

## Habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels chez des garçons agressifs et des garçons non-agressifs

Claude GAGNON<sup>1</sup>, Robert GROLEAU, Pierre CHARLEBOIS, Serge LARIVÉE et Richard E. TREMBLAY

*Université de Montréal*

L'objectif de cette étude est de vérifier si, comme le propose l'approche socio-cognitive du développement de la compétence sociale chez les enfants, les garçons agressifs se différencient des non-agressifs dans leurs habiletés à résoudre des problèmes sociaux présentés en entrevue sous forme hypothétique. L'effet possible de variables telles le niveau socio-économique et le quotient intellectuel est contrôlé. Les résultats sont partiellement dans le sens attendu. La discussion traite du modèle théorique sous-jacent et de la procédure d'évaluation de la dimension socio-cognitive.

Plusieurs travaux sur le développement de la compétence sociale ont mis en évidence la stabilité des comportements agressifs de l'enfance à l'adolescence et à l'âge adulte (Huesmann, Eron, Lefkowitz et Walder, 1984; Moskowitz, Schwartzman et Ledingham, 1985; Olweus, 1979). Les résultats de travaux de recherche ne sont toutefois pas unanimes quant aux facteurs explicatifs impliqués et mettent particulièrement en évidence les bases bio-génétiques des comportements agressifs (voir Cairns, 1979, de même que Parke et Slaby, 1983, pour des revues de ces aspects). D'autres s'inspirent des concepts de l'apprentissage social pour expliquer comment l'agressivité est une forme de comportement appris, directement ou indirectement, des parents, des pairs, des médias, ou des autres éléments constitutifs du milieu social de l'enfant (Bandura, 1973; Patterson, 1982). Certains recherchent des explications du côté des théories de la frustration (Ber-

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du Fond pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (F.C.A.R.).

<sup>1</sup> Les demandes d'information peuvent être adressées au premier auteur. Groupe de recherche sur l'adaptation psycho-sociale chez l'enfant, Université de Montréal, 790 Goin est, Montréal (Québec), Canada, H2C 1A6. Nous remercions Minh Trinh pour son assistance dans la documentation et Diane Babineau pour le secrétariat.

lowitz, 1974). Plus récemment, on a tenté d'expliquer la manifestation de comportements agressifs comme le résultat de différentes carences ou distorsions dans la façon d'interpréter les différents stimuli présents dans l'environnement social (i.e. biais d'attribution; Dodge, 1986; Rubin et Krasnor, 1986).

Ces différents types de facteurs sont probablement à l'oeuvre conjointement pour susciter des comportements agressifs plus ou moins violents, plus ou moins stables, pour les renforcer et pour les maintenir. Comme il est presque impossible de vérifier l'interaction entre autant de facteurs à la fois, nous avons utilisé le cadre conceptuel de la cognition sociale pour vérifier si les enfants qui manifestent des comportements agressifs à un taux plus élevé que la moyenne présentent des caractéristiques socio-cognitives qui les différencient des autres. Rubin et Krasnor (1986; Krasnor et Rubin, 1981; Rubin, Bream et Krasnor, sous presse) ont proposé un modèle de développement de la compétence sociale s'inspirant des théories du traitement de l'information et de la résolution de problèmes sociaux. Ce modèle a aussi une grande parenté théorique avec le modèle de Dodge (1986). Ces auteurs rapportent un certain nombre de données tendant à démontrer que les enfants agressifs sont portés à décoder de façon biaisée les informations provenant de leur environnement social et à choisir en conséquence des solutions jugées inappropriées par les membres de leur entourage. Ces résultats sont souvent cités pour justifier la mise en place d'ateliers d'apprentissage de stratégies de résolution de problème pour ce type d'enfants. Les résultats à moyen terme de ces interventions sont cependant encore inconsistants (voir Durlak 1983; Gesten, Rains, Rapkin, Weissberg, Flores de Apocada, Cowen et Bowen, 1982; Weissberg, 1985). Il est probable que la compréhension de ces dimensions socio-cognitives du comportement ou la façon de l'appréhender soit encore inadéquate. Dans la présente étude, nous avons voulu analyser la présence et la nature de ces différences socio-cognitives (i.e. biais d'attribution et stratégies de résolution de problèmes sociaux) chez des garçons agressifs et des garçons non-agressifs en début de scolarisation. Le présent article vise aussi à faire le point sur les recherches traitant du lien entre ce type de cognition sociale et la compétence sociale.

### *Cognition sociale et compétence sociale*

Dans un commentaire de conclusion d'un numéro spécial de la revue "Child Development" portant sur la compétence sociale, Asher (1983) souligne l'importance de bien prendre en considération le fait que dans ses interactions avec son entourage social l'enfant ne répond pas seulement aux comportements apparents de ses pairs, mais réagit aux intentions qu'il attribue à ces derniers. Les modèles conceptuels de la compétence sociale élaborés par Dodge (1986) et par Rubin et Krasnor (1986) tiennent particulièrement compte de cet ensemble de données qui montrent que dans toute interaction sociale possiblement conflictuelle, l'enfant doit interpréter les faits et les intentions d'autrui par rapport à ces faits, dégager des solutions alternatives comme réponses à cette situation, et agir en conséquence. Plusieurs résultats de recherche ont déjà mis en évidence des liens

entre diverses composantes de la cognition sociale et le comportement social, à savoir l'habileté à reconnaître et identifier les émotions d'autrui (Feshbach et Feshbach, 1969; Feshbach, 1978; Izard, 1971), l'habileté à communiquer efficacement avec autrui (Asher et Parke, 1975; Flavell, Botkin, Fry, Wright et Jarvis, 1968; Glucksberg et Krauss, 1967), l'habileté à tenir compte du point de vue d'autrui (Burka et Glenwick, 1978; Chandler, 1973; Selman, 1980), et l'habileté à interpréter le comportement d'autrui (Cutrona et Feshbach, 1979; Dodge, 1980). Ces différentes habiletés socio-cognitives relient principalement du développement de la capacité de saisir la perspective d'autrui. Il s'agit là d'habiletés de base pour l'établissement d'une bonne communication interpersonnelle; mais une bonne adaptation sociale nécessite aussi la résolution adéquate d'une variété de problèmes plus ou moins sérieux de relations interpersonnelles. Pour les enfants, ces problèmes à résoudre peuvent consister à découvrir ce qu'il faut faire pour obtenir un jouet, pour attirer l'attention d'un adulte ou d'un pair, pour obtenir de l'aide, pour se faire des amis, pour se défendre, pour se faire inviter à participer à un jeu... etc. C'est précisément cette habileté à résoudre des problèmes sociaux qu'un certain nombre d'auteurs ont tenté d'identifier et d'évaluer en relation avec le comportement social.

#### *Habiletés de résolution de problèmes sociaux et comportement social*

Jahoda (1953) fut parmi les premiers auteurs à suggérer que l'habileté à résoudre efficacement des problèmes de relations interpersonnelles soit reliée au développement social et émotif. Elle définissait la santé psychologique comme une habileté à reconnaître un problème, à considérer des solutions potentielles, à prendre une décision et à passer à l'action. Goldfried et D'Zurilla (1969; D'Zurilla et Goldfried, 1971) ont plus tard mis en évidence un lien entre l'habileté à résoudre adéquatement des problèmes de relations interpersonnelles et une variété de problèmes psychologiques. Spivack et Shure (1974 et 1982), et par la suite Rubin et Krasnor (1986), ont ajouté la dimension développementale à cette approche socio-cognitive de la compétence sociale.

