

Ajustement comportemental d'enfants agressifs-rejetés et prosociaux-populaires à des provocations

DANIEL PELLETIER¹

Université du Québec à Hull

FRANK VITARO

Université de Montréal

et

SYLVAIN COUTU

Université du Québec à Hull

Les enfants agressifs et rejetés se distinguent de leurs pairs sur le plan comportemental et socio-cognitif, entre autres, au niveau de la capacité de résoudre des problèmes sociaux. L'évaluation de cette capacité se fait la plupart du temps par le biais de situations conflictuelles hypothétiques, dans lesquelles le sujet est invité à identifier ce qu'il ferait s'il était confronté à un problème qu'on lui décrit. Les résultats inégaux générés par cette méthodologie ont favorisé l'écllosion d'une nouvelle procédure: l'évaluation par situations sociales de provocation standardisées, réalisées avec l'aide de jeunes complices. Le but poursuivi ici est de comparer les réponses comportementales d'enfants de catégories extrêmes en termes d'adaptation sociale, lorsqu'ils sont provoqués par des pairs. L'échantillon est constitué de cent quatorze enfants répartis en deux groupes sur la base de leur profil comportemental évalué par l'enseignant, et de leur statut sociométrique (agressifs rejetés vs populaires prosociaux). Les sujets sont jumelés à un complice de même sexe, de même ni-

Cette recherche a été subventionnée par le Conseil Québécois de Recherche Sociale. Nous remercions les directions, les enseignants et les enfants de 1ère et 2ème année des commissions scolaires d'Avimier et d'Ouataouais-Hull pour leur collaboration.

¹ Les demandes d'information ou de tiré-à-part peuvent être adressées au premier auteur, Département des sciences humaines, Université du Québec à Hull, C.P. 1250, Succ. B, Hull (Qc) Canada J8X-3X7.

veau scolaire mais de statut sociométrique moyen. Les réactions des sujets à trois provocations standardisées impliquant le pair-complice sont enregistrées sur ruban magnéto-sonique et décodées à l'aide d'une grille de comportements moteurs et d'une grille de comportements verbaux. Les résultats indiquent que les données recueillies lors de l'observation du comportement dans les situations de provocation discriminent clairement les sujets en fonction du statut et du profil comportemental. L'analyse des comportements par situation met en évidence une augmentation des comportements agressifs chez tous les enfants, ainsi qu'une plus grande souplesse des réponses prosociales des enfants populaires/prosociaux par opposition à la plus grande rigidité des réponses des enfants agressifs et rejetés. Les retombées de ces résultats sur la conceptualisation et l'évaluation de la compétence sociale sont discutées.

Le décalage important enregistré entre la compétence sociale et la performance sociale a fait éclore le concept d'habiletés sociales spécifiques en fonction des situations, par opposition à la compétence sociale globale (Barkley et Edelbrock, 1988; Barnett et Zucker, 1980; Berndt, 1986; Mussen et Eisenberg-Berg, 1977; Turiel, 1983). Dans cette optique, on ne peut affirmer d'emblée que les enfants rejetés au plan sociométrique présentent des lacunes généralisées au niveau de la compétence sociale. Il faut plutôt considérer qu'ils ne manifestent pas les habiletés requises dans un secteur crucial pour l'acceptation, compte tenu de leur âge et du groupe de pairs (Dodge, 1985; Dodge et Feldman, sous presse; Rubin et Krasnor, 1986). Deux situations sociales semblent être particulièrement importantes dans cette perspective: la compétition pour des ressources, et la réponse aux provocations des pairs (Dodge, Mc Laskey et Feldman, 1985; Shantz, 1987). Les situations conflictuelles réelles entre les membres d'une dyade représentent un lieu privilégié où doivent se manifester des habiletés sociales spécifiques de négociation, d'affirmation ou de cession, qui n'émergeront pas nécessairement dans des situations fictives ou hypothétiques (i.e. qu'est ce que l'enfant ferait s'il était à la place de la victime d'une provocation qu'on lui décrit), ou encore en grand groupe (Caplan, 1986; Ladd, 1983; Putallaz et Gottman, 1983).

À cet égard, un enfant peut très bien produire des réponses tout à fait prosociales dans les situations hypothétiques du PIPS de Shure et Spivack (1979), par exemple, une seule balance pour deux enfants, et réagir de façon très agressive lorsque la même situation se présente dans la cour de récréation (Gouze, 1987; Hartup, 1985). Le niveau d'activation émotionnelle des situations hypothétiques et des jeux de rôle est inférieur à celui des situations se produisant en milieu naturel, ce qui pourrait se traduire par un pouvoir discriminant supérieur des mesures comportementales en situation réelle, par opposition aux mesures socio-cognitives (Bichard, Alden, Walker et Mc Mahon, 1988; Rubin et Krasnor, 1986). De plus, l'évaluation de la compétence à partir de scénarios, de simulations ou de situations hypothétiques, nonobstant la pertinence de la situation, risque de mettre en lumière des différences cognitives peu corrélées avec les stratégies utilisées quotidiennement et sujettes à un effet de désirabilité sociale (Foster et Ritchey, 1979; Hartup, Brady et Newcomb, 1983; Pelletier, Vitaro et Coutu, soumis).

En revanche, l'observation des stratégies de résolution de problèmes en milieu naturel présente de nombreux avantages sur l'évaluation par situations hypothétiques: les données recueillies sont plus représentatives des vraies compétences du sujet, et l'intensité des difficultés peut être mesurée par la fréquence, la variété, la persistance et la séquence des stratégies (Krasnor, 1985; 1983; 1982). Par contre, ce gain au niveau de la validité écologique se traduit par des difficultés importantes au niveau de la standardisation des données d'observation. Lorsque les observations sont faites à l'école, de nombreux comportements sont dictés par des règles internes, ce qui peut limiter le registre des interactions et des comportements manifestés (Asher, 1983). Par ailleurs, un conflit entre pairs est un processus bi-directionnel où le véritable agent causal peut être antérieur à la situation d'observation, ou même non observable (Maccoby, 1983), ce qui rend chaque séquence unique et peu comparable (Hall, 1973 dans Parke et Slaby, 1983; Phinney, 1985), en raison de la grande variété des déclencheurs (Shantz, 1987; 1986; Shantz et Shantz, 1985). De plus, l'observation des habiletés sociales en milieu naturel implique des coûts importants, en termes financiers et horaires, tout en générant des comportements dont l'importance et la pertinence sont variables (Asher et Hymel, 1981; Foster et Rithey, 1979; La Greca et Stark, 1986). Une évaluation optimale des habiletés de résolution de problèmes sociaux doit donc se faire dans des conditions qui assurent à la fois une standardisation adéquate et un niveau d'activation émotive analogue à celui des situations sociales courantes (Asher, 1983; Vitaro, Bouchard, Diotte et McCaughy, 1988).

