

# L'évaluation par les pairs de l'agression et du retrait social: l'influence des facteurs socio-cognitifs

ALASTAIR J. YOUNGER<sup>1</sup>

*Université d'Ottawa*

TINA DANIELS-BEIRNESS

*Université Carleton*

et

CAROLE GENTILE

*Université d'Ottawa*

Cet article traite des facteurs socio-cognitifs qui peuvent influencer l'évaluation par les pairs de l'agressivité et du retrait social. Nous avançons que l'évaluation par les pairs relève de la capacité de l'enfant évaluateur, d'une part, à se souvenir des comportements de ses pairs et, d'autre part, à envisager leurs comportements futurs. La contribution des schèmes sociaux (un concept emprunté à la psychologie sociale de l'adulte) à ce processus est présentée. Différentes variables qui peuvent influencer sur ces dits schèmes – tel l'âge de l'enfant évaluateur, son sexe, et divers éléments d'ordre affectif et cognitif – sont identifiées et leur influence potentielle sur l'évaluation par les pairs est discutée. Nous identifions plusieurs démarches afin de contrôler ces biais socio-cognitifs relatifs aux évaluations par les pairs.

Au cours des vingt dernières années, les relations sociales entre enfants ont suscité un intérêt croissant chez les chercheurs. Généralement, ces recherches

---

<sup>1</sup> Les demandes de tirés-à-part et d'information peuvent être adressées à Alastair J. Younger, Ecole de Psychologie, Université d'Ottawa, Ottawa (Ontario) Canada, K1N 6N5. Les auteurs tiennent à remercier MM. André Laurent, Barry Schneider et Frank Vitaro pour leurs précieux conseils lors de la rédaction de cet article.

utilisent l'évaluation par les pairs comme instrument de mesure. Ce choix découle du fait que les enfants jouissent d'une position privilégiée par rapport à leurs pairs: ils sont, à la fois, observateurs et participants aux interactions sociales. En fait, les évaluations originant des pairs constituent une meilleure source de prédiction des problèmes d'adaptation chez l'adulte que le jugement des parents ou celui des enseignants (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo, & Trost, 1973). L'évaluation par les pairs prend différentes formes. Certains chercheurs ont utilisé l'évaluation par les pairs comme outil sociométrique permettant d'examiner les liens d'amitié chez l'enfant. D'autres chercheurs, estimant ce type d'évaluation trop générique, ont préféré utiliser l'évaluation par les pairs pour étudier les comportements inadaptés des enfants (voir Masten, Morison, & Pelligrini, 1985; Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub, & Neale, 1976). Ce dernier type d'évaluation, de nature comportementale, est utile aux chercheurs et aux cliniciens car il fournit une information plus précise sur les lacunes et excès comportementaux et trouve son équivalent dans les échelles d'évaluation du comportement remplies par les adultes. L'évaluation comportementale par les pairs touche les principales catégories de comportements inadaptés chez l'enfant, notamment l'agressivité et le retrait social (voir Quay, 1986; Ross, 1980). Les formules d'évaluation par les pairs de ce type les mieux connues sont le «*Pupil Evaluation Inventory*» (PEI; Pekarik et al., 1976) et le «*Revised Class Play*» (RCP; Masten et al., 1985). Dans les pages qui suivent, nous discuterons des questions relatives à cette formule d'évaluation comportementale par les pairs.

Bien que l'évaluation comportementale par les pairs fournisse une information précise, elle porte plutôt sur les modèles de représentation que les enfants se font de leurs pairs. Par conséquent, l'évaluation par les pairs n'est pas identique à l'observation comportementale, où les pairs sont utilisés comme observateurs. Ceux-ci, en effet, évaluent un enfant selon un double barème: d'abord selon celui se rapportant à son comportement, et ensuite selon celui relatif à l'idée que les pairs se font de lui. L'information ainsi obtenue grâce à l'évaluation par les pairs reflète, donc, le comportement des enfants, ainsi que le rappel, les perceptions, et les attentes de leurs pairs (voir Younger & Piccinin, 1989). Nous croyons, alors, que l'enfant évaluateur joue un rôle majeur dans les résultats de cette forme d'évaluation. Par conséquent, les chercheurs devraient porter attention aux caractéristiques de l'enfant évaluateur avant d'utiliser cet instrument. Cet article présente en détail les caractéristiques de l'évaluateur qui influencent son évaluation du comportement de ses camarades: son âge, son sexe, et son développement socio-cognitif. Notre but n'est donc pas de décourager l'utilisation de ce type d'instrument d'évaluation, mais plutôt d'inciter les chercheurs à tenir compte des caractéristiques des enfants évaluateurs.