La contribution principale de Spivack et Shure (1974; Spivack, Platt et Shure, 1976; Shure, 1982) fut la mise en évidence de cinq habiletés cognitives impliquées dans la résolution de problèmes de relations interpersonnelles, à savoir: 1) la sensibilité à l'existence, au moins potentielle, de problèmes interpersonnels dans les interactions humaines; 2) l'habileté à générer des solutions alternatives multiples, pertinentes ou potentiellement efficaces pour résoudre un problème interpersonnel donné; 3) l'habileté à élaborer ou planifier, étape par étape, les moyens nécessaires pour résoudre un problème interpersonnel; 4) l'habileté à considérer les conséquences immédiates et à moyen terme d'un acte social et de leur impact sur soi et sur autrui; 5) l'habileté à comprendre les facteurs qui sont à l'origine des sentiments, de la motivation et du comportement de soi et d'autrui. L'hypothèse selon laquelle la compréhension des problèmes de relations interpersonnelles médiatise le niveau d'adaptation sociale à tous les stades du développement a été mise à l'épreuve dans différentes recherches (voir les revues de

ces travaux dans Butler et Meichenbaum, 1981; Kendall, Pellegrini et Urbain, 1981; Rubin et Krasnor, 1986; Urbain et Kendall, 1980; Weissberg, Gesten, Rapkin, Cowen, Davidson, De Apodaca, et McKim, 1981). Les résultats sont inconsistants et parfois même contradictoires. Spivack, Shure et leurs collaborateurs ont toujours rapporté des résultats tendant à démontrer que les enfants et les adolescents présentant des problèmes d'adaptation sociale (impulsivité, hyperactivité, agressivité, retrait social, inhibition, délinquance) avaient un déficit à ce niveau par rapport à leurs pairs sans problème manifeste d'adaptation. D'autres chercheurs n'ont cependant pu reproduire ces résultats.

Enright et Sutterfield (1980) ont tenté de vérifier la relation positive entre la même mesure de résolution de problèmes sociaux mise au point par Spivack et Shure et l'observation directe du comportement social d'enfants de première année. En contrôlant pour l'habileté verbale des enfants, ils n'ont pu observer de relation significative entre les comportements manifestés et les habiletés socio-cognitives; Kendall et Fischer (1984) ont aussi tenté de vérifier le même type de relation entre trois mesures de résolution de problèmes sociaux proposées par Spivack et Shure (relations moyens - buts; recherche de solutions alternatives; anticipation des conséquences). L'étude a été faite avec des enfants de 6 à 11 ans. Les résultats à ces tests de résolution de problèmes hypothétiques ont été mis en relation avec, d'une part, le comportement observé en laboratoire dans une situation où les sujets devaient trouver avec les membres de leur famille une façon consensuelle de dépenser 50 dollars reçus en cadeau pour leur participation à la recherche, et d'autre part, avec des évaluations de la compétence sociale des enfants faites par les parents et par les enseignants. L'effet du quotient intellectuel sur les résultats a été contrôlé dans les analyses. Aucune corrélation positive significative n'a pu être observée chez les garçons entre les résultats obtenus aux tests de résolution de problèmes sociaux hypothétiques et le comportement observé en situation de résolution de problème d'une part, ni avec les mesures de compétence sociale provenant des parents et des enseignants, d'autre part. Gozue (1987) rapporte aussi une absence de relation entre les habiletés cognitives de résolution de problèmes et l'évaluation par les enseignants du comportement de garçons de niveau préscolaire.

En ce qui concerne le nombre de solutions alternatives générées par les enfants lors d'évaluations de leurs habiletés à résoudre des problèmes sociaux, Richard et Dodge (1982), à l'instar de Spivack et Shure (1974) ont trouvé que les garçons (de la 2<sup>ème</sup> à la 5<sup>ème</sup> année) jugés agressifs par leurs pairs et par leurs enseignants suggéraient un nombre significativement moins grand de solutions (14% de moins) que leurs pairs populaires et non-agressifs; les agressifs ne se différencient cependant pas des sujets isolés. Par contre, lorsqu'invités à choisir la meilleure solution parmi une série où l'on avait mélangé des solutions clairement agressives, clairement passives et inefficaces, et clairement efficaces mais non hostiles, les garçons agressifs faisaient le même choix que les sujets des deux autres groupes. Enfin, quand on a fait évaluer par des juges le degré d'efficacité des différentes solutions proposées par les sujets et qu'on a comparé ce degré d'efficacité des premières solutions à celui des solutions alternatives, on a pu montrer

que les garçons populaires continuaient à proposer comme solutions alternatives la même proportion de solutions adéquates alors que les agressifs et les isolés augmentaient leurs proportions de solutions agressives et inefficaces. Ces résultats indiquent donc qu'à la fois le nombre et la qualité des solutions devraient être pris en compte dans l'évaluation des habiletés à résoudre des problèmes sociaux chez les enfants. Par ailleurs, Fischer et Kendall (1988), dans une étude faisant le pendant à celle publiée en 1984 par Kendall et Fischer, montrent que la qualité des solutions proposées par les enfants, et non la quantité, serait associée à l'ajustement social tel qu'évalué par les enseignants et par les parents. Cette association est par contre minimale, car de l'ensemble des six qualités analysées dans les solutions fournies par les enfants (passivité, agressivité, efficacité, empathie, sensibilité aux personnes et inadéquacité), seule l'inadéquacité ("inappropriateness") est significativement associée à l'ajustement social dans l'analyse de régression multiple.

#### *Modèle fonctionnel de la compétence sociale*

Suite à une revue des études qui rapportent de tels résultats contradictoires quant au lien entre l'évaluation des habiletés à résoudre des problèmes sociaux et la compétence sociale, Rubin et Krasnor (1986) ont proposé un modèle d'application des liens entre cognition sociale et comportement qui permettrait de situer à quel niveau du processus socio-cognitif il peut y avoir dissociation entre cognition et comportement. Ce modèle fonctionnel de la compétence sociale emprunte plusieurs concepts aux théories de l'intelligence fondées sur les modèles de traitement de l'information (Newell et Simon, 1972). Il s'inspire aussi des travaux de Schank et Abelson (1977) sur les scénarios ou scripts, ces séquences routinières d'action que l'individu a emmagasinées et qu'il peut utiliser de manière relativement automatique. La vie sociale de l'enfant est analysée sous l'angle d'une série de buts sociaux à atteindre. Ces buts sociaux peuvent comprendre l'accès à des ressources (jouet, nourriture, attention), l'obtention d'aide de la part d'adultes ou de pairs, la participation à une activité ou la simple insertion dans un nouveau groupe. L'enfant peut avoir recours à différentes stratégies pour atteindre ces buts sociaux. L'obtention d'un jouet de la part d'un pair, par exemple, peut être atteinte soit en le demandant, soit en le saisissant directement, soit en mollestant l'enfant qui l'a en sa possession, soit en pleurnichant, ou soit en demandant et en attendant l'aide d'un adulte. Le choix de l'une ou l'autre stratégie peut être influencé par l'expérience passée, la facilité d'exécution, l'anticipation que la stratégie choisie va facilement réussir ou encore la simple convenance sociale telle qu'apprise. Les buts sociaux poursuivis par l'enfant peuvent ne concerner que le présent immédiat (faire cesser les taquineries de Francis), ou un futur plus ou moins immédiat (devenir ami de Pierre-Etienne). Le modèle proposé par Rubin et Krasnor (1986) définit ainsi la compétence sociale comme l'habileté générale à atteindre des buts personnels en choisissant des stratégies qui maintiennent en même temps des relations positives avec les membres significatifs de l'environnement social.

