emotional violence*. New York: The Free Press.
- Gendron, M. et Royer, E. (2006). *Pratiquons ensemble nos compétences (programme PEC) : une intervention auprès d'adolescents en difficulté de comportement et de leurs parents*. 1^{er} congrès biennal du CQJDC Québec (Canada) – 3 novembre 2006.
- Gerard, J.M. et Buehler, C. (2004). Cumulative Environmental Risk and Youth Problem Behavior. *Journal of Marriage and Family*, 66, 702–720.
- Gifford-Smith, M.E. et Rabiner, D.L. (2004). Social information processing and children's social adjustment. Dans J.B. Kupersmidt et K.A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 69-84). Washington, DC: American Psychological Association.
- Goldbaum, S., Craig, W.M., Pepler, D. et Connolly, J. (2003). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 139-156.
- Gomes, M.M. (2007). A concept analysis of relational aggression. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14, 510–515
- Goossens, L. et Marcoen, A. (1999). Adolescent loneliness, self-reflection, and identity : From individual differences to developmental process. Dans K.J. Rotenberg et S. Hymel (Éds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 225-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gouvernement du Québec (1996). Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques.
- Gray, J. A. et McNaughton, N. (2000). *The neuropsychology of anxiety*. New York: Oxford University Press.
- Green, L.R., Richardson, D.S., Lago, T. et Schatten-Jones, E.C. (2001). Network Correlates of Social and Emotional Loneliness in Young and Older Adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(3), 281-288.

- Grégoire, M. (2005). *Facteurs personnels et environnementaux liés à la consommation de produits psychotropes à l'adolescence*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Hammer, A.L. et Marting, M.S. (1988). *Manual for the Coping Resources Inventory*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- Hansen, D.J., Giacoletti, A.M. et Nangle, D.W. (1995). Social interactions and adjustment. Dans V.B. Van Hasselt et M. Hersen (Eds.), *Handbook of adolescent psychopathology: A guide to diagnosis and treatment* (pp. 102-129). New York: Lexington Books.
- Harpold, J.A. et Band, S.R. (1998). *Lessons learned: An FBI perspective: School violence summit*. Little Rock, AR: Behavioral Science Unit, FBI Academy.
- Harter, S. (1997). The development of self-representations. Dans W. Damon et N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology (5th ed., Vol. III)* (pp. 237-309). New York: Wiley.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R.D. et Hill, K.G. (1999). Preventing Adolescent Health Risk Behaviors by Strengthening Protection during Childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. et Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hay, D.F., Payne, A. et Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Hazler, R.J. (1998). Promoting personal investment is systemic approaches to school violence. *Education*, 119, 222-231.
- Hazler, R.J. et Carney, J.V. (2000). When victims turn aggressors: Factors in the development of deadly school violence. *Professional School Counseling*, 4, 105-112.
- Hazler, R.J., Carney, J.V., Green, S., Powell, R. et Jolly, S. (1997). Areas of expert agreement on identification of school bullies and victims. *School Psychology International*, 18, 3-11.
- Hobfoll, S.E. et London, P. (1986). The relationship of self-concept and social support to emotional distress among women during war. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 12, 87-100.

- Hodges, E.V.E., Boivin, M., Vitaro, F. et Bukowski, W.M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.
- Hodges, E.V.E., Card, N.A. et Isaacs, J. (2003). Learning of aggression in the home and the peer group. Dans W. Heitmeyer et J. Hagan (Eds.), *International handbook of research on violence* (pp. 495-509). New York: Westview Press.
- Hodges, E.V.E. et Perry, D.G. (1996). Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 23-28.
- Hodges, E.V. et Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Huesman, L.R., Eron, L.D., Leflowitz, M.N. et Walder, L.O. (1994). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P. et Renshaw, P.D. (2002). Peer acceptance and rejection in childhood. Dans P.K. Smith et C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 182-204). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Jackson, C. (1997). Initial and experimental stages of tobacco and alcohol use during late childhood: Relation to peer, parent, and personal risk factors. *Addictive Behaviors*, 22, 685-698.
- Jessor, R. (1998). New perspectives on adolescent risk behavior. Dans R. Jessor (Ed.), *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 1-10). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Juvonen, J. et Graham, S. (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.
- Kauffman, J.M. (1993). *Characteristics of emotional and behavioural disorders of children and youth*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Kazdin, AE. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. 2e edition. Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.
- Keenan, K., Loeber, R., Zhang, Q. et Stouthamer-Loeber, M. (1995). The influence of deviant peers on the development of boys' disruptive and delinquent behavior: A temporal analysis. *Development and Psychopathology*, 7(4), 715-726.