La méthodologie la plus prometteuse à cet égard est sans doute l'observation du comportement dans des situations conflictuelles standardisées réalisées avec l'aide de complices. Ces situations possèdent les avantages des deux approches précédentes sans en présenter les inconvénients. Ici, la standardisation et l'activation émotive sont le résultat d'une mise en scène élaborée, où l'enfant qui fait l'objet d'une évaluation est confronté à une situation sociale qui est conçue de façon à revêtir toutes les apparences de la réalité, les partenaires avec lesquels il/elle doit interagir sont alors des complices ayant subi un entraînement préalable et dont les comportements sont standardisés, ou encore leur présence est simulée par l'utilisation de bandes magnétiques. Ces pratiques sont fréquentes lorsque la population cible est constituée d'adultes (Schlundt et Mc Fall, 1985), mais il est plus difficile de recruter et d'entraîner des complices d'âge scolaire, qui risquent d'avoir plus de difficulté à jouer fidèlement *in vivo* le rôle requis dans la situation, sans parler des problèmes éthiques liés à la manipulation expérimentale de comportements agressifs chez de jeunes enfants. Malgré tout, quelques recherches ont utilisé de tels procédés pour étudier les stratégies utilisées par de jeunes enfants pour s'introduire dans un groupe (Coie et Kupersmidt, 1983; Dodge, Pettit, Mc Claskey et Brown, 1987; Putallaz, 1983; Putallaz et Gottman, 1983), mais le rôle des complices n'y est pas toujours pro-actif; la plupart du temps, il se limite à jouer de façon plus ou moins structurée en petits groupes. On peut aussi provoquer un conflit en créant artificiellement une compétition pour les ressources, par exemple en introduisant un groupe d'enfants, comprenant un certain nombre d'enfants-cible, dans une pièce où le nombre de chaises est insuffisant

(Mc Clure, Chinsky et Laren, 1978). Cette procédure présente cependant l'inconvénient de ne pas avoir un déroulement uniforme, d'un groupe à l'autre, en raison de l'absence de contrôle sur le comportement des pairs non observés. Ces derniers risquent d'orienter le conflit de façon fort différente, selon leurs réponses comportementales à la situation et à l'enfant-cible.

Les difficultés associées à la complexité du rôle du simulateur furent contournées par Dodge (1980) qui, tel que mentionné plus haut, a simulé des intentions hostiles ou pro-sociales en utilisant des textes standardisés pré-enregistrés par des enfants. Les enfants-cible étaient alors placés dans une situation où le texte entendu était attribué à un véritable enfant. Quelques années plus tard, le même chercheur (Dodge, Pettit, Mc Claskey et Brown, 1987) a utilisé de jeunes complices pour simuler une provocation *in vivo*: le complice doit faire tomber une construction de blocs réalisée préalablement par l'enfant-cible, tout en donnant le moins d'indices pouvant indiquer la présence d'une intention quelconque, afin de donner à cette provocation un caractère ambigu. Les comportements manifestés suite à la provocation sont catégorisés en fonction de leur caractère agressif, neutre, ou compétent; les résultats indiquent que les enfants rejetés ne se distinguent pas des enfants populaires au niveau du type de comportements observés. Ces résultats peu concluants peuvent cependant être attribués au contexte très particulier dans lequel la provocation prend place: l'enfant-cible est confronté à deux complices qui jouent ensemble et auxquels il doit préalablement s'intégrer. Après ce premier épisode, une seule provocation a lieu en présence des deux complices. Une situation de ce genre risque d'inhiber un certain nombre de comportements qui pourraient apparaître dans une interaction dyadique comprenant plus d'une provocation ambiguë. Ceci ne remet donc pas en cause la pertinence et l'utilité des situations provoquées, mais met en évidence la nécessité d'organiser la situation expérimentale de façon à maximiser la variance des comportements à l'étude.

Le but de la présente recherche est de comparer les comportements d'enfants de catégories extrêmes aux plans sociométrique et comportemental dans trois situations de provocation standardisées. Deux variables supplémentaires seront considérées ici: l'âge des partenaires, inducteur de différences au niveau des stratégies déployées pour résoudre des problèmes sociaux, celles-ci étant plus complexes quand l'enfant vieillit (Haslett, 1983; Strayer, Jacques et Gauthier, 1983), ainsi que le sexe, en raison des différences liées à ce facteur au niveau des habiletés sociales (Feldman, 1984; Dodge et Feldman, sous presse; Harris et Siebel, 1975; Vitaro et al., 1988).

Méthodologie

Procédure de sélection des sujets

Les sujets participant à cette recherche sont des garçons et des filles de 1ère et 2e année provenant de huit écoles primaires d'un milieu à majorité francophone du sud-ouest du Québec. La clientèle de ces écoles provient d'un milieu socio-économique moyen, tel que révélé par les données démographiques de Statistiques Canada. Avec l'autorisation de la direction de chacune des écoles et des enseignants des deux premiers niveaux scolaires, nous avons procédé à l'identification de la population-cible d'où proviendrait l'échantillon. Sur les 58 enseignantes approchées, 32 ont accepté de participer à la recherche, pour un bassin potentiel de 768 sujets. Les parents de tous ces enfants furent contactés par écrit et le cas échéant par téléphone afin de leur préciser les objectifs de la recherche et pour obtenir leur consentement écrit. Le nombre de sujets du bassin initial fut réduit à 706 après réception des autorisations écrites des parents, avec un taux d'acceptation supérieur à 90%. Tous ces enfants furent évalués au plan comportemental et sociométrique afin de constituer l'échantillon de l'étude.

Évaluation comportementale. - Le profil comportemental des sujets est évalué à l'aide du Questionnaire d'Évaluation des Comportements Sociaux (QECS) qui est complété par l'enseignant titulaire. Il s'agit d'un questionnaire de langue française servant à évaluer divers comportements sociaux d'enfants d'âge préscolaire ou au début du primaire. Il a été créé à partir de trois tests similaires élaborés en Angleterre et aux États-Unis: le *Children's Behaviour Questionnaire* (Rutter, 1967), le *Preschool Behaviour Questionnaire* (Behar et Stringfield, 1974) et le *Prosocial Behaviour Questionnaire* (Weir et Duveen, 1981). Ces trois instruments sont fréquemment utilisés pour fins de dépistage, et ont fait l'objet de plusieurs vérifications empiriques de validité et de fidélité (Campbell et Cluss, 1982; Fowler et Park, 1979; Hogue, Meghinbir, Khan et Weatherall, 1985; Kinard et Reinherz, 1984; McGee et al., 1985; Rubin et Clark, 1983). Les premiers efforts de validation du QECS semblent indiquer qu'il s'agit d'un instrument tout aussi fidèle et valide que ses prédécesseurs (Desmarais-Gervais et Tremblay, 1984; Tremblay et Desmarais-Gervais, 1985; Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois, 1985; 1987; Tremblay, Gagnon, Charlebois et Larivée, 1988).