#### *Problèmes méthodologiques liés à l'évaluation des habiletés de résolution de problèmes sociaux*

Pour évaluer les habiletés socio-cognitives des enfants dans le choix de ces stratégies d'action, Rubin et Krasnor (1986) ont proposé des entrevues qui tentent d'appréhender comment l'enfant perçoit les situations possiblement conflictuelles, comment il raisonne par rapport à ces situations, comment il choisit des solutions, comment il les exécute et comment il évalue leur adéquacité. Une des contributions importantes de ces chercheurs fut d'une part, d'inclure dans l'évaluation des habiletés socio-cognitives d'autres éléments que le simple nombre de solutions alternatives, et d'autre part, de diversifier les types de situations problématiques soumises aux enfants. Dans le "Preschool Interpersonal Problem Solving test" (PIPS), Spivack et Shure (1974) soumettent à l'enfant des problèmes de relations avec un pair (sept vignettes où il doit dire comment il procéderait pour obtenir un jouet qu'un autre enfant a en sa possession) et à des problèmes de relations avec sa mère (cinq vignettes où il doit dire comment il ferait pour éviter la colère de celle-ci après avoir endommagé un objet lui appartenant). Le nombre total de solutions alternatives générées par l'enfant à ces différentes histoires constitue essentiellement dans ce test la mesure des habiletés à résoudre des problèmes de relations interpersonnelles. Rubin et Krasnor (1986) ont proposé de soumettre à l'enfant une plus grande variété de situations sociales possiblement conflictuelles (acquisition d'objet, entrée dans un groupe, recherche d'aide), lui demander directement ce qu'il ferait si la solution proposée ne réussissait pas, et surtout d'évaluer tout autant la qualité des solutions proposées que leur quantité. Ils ont aussi mené une série d'études transversales et longitudinales où ils ont tenté de mesurer la valeur écologique des résultats obtenus au moyen de ces tests, en particulier leur lien avec les stratégies réellement employées par les enfants lors de périodes de jeux libres (données observationnelles) et aussi avec des évaluations de la compétence sociale faites par les pairs et les enseignants. Leurs résultats n'offrent aucun support à l'idée que le nombre de solutions proposées par les enfants dans de telles entrevues soit une indication de leur compétence sociale. Par ailleurs, les enfants rejetés par leurs pairs, en particulier les garçons, de même que les enfants identifiés par leurs enseignants comme agressifs-hyperactifs, ont tendance à proposer plus de solutions à caractère agressif que les enfants populaires ou isolés socialement, et aussi à suggérer plus de marchandage comme moyen d'obtenir ce qu'ils désirent. Il faut cependant noter ici que dans ces différentes études on analyse toujours des corrélations, et que la magnitude des coefficients significatifs varie de .30 à .50. Enfin, dans une étude de cas récemment rapportée (Rubin, Bream et Krasnor, sous presse), deux des quatre enfants identifiés par leurs pairs et leurs enseignants comme les plus agressifs parmi tous les enfants (n=109) de la cohorte étudiée ne correspondaient en rien aux profils attendus sur le plan socio-cognitif. En effet, parmi ces quatre sujets de 4ème année, les deux qui s'écartaient significativement de la norme du groupe étaient des filles: elles avaient tendance à attribuer plus de blâme au provocateur hypothétique, à interpréter davantage son comportement comme hostile, et à suggérer plus de solutions à caractère agressif. Les deux garçons agressifs décodaient les situations problématiques d'une façon qui

## Méthodologie

### Sujets

Les 35 sujets de la présente étude proviennent de milieux socio-économiquement faibles (selon les critères de l'opération renouveau, Crespo, 1977) de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (CECM). Ces sujets ont été évalués par leurs enseignantes à la fin de leur année d'école maternelle ainsi qu'à la fin de leur troisième année de fréquentation scolaire de niveau primaire. Ils font partie d'une cohorte plus nombreuse de garçons faisant l'objet d'une étude longitudinale ( $n=1,061$ ) (Charlebois, Tremblay, et Gagnon, 1985). Pour rendre l'échantillon le plus homogène possible, nous avons contrôlé, en plus du facteur socio-économique, le facteur culturel et le facteur éducation des parents: tous les parents des sujets sont francophones, nés au Canada, et leur niveau d'éducation ne dépasse pas les années d'école secondaire. Les critères d'appartenance au groupe agressif ( $n=16$ ) et au groupe non-agressif ( $n=19$ ) sont expliqués à la section suivante.

### Instruments

*Évaluation du comportement et critères de sélection des sujets.* — Le Questionnaire d'Évaluation du Comportement au Primaire (QECP) est utilisé pour évaluer la compétence sociale de tous les enfants de l'échantillon initial, en maternelle comme en troisième année. Ce questionnaire est une version du *Preschool Behavior Questionnaire* (Behar et Stringfield, 1974; Fowler et Park, 1979) jumelé au *Prosocial Behavior Questionnaire* (Weir et Duveen, 1981). Les qualités métrologiques, aux plans de la fidélité et de la validité, de ces deux instruments ont été établies par plusieurs groupes de chercheurs (Behar et Stringfield, 1974; Campbell et Cluss, 1982; Hoge, Meghinbir, Khan et Wheatherall, 1985; Rubin et Clark, 1983; Rubin et Daniel-Beinness, 1983; Rubin, Moller et Emptage, 1987; Rutter, 1967; Weir et Duveen, 1981). Fowler et Park (1979) aux États-Unis, Hoge *et al.* (1985) au Canada-anglais et Tremblay, Desmarais-Gervais, Charlebois et Gagnon (1987) au Canada-français ont démontré que deux facteurs stables pouvaient être extraits du *Preschool Behavior Questionnaire*: les comportements agressifs-hyperactifs (externalisation) et les comportements d'anxiété-retrait social (internalisation). La version préscolaire de ce questionnaire peut être utilisée au moins jusqu'en deuxième année du primaire (Rubin *et al.*, 1987). Pour les années subséquentes, nous ajoutons les items originaux de la version de Rutter (1967) conçue pour des enfants de 10 et 11 ans.

Le QECP consiste en une série d'items décrivant des comportements possibles de l'enfant à évaluer («ne partage pas ses jouets», «se bat avec les autres enfants», «pleure facilement», «bouge tout le temps»,...etc). Le répondant n'a qu'à indiquer si le comportement décrit est fréquent, occasionnel, ou ne s'applique pas. Ces différentes réponses sont quantifiées par des valeurs de 2, 1 ou 0. Pour les fins du présent article, nous ne considérons que les treize items du facteur agressivité-

ne se distinguaient pas significativement des normes du groupe, et le type de solutions qu'ils proposaient avaient même un caractère plus prosocial que celui de la moyenne du groupe. Donc encore là des résultats déconcertants!

Cette inconsistance dans les résultats peut cependant être due à des différences dans les méthodologies employées et dans les définitions des problèmes de comportement. Alors que dans certaines études on fait des comparaisons entre des groupes d'enfants adaptés et méadaptés, dans d'autres on étudie plutôt, au sein de populations normatives d'enfants, le degré de corrélation entre les habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels hypothétiques et une mesure de la compétence sociale. Et lorsque des comparaisons entre groupes sont faites, les critères d'appartenance aux différents groupes sont souvent définis de manière globale de sorte qu'il est difficile de vérifier si les différences observées sont reliées à des problèmes de comportements agressifs ou à un amalgame d'autres problèmes d'adaptation. De plus, ces différentes études rapportent des données qui concernent des enfants de différents âges (du préscolaire à la fin du primaire), de différents niveaux ethniques (ceci s'applique surtout aux études américaines), et de différents niveaux socio-économiques. Certaines études aussi ne distinguent pas les sexes alors que d'autres le font. Enfin, les habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels sont parfois analysés d'un point de vue purement quantitatif (nombre de solutions alternatives proposées par les sujets) et parfois d'un point de vue tant qualitatif (type de solutions proposées) que quantitatif. Comme le recommandent Fischler et Kendall (1988), il semble en effet que si nous voulons dégager des conclusions plus valides en ce qui regarde le lien entre les habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels chez les enfants et leur niveau de compétence sociale, il est essentiel que les études définissent plus explicitement le type de processus socio-cognitifs qu'elles tentent d'évaluer et le type de compétence sociale à laquelle on les associe.