- Knox, M., King, C., Gregory, L.H., Logan, D. et Ghaziuddin, N. (2000). Aggressive behavior in clinically depressed adolescents. *Journal of American Academy of child and Adolescent Psychiatry*, 39, 611-618.
- Kratzer, L. et Hodgins, S. (1997). Adult outcomes of child conduct problems: A cohort study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 65-81.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. et Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. Dans S.R. Asher et J.D. Coie (Éds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.
- Labi, N. (2001, April 2). *Let bullies beware*. Time, pp. 46-47.
- Lacourse, E., Nagin, D., Tremblay, R.E., Vitaro, F. et Claes, M. (2003). Developmental trajectories of boys' delinquent group membership and facilitation of violent behavior during adolescence. *Development and Psychopathology*, 15(1), 183-197.
- Ladd, G.W. et Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367.
- Laird, R.D., Jordan, K.Y., Dodge, K.A., Pettit, G.S. et Bates, J.E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 13, 337-354.
- Lanctôt, N. et LeBlanc, M. (2000). Les trajectoires marginales chez les adolescentes judiciarisées : continuité et changement. *Revue internationale de criminologie et de police technique*, 53(1), 46-68.
- Larson, R.W. (1999). The uses of loneliness in adolescence. Dans K.J. Rotenberg et S. Hymel (Éds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 11-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lease, A.M., Kennedy, C.A. et Axelrod, J.L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11(1), 87-109.
- Lerner, R.M., Delaney, M., Hess, L.E., Jovanovic, J. et von Eye, A. (1990). Early adolescent physical attractiveness and academic competence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 4-20.

- Lévesque, N. (2002). *L'identification des distorsions cognitives chez les adolescents présentant des symptômes de dépression, des troubles extériorisés et une concomitance de ces problématiques*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Levitt, M.J., Guacci-Franco, N. et Levitt, J.L. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: A multicultural study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*, 207–222.
- Lipsey, M.W. et Derzon, J.H. (1998). Predictors of violence or serious delinquency in adolescence and early adulthood. Dans R. Loeber et D.P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders* (pp. 86–105). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loeber, R. et Farrington, D. (1998). *Executive summary. Serious and violent juvenile offenders*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loeber, R. et Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist, 53*, 242–259.
- Lussier, Y. (1992). *Traduction française de la version 3 du UCLA Loneliness scale* (Russel et Cutrona, 1988). Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie, Trois-Rivières.
- Maccoby, E.E. (2006). Historical Overview of socialization: Research and theory. Dans J.E. Grusec et P.D. Hastings (Éds.), *Handbook of socialization: Research and theory* (pp. 13-41). New York: The Guilford Press.
- MacDonald, G. et Leary, M.R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin, 131*, 202-223.
- Maguin, E., Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Hill, K., Abbott, R. et Herrenkohl, T. (1995). *Risk factors measured at three ages for violence at age 17-18*. Boston: American Society of Criminology.
- Mahon, N.E., Yarcheski, A., Yarcheski, T.J., Cannella, B.L. et Hanks, M.M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing-Research, 55*(5), 308-315.
- Marc, E. et Picard, D. (2000). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris : Dunod.

- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Martino, S.C., Ellickson, P.L., Klein, D.J., McCaffrey, D. et Edelen, M.O. (2008). Multiple Trajectories of Physical Aggression among Adolescent Boys and Girls. *Aggressive Behavior*, 34, 61-75.
- Mathijssen, J.P., Koot, H.M. et Verhulst, F.C. (1999). Predicting change in problem behavior from child and family characteristics and stress in referred children and adolescents. *Development and Psychopathology*, 11, 305-320.
- Mazet, P. (2004). *Difficultés et troubles à l'adolescence*. Paris : Masson.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T. et Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. Dans M.R. Leary (Éd.), *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). London: Oxford University Press.
- McWhirter, B.T., Besett-Alesch, T.M., Horibata, J. et Gat, I. (2002). Loneliness in High Risk Adolescents: The role of coping, self-esteem, and empathy. *Journal of Youth Studies*, 5(1), 69-84.
- Messerschmidt, J.W. (1993). *Masculinities and Crime*. Lanham, MD: Rowman et Littlefield.
- Mikami, A.Y., Boucher, M.A. et Humphreys, K. (2005). Prevention of Peer Rejection Through a Classroom-Level Intervention in Middle School. *The Journal of Primary Prevention*, 26(1), 5-23.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T.E. (1997). Adolescence-limited and life-course-persistent offending: A complementary pair of developmental theories. *Advances in Criminological Theory*, 7, 11-54.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P. et Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.
- Moore, D. et Schultz, N.R. (1983). Loneliness at adolescence : Correlates, attributions, and coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 95-100.

- Moretti, M., Holland, R. et McKay, S. (2001). Self-other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral Sciences and the Law*, 19, 109–126.
- Mrug, S., Hoza, B. et Bukowski, W.M. (2004). Choosing or being chosen by aggressivedisruptive peers: Do they contribute to children's externalizing and internalizing problems? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 53-65.
- Neal, J.W. (2007). Why Social Networks Matter: A Structural Approach to the Study of Relational Aggression in Middle Childhood and Adolescence. *Child Youth Care Forum*, 36, 195–211.
- Newman, B.M., Lohman, B.J. et Newman, P.R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: their relationship to adolescent behaviour problems. *Adolescence*, 42(166), 241-263.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems at school: Facts and effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 15-22.
- Page, R.M. (1990). High school size as a factor in adolescent loneliness. *High School Journal*, 73, 150–153.
- Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents; aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5(5), 467–490.
- Parke, R.D. et Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. Dans P. Mussen et E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: vol 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 547–641). 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.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Price, J. et DeRosier, M.E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. Dans D. Cicchetti et D. Cohen (Éds.), *Developmental psychopathology: Volume 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96-161). New York: John Wiley.
- Patterson, G.R., Dishion, T.J. et Yoerger, K. (2000). Adolescent growth in new forms of problem behavior: Macro and micro peer dynamics. *Prevention Science*, 1, 3-13.

- Pepler, D.J. et Craig, W.M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children. *Development Psychology*, 31, 548-553.
- Ponzetti, J.J. et Cate, R.M. (1988). The relationship of personal attributes and friendship variables in predicting loneliness. *Journal of College Student Development*, 29, 292-298.
- Poulin, F. et Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two factor model. *Psychological Assessment*, 12, 115-122.
- Poulin, F., Dishion, T.J., Kavanagh, K. et Kiesner, J. (1998). La prévention des problèmes de comportement à l'adolescence. *Criminologie*, 31, 67-85.
- Pretty, G.M., Andrewes, L. et Collett, C. (1994). Exploring adolescence sense of community and its relationship to loneliness. *Journal of Community Psychology*, 22, 346-358.
- Prinstien, M.J. et Cillessen, A.H.N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310-342.
- Prinstein, M.J. et LaGreca, A.M. (2002). Peer crowd affiliation and internalizing distress in adolescence: A longitudinal follow-back study. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 325-351.
- Qualter, P. et Munn, P. (2002). The separateness of social isolation in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(2), 233-244.
- Rathus, S.S. et Etaugh, C. (1995). *The world of children*. New York: Harcourt Brace College.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R.E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L.H. et Udry, J.R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
- Rice, F.P. et Dolgin, K.G. (2005). *The adolescent : Development, relationships, and culture*. Boston : Pearson.
- Rigby, K. et Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 29, 119-130.