#### *Les processus impliqués dans l'évaluation par les pairs*

Règle générale, l'évaluation par les pairs implique que le répondant désigne des pairs qui manifestent certaines conduites atypiques telles l'agressivité ou le retrait social. On présente aux enfants une liste de comportements décrivant soit

l'agressivité soit le retrait social. Pour chaque item, l'enfant désigne le pair auquel correspond la description. Les instructions données aux répondants varient selon l'instrument de mesure. Le «*Pupil Evaluation Inventory*» (Wiggins & Winder, 1961) ou le de ce genre, tels que le «*Peer Nomination Inventory*» (Walders & Winder, 1961) ou le «*Peer Rating Measure of Aggression*» (Walder et al., 1961), demandent d'indiquer le pair auquel correspond la description. Dans le «*Revised Class Play*», le répondant devient le metteur en scène qui choisit parmi ses pairs les comédiens affectés aux différents rôles qui correspondent aux divers types de comportements.

Ces instructions s'adressent à l'opinion et aux perceptions de l'enfant à l'égard de ses pairs. Il ne s'agit donc pas d'observer systématiquement les comportements d'autrui, mais plutôt de recueillir l'ensemble des impressions qu'un enfant a d'un pair. Ceci exige, premièrement, que l'enfant ait prêté attention aux comportements de ses pairs et, deuxièmement, qu'il ait retenu que certains comportements sont caractéristiques de certains camarades. Pour le «*Revised Class Play*» une troisième exigence s'ajoute aux précédentes: l'enfant doit prévoir si son camarade tiendrait bien le rôle. De toute évidence, le répondant joue un rôle significatif dans l'évaluation du comportement de ses pairs. Dans la section suivante, nous discutons des facteurs socio-cognitifs qui peuvent influencer une telle évaluation.

#### *Les facteurs socio-cognitifs influençant l'évaluation par les pairs*

Plusieurs recherches montrent que la façon dont les enfants catégorisent leur perception d'autrui influence leur évaluation des pairs (Younger & Boyko, 1987; Younger & Piccinin, 1989). Selon ces recherches, l'âge de l'enfant détermine sa façon de catégoriser les renseignements sociaux. Pour expliquer ces résultats, Younger et ses collaborateurs empruntent à la psychologie sociale de l'adulte le concept des schèmes sociaux (i.e., catégories cognitives relatives aux individus). Ils proposent que les schèmes sociaux de l'enfant influent sur ses perceptions et son rappel du comportement d'autrui.

Le concept des schèmes sociaux tire son origine des études sur le traitement de l'information (cf. Hastie, 1981; Neisser, 1976). Les schèmes sociaux représentent des structures cognitives qui guident, organisent, et donnent un sens aux perceptions sociales. Ces structures cognitives tirent leurs sources des expériences sociales quotidiennes. Elles permettent à l'individu d'extraire des idées générales sur les comportements, les traits, et les caractéristiques habituels d'autrui. Les schèmes sociaux faciliteraient ainsi le traitement de l'information de sorte que les renseignements compatibles aux schèmes sont rapidement traités et retenus avec facilité (Fiske & Taylor, 1984). Cependant, ces mêmes schèmes sociaux peuvent aussi biaiser la perception sociale en prédisposant l'individu à rechercher, ou même à fabriquer, de l'information conforme à ses schèmes (Cantor & Mischel, 1977). De plus, les schèmes sociaux déterminent la façon dont les gens s'expliquent le comportement d'autrui. Un comportement conforme au schème social de l'observateur est interprété comme caractéristique de l'individu, tandis qu'un comportement incompatible avec le schème social est jugé transitoire (voir

Fiske & Taylor, 1984). De la même façon, un comportement qui est compatible avec un schéma social est jugé comme fort probable, même si l'individu n'a jamais manifesté ce comportement (Cantor & Kihlstrom, 1986).