### Objectifs

Le principal objectif de la présente étude est de vérifier si des garçons clairement identifiés comme agressifs à plus d'une occasion au début de la fréquentation scolaire (maternelle à 3ième année) démontrent de façon significative un déficit par rapport à des sujets non-agressifs dans leurs habiletés à interpréter et à résoudre des situations hypothétiques et possiblement conflictuelles entre pairs. L'utilisation de deux groupes extrêmes pour vérifier l'hypothèse de tels déficits chez les sujets agressifs nous est apparue plus appropriée que l'analyse corrélationnelle dans un groupe normatif. Ayant à notre disposition deux mesures du WISC-C pour l'ensemble des sujets, il nous a aussi été possible de contrôler l'effet du quotient intellectuel sur ces habiletés socio-cognitives.

hyperactivité (voir Tremblay et al. 1987, pour les résultats de l'analyse factorielle). Pour faire partie du groupe des garçons agressifs ( $n=16$ ), les sujets devaient avoir une cote égale ou supérieure au 70ième percentile de la population sur ce facteur aux deux moments d'évaluation, et avoir un score égal ou supérieur à trois (sur un maximum possible de six) aux deux mêmes moments d'évaluation pour la somme des trois items agressifs suivants: se battre avec les autres enfants; malmenier, intimider les autres enfants; frapper, mordre, donner des coups de pieds aux enfants. Les sujets du groupe non-agressif ( $n=19$ ) au contraire des précédents, ont obtenu des cotes inférieures à ces deux seuils aux mêmes moments d'évaluation.

*Entrevue sur la résolution de problèmes interpersonnels.* — Les habiletés à résoudre des problèmes de relations interpersonnelles ont été évaluées au moyen d'une adaptation française du "Social Problem Solving Interview" mis au point par Bream, Hymel et Rubin (1986). Il s'agit d'un format d'entrevue visant à évaluer chez l'enfant les différents composants du processus de résolution de problèmes sociaux selon le modèle proposé par Rubin et Krasnor (1986) et présenté plus haut. Sept situations problématiques susceptibles de se produire à l'école sont présentées aux sujets sous forme de courtes histoires (la version française complète du schéma d'entrevue est disponible auprès du premier auteur). On demande à l'enfant de se représenter lui-même dans le rôle principal du court scénario. Trois des situations représentent une possible provocation physique: recevoir une balle dans le dos; se faire bousculer par un autre enfant pendant qu'on attend en ligne à la fontaine; se faire endommager son affiche toute fraîche peinte par un enfant qui s'accroche en passant près de soi. Deux situations peuvent constituer des provocations par la moquerie: noter que des élèves chuchotent et rient lorsqu'on entre dans la classe avec une coupe de cheveux fraîchement faite; voir des élèves rire alors qu'on ne parvient pas à rejoindre qui que ce soit du groupe dans un jeu de poursuite (la "tag"). Deux autres situations peuvent être interprétées comme de possibles rejets: ne pas être choisi pour faire partie d'une équipe de sport; essayer un refus après avoir demandé à rejoindre un groupe en train de jouer. Dans chacun des scénarios, les intentions des acteurs et le dénouement de la situation sont volontairement laissés dans l'ambiguïté afin de vérifier le type d'attribution fait par les sujets.

A chaque histoire racontée, on demande au sujet une série de questions qui visent à évaluer cinq composantes différentes du processus de résolution de problème, soit l'anticipation qu'il y aura un problème ou non, la projection de sa propre réaction affective dans une telle situation, l'attribution du niveau de responsabilité de l'acteur à l'origine de la situation, l'inférence chez lui d'une intention ou non (par exprès ou par accident), et finalement le type de comportement qu'il adopterait dans une telle situation (en demandant des solutions alternatives dans l'hypothèse où la première réponse ne fonctionnerait pas). Les réponses des enfants sont enregistrées sur magnétophone, puis décodées et quantifiées. Les solutions proposées pour les sept histoires sont classifiées par catégorie (prosociale, agressive, recours à l'adulte, demande d'information, évitement, affirmation

tion de soi). Les réponses pour les autres composantes sont aussi quantifiées par catégorie (voir section résultats).

*Vérification de la fiabilité du décodage.* — La fidélité inter-juges dans le décodage des entrevues enregistrées a été vérifiée au moyen du test kappa de Cohen (1960). Lequel prend en compte le nombre d'accords qui peuvent être obtenus par simple chance. Trente protocoles choisis au hasard ont été décodés par deux juges indépendants, après une période d'entraînement à l'utilisation de la grille proposée par les auteurs de l'entrevue (Bream, Hymel et Rubin, 1986). Les taux de fidélité entre les juges sur ces 30 protocoles ont été calculés pour chacune des cinq composantes; les taux obtenus varient de .97 à .88, le plus faible concernant la qualité des solutions (dix catégories), pour une moyenne de .91.

#### Procédure

Les entrevues étaient individuelles et ont duré en moyenne vingt minutes par sujet. Elles se sont déroulées dans un local aménagé à cette fin à l'université. Les sujets étaient amenés au laboratoire de l'équipe de recherche pour d'autres évaluations qui avaient lieu au cours de la même demi-journée. Les assistants de recherche étaient des étudiants de 1er cycle universitaire. La même personne a fait toutes les entrevues.

### Résultats

Avant d'entreprendre l'analyse comparative des deux groupes de sujets sur leurs habiletés à résoudre des problèmes de relations interpersonnelles, nous avons vérifié s'il y avait des différences significatives au niveau de deux sous-tests de l'échelle d'intelligence pour enfants de Wechsler (WISC-R, 1974). Nous n'avons pu observer de différence statistiquement significative au niveau des moyennes de groupe tant au sous-test de dessins avec blocs (moyenne de 12.3 au score pondéré pour les agressifs et de 13.2 pour les non-agressifs) qu'au sous-test du vocabulaire (moyennes respectives de 8.4 et de 10.5). Étant donné ces résultats, nous n'avons pas tenté de contrôler plus avant l'effet du quotient intellectuel sur les habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels.

Le tableau 1 rapporte pour les sept scénarios racontés, la fréquence avec laquelle les garçons de chacun des deux groupes anticipent la présence d'un problème ou non. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes sur leurs perceptions des problèmes éventuels de relations interpersonnelles dans les scénarios présentés; ils en anticipent pour la moitié des cas en moyenne.

**Tableau 1.** Moyennes et écarts-type du nombre de fois que les sujets anticipent qu'il y aura un problème ou non

Type d'anticipation	Agressifs (n = 16)		Non-agressifs (n = 19)	
	M	e.t.	M	e.t.
Anticipation d'un problème	3.38	2.03	3.47	1.90
Non anticipation d'un problème	3.56	1.97	3.22	1.90
Autres	0.06	0.25	0.31	0.45

**Tableau 2.** Moyennes et écarts-type pour différents types de réactions affectives anticipées

Réactions affectives	Agressifs (n = 16)		Non-agressifs (n = 19)	
	M	e.t.	M	e.t.
Faché	2.50	1.90	2.79	1.76
Triste	2.75	2.44	2.26	1.56
Bien	1.19	1.64	0.90	1.37
Autres (inquiété, gêné, ne sais pas, autres)	0.56	0.81	1.05	1.18

**Tableau 3.** Moyennes et écarts-type pour différents types de responsabilité attribuée

Type de responsabilité	Agressifs (n = 16)		Non-agressifs (n = 19)	
	M	e.t.	M	e.t.
Responsabilité totale	0.94	1.34	1.26	1.15
Responsabilité partielle	0.94	0.93	1.42	1.07
Contrainte externe	3.69	1.66	3.58	1.39
Réinterprétation de l'intention	0.19	0.40	0.32	0.46
Autres (ne sais pas, dén., autres)	1.24	1.65	0.42	0.77

A la question concernant la réaction affective qu'ils pourraient avoir en pareil-les circonstances (« Comment te sentirais-tu si cela t'arrivait pour le vrai ? ), les sujets des deux groupes ne se différencient pas non plus de façon significative par catégories de réactions affectives (voir tableau 2). Pour les deux groupes, les réactions affectives les plus souvent anticipées sont la colère et la tristesse, et dans des proportions à peu près égales. A la question « Pourquoi penses-tu qu'il(s) a (ont) fait cela ? », les garçons des deux groupes répondent dans des proportions semblables (voir tableau 3): d'abord que l'événement a pu être causé par des facteurs extérieurs à la volonté de(s) l'auteur(s) (il n'a pu capter la balle ou n'a pu s'arrêter); ensuite qu'il y a responsabilité partielle ou totale de(s) l'auteur(s) (peut-être qu'il n'était pas en forme; il fait toujours cela; ils m'en veulent); enfin, un petit nombre dans les deux groupes tente de réinterpréter la situation de sorte que l'événement n'a plus de connotation négative (il voulait nettoyer le local et a accroché mon dessin). Il est à noter que dans les deux groupes l'attribution d'un blâme ne constitue pas une interprétation. De plus, lorsqu'à la question suivant on demande plus explicitement aux sujets s'ils croient que ce qui est arrivé était intentionnel ou accidentel, il n'y a pas non plus de différence significative entre les deux groupes de garçons: les agressifs répondent que c'était intentionnel dans une proportion de 53% et les non-agressifs dans une proportion de 56%.