- Riggio, R.E., Watring, K.P. et Throckmorton, B. (1993). Social skills, social support, and psychosocial adjustment. *Personality and Individual Differences*, 15, 275–280.
- Rodkin, P., Farmer, T., Pearl, R. et Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14–24.
- Rokach, A. (2002). Dimensions of Loneliness Among Canadian and Czech Youth: A Cross-National Study. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 21(4), 362-379.
- Rokach, A. et Brock, H. (1997). Loneliness: A multidimensional experience. *Psychology: A Journal of Human Behaviour*, 34(1), 1-9.
- Rokach, A. et Brock, H. (1996). The causes of loneliness. *Psychology: A Journal of Human Behaviour*, 33(1), 1-11.
- Rook, K.S. (1984). Promoting social bonding. Strategies for helping the lonely and socially isolated. *American Psychology*, 39(12), 1389-1407.
- Roscoe, B. et Skomski, G.G. (1989). Loneliness among late adolescent. *Adolescence*, 24, 947-965.
- Rose, A.J., Swenson, L.P. et Waller, E.M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378–387.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rousseau, M. (2007). *Les équations structurales*. Formation universitaire en statistiques offerte par le CRIRES à l'UQTR.
- Royer, É., Morand, C. et Gendron, M. (2005). *Guide d'introduction au Programme PEC-Pratiquons Ensemble nos Compétences : Un programme basé sur les forces des adolescents et de leurs parents*. Donnacona, Québec : Centre de santé et de services sociaux de Portneuf.
- Rubenstein, C.M. et Shaver, P. (1982). The experience of loneliness. Dans L.A. Peplau et D. Perlman (Eds.). *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (pp. 206-223). John Wiley and Sons, New York.
- Rubin, K.H., Bukowski, W. et Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Dans W. Damon (Éd.), *Handbook of child psychology. Vol. 3 : Social, emotional, and personality development* (pp. 619-700). New York: Wiley.

- Rubin, K.H. et Stewart, S.L. (1996). Social withdrawal in childhood : Conceptual and empirical perspectives. *Advances in Clinical Child Psychology*, 17, 157-196.
- Russell, D., Cutrona, C., Rose, J. et Yurko, K. (1984). Social and emotional loneliness: An examination of Weiss's typology of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1313-1321.
- Russell, D. et Cutrona, C. (1988). *Development and evolution of the UCLA loneliness scale*. Unpublished manuscript, Center for Health Services Research, College of Medcinc: University of Iowa.
- Rys, G.S. et Bear, G.G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(1), 87-106.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. et Lagerspetz, K.M.J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Savin-Williams, R.C et Berndt T.J. (1990). Friendship and peer relations. Dans S.S. Feldman et G.R. Elhot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 277-307). Cambridge: Harvard University Press.
- Scaramella, L.V., Conger, R.D., Spoth, R. et Simons, R.L. (2002). Evaluation of a social contextual model of delinquency: A cross-study replication. *Child Development*, 73, 175-195.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H.N., Lemerise, E.A. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K.A., Pettit, G.S. et Bates, J.E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problem at home and school. *Development and Psychopathology*, 10, 87-99.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Development and clinical analysis*. New York: Academy Press.
- Shaver, P. et Rubenstein, C. (1980). Childhood attachment experience and adult loneliness. Dans L. Wheeler (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 1, pp. 42-73). Beverly Hills, CA: Sage.
- Simons, R.L., Chao, W., Conger, R.D. et Elder, G.H. (2001). Quality of parenting as mediator of the effect of childhood defiance on adolescent friendship choices and delinquency: A growth curve analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 63(1), 63-79.