Le QECS comprend 29 items regroupés en trois échelles. L'échelle agressive/hyperactivité est composée de 13 items tels que «Dit des mensonges» ou «Se bat avec les autres enfants». L'échelle retrait social/anxiété comprend six items; elle ne sera pas retenue ici. Enfin, l'échelle prosocialité est constituée de 10 items dont voici des exemples: «Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants», «Console un enfant qui pleure ou est bouleversé». Pour chacune des 29 brèves descriptions comportementales, l'enseignant-e indique si le comportement décrit est fréquent, occasionnel, ou absent chez l'enfant évalué. Les enseignantes ont complété le QECS pour tous les enfants des trente-deux classes autorisées à participer à la recherche, pour un total de 706 sujets évalués. Cette évaluation a eu lieu au courant du trimestre d'hiver (janvier à mars).

Évaluation sociométrique. - Tous ces enfants participent en classe à une séance collective d'évaluation sociométrique par les pairs, ayant lieu au milieu de l'année scolaire. Chaque classe est alors prise en charge par deux expérimentateurs entraînés. L'expérimentateur distribue à chaque enfant de la classe un livret dans lequel apparaissent les photos de chacun des pairs, pour les enfants de première année, ou les noms de chacun des pairs, pour les enfants de deuxième année. Ceux-ci doivent en premier lieu identifier, en encerclant le nom ou la photo, les trois enfants avec lesquels ils aiment le plus jouer (désignations positives) et ceux avec lesquels ils aiment le moins jouer (désignations négatives). Par la suite, les enfants sont invités à apposer à côté de tous les noms ou de toutes les photos un autocollant illustrant un visage souriant, neutre ou triste selon qu'ils aiment ou n'aiment pas jouer avec l'enfant ou encore qu'ils sont indifférents ou indécis. Enfin, ils encerclent le nom ou la photo de celui ou celle qui, selon eux, correspond aux comportements suivants: «Prête le plus ses jouets», «Se bataille le plus et fait le plus mal aux autres enfants», «Se fait le plus disputer par le professeur» et «Dérange le plus les autres enfants».

Cette formule collective d'évaluation sociométrique a fait l'objet d'une vérification empirique de validité de construit et de stabilité temporelle (Vitaro, Tremblay, Gagnon, Piché et Royer, 1988) et a déjà été utilisée avec succès dans une recherche similaire (Vitaro et al., 1988). Suite à cette évaluation, le nombre de désignations positives, négatives et comportementales est comptabilisé, de même que le nombre d'autocollants souriant, neutre ou triste, et ce, pour chaque sujet. Les résultats ainsi obtenus sont ensuite standardisés en tenant compte de la moyenne et de l'écart-type propres au sexe et à la classe du sujet. La combinaison des désignations positives et négatives selon les critères proposés par Coie et Dodge (1983) permet d'extraire cinq statuts sociométriques: les populaires, les rejetés, les controversés, les négligés et les moyens.

Constitution de l'échantillon

Les cotes obtenues au QECS et à l'évaluation sociométrique ont permis la constitution de deux groupes de sujets. Les sujets du groupe des rejetés-agressifs-non prosociaux (groupe 1, $N = 57$: 28 filles et 29 garçons) possèdent les caractéristiques suivantes: un statut de rejeté auprès des pairs et un score se situant au-delà et en deça d'un demi écart-type par rapport à la moyenne propre à leur sexe et à leur classe, respectivement sur l'échelle d'agressivité et l'échelle de prosocialité. Les sujets du groupe des populaires-prosociaux-non agressifs (groupe 2, $N = 57$: 29 filles et 28 garçons) doivent pour leur part obtenir un statut sociométrique de populaire et des cotes aux échelles agressivité-hyperactivité et prosocialité du QECS un demi écart-type au-delà et en deça respectivement de la moyenne propre au sexe et à la classe de chaque sujet. L'âge moyen des sujets de l'échantillon ($M = 6,83$; $ET = .74$) est similaire à celui de la population de référence ($M = 6,75$; $ET = .80$).

Les 114 sujets des groupes 1 et 2 sont par la suite répartis dans un plan factoriel $2 \times 2 \times 2$ dont les facteurs sont le groupe (agressifs/rejetés, groupe 1 et proso-

ciaux/populaires, groupe 2), le sexe et le niveau scolaire (1ère et 2e année). Conformément aux critères de sélection, des analyses de la variance multivariées (MANOVA) confirment l'existence d'une différence significative ($p < .05$) entre les sujets des groupes 1 et 2 au niveau des cotes obtenues aux échelles agressivité-hyperactivité et prosocialité du QECS, ainsi qu'à toutes les composantes de l'évaluation sociométrique. L'échantillon est donc constitué de six cellules correspondant aux trois variables indépendantes bipolaires présentées plus haut; chaque cellule comprend entre 15 et 19 sujets. Cent quatorze autres enfants, choisis au hasard parmi l'ensemble des sujets ayant un profil comportemental et sociométrique moyen et des cotes aux échelles agressivité-hyperactivité et prosocialité du QECS à l'intérieur d'un demi-écart-type par rapport à la moyenne propre à leur sexe et à leur classe, sont retenus pour jouer le rôle de complices dans trois situations de provocation. Ils sont jumelés avec un sujet des groupes 1 ou 2 de même sexe, de même niveau scolaire et de la même école, mais d'une classe différente afin que le complice ne soit pas tout à fait inconnu, ni trop familier.

Situations de provocation

Nature et déroulement. – Le contenu des situations de provocation a été choisi en fonction des résultats obtenus par Vitaro et al. (1988) auprès d'un échantillon d'âge similaire à l'Inventaire des Situations Sociales à Potentiel Conflictuel, version française de la *Taxonomy of Problem Situations* (Dodge, McClaskey et Feldman, 1985). Cet instrument comprend 44 situations sociales conflictuelles courantes; les enseignants évaluent sur une échelle croissante le degré de difficulté présenté par chaque situation, pour un sujet donné. La compilation des résultats a permis d'identifier quelles situations présentent le plus de potentiel conflictuel pour un enfant particulier, pour un groupe cible, ou pour les enfants en général. Les situations retenues en fonction de leur potentiel conflictuel élevé sont: la destruction d'une production et la compétition pour des ressources. L'enfant-cible est soumis à trois provocations standardisées centrées sur ces situations problématiques, et réalisées à l'aide d'un complice: le débranchement d'un jeu électronique (inspiré de Selman, 1980, in Shantz, 1987), la destruction d'une pyramide de blocs (inspirée de Dodge et al., 1987) et la compétition par la restriction des ressources i.e. deux verres, et un pichet contenant assez de jus pour un seul (inspirée de McClure et al., 1978).