Une des questions centrales de cette entrevue concerne évidemment les solutions que les enfants choisissent pour résoudre les situations problématiques. Le tableau 4 rapporte la fréquence moyenne, pour chaque groupe de sujets de différents types de solutions pour l'ensemble des sept scénarios. Il y a une différence significative entre les deux groupes au niveau de l'affirmation verbale: les garçons non-agressifs proposent plus souvent que les agressifs ( $M=2.00$  vs  $1.06$ ,  $t=2.03$ ,  $p<0.05$ ) des solutions de type affirmation ou confrontation verbale, c'est-à-dire une interpellation du personnage central d'une façon directe, franche, mais non hostile. Par ailleurs le groupe des garçons agressifs a tendance ( $t=1.90$ ,  $p=0.07$ ) à suggérer plus de comportements hostiles (remettre le coup, barbouiller son dessin, injurier) que le groupe de garçons non-agressifs ( $M=1.44$  vs  $0.53$ ). Pour les autres types de solutions, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes. Il est toutefois intéressant de noter, au plan de la qualité des solutions proposées, la différence entre les deux groupes quant à l'ordre de production des principaux types de solutions: pour les non-agressifs, viennent dans l'ordre l'affirmation verbale (2.00), le recours à l'adulte (1.68), et à un degré moindre la recherche d'une autre activité (0.63); pour les agressifs, les trois types de solution les plus fréquents et de façon presque équivalente sont le recours à l'adulte (1.75), les comportements hostiles (1.44) et l'affirmation verbale (1.06).

**Tableau 4.** Moyennes et écarts-type du nombre de fois que les sujets ont proposé chaque type de solution

Type de solution	Agressifs (n = 16)		Non-agressifs (n = 19)	
	M	e.t.	M	e.t.
Recours à l'adulte	1.75	1.65	1.68	1.53
Comportements hostiles	1.44*	1.79	0.53	0.77
Affirmation verbale	1.06	1.34	2.00**	1.37
Évitement de façon active	0.75	0.78	0.53	0.91
Ne sais pas	0.63	1.75	0.11	0.32
Évitement de façon passive	0.38	0.50	0.47	0.70
Recherche d'une autre activité	0.83	0.31	0.60	0.63
Demander de l'information	0.31	0.70	0.53	1.07
Comportements prosociaux	0.06	0.25	0.37	0.76
Autres	0.31	0.60	0.15	0.50

\*  $p < 0.07$   
\*\*  $p < 0.05$

**Tableau 5.** Moyennes et écarts-type du nombre de solutions alternatives face aux sept situations décrites dans les histoires

Type de solution	Agressifs (n = 16)		Non-agressifs (n = 19)	
	M	e.t.	M	e.t.
Recours à l'adulte	2.00*	2.34	0.63	0.96
Affirmation verbale	1.31	1.25	1.58	1.31
Recherche d'une autre activité	0.42	0.81**	0.75	0.21
Demander de l'information	0.69	1.35	0.26	0.56
Comportements hostiles	0.38	1.03	0.58	1.02
Comportements prosociaux	0.31	0.60	0.21	0.42
Divers	0.31	0.48	0.32	0.75
Évitement de façon active	0.25	0.58	0.32	0.75
Évitement de façon passive	0.13	0.34	0.58	1.02

\*  $p < 0.05$   
\*\*  $p < 0.01$

Pour chaque histoire racontée, et après la proposition par les sujets d'une première solution, il était demandé: «Y a-t-il autre chose que tu pourrais faire ou dire dans cette situation ?» Le tableau 5 rapporte les résultats obtenus pour les deux groupes de sujets dans cette recherche de solutions alternatives. On peut noter que les garçons agressifs proposent alors significativement plus souvent que les non-agressifs le recours à l'adulte pour chercher de l'aide ou tout simplement pour l'informer de la situation (moyenne de 2.00 vs 0.63,  $F=2.19$ ,  $p < .05$ ), de même qu'ils proposent plus souvent la recherche d'une autre activité (moyenne de 0.81 vs 0.21,  $F=2.86$ ,  $p < .01$ ). Pour les autres types de solutions alternatives, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes. En ce qui concerne l'ordre de production des solutions alternatives, il y a une catégorie prédominante pour les garçons non-agressifs, soit l'affirmation verbale (la même d'ailleurs que dans le cas des premières solutions proposées) et une série d'autres types de solutions à des fréquences faibles et à peu près équivalentes). Pour les garçons agressifs, il y a d'abord le recours à l'adulte, puis l'affirmation verbale et un peu plus loin la recherche d'un autre type d'activité; la fréquence de proposition de d'autres catégories de solutions est relativement faible. Enfin, si l'on compte le nombre total de solutions proposées par les sujets, tant les premières solutions que les alternatives, on n'observe aucune différence significative entre les deux groupes pour le nombre total de solutions générées (moyenne de 12.56 pour les agressifs et de 11.53 pour les non-agressifs); il y a cependant une plus grande variance à l'intérieur du groupe agressif (écart-type de 5.20) que du groupe non-agressif (écart-type de 2.78).

Étant donné la fréquence peu élevée de certaines catégories de solutions proposées (comportements prosociaux, recherche d'une autre activité, voir tableaux 4 et 5), de même que la signification assez apparentée de certaines catégories (évitement de façon active et recherche d'une autre activité), nous avons fait certains regroupements de ces types de solution. Les catégories «évitement de façon active» et «recherche d'une autre activité» ont été regroupées sous l'étiquette «évitement actif»; les catégories «comportements prosociaux», «demande d'information» et «affirmation verbale» ont été regroupées sous l'étiquette «comportements adéquats». Les résultats sont rapportés au tableau 6. L'effet principal de ce regroupement est de mettre en évidence de façon plus significative la différence entre les deux groupes au niveau des comportements adéquats. En effet, le nombre moyen de solutions de ce type est significativement plus élevé chez le groupe de sujets non-agressifs que chez les agressifs (moyenne de 2.90 vs 1.43,  $F=2.40$ ,  $p < .05$ ). Ce regroupement n'affecte cependant pas les autres comparaisons entre les deux groupes. Par ailleurs, si on fait le même regroupement avec les solutions alternatives proposées par les sujets, il n'y a plus de différence significative entre les moyennes de groupe pour la catégorie de solutions qualifiées de «comportements adéquats» (voir tableau 7); les garçons agressifs, dans leurs solutions alternatives, savent proposer autant de solutions adéquates que les au-

**Tableau 6.** Moyennes et écarts-type du nombre de fois que les sujets ont proposé chaque type de solution (après regroupement)

Type de solution	Agressifs (n = 16)		Non-agressifs (n = 19)	
	M	e.t.	M	e.t.
Recours à l'adulte	1.75	1.65	1.68	1.53
Comportements hostiles	1.44*	1.79	0.53	0.77
Comportements adéquats	1.43	1.63	2.90**	1.91
Évitement actif	1.07	0.85	1.16	1.17
Évitement de façon passive	0.38	0.50	0.47	0.70
Autres	0.93	1.73	0.26	0.56

\* p < .07

\*\* p < .05

**Tableau 7.** Moyennes et écarts-type du nombre de fois que les sujets ont proposé chaque type de solution

Type de solution	Agressifs (n = 16)		Non-agressifs (n = 19)	
	M	e.t.	M	e.t.
Comportements adéquats	2.31	2.24	2.05	1.47
Recours à l'adulte	2.00*	2.34	0.63	0.96
Évitement actif	1.07	1.12	0.53	0.77
Comportements hostiles	0.38	1.03	0.58	1.02
Évitement de façon passive	0.13	0.34	0.58	1.02