Selon Younger (Younger & Boyko, 1987; Younger & Piccinin, 1989) les schèmes sociaux peuvent influencer sur l'évaluation par les pairs. Cet auteur fait un rapprochement entre l'évaluation par les pairs et les méthodes expérimentales utilisées par la psychologie sociale pour évaluer les schèmes sociaux. Ces dernières recourent généralement à des exercices de mémoire: on propose au sujet une description hypothétique d'un individu et son rappel de celle-ci est ensuite évalué (e.g., Cantor & Mischel, 1977; 1979). Ces méthodes expérimentales évaluent soit la mémoire-rappel (e.g., De quoi te souviens-tu à propos de la personne décrite?) ou la mémoire-reconnaissance (e.g., Quels adjectifs parmi cette liste ont été attribués à la personne décrite?) du sujet. Selon Younger, l'évaluation par les pairs touche aussi à la mémoire du sujet. En fait, comme dans les exercices de mémoire déjà décrits, l'évaluation par les pairs exige du répondant un rappel des qualifications décrivant le mieux ses pairs. Dans cette forme d'évaluation, bien qu'on ne propose pas au sujet une description de ses pairs (on suppose que les interactions sociales de l'enfant lui ont permis de glaner les épithètes et autres informations pertinentes à ses pairs), on demande qu'il choisisse à partir d'une liste les descriptions correspondant bien aux pairs. L'évaluation par les pairs constitue alors en partie une mesure de la capacité de l'enfant évaluateur de se rappeler des dits comportements; une tâche déterminée par ses schèmes sociaux. Par conséquent, les facteurs socio-cognitifs peuvent influencer sur la capacité des enfants à rapporter les comportements de leurs camarades.

Le traitement de l'information sociale par l'entremise des schèmes sociaux fait l'objet de nombreuses études auprès des adultes. Néanmoins, très peu de chercheurs ont examiné l'utilisation de ces schèmes sociaux chez l'enfant. Trois champs d'études font toutefois exception. Premièrement, quelques recherches montrent que, selon leur âge, les enfants perçoivent différemment les comportements agressifs et retirés de leurs pairs, ce qui modifie leur rappel de ces comportements (Younger & Boyko, 1987; Younger & Piccinin, 1989). Deuxièmement, les études portant sur le statut sociométrique des enfants laissent entrevoir des biais dans la perception et le rappel des comportements des pairs (Butler, 1984; Hymel, 1986; Hymel, Wagner, & Butler, sous presse). Troisièmement, les stéréotypes sexuels font sentir leur influence sur l'attention que les enfants portent aux comportements de leurs pairs. Somme toute, ces constatations ont des conséquences importantes sur les évaluations de l'agressivité et du retrait social chez l'enfant, tant du point de vue clinique que théorique.

#### *L'influence de l'âge*

Certains chercheurs qui s'intéressent au rappel des comportements agressifs et retirés chez l'enfant, notent des différences selon l'âge dans les évaluations de l'agressivité et du retrait social chez l'enfant. Ledingham (1981) relève une tendance développementale dans l'évaluation par les pairs. Les élèves de la première