Les enfants des groupes 1 et 2 sont individuellement invités par un expérimentateur de même sexe, non informé du statut du sujet, des objectifs et des hypothèses de la recherche, à participer à une session d'activités qui se déroule à l'école dans une pièce vide aménagée par les expérimentateurs; deux tables et deux chaises sont installées côte à côte, face à une caméra fixe qui enregistre toute la séquence. Les situations de provocation débutent en l'absence du complice. Le sujet-cible est en premier lieu invité à construire un montage de blocs qui doit être conforme au modèle qu'on lui fournit, moyennant quoi un prix lui sera remis. L'expérimentateur se retire, et revient lorsque la montage est terminé

en disant que la construction serait évaluée plus tard. Il place alors sur la table voisine un jeu électronique qu'il branche à un cordon de rallonge placé en évidence, tout en disant à l'enfant qu'il peut maintenant jouer un peu en attendant, parce que l'expérimentateur doit aller chercher un autre enfant qui participe aussi à la recherche. Au même moment, dans un local attenant, l'autre expérimentateur rencontre le complice d'une autre classe jumelé pour le sexe et le niveau scolaire au sujet-cible; son rôle lui est présenté comme celui d'un acteur qui va faire quelques blagues sans conséquences à un camarade, afin de filmer les réactions de ce dernier. Des analogies avec des émissions de télévision populaires telles que «Insolences d'une caméra» ou «Surprise sur prises» sont utilisées afin de le rassurer sur le caractère inoffensif de ses actions et il lui est mentionné que l'enfant-cible saura que le complice a agi ainsi à la demande des expérimentateurs, afin d'éviter toute séquelle négative. Après la présentation du scénario et quelques répétitions, le complice entre dans la pièce en trébuchant sur le cordon de rallonge qui se débranche, ce qui met un terme à toute possibilité d'activité avec le jeu vidéo (1ère provocation). Après 10 secondes, l'expérimentateur entre de nouveau et demande au complice de s'asseoir aux côtés de l'enfant-cible, pendant qu'il va chercher une collation. Le complice fait alors tomber la construction de l'enfant-cible en disant: «Ah! c'est beau ça!» (2ème provocation). quinze secondes plus tard, l'expérimentateur place un verre vide devant chaque enfant, et remet au complice un pichet opaque contenant juste assez de jus pour remplir un verre, et quitte le local pour un autre intervalle de 15 secondes. Le complice se verse une portion de jus et remet le pichet vide à l'enfant-cible (3ème provocation). Les réactions verbales et non-verbales du sujet sont enregistrées sur ruban magnétoscopique.

L'entraînement du complice met l'accent sur les déplacements et les gestes qui sont répétés sur place, avant l'arrivée de l'enfant-cible. De plus, le complice est averti à plusieurs reprises de ne pas parler ou sourire à l'enfant-cible, de façon à garder à la situation un caractère ambigu, c'est-à-dire ni clairement hostile, ni clairement accidentel. Une évaluation des trois provocations faite auprès d'un échantillon de 50 étudiants universitaires de psychologie confirme leur caractère ambigu. Après chaque geste provocateur, le complice doit cesser de bouger et regarder en direction des objets impliqués dans la provocation. Son comportement est aussi enregistré et ultérieurement décodé pour vérifier si le scénario établi a été respecté. Le délai assez bref pendant lequel les enfants sont laissés seuls après chaque provocation est justifié par le fait que la majorité des conflits entre enfants de cet âge sont terminés à l'intérieur d'un intervalle de douze secondes (Shantz, 1987), ce qui laisse largement le temps à l'enfant-cible de produire un ou plusieurs comportements. Il importait aussi de ne pas prolonger indûment la période pendant laquelle le complice n'interagit pas avec l'enfant-cible, pour garder à la situation un caractère réaliste. L'expérimentateur reste à la porte du local et doit intervenir dès qu'une agression verbale ou physique marquée semble imminente, ce qui ne s'est pas produit. A la fin du dernier épisode, l'expérimentateur entre de nouveau et renvoie le complice. A la toute fin, l'enfant-cible reçoit des prix pour sa construction et une collation. Le rôle du complice lui est entière-

ment dévoilé en faisant aussi allusion aux procédés utilisés par les émissions de télévision présentées précédemment au complice. Il est clairement mentionné que le complice a agi ainsi sur demande. Une consultation post-hoc avec plusieurs enseignantes n'a révélé aucun effet négatif de la participation aux situations de provocation sur le comportement des sujets à leur retour en classe. Une telle information était déjà connue suite à une pré-expérimentation impliquant cinq enfants.

Décodage du comportement lors des provocations. — Le comportement des sujets a été décodé à l'aide de deux grilles: une grille de comportement verbal, et une grille de comportement non-verbal, toutes deux inspirées de Krasnor (1983; 1982), Vitaro *et al.* (1988) et Peters et Bernfeld (1983). Les comportements verbaux et non-verbaux observés en réponse aux provocations in vivo ont aussi fait l'objet d'une analyse en composantes principales avec rotation varimax. Treize des 15 conduites verbales dont les fréquences au total des trois situations de provocation étaient suffisamment élevées (i.e. > 10%) ont été regroupées en six catégories. La première catégorie comprend les demandes, les commentaires concernant les objets et les commentaires apaisants. La 2e catégorie inclut l'appel à l'adulte et les attaques verbales. Les tentatives d'attirer l'attention et les comportements verbaux non prévus dans la grille de décodage appartiennent à la 3e catégorie. L'affirmation verbale de ses droits, les commentaires concernant le comportement du complice et les émotions négatives non dirigées (saturation négative) composent la 4e catégorie. Les verbalisations affiliatives non reliées à la situation et les directives au complice (saturation négative) sont regroupées au sein de la 5e catégorie composite. Enfin, les verbalisations négatives dirigées vers le provocateur constituent à elles seules la 6e catégorie.

La grille des comportements non verbaux comprend 16 items; les six comportements dont les fréquences étaient suffisamment élevées furent aussi regroupés en trois catégories suite à l'analyse en composantes principales. Ainsi, les actions autonomes non reliées à la tâche et les réactions de surprise ou d'immobilisme contribuent, l'une positivement, l'autre négativement, à la première catégorie. Les conduites de réparation autonome et la manipulation d'objets se regroupent dans la 2e catégorie. Enfin, le fait de rire ou de sourire et d'ignorer la provocation en raison d'une activité concurrente (saturation négative) font partie de la dernière catégorie de conduites non verbales.