\* p < .05

## Discussion

L'objectif principal de cette étude était de vérifier si, comme le propose l'ap-proche socio-cognitive du développement de la compétence sociale chez les enfants, les garçons agressifs se différencieraient des non-agressifs dans leurs habiletés à trouver des solutions à des problèmes sociaux présentés en entrevue sous forme hypothétique. Les résultats vont partiellement dans le sens attendu. D'abord, rappelons que les sujets se différencient clairement au niveau de la variable indépendante, soit l'agressivité; les sujets agressifs avaient été identifiés comme tels par des enseignantes différentes en maternelle et trois ans plus tard. De plus, nous avons vérifié que les deux groupes de sujets ne se distinguaient pas au plan du quotient intellectuel tant verbal que non verbal. Les différences qui apparaissent au niveau des habiletés socio-cognitives peuvent donc être considérées indépendantes des habiletés intellectuelles telles que mesurées par les deux sous-épreuves du WISC-C. Enfin, nous avons contrôlé l'effet possible du niveau socio-économique en recrutant des sujets provenant de milieux socio-économiquement faibles et ayant des parents francophones dont le niveau de scolarité ne dépassait pas le niveau des études secondaires.

### Différences qualitatives

Ces précautions prises, on peut affirmer que les garçons agressifs se différencient quelque peu des non-agressifs sur la qualité des solutions qu'ils proposent à des situations hypothétiquement conflictuelles. Au niveau des premières solutions proposées, les garçons agressifs suggèrent plus de solutions à caractère agressif et moins de solutions où on confronte verbalement mais de manière non hostile l'auteur d'un geste possiblement répréhensible. L'ordre de préférence pour les types de stratégies est différent aussi d'un groupe à l'autre: chez les agressifs, on propose à peu près dans les mêmes proportions des solutions à caractère agressif, d'affirmation verbale, de recours à l'adulte, puis à des fréquences plus faibles différentes autres solutions; chez les non-agressifs, les solutions d'affirmation verbale et de recours à l'adulte sont nettement prédominantes, les autres catégories de solution étant moins fréquemment proposées. Ces différences sont encore plus accentuées quand on regroupe certaines catégories de solution où l'on voit plus nettement que les comportements qu'on a qualifiés «d'adéquats» sont plus souvent proposés comme solutions par les garçons non-agressifs. Par ailleurs, au niveau des solutions alternatives, il est intéressant de noter que les garçons agressifs suggèrent autant de solutions qualifiées de «comportements adéquats» que les garçons non-agressifs, et plus de solutions de recours à l'adulte; de plus, ils ne suggèrent pas plus de solutions agressives que les garçons non-agressifs. En somme, au niveau de la qualité des solutions proposées, les sujets agressifs tendent à suggérer moins de solutions socialement adéquates comme premières solutions, mais aussi adéquates que les non-agressifs comme solutions alternatives.

Les résultats actuels sont en accord avec ceux de plusieurs recherches où les garçons agressifs proposent des solutions qualitativement différentes de celles des autres. La méthodologie utilisée pour mettre ces différences en évidence varie d'une étude à l'autre. Certains chercheurs catégorisent les qualités a posteriori au moment du décodage et les classifient selon un continuum allant du prosocial à l'antisocial; d'autres demandent aux sujets de choisir parmi un ensemble prédéterminé de solutions qualitativement différentes; une variante de cette dernière formule est de les faire choisir après qu'ils aient proposé leurs propres solutions. De plus, les procédures varient dans la façon de demander aux sujets de trouver des solutions alternatives (trouver le plus de solutions possibles ou trouver des solutions alternatives si la première suggérée ne réussissait pas). Malgré ces variations dans les procédures de collecte de données et de décodage, il est intéressant de noter une nette convergence d'au moins quatre études (Asarnow et Callan, 1985; Deluty, 1981 et 1985; Lochman et Lampron, 1986) montrant comme ici que les sujets agressifs tendent à recourir plus souvent que leurs pairs socialement compétents à des solutions à caractère agonistique, et moins souvent à des solutions où on confronte verbalement l'auteur d'un geste possiblement répréhensible, mais de manière non hostile ("verbal assertion").

En ce qui concerne les différences entre les premières solutions et les solutions alternatives, Richard et Dodge (1982) rapportent qu'une évaluation par des juges indépendants quant à l'adéquation et au caractère agressif de ces différentes solutions n'a révélé aucune différence significative entre les groupes de sujets pour les premières solutions proposées. Par contre, pour les solutions alternatives, les sujets populaires continuent à suggérer des solutions adéquates alors que les rejetés et les négligés commencent à donner plus de solutions agressives et inappropriées. Par ailleurs, lorsqu'ils demandaient aux sujets d'évaluer une liste de solutions proposées, les sujets de tous les groupes choisissaient les solutions adéquates dans une proportion de 85%. Les résultats actuels indiquent plutôt que les garçons agressifs fournissent des solutions moins adéquates et plus agressives comme premières solutions, mais se différencient peu des autres sujets pour les solutions alternatives. Gouze (1987) rapporte des résultats qui vont dans le même sens avec des sujets d'âge préscolaire; les garçons de garderie tendaient en effet à donner plus de solutions à caractère agressif comme premières solutions, et ceci correspondait aux observations comportementales lors de périodes de jeux libres. A cause de ce lien entre la qualité des premières solutions proposées et le comportement observé, Gouze (1987) conclut que les premières solutions sont probablement les plus spontanées, les moins réfléchies, et en conséquence celles que les sujets sont le plus enclins à employer dans la vie réelle.

#### *Pas de différence quantitative*

La quantité de solutions proposées pour résoudre les problèmes sociaux hypothétiques ne discrimine pas les deux groupes. Il en va de même aussi pour les différents types d'inférence de la première partie de l'entrevue où l'on tente de vérifier jusqu'à quel point les sujets anticipent le potentiel problématique dans de

telles situations, le type de réaction affective qu'eux-mêmes pourraient avoir, de même que l'attribution d'intentions et de niveaux de responsabilité aux auteurs des actes contraires. Les résultats au niveau de la quantité des solutions proposées vont dans le sens que la grande majorité des études qui ont utilisé ce critère (Urban et Kendall, 1980; Butler et Meichenbaum, 1981; Krasnor et Rubin, 1981; Kendall et Fischler, 1984; Hopper et Kirschenbaum, 1985), à savoir que le simple nombre de solutions alternatives qu'un enfant peut avoir dans son répertoire pour résoudre un problème social n'est pas un indicateur valide de sa compétence sociale. Il se peut que la quantité de solutions alternatives soit plus discriminative au niveau du pré-scolaire, quoique encore là les résultats ne sont pas entièrement convergents (Hopper et Kirschenbaum, 1985; Gouze, 1987; Krasnor et Rubin, 1981); mais il s'agirait là d'une habileté de base à acquérir au cours du développement, laquelle serait généralement acquise au début de la période de fréquentation scolaire. Les enfants ne se distingueraient plus significativement par la suite par rapport à cet aspect quantitatif. Richard et Dodge (1982) rapportent cependant des résultats opposés aux nôtres. Ces auteurs signalent une différence significative entre des garçons populaires et un groupe combiné de garçons agressifs et de garçons isolés socialement au niveau du nombre moyen de solutions proposées dans un test semblable à celui de Spivack et Shure (1974). Il est important de noter au sujet de cette étude fréquemment citée de Richard et Dodge (1982) qu'on y a regroupé deux types assez différents de sujets (agressifs et isolés); de plus, la différence réelle entre les groupes de sujets, quoique significative (il y avait 240 sujets), n'est pas énorme (moyenne de 2.03 vs 1.78), soit 14% plus de solutions pour chaque histoire en moyenne de la part des garçons populaires. Les résultats rapportés par Asarnow et Callan (1985) doivent aussi être interprétés dans le même sens: les différences observées entre les garçons populaires auprès de leurs pairs et les garçons non-populaires (sans autre distinction) quant au nombre moyen de solutions proposées sont statistiquement significatives, mais de faible amplitude (moyennes respectives de 2.72 vs 2.30 pour les sujets de 4ième année et 2.82 vs 2.45 pour les sujets de 6ième année, soit 15% et 18% plus de solutions pour les garçons populaires). Etant donné l'ensemble des résultats rapportés par différents autres chercheurs, il nous semble assez clair que cette dimension quantitative des habiletés à résoudre des problèmes sociaux n'est pas particulièrement utile pour discriminer les enfants socialement compétents des autres. Fischler et Kendall (1988), concluent dans le même sens une réanalyse de leurs données de 1984. La conséquence logique d'une telle conclusion est qu'un programme d'entraînement aux habiletés de résolution de problèmes sociaux ne devrait pas mettre beaucoup l'accent sur cette habileté à générer plusieurs solutions alternatives à des problèmes sociaux.