année désignent souvent leurs pairs comme étant à la fois agressifs et retirés. L'inverse se produit chez les élèves de la septième année: ils désignent leurs pairs comme étant soit agressifs, soit retirés. Pour eux, l'agressivité est rarement concomitante au retrait social. Une analyse approfondie indique que cet effet est attribuable aux variations dans les perceptions de l'agressivité et du retrait social que les enfants entretiennent selon leur âge (voir Younger, Schwartzman & Ledingham, 1985; 1986). Pour tous les enfants d'âge scolaire, l'agressivité fait partie intégrante de l'adaptation sociale de leurs pairs. Il n'en est pas de même pour le retrait social. Ce dernier devient une composante importante de l'adaptation sociale seulement chez les enfants plus âgés (Younger, et al., 1985; 1986). Ces données suggèrent qu'un schéma social pour l'agressivité se développe durant la petite enfance, tandis qu'un schéma social pour le retrait social se développe seulement à la mi-enfance. Voulant étudier ces hypothèses, Younger et Boyko (1987) et Younger et Piccinin (1989) ont évalué la capacité d'enfants d'âges différents de se rappeler des descriptions fictives de pairs présentant des comportements agressifs et retirés. Ils ont trouvé que, contrairement à leurs aînés, les enfants des première et troisième années se souvenaient plus facilement des comportements agressifs que des comportements retirés. Donc, les jeunes enfants ont plus de facilité à percevoir et à garder en mémoire les gestes agressifs que les conduites de retrait social. En revanche, les enfants de la cinquième à la septième années sont capables de rapporter également les deux types de comportements inadaptes de leur pairs. De plus, puisque les schèmes sociaux aident à envisager le comportement futur des pairs, nous nous attendrions à retrouver aussi des variations relatives à l'âge dans le choix des enfants sur des instruments sociométriques tel que le «*Revised Class Play*» (Masten et al., 1985).

Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour rendre compte de l'apparition précoce du schéma pour l'agressivité et de l'apparition tardive de celui pour le retrait social. Premièrement, les schèmes sociaux pour l'agression et le retrait pourraient correspondre aux schèmes plus généraux se rapportant aux «bons» et aux «mauvais» comportements. En fait, Younger et al. (1985) observent que l'évaluation des pairs d'enfants de la première année est généralement organisée autour du mérite social de certains comportements. Les comportements agressifs et les comportements aimables composent deux pôles opposés de cette dimension, le retrait social se situant entre ces deux extrémités. Pour les enfants plus âgés, les comportements retirés se rapprochent davantage du pôle négatif. Younger et Piccinin (1989) avancent, donc, que le schéma de l'agression apparaît plus tôt parce qu'il cadre plus facilement avec cette dimension cognitive bipolaire que celui du retrait social.

L'amabilité n'est pas la seule explication plausible du développement différentiel des schèmes sociaux pour l'agression et le retrait. Cette constatation se rapporterait au développement plus général de la compréhension d'autrui chez l'enfant. Une recension des recherches indique que la perception et la compréhension d'autrui chez l'enfant s'épanouissent avec le temps (voir Shantz, 1983 pour une recension des études portant sur la perception d'autrui chez l'enfant). Le jeune enfant se fie aux comportements apparents et concrets pour com-

prendre ses semblables. En revanche, l'enfant plus âgé porte attention aux comportements moins concrets ainsi qu'aux sentiments, aux intentions, et aux traits de personnalité (e.g., Barenboim, 1984; Rholes & Ruble, 1984). Les items de l'évaluation par les pairs ne constituent pas toujours des « descriptions comportementales » concrètes et apparentes. Nous croyons que ceci s'avère surtout vrai pour les items portant sur le retrait social. Au niveau du « *Revised Class Play* » et du « *Pupil Evaluation Inventory* », les items se référant à l'agressivité décrivent des gestes inadaptes nettement définis qu'un enfant pose envers un autre. Ce n'est pas le cas pour les items qui se rapportent au retrait social. Ces items ne concernent pas des gestes précis. Ils sont flous et réfèrent plutôt à la personnalité de l'enfant, ses sentiments, et ses pensées. Younger et Piccinin (1989) avancent qu'afin de répondre aux items sur le retrait social, le jeune enfant doit utiliser une approche qui ne correspond pas à son cadre perceptuel privilégié. Par contraste, les items sur l'agressivité ne posent aucun problème pour le jeune enfant, car ils conviennent bien à son cadre conceptuel.