La fréquence de production des catégories de comportements de chacune des deux grilles est comptabilisée. Le comportement du complice est aussi observé afin de déterminer si les consignes sont respectées en regard des cinq catégories suivantes: l'orientation du regard, les verbalisations, les gestes et déplacements, le rire et les sourires et enfin la réalisation de la provocation elle-même. Les résultats indiquent que le scénario établi a été respecté par les complices dans 91% des cas. Chacune de ces grilles est utilisée par un juge attiré. Le calcul du coefficient de fidélité inter-juge et de la stabilité des jugements du début à la fin (fidélité intra-juge) a été fait avec la procédure des pourcentages (accords/accords+ désaccords) et est supérieur à 88% pour chaque grille et chaque type de fidélité (inter et intra-juge).

Résultats

Comportements observés lors des provocations

Les analyses suivantes portent sur les fréquences de production des unités comportementales regroupées suite à l'analyse en composantes principales, au total des trois situations d'abord et par situation ensuite.

Total des trois situations. — Un effet principal significatif du groupe est mis en évidence par une MANOVA (sexe x niveau scolaire x groupe), au niveau de l'ensemble des catégories composites verbales ($F(6, 86) = 2.31, p < .05$). Cet effet se manifeste particulièrement au niveau de la 2e catégorie ($F(1, 91) = 9.02, p < .01$). Les sujets agressifs et rejetés ($M=1.24, ET=1.15$) font appel à l'adulte et attaquent verbalement le complice plus souvent que les sujets populaires et prosociaux ($M = 0.67, ET = 0.89$; $F(1, 106) = 8.53, p < .01$).

Une MANOVA similaire à la précédente ne révèle aucun effet principal, ni aucun effet d'interaction significatif au niveau de l'ensemble des catégories composites non verbales. Des analyses de variance univariées révèlent toutefois un effet principal du statut au niveau de la 2e catégorie composite ($F(1, 90) = 3.89, p = .52$). Les sujets agressifs et rejetés, des deux sexes et des deux niveaux scolaires, ont plus tendance ($M = 1.61, ET = 1.11$) que leurs condisciples non agressifs et non rejetés ($M=1.21, ET=0.77$) à manipuler les objets présents dans la situation de provocation et à corriger par eux-mêmes le problème créé par le complice qui ne répond pas à leurs interventions verbales ($F(1, 105) = 4.75, p < .05$). Au total des trois comportements, les sujets agressifs-rejetés ($M = 2.08$) produisent davantage de comportements non verbaux que les sujets populaires-prosociaux ($M = 1.57, F(1, 103) = 5.09, p < .05$).

Analyses par situation. — Seront considérés ici le nombre total de comportements agressifs, neutres et pro-sociaux observés en réponse à chaque provocation, et l'évolution des comportements de la première à la troisième situation. L'analyse des comportements par situation de provocation produit une diminution importante des fréquences de chaque catégorie comportementale verbale et non verbale. Les données brutes sont donc regroupées ainsi: chaque comportement observé, verbal ou non-verbal, est catégorisé en fonction de sa qualité (i.e. agressif, prosocial ou neutre), à partir des critères de Dodge *et al.* (1987). La fréquence des comportements relevant de chacune de ces trois supra-catégories est comptabilisée par situation de provocation. Les analyses subséquentes portent sur les scores composites d'agressivité, de neutralité et de pro-socialité ainsi générés pour chaque provocation.

Une MANOVA à quatre facteurs et à mesures répétées sur un facteur (sexe x groupe x niveau scolaire x situation, ce dernier facteur engendrant la mesure répétée) est appliquée aux scores composites de prosocialité, d'agressivité et de neutralité. Un effet significatif du facteur situation (F multi (1, 101) = 5.69, $p < .01$) est ainsi obtenu. Les analyses univariées subséquentes révèlent que le facteur situation a un effet significatif sur les cotes composites d'agressivité ($F(2, 212) = 4.54, p < .02$), qui augmentent pour l'ensemble des sujets, de la première si-

tuation ($M = 0.79$, $ET = 1.06$) à la troisième ($M = 1.28$, $ET = 1.42$). Des tests t pour échantillons reliés confirment le caractère significatif de cette différence ($t(114) = 3.10$, $p < .01$, après correction de Bonferroni). Cependant, les enfants agressifs-rejetés obtiennent une cote composite d'agressivité plus élevée que celle des enfants prosociaux-populaires (bien que non-significativement différente) dans chaque situation de provocation (voir la figure 1).

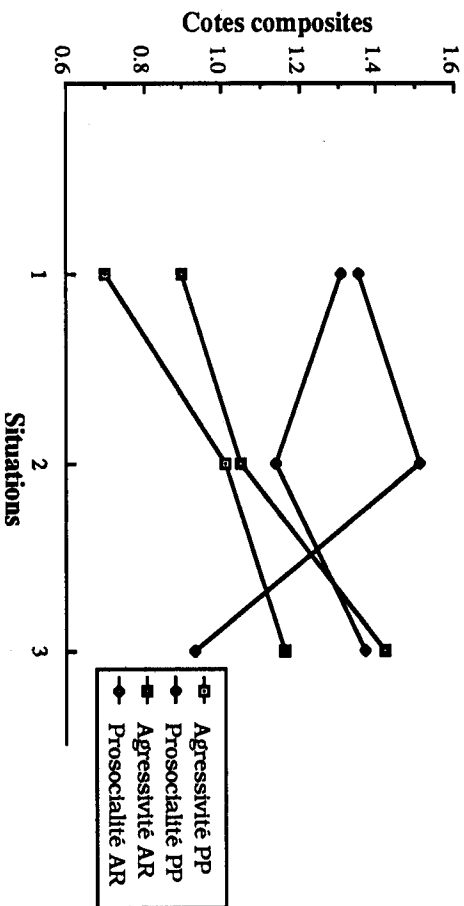


Figure 1. Évolution des cotes composites d'agressivité et de prosocialité des sujets agressifs-rejetés (AR) et prosociaux-populaires (PP) dans les trois situations de provocation.

Les cotes composites de prosocialité sont affectées par une interaction significative groupe \times situation ($F(2, 212) = 3.30$, $p < .05$). Une décomposition en effets simples de cette interaction révèle que chez les sujets prosociaux-populaires, le facteur situation a un effet significatif ($F(2, 118) = 5.42$, $p < .03$) qui n'apparaît pas chez les sujets agressifs-rejetés. Des tests t pour échantillons reliés effectués par la suite indiquent que pour les premiers, les comportements prosociaux sont moins fréquents à la troisième situation ($M = 0.93$, $ET = 1.20$) qu'à la première ($M = 1.35$, $ET = 1.21$; $t(56) = 2.06$, $p < .05$) ou qu'à la deuxième ($M = 1.51$, $ET = 1.53$; $t(56) = 2.58$, $p < .01$). Cependant, seule cette dernière différence demeure significative suite à une correction du seuil de signification par la méthode de Bonferroni.

Discussion

Le but poursuivi ici était double: d'une part comparer les réponses comportementales d'enfants agressifs-rejetés et prosociaux-populaires lorsqu'ils sont

soumis à des provocations et d'autre part étudier l'évolution des patrons de comportement d'une situation à l'autre pour chaque groupe.