#### *Limites de l'entrevue sur l'évaluation des inférences*

L'absence de différence entre les deux groupes au niveau des inférences, suite au récit du scénario hypothétique, sur l'anticipation d'un problème, la réaction affective des sujets et l'attribution d'intentions et de responsabilité doit cepen-

dant être interprétée différemment. Dans la présente étude, on demandait aux sujets de faire de telles anticipations suite à la narration d'un scénario hypothétique. Dodge (1986) rapporte une série d'études où les situations sociales problématiques soumises aux sujets sont beaucoup plus ressemblantes aux situations de la vie courante (saynètes sur vidéo, provocation directe en laboratoire où le sujet est amené à penser que le protagoniste peut lui avoir causé un réel préjudice). Or les résultats de ces diverses expériences sont nettement plus concluantes sur la tendance des sujets agressifs à avoir des perceptions biaisées quant aux intentions d'autrui dans des situations ambiguës, et à réagir conséquemment de manière hostile (voir Gagnon et Coutu, 1986, pour une synthèse en français de ces travaux de Dodge *et al.* selon un modèle socio-cognitif de traitement de l'information). Nous concluons donc que le type d'entrevue utilisé dans la présente étude n'est pas approprié pour faire ressortir ces biais d'attribution et d'interprétation des intentions d'autrui que les garçons agressifs semblent, par ailleurs, manifester dans de réelles situations sociales problématiques. Les résultats obtenus par Dodge et Somborg (1987), de même que par Vitaro, Bouchard, Diotte et McCaughy (1988) et Pelletier, Vitaro et Coutu (ce numéro) illustrent bien d'ailleurs comment la nature des stimuli affecte les réponses des sujets agressifs selon qu'on utilise des situations racontées verbalement, présentées sur vidéo, dans un contexte de menace immédiate ou une mise en scène directe avec des acteurs. Ces différences vont dans la ligne des distinctions faites par Abelson (1963) entre les performances obtenues dans des conditions de "hot cognition" par rapport à des conditions plus détendues d'entrevues ("cool cognition").

*Les agressifs connaissent les solutions adéquates; ils les choisissent moins*

Quelles que soient les différences dans les résultats rapportés par différents chercheurs au sujet des aspects qualitatifs des solutions proposées par des sujets de divers niveaux de compétence sociale, une conclusion assez ferme se dégage: les sujets agressifs semblent bien connaître quels types de solutions sont socialement acceptées pour résoudre des situations interpersonnelles possiblement conflictuelles. Les choix qu'ils font varient en fonction de facteurs qui ont encore à être élucidés. Les modèles théoriques d'interprétation du développement de la compétence sociale proposés par Dodge (1986) de même que par Rubin et Krasnor (1986) peuvent avantageusement guider la recherche en ce domaine. Il est assez clair que le décodage des intentions d'autrui dans une situation possiblement conflictuelle a un effet direct sur le choix des solutions pour résoudre le problème. Mais ce décodage et ce choix sont aussi influencés par les émotions ressenties en présence des éléments situationnels, de même que par la perception que les stratégies agressives sont efficaces ou non (Perry, Perry et Ramussen, 1986, rapportent que les agressifs croient que les solutions agressives ont plus de chances de leur faire obtenir ce qu'ils veulent), ou encore par le degré d'incitation ou de motivation à utiliser les moyens qu'on sait plus socialement acceptables. Chacune de ces dimensions du processus socio-cognitif à l'origine du comportement peut être étudiée systématiquement avec différentes popula-

tions d'enfants, ou évaluée cliniquement dans des études de cas (voir Dodge et Murphy, 1984, pour une telle utilisation clinique). Les sujets peuvent aussi être évalués par rapport à leurs performances à l'ensemble des composantes, permettant ainsi de mettre en relief si les sujets moins compétents socialement ont des déficits à tous les niveaux ou plus particulièrement à une étape ou l'autre du processus.

En guise de conclusion, il semble assez clair que les garçons agressifs ont des caractéristiques socio-cognitives particulières. Les programmes d'intervention qui auraient comme objectif de modifier ce profil devraient insister sur l'apprentissage et l'utilisation de solutions de type verbal, tel l'affirmation de ses droits de manière non hostile de même que la négociation et la persuasion verbales. Il semble assez net aussi que l'utilisation de mises en situation expérimentales ou quasi expérimentales, comme dans le cas de saynètes présentées sur bandes vidéo ou simulées in vivo avec la participation d'acteurs complices, est plus indiquée, tant pour l'évaluation des sujets que pour l'intervention, que le recours à des scénarios hypothétiques présentés oralement ou par écrit.

## Références

- Abelson, R. P. (1963). Computer simulation of "hot" cognition. In S. Tompkins & Messick (Eds.), *Computer simulation of personality* (pp. 277-298). New York: Wiley.
- Achenbach, T.M. et Edelbrock, C.S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, (Serial no 188).
- Achenbach, T.M. (1978). The Child Behavior Profile, I: Boys aged 6-11. *Journal of consulting and clinical psychology*, 46, 478-488.
- Asarnow, J.R. et Callan, J.W. (1985). Boys with adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53, 80-87.
- Asher, S.R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child Development*, 54, 1427-1434.
- Asher, S.R. et Parke, R.D. (1975). Influence of sampling and comparison process on the development of communication effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 67, 64-74.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New York: Holt Rinehart.
- Behar, L.B. et Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10, 601-610.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: The role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.
- Bream, L., Hymel, S. et Rubin, K.H. (1986). *The social problem solving interview: A manual for administration and scoring*. Manuscript non publié. University of Waterloo.
- Burka, A.A. et Glenwick, D.S. (1978). Egocentrism and classroom adjustment. *Journal of abnormal child psychology*, 6, 61-70.
- Butler, L., et Meichenbaum, D. (1981). The assessment of interpersonal problem-solving skills. In P.C. Kendall et S.D. Hollon (Eds.), *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions*, (pp. 197-225) New York: Academic Press.
- Cairns, R.B. (1979). *Social Development*. San Francisco: Freeman.