- Sippola, L.K. et Bukowski, W.M. (1999). Self, other, and loneliness from a developmental perspective. Dans K.J. Rotenberg et S. Hymel (Éds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 296-322). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slaby, R.G. et Stringham, P. (1994). Prevention of peer and community violence. *Paediatrics*, 94(4), 608-616.
- Slavin, R.E. (1997). When does cooperative learning increase student achievement? Dans E. Dubinsky, D. Mathews et B.E. Reynolds (Eds.), *Readings for cooperative learning for undergraduate mathematics* (pp. 173-195). Washington, DC: The Mathematical Association of America.
- Smart, D., Vassallo, S., Sanson, A., Richardson, N., Dussuyer, I. et McKendry, B. (2003). *Patterns and precursors of adolescent antisocial behavior: second report*. Report commissioned by Crime Prevention Victoria.
- Smith, H. et Thomas, S.P. (2000). Violent and non-violent girls: contrasting perceptions of anger experiences, school, and relationships. *Issues in Mental Health Nursing*, 21, 547-575.
- Smithmyer, C.M., Hubbard, J.A. et Simons, R.F. (2000). Instrumental and reactive aggression in delinquent adolescents: Relations to aggression outcome expectancies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 86-93.
- Smokowski, P.R., Fraser, M.W., Day, S.H., Galinsky, M.J. et Bacallao, M.L. (2004). School-Based Skills Training to Prevent Aggressive Behavior and Peer Rejection in Childhood: Evaluating the Making Choices Program. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 233-251.
- Spence, S.H. (1995). *Social skills training: Enhancing social competence with children and adolescents*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Spence, S.H., Donovan, C. et Brechman-Toussaint, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training-based, cognitive-behavioral intervention, with and without parental involvement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 713-726.
- Stéphan, P., Adamkiewicz, B., Bolognini, M., Plancherel, B., Page, M., Bernard, M. et Halfon, O. (2006). Caractéristiques psychosociales d'adolescents souffrant de troubles du comportement. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54, 175-182.

- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A. et Coie, J.D. (1999). Conduct Problems Prevention Research Group. The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169–182.
- Sumrall, S.G., Ray G. et Tidwell, P. (2000). Evaluations of relational aggression as a function of relationship type and conflict setting. *Aggressive Behavior* 26, 179–191.
- Tardif, K., Narzuk, P.M., Leon, A.C., Portera, L. et Weiner, C. (1997). Violence in patients admitted to a private psychiatric hospital. *American Journal of Psychiatry*, 154, 88-93.
- Thomas, S. et Smith, H. (2004). School connectedness, anger behaviors, and relationships of violent and nonviolent american youth. *Perspectives in Psychiatric Care*, 40(4), 135-148.
- Thornberry, T.P., Huizinga, R. et Loeber, R. (1995). The prevention of serious delinquency and violence : Implications from the program of research on the causes and correlates of delinquency. Dans J.C. Howell, B. Krisberg, J.D. Hawkins et J.J. Wilson (Eds.). *A Sourcebook : serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders* (pp. 213-237). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tomada, G. et Schneider, B.H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33(4), 601–609.
- Tremblay, R.E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A.E. et Ledingham, J.E. (1992). Early disruptive behavior, poor achievement, delinquent behavior, and delinquent personality : Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 64-72.
- Twenge, J., Baumeister, R., Tice, D. et Stucke, T. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*, 87(6), 1058-1069.
- Underwood, M.K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: The Guilford Press.
- Valleur, M. et Matysiak, J.-C. (2002). *Les addictions: Dépendances, toxicomanies: repenser la souffrance psychique*. Paris : Armand Colin.
- Verlinden, S., Hersen, M. et Thomas, J. (2000). Risk Factors in School Shootings. *Clinical Psychology Review*, 20(1), 3–56.

- Vincenzi, H. et Grabosky, F. (1989). Measuring the emotional/social aspects of loneliness and isolation. Dans M. Hojat et R. Crandall (Eds.), *Loneliness: Theory, research, and applications* (pp. 257-270). Newbury Park, CA: Sage.
- Vitaro, F., Brendgen, M. et Barker, E.D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 12–19.
- Weiss, R. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Werner N. et Crick N. (1999). Relational aggression socialpsychological adjustment in a college sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 615–623.
- Williams, E.G. (1983). Adolescent loneliness. *Adolescence*, 18(69), 51-66.
- Williams, J. et Solano, C. (1983). The social reality of feeling lonely: Friendship and reciprocation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 237-242.
- Wright, D.R. et Fitzpatrick, K.M. (2006). Social Capital and Adolescent Violent Behavior: Correlates of Fighting and Weapon Use among Secondary School Students. *Social Forces*, 84(3), 1435-1453.
- Wright, J.C., Zakriski, A.L. et Fisher, P. (1996). Age differences in the correlates of perceived dominance. *Social Development*, 5, 24-40.
- Zettergren, P. (2005). Childhood peer status as predictor of midadolescences peer situation and social adjustment. *Psychology in the Schools*, 42(7), 745-757.