Le comportement des enfants face aux situations de provocation in vivo varie en fonction de leur groupe d'appartenance. Les enfants agressifs et rejetés obtiennent au total des trois situations des fréquences plus élevées de comportements agressifs (attaque verbale) et ne transigent pas directement avec le complice. Ils cherchent plutôt à faire appel à l'adulte ou à réparer d'eux-mêmes les dommages causés. Il faut noter que seul le facteur groupe génère ces différences, le sexe et le niveau scolaire n'ayant pas d'effet ici. Ceci semble clairement indiquer que les comportements observés chez les enfants varient en fonction du groupe lorsque leur implication dans la situation d'évaluation est garantie par une manipulation expérimentale, alors que la performance à des épreuves hypothétiques ou la simple observation des comportements agressifs en milieu naturel ne génèrent pas de résultats reliés de façon non-équivoque au profil comportemental ou au statut sociométrique (Coie, Belding et Underwood, 1988; Gagnon et Groleau, 1989; Vitaro *et al.*, 1988).

Bien qu'un effet multivarié du facteur groupe ait été obtenu ici, rien ne permet d'affirmer que les enfants agressifs-rejetés sont d'emblée plus agressifs lorsqu'ils sont provoqués. Les résultats présentés ici indiquent plutôt qu'ils obtiennent des fréquences plus élevées de comportements spécifiques dont certains sont clairement agressifs, comme l'agression verbale, alors que d'autres sont plus difficilement classifiables, comme la réparation autonome des dommages causés par le provocateur et l'appel à l'adulte. On peut alors supposer que le profil comportemental des enfants à risque n'est pas caractérisé exclusivement par la présence de comportements agressifs, mais par la conjonction de ces derniers avec des comportements prosociaux ainsi qu'avec d'autres conduites peu orientées vers les pairs. Cette explication a posteriori rejoint celle voulant que les enfants populaires et pro-sociaux ne poursuivent pas le même objectif que les enfants rejetés et agressifs lorsqu'ils sont impliqués dans un conflit (Renshaw et Asher, 1983; 1982). Ces derniers semblent mettre en place des stratégies visant uniquement l'élimination des obstacles et l'appropriation de ressources à court terme, alors que les premiers tendent à utiliser des stratégies qui leur permettent d'atteindre leurs objectifs tout en préservant les relations sociales avec leurs partenaires (Asher et Renshaw, 1981; Shantz, 1987; 1986). Les comportements agressifs qui distinguent les enfants ici s'apparentent plus à l'agressivité réactive (insulter le provocateur par exemple) par opposition à l'agressivité pro-active, où le type de comportement agressif manifesté constitue une réponse appropriée compte tenu des caractéristiques de la situation (Hartup, Brady et Newcomb, 1983). La difficulté réside ici dans l'évaluation du caractère approprié de la réponse aux provocations, et ce d'autant plus que l'objectif poursuivi par les enfants des deux groupes pourrait être fort différent. L'adéquation du moyen choisi doit donc être évaluée en relation avec le but poursuivi, centré sur les aspects matériels du problème pour les uns et sur les aspects relationnels pour les autres.

L'analyse des résultats par situation indique que chaque provocation génère des réponses comportementales différentes, ce qui n'a rien de surprenant,

compte tenu de l'escalade des provocations et de leurs enjeux différents. Les enfants des deux groupes obtiennent des cotes composites d'agressivité plus élevées au fur et à mesure que les situations se succèdent, mais les cotes d'agressivité des enfants agressifs-rejetés sont toutes plus élevées dans chaque situation, bien que ces différences n'aient pas atteint le seuil de signification statistique habituel. L'évolution des réponses des enfants prosociaux-populaires d'une situation à l'autre, en particulier pour les comportements prosociaux-populaires, pose cependant question. Les enfants agressifs-rejetés ne modifient pas de façon significative leur patron de réponses prosociales d'un épisode à l'autre alors que les enfants prosociaux-populaires diminuent la fréquence d'émission des comportements prosociaux qui est à son minimum pendant la troisième provocation. Tout se passe comme si ces derniers avaient graduellement décodé qu'il était inutile de manifester une ouverture vis-à-vis un pair qui ne réagissait pas. Dans ce cas, l'impossibilité de préserver des relations sociales avec un complice indifférent pourrait provoquer un changement d'objectif chez les enfants prosociaux-populaires qui choisiraient alors de préserver de façon plus agressive des acquis matériels, faute de mieux. Les enfants agressifs-rejetés peuvent effectivement émettre des comportements prosociaux aussi fréquemment que les enfants dont la compétence sociale semble supérieure. En revanche, leur capacité d'ajuster à ces situations pourrait être déficiente, ce qui ne peut être décelé lorsque la capacité de résoudre des problèmes sociaux n'est évaluée que par le nombre de comportements agressifs ou prosociaux observés lors d'un conflit ou d'une provocation. Il faut par contre interpréter ces résultats avec prudence, compte tenu des distortions possiblement induites par l'agrégation de données en catégories molaires, bien que cette pratique soit courante (Cole *et al.*, 1988; Dodge *et al.*, 1987; Mize et Ladd, 1988).

La variété des réponses en fonction des situations, et ce nonobstant le statut ou le profil comportemental, milite en faveur d'une identification plus précise des situations spécifiques problématiques pour chaque enfant. Ceci est maintenant possible grâce au développement d'une taxonomie des situations sociales à potentiel conflictuel (Coutu, Vitaro et Pelletier, en préparation; Dodge et Feldman, sous presse; Dodge, Mc Clasky et Feldman, 1985); celle-ci permet de recueillir des informations sur les situations sociales dans lesquelles les enfants sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés sociales à l'école. Dans le cadre plus restrictif des habiletés sociales spécifiques, on peut ainsi mieux identifier quelles situations sont les plus pertinentes pour fins d'évaluation ou d'intervention. Si une taxonomie n'est pas utilisée, les situations présentées aux enfants pour fins d'évaluation seront choisies de façon intuitive, ce qui se traduira par une adéquation diminuée eu égard aux secteurs cruciaux pour le développement de relations sociales favorisant l'acceptation.

Il se peut aussi qu'un plus grand raffinement au niveau du choix des situations conflictuelles mette en lumière des différences importantes au niveau de l'adéquation des réponses aux provocations. Ces dernières pourraient en effet conserver leur teneur agressive ou pro-sociale tout en étant plus ou moins appropriées en fonction du contexte. Ainsi, la qualité spécifique des stratégies et des compor-

tements ne reposerait pas seulement sur des catégories constituées à priori et dont la valeur adaptative et écologique n'est pas éprouvée, mais aussi sur leur pertinence en fonction des enjeux variables des situations (Rubin et Krasnor, 1986). De plus, l'utilisation d'une séquence de situations, par opposition à une juxtaposition de situations relativement hétérogènes, a permis de voir ici comment la réponse à des provocations évolue de pair avec les conditions mésologiques.