#### *L'influence du statut sociométrique*

Récemment, Hymel et ses collaborateurs ont démontré que des facteurs d'ordre affectif exercent une influence sur la perception d'autrui chez l'enfant (Hymel, 1986; Hymel et al., sous presse). Ces études relèvent bien le fait que les enfants perçoivent et interprètent activement les comportements de leurs pairs. Or, le même comportement adopté par un pair sympathique est perçu très différemment s'il est adopté par un pair sympathique. Hymel (1986) a noté que les enfants attachent des motivations internes et stables aux comportements inconvenants de leurs pairs antipathiques (e.g., il se comporte habituellement de la sorte). Toutefois, lorsqu'un pair antipathique se comporte convenablement, ses pairs n'en tiennent pas compte. Ils interprètent plutôt le comportement positif de leur pair antipathique comme étant le résultat de facteurs reliés à la situation (e.g., il veut nous soutirer quelque chose).

De telles interprétations du comportement d'autrui corroborent les fonctions des schèmes sociaux qui organisent et donnent du sens aux perceptions sociales. De plus, les schèmes sociaux, qui subordonnent l'attention sélective et le rappel de l'information, feraient suite à la catégorisation d'un pair hypothétique comme sympathique ou pas. Butler (1984) souligne que l'enfant se souvient plus des comportements négatifs que des positifs, quand il s'agit d'un pair antipathique. En résumé, les enfants peuvent catégoriser leurs pairs comme sympathiques ou pas, et cette dichotomie peut guider leurs perceptions et leur rappel d'autrui. Au chapitre de la formule d'évaluation par les pairs, il se peut que le jugement des enfants évaluateurs des comportements inadaptes de leurs pairs reflète considérablement le degré de sympathie qu'ils éprouvent à leur égard. De plus, tel que déjà mentionné, il semble que la réaction affective des enfants envers leurs pairs retirés et agressifs dépende beaucoup de leur âge. Cole et Pennington (1976) ont noté que les jeunes enfants, tout en imputant une connotation négative à l'agressivité (i.e., comme étant quelque chose déviante), n'en faisaient pas autant pour

le retrait social. Au contraire, les enfants plus âgés considéraient le retrait social plus négatif et déviant que l'agressivité. De même, Rubin (1985) soutient qu'étant donné que le retrait social est un comportement normatif chez le jeune enfant, il est moins apte à être jugé défavorablement par les enfants de ce groupe d'âge. Conformément à cette hypothèse, Younger et Piccinin (1989) ont rapporté une baisse progressive selon l'âge dans l'amabilité d'un personnage hypothétique retiré. Tel n'était pas le cas pour le personnage hypothétique agressif, jugé antipathique par tous les enfants. Younger et Piccinin (1989) ont proposé que ces différences permettent au jeune enfant de porter mieux attention aux comportements agressifs qu'aux comportements retirés. En fait, leurs résultats corroborent cette hypothèse: ils trouvent une corrélation négative entre l'amabilité des personnages hypothétiques et le rappel de leurs comportements de la part des enfants.

Puisque l'agressivité est fortement désapprouvée par tous les enfants, peu importe leur âge, il est possible que les pairs antipathiques soient désignés comme étant agressifs lors d'une évaluation par les pairs, même s'ils ne se comportent pas forcément ainsi. Dans une étude menée auprès d'un groupe d'enfants participant à un camp d'été, Yarrow et Campbell (1963) ont relevé des données à l'appui de cette idée. Ces chercheurs obtenaient des enfants des descriptions de leurs pairs. Ils ont constaté que les descriptions des pairs antipathiques et des pairs sympathiques étaient plus complètes que les autres. Par ailleurs, les pairs antipathiques étaient généralement décrits comme étant agressifs. Ces descriptions, pourtant, ne se conformaient pas toujours aux observations comportementales faites auprès de ces jeunes. Donc, on peut conclure que, en dépit de leurs comportements réels, certains enfants antipathiques seraient désignés comme agressifs d'après les évaluations faites par leurs pairs.

Notre but dans cette discussion n'est pas de soutenir que les biais susmentionnés invalident les évaluations par les pairs. En fait, les enfants désignés comme agressifs par leurs pairs manifestent parfois beaucoup d'agressivité réelle lors d'observations directes (Lyons, Serbin, & Marchesseault, 1988; Serbin, Lyons, Marchesseault, Schwartzman, & Ledingham, 1987). Cependant, dans les deux études précédentes, 30 à 35 pourcent des enfants jugés agressifs par les pairs (i.e., ayant un score au-dessus du 90ième percentile sur le facteur d'agression du *Pupil Evaluation Inventory*) ne se distinguaient pas des non-agressifs au niveau de l'observation directe en ce qui a trait à leurs comportements agressifs. Donc, pour faire leurs choix au niveau du PEI, les pairs semblent parfois utiliser un critère autre que le comportement agressif antérieur de leurs condisciples. Ce résultat serait-il motivé par l'aversion qu'ils ressentent envers les enfants antipathiques?