- Campbell, D.S. et Cluss, P. (1982). Peer relationships of young children with behavior problems. In: Rubin, K.H. & Ross, H.S. (Eds). *Peer relationships and social skills in childhood*, (pp. 323-351) New York: Springer-Verlag.
- Charlebois, P., Tremblay, R.E. et Gagnon, C. (1985). La prévention de comportements antisociaux chez des garçons agressifs à l'école primaire: un programme de recherche longitudinale. In: CRIV (Ed.) *Problèmes de la jeunesse, marginalité et délinquance juvénile, interventions sociales au milieu des années 1980*, vol. 2. *Délinquance des jeunes*. Vauresson: Centre de Recherche Interdisciplinaire de Vauresson.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Crespo, M. (1977). *Un instrument pour le choix des écoles élémentaires dans le cadre de l'opération renouveau*. Montréal: Commission des Ecoles Catholiques de Montréal.
- Cutrona, C.E. et Feshbach, S. (1970). Cognitive and behavioral correlates of children's differential use of social information. *Child Development*, 50, 1036-1042.
- D'zurilla, T.J. et Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78: 107-126.
- Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. *Child Development*, 46, 301-312.
- Deluty, R. H. (1981). Alternative -thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 309-312.
- Deluty, R. H. (1985). Cognitive mediation of aggressive, assertive, and submissive behavior in children. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 355-369.
- Dodge, K.A. et Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K.A. et Murphy, R.R. (1984). The assessment of social competence in adolescents. In: Karoly, P. & Steffen, J.J. (Eds) (1984). *Adolescent Behavior Disorders: Foundations and Contemporary Concerns*, (pp. 61-96) Lexington: Lexington Books, D.C. Health and Co.
- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K.A. (1985a). Attributional bias in aggressive children. In P.C. Kendall (Ed.). *Advances in Cognitive Behavioral Research and Therapy*, Vol. IV. N.Y.: Academic Press.
- Dodge, K.A. (1985b). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B.H. Schneider, K.H. Rubin & J.E. Ledingham (Eds). *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*, (pp. 3-22) New York: Springer Verlag.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In: M. Perlmutter (Ed.). *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 18. (pp. 77-125) Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dodge, K. A. et Somborg, D.R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58, 213-224.
- Durlak, J. A. (1983). Social problem-solving as a primary prevention strategy. In R. D. Felner, L.A. Jason, J.N. Moritsugu et S.S. Farber (Eds.), *Preventive psychology*. (pp. 31-48) New York: Pergamon
- Enright, R. et Sutterfield, s. (1980). An ecological validation of social cognitive development. *Child Development*, 51, 93-100.
- Eron, L.D. (1980). Prescription for reduction of aggression. *American Psychologist*, 35, 244-252.
- Feshbach, N.D. (1978). Studies of empathic behavior in children. In B.A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research*. (Vol. 8, pp.). New York: Academic Press.
- Feshbach, N.D. et Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1, 102-107.
- Fischer, G.L. et Kendall, P.C. (1988). Social cognitive problem solving and childhood adjustment: Qualitative and topological analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 133-153.
- Flavell, J.H., Botkin, P.J., Fry, C.L., Wright, J.W. et Jarvins, P.E. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. N.Y.: Wiley.
- Fowler, P.C. et Park, R.M. (1979). Factor structure of the Preschool Behavior Questionnaire in a normal population. *Psychological Reports*, 45, 599-60
- Gagnon, C. et Coutu, S. (1986). Caractéristiques sociocognitives d'enfants agressifs selon un modèle de traitement de l'information. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 15, 147-163.
- Gagnon, C. (1988). Compétences sociales et difficultés d'adaptation aux pairs. In P. Durning et R.E. Tremblay (Eds.) *Les relations entre enfants*. Paris: Fleurus.
- Gesten, E.L., Rains, M., Rapkin, B.D., Weissberg, R.P., Flores de Apodaca, R., Cowen, E.L. et Bowen, R. (1982). Training children in social problem-solving skills: A competence building approach, first and second look. *American Journal of Community Psychology*, 10, 95-115.
- Glucksberg, S. et Krauss, R.M. (1967). What do people say after they have learned to talk? Studies of the development of referential communication. *Merrill-Palmer Quarterly*, 13, 309-342.
- Goldfried, M.R. et D'zurilla, T.J. (1969). A behavioral analytic model for assessing competence. In C.D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology*. (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Gouze, K.R. (1987). Attention and Social Problem Solving as Correlates of Aggression in Preschool Males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15 181-197.
- Hoge, R.D., Megingir, L., Khan Y.L. et Weatherall, D. (1985). A multitrail-multimethod analysis of the preschool behavior questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 119-127.
- Hopper, R.B. et Kirschenbaum, D.S. (1985). Social problem solving and social competence in preadolescents: Is inconsistency the hobgoblin of little minds? *Cognitive Therapy and Research*, 9, 685-702.
- Huesmann, L., Eron, L.D. Lefkowitz, M.M. et Walder, L.D. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental psychology*, 20(6): 1120-1134.
- Izard, C.E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Jahoda, M. (1953). The meaning of psychological health. *Social Casework*, 34, 349-354.
- Kendall, P.C. et Fischler, G.L. (1984). Behavioral and adjustment correlates of problem solving: validation analyses of Interpersonal cognitive problem-solving measures. *Child Development*, 55, 879-892.
- Kendall, P.C., Pellegrini, D.S., et Urbain, E.S. (1981). Approaches to assessment for cognitive-behavioral interventions with children. In P.C. Kendall et S.D. Hollon (Eds.), *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions*. New York: Academic Press.
- Krasnor, L.R. et Rubin, K.H. (1981). The assessment of social problem-solving skills in young children. In: T.V. Merluzzi, C.R. Glass & M. Genest (Eds). *Cognitive Assessment*. (pp. 452-476). N.Y.: The Guilford Press.
- Lochman, J.E. et Lampron, L.B. (1986). Situational social problem-solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 605-617.
- Moskowitz, D.S., Schwartzman, A.E., et Ledingham, J.E. (1985). Stability and change in aggression and withdrawal in middle childhood and early adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 94, 30-41.
- Newell, A. et Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Parke, R.D. et Slaby, R. (1983). The development of aggression. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 4. New York: Wiley.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family processes*. Eugene, Oreg.: Castilia Press.

- Pelleter, D., Vitaro, F. et Coulu, S. (Ce numéro). Ajustement comportemental d'enfants agressifs rejetés et prosociaux populaires à des provocations.
- Perry, D.G., Perry, L.C. et Rasmussen (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700-711.
- Richard, B.A. et Dodge, K.A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(2), 226-233.
- Rubin, K.H., Bream, L.A. et Rose-Krasnor, L. (sous presse). Social problem solving and aggression in childhood. In Debra J. Pepler et Kenneth H. Rubin (Eds.), *Development and treatment of childhood aggression*. Toronto: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K.H. et Daniels-Beinress, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in Kindergarten and Grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 337-351.
- Rubin, K.H., Daniels-Beinress, T. et Hayven, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioral Science* 14(4): 338-349.
- Rubin, K.H. et Krasnor, L.R. (1986). Social cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In: M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 18. (pp. 1-68). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K.H., Moller, L. et Emptage, A. (1987). The Preschool Behaviour Questionnaire: A useful Index of Behaviour Problems in Elementary School-Age Children? *Revue canadienne des sciences du comportement*, 19, 86-100.
- Rutter, M. (1967). A children's behavior questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Schank, R.C. et Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. N.Y.: Academic Press.
- Shure, M.B. (1982). Interpersonal problem solving: A cog in the wheel of social cognition. In F. C. Serfati (Ed.), *Social cognitive development in context*. (pp. 133-166). New York: Guilford Press.
- Spivack, G. et Shure, M.B. (1982). The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem solving thinking. In: B.B. Lahey & A.E. Kazdin (Eds). *Advances in Child Psychology*: 323-372. N.Y.: Plenum Press.
- Spivack, G. et Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Josey-Bass.
- Spivack, G., Platt, J.J. et Shure, M.B. (1976). *The problem solving approach to adjustment*. London: Josey-Bass.
- Thornlike, R.L. et Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-285.
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. et Charlebois, P. (1987). The preschool behavior questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 467-484.
- Urbain, E.S. et Kendall, P.C. (1980). Review of social-cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin*, 88, 109-143.
- Vitaro, F., Bouchard, J., Diotte, M. et McCaughy, D. (1988). Situations sociales à potentiel conflictuel et caractéristiques socio-cognitives d'enfants agressifs et rejetés. *International Journal of Psychology*, 23, 333-356.
- Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised*. New York: The Psychological Corporation.
- 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.

- Weissberg, R.P. (1985). Designing Effective Social Problem-Solving Programs for the Classroom. In: B.H. Schneider, K.H. Rubin et J.E. Ledingham (Eds.) *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. (pp. 225-242). New York: Springer-Verlag.
- Weissberg, R.P., Gesten, E.L., Rapkin, B.D., Cowen, E.L., Davidson, E., de Apodaca, R.F., et McKim, B.J. (1981). Evaluation of a social-problem-solving training program for suburban and inner-city third-grade children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 49, 251-261.