Les difficultés rencontrées dans l'évaluation de la capacité de résoudre des problèmes sociaux ne sont pas seulement induites par la pertinence de la situation sociale choisie, mais aussi par le réalisme du contexte spécifique dans lequel les données sont recueillies. Rien ne permet d'affirmer que la compétence sociale est liée à un critère uniquement quantitatif centré sur la prédominance des comportements agressifs ou prosociaux. Nos résultats indiquent que les enfants se distinguent beaucoup plus clairement en fonction du groupe lorsque des catégories spécifiques de comportements sont utilisées. En ce sens, l'adéquation des réponses aux provocations ne doit pas se réduire à l'utilisation de stratégies neutres ou prosociales, mais à l'ajustement des stratégies de tout ordre en fonction de l'enjeu des situations et des rôlements du protagoniste. Dans cette perspective, la capacité d'effectuer des ajustements comportementaux en fonction des contextes et des situations pourrait être somme toute une habileté sociale de niveau supérieur qui aurait présence sur le contenu du répertoire comportemental, en termes d'impact sur l'adaptation sociale.

Abstract

Social problem-solving skills are an important part of any research attempting to study the behavioral and social-cognitive correlates of peer-rejection in children. The assessment of these skills is usually done with the help of hypothetical situations where one is asked what he/she would do when faced with a social problem involving a peer. However, there are clear discrepancies between social-cognitive strategies and social behavior in conflictual situations. The aim of this research was to assess the actual social problem-solving behaviors exhibited in three standardized conflictual situations acted out with the help of peer-accomplices. The sample included 114 children divided in two groups according to a combination of behavioral profile and sociometric assessment (aggressive-rejected vs popular-prosocial) who were matched according to sex and grade level to 114 children of average status and behavioral profile acting as provocators in the standardized situations. Behavior during the provocations is analyzed. Results indicated that observational data clearly discriminates children according to status and behavioral profile. All children increased their aggressive behaviors from one situation to the other, but aggressive-rejected children tended to have more rigid prosocial behavior patterns while their counterparts adjusted their prosocial behavior patterns according to the situa-

tion. Implications of these results on the assessment of social competence are discussed.

Bibliographie

- Asher S.R., Renshaw, P.D. (1981). Children without friends: social knowledge and social-skill training. Dans S.R. Asher et J.M. Gottman (Eds). *The development of children's friendships* (pp 273-296), Cambridge: C.U.P.
- Asher, S.R. (1983). Social competence and Peer status: recent advances and future directions, *Child Development*, 54, 427-434.
- Asher, S.R. et Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment Dans J.D. Wine et M.D. Smye (Eds) *Social Competence*. New York: Guilford.
- Barkley, R.A., et Edelbrock, C. (1987). Assessing situational variations in children's problem behaviors: the home and school situations questionnaires Dans R.J. Prinz (Ed.) *Advances in behavioral assessment of children and families*, vol. 3. (pp. 157-176) Breenwich: JAI Press.
- Barnett, D.W. et Zucker, K.B. (1980). The others concept: Explorations into the quality of children's interpersonal relationships. Dans H.C. Foot, A.J. Chapman et J.R. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children*, (pp 65-86). Chichester: John Wiley & Sons.
- Berndt, T.J. (1986). Sharing between friends: Contexts and consequences. Dans E.C. Mueller et C.R. Cooper (Eds), *Process and outcome in peer relationships* (pp 105-127). Orlando: Academic Press.
- Bichard, S.L., Alden, L., Walker, L.J. et McMahon, R.J. (1988). Friendship understanding in socially accepted, rejected and neglected children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 33-46.
- Campbell, S.B. et Cluss, P. (1982). Peer relationships of young children with behavior problems. Dans R.H. Rubin et H.S. Ross (Eds), *Peer relationships and social skills in childhood*. (pp.323-352). New York: Springer-Verlag.
- Caplan, M.Z. (1986). The role of aggression in preschoolers' conflicts with their peers. *Dissertation Abstracts International*, 47, (03-A), 1307.
- Coie, J.D. et Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Coie, J.D. et Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie, J.D., Belding, M. et Underwood, M. (1988). Aggression and peer rejection in childhood. Dans B.B. Lahey et A.E. Kazdin (Eds), *Advances in clinical child psychology*, Vol. 11. (pp. 125-158). New-York, Plenum Press.
- Coutu, S., Vitaro, F. et Pelletier, D. (en préparation). Situations sociales problématiques à l'école et à la maison.
- Desmarais-Gervais, L. et Tremblay, R.E. (1984). Le Questionnaire d'Évaluation du Comportement au Primaire: Normes pour la CECM. Montréal: Ecole de Psychoéducation, rapport de recherche ERISH no 10.
- Dodge, K.A. et Feldman, E. (sous presse). Issues in social-cognition and sociometric status. Dans S.R. Asher et J.D. Coie (Eds), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K.A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. Dans B.H. Schneider, K.H. Rubin et J.E. Ledingham (Eds), *Children's peer relations: issues in assessment and intervention*. (pp. 3-22). New York: Springer-Verlag.
- Dodge, K.A. (1980). Social-cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K.A., McClaskey, C.L. et Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L. et Brown, M.M. (1987). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, 1-81.
- Feldman, E. (1984). Assessment of social-cognitive skills in popular, average, rejected and neglected girls and boys. (Ph.D. dissertation, University of Indiana). Ann Arbor: University Microfilms International.
- Foster, R.L. et Richey, W.L. (1979). Issues in the Assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-638.
- Fowler, P.O. et Park, R.M. (1979). Factor structure of the Pre-school Behavior Questionnaire in a normal population. *Psychological Reports*, 45, 599-606.
- Gagnon, C. et Coutu, S. (1986). Caractéristiques socio-cognitives d'enfants agressifs selon un modèle de traitement de l'information. *Revue canadienne de psychiatrie*, 15, 147-163.
- Gagnon, C. et Groleau, R. (1989). *Social Problem Solving Among Aggressive and Non-Aggressive Boys*. Communication à la Biennale conference of the Society for Research in Child Development, Kansas city, Missouri, Avril 1989.
- Goetze, K.R. (1987). Attention and social problem-solving as correlates of aggression in pre-school males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 181-197.
- Harris, M.B. et Siebel, C.E. (1975). Affect, aggression and altruism. *Developmental Psychology*, 11, 623-627.
- Hartup, W.W. (1985). Foreword. Dans B.H. Schneider, K.H. Rubin et E. Ledingham (Eds), *Children's peer relations: issues in assessment and intervention*. (pp 7-11) New York: Springer-Verlag.
- Hartup, W.W., Brady, J.E. et Newcomb, A.F. (1983). Social cognition and social interaction in childhood. Dans E. Tory Higgins, D.N. Ruble et W.W. Hartup (Eds), *Social cognition and social development*, (pp 82-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haslett, B. (1983). Preschooler's communicative strategies in gaining compliance from peers: a developmental study. *Quarterly Journal of Speech*, 69, 84-99.
- Hoge, R.D., Meghinbir, L., Khan, Y. et Weatherall, D. (1985). Multitrait-multimethod analysis of the Preschool Behavior Questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 119-127.
- Kinard, E.M. et Reinherz, H. (1984). Behavioral and emotional functioning in children of adolescent mothers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, 578-594.
- Krasnor, L.R. (1985). Observational assessment of social problem solving. Dans B.H. Schneider, K.H. Rubin et J.E. Ledingham (Eds), *Children's peer relations: issues in assessment and intervention*. (pp. 57-73). New York: Springer-Verlag.
- Krasnor, L.R. (1983). An observational case study of failure in social problem solving. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 81-98.
- Krasnor, L.R. (1982). An observational study of social problem solving in young children. Dans R.H. Rubin et H.S. Ross (Eds), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 113-132). New York: Springer-Verlag.
- La Greca, A. et Stark, P. (1986). Naturalistic observations of children's social behavior. Dans P.S. Strain et al. (Eds), *Children's social behavior*. (pp 181-214). Orlando: Academic Press.
- Ladd, G.W. (1983). Social networks of popular, average and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283-307.
- Maccoby, E.E. (1983). Let's not overattribute to the attribution process: comments on social cognition and behavior. Dans E. Tory Higgins, D.N. Ruble et W.W. Hartup (Eds), *Social cognition and social development*. (pp 356-370). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mc Clure, L.F., Chinsky, J.M. et Larcen, S.W. (1978). Enhancing social problem-solving performance in an elementary school setting. *Journal of Educational Psychology*, 70, 504-513.

- McGee, R., Williams, S., Bradshaw, J., Chapel, J.L., Robins, A. et Silva, P.A. (1985). The Rutter Scale for completion by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 26, 727-739.
- Mize, J. et Ladd, G.W. (1988). Predicting Preschoolers' Peer Behavior and Status From their Interpersonal Strategies: A Comparison of Verbal and Enactive Responses to Hypothetical Social Dilemmas. *Developmental Psychology*, 24, 782-788.
- Mussen, P. et Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing and helping*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Parke, R.D. et Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. Dans E.M. Hetherington et P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology*, 4th ed. (pp 547-642). New York: Wiley & Sons.
- Pelletier, D., Vitaro, F. et Couju, S. (1989, juillet). Assessment of social problem-solving skills in standardized conflictual situations: Comparison of observational and self-report data. Communication au Congrès de l'International Society for the Study of Behavioural Development, Jyväskylä, Finlande.
- Peters, R. de V. et Bernfeld, G.A. (1983). Reflection-impulsivity and social reasoning. *Developmental Psychology*, 19, 78-81.
- Phinney, J.S. (1985). The structure of 5-year-olds' verbal quarrels with peers and siblings. *The Journal of Genetic Psychology*, 147, 47-60.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54, 1417-1426.
- Putallaz, M. et Gottman, J. (1983). Social relationship problems in children. Dans B.B. Lahey et A.E. Kazdin (Eds), *Advances in clinical child psychology*, 6, (pp. 1-43). New York: Plenum Press.
- Renshaw, P.D. et Asher, S.R. (1982). Social competence and peer status: the distinction between goals and strategies. Dans R.H. Rubin et H.S. Ross (Eds). *Peer relationships and social skills in childhood* (pp 375-395). New York: Springer-Verlag.
- Renshaw, P.D. et Asher, S.R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 353-374.
- Rubin, K.H. et Clark, M.L. (1983). Preschool teachers' rating of behavioural problems: Observational, sociometric, and social-cognitive correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 273-285.
- Rubin, K.H. et Krasnor, L.R. (1986). Social cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. Dans M. Perlmutter (Ed.). *The Minnesota Symposia on Child Psychology*, 18, (pp. 1-68). Hillsdale: Erlbaum.
- Rutter, M. (1967). A children's behavior questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Schlundt, D.G. et McFall, R. (1985). New directions in the assessment of social competence and social skills. Dans L. L'Abate et M.A. Milan (Eds), *Handbook of social skills training and research*. (pp 22-49). New York: John Wiley & Sons.
- Shantz, C.U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Shantz, C.U. et Shantz, D.W. (1985). Conflict between children: Social cognitive and sociometric correlates. Dans M.W. Berkowitz (Ed.). *Peer conflict and Psychological growth* (pp. 3-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shantz, D.W. (1986). Conflict, Aggression and Peer Status: An observational study. *Child Development*, 57, 1322-1332.
- Shure, M.B. et Spivack, G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*, (Summer), 89-94.
- Strayer, F.F., Jacques, M. et Gauthier, R. (1983). L'évolution du conflit social et des rapports de force chez les jeunes enfants. *Recherches de psychologie sociale*, 5, 57-73.
- Tremblay, R.E. et Desmarais-Gervais, L. (1985). Le Questionnaire d'Évaluation des Comportements au Préscolaire (QECP): Manuel d'utilisation. Montréal: Groupe de Recherche Interuniversitaire sur la Prévention de l'Inadapation Psycho-Sociale.
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. et Charlebois, P. (1985, juillet). *The Preschool Behavior Questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes*. Communication à la 6th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Tours.
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C., et Charlebois, P. (1987). The Preschool Behaviour Questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 467-484.
- Tremblay, R.E., Gagnon, C., Vitaro, F., Charlebois, P., et Larivee, S. (1988, juillet). *The predictive power of prosocial behavior for disruptive and non disruptive kindergarten boys*. Communication au 8th Biennial World Meeting of the International Society for Research on Aggression, Swansea.
- Turiel, E. (1983). Interaction and development in social cognition. Dans E. Tory Higgins, D.N. Ruble et W.W. Hartup (Eds), *Social cognition and social development*. (pp 333-355). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vitaro, F., Bouchard, J., Diotte, M. et Mc Caughy, D. (1988). Situations sociales à potentiel conflictuel et caractéristiques socio-cognitives d'enfants agressifs et rejetés. *International Journal of Psychology*, 23, 24-48.
- Vitaro, F., Tremblay, R.E., Gagnon, C., Piche, C., et Royer, N. (1988). Évaluation par les pairs à l'école maternelle des difficultés de comportement. Dans P. Dunning et R. E. Tremblay (Eds), *Relations entre enfants: recherches et interventions éducatives* (pp. 271-308). Paris: Fleurus.
- Weir, K. et Duveen, G. (1981). Further development and validation of the Prosocial Behaviour Questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374.