#### *L'influence du sexe de l'enfant*

Chez l'enfant et chez l'adulte, les stéréotypes sexuels fonctionnent comme des schèmes sociaux. Ils influent non seulement sur la perception et le rappel du comportement d'autrui, mais encore sur la prédiction de comportements futurs et les conclusions tirées des comportements observés (Bem, 1981; Deaux & Le-

wis, 1984; Martin & Halverson, 1981). Plusieurs études utilisant des exercices de mémoire-reconnaissance et de mémoire-rappel ont démontré que les stéréotypes sexuels contrôlent la perception et le rappel du comportement d'autrui. De plus, différentes études font mention d'une mémoire sélective pour l'information compatible aux stéréotypes sexuels (Bradbard & Endsley, 1983; Koblinsky & Cruse, 1981; Liben & Signorella, 1980; Martin & Halverson, 1983; Nadelman, 1974; Nesdaale & McLaughlin, 1987). Finalement, les schèmes sur les stéréotypes sexuels peuvent déformer l'information de sorte qu'elle réponde aux attentes de l'enfant observateur - c'est-à-dire jusqu'à ce qu'elle se conforme au sexe de l'enfant observé. Cette déformation résulte d'une perception erronée de l'information disponible, ou, plus souvent, d'un faux rappel de l'information déjà encodée (Martin & Halverson, 1983). Les deux erreurs de rappel les plus courantes comportent soit un changement du sexe de l'individu observé plus en harmonie avec son activité (Martin & Halverson, 1983) ou bien, un changement de l'activité de ce même individu pour qu'elle devienne compatible avec son sexe (Cordova, McGraw, & Drabman, 1979). Le type d'erreur cognitive met en relief l'aspect le plus saillant de la situation (i.e., l'individu ou son activité). Les situations marquées par une pénurie ou l'ambiguïté de l'information sont propices aux déformations cognitives de ce genre. Dans des situations pareilles, les schèmes cognitifs de l'individu permettent de combler le manque d'information (Taylor & Crocker, 1981; Tesser, 1978).

Tel que mentionné, les schèmes cognitifs relatifs aux stéréotypes sexuels exercent une influence sur la prédiction de comportements futurs, considération surtout importante pour la sélection des pairs évaluateurs pour le « *Revised Class Play* ». Chez le jeune enfant, la prédiction de comportements futurs à partir de ces schèmes se fait d'une manière rigide. Par conséquent, pour les enfants de cet âge, ces stéréotypes ont plus d'importance que le comportement même. Berndt et Heller (1986) ont observé que les enfants de la troisième année croyaient que le comportement futur de leurs pairs se conformerait principalement aux stéréotypes sexuels plutôt qu'à leurs comportements antérieurs. Donc, ces enfants s'attendaient à ce que les garçons et les filles adoptent un comportement conforme à leur sexe. Pour leur part, les enfants de la sixième année se fiaient moins aux stéréotypes sexuels, alors qu'en général leurs prédictions de comportements futurs se conforment aux mêmes stéréotypes.

D'après Nesdaale et McLaughlin (1987), l'utilisation par l'enfant de stéréotypes sexuels pour prédire le comportement futur diminue avec l'âge. Il est intéressant de constater que cette baisse est plus grande chez les filles que chez les garçons. En outre, les garçons utilisent surtout des prédictions stéréotypées pour les filles plutôt que pour les camarades du même sexe. Toutefois, cette distinction n'est pas apparente chez les filles qui utilisent également les stéréotypes pour les deux sexes.

Certes aucune étude n'a jusqu'ici analysé les effets des schèmes relatifs aux stéréotypes sexuels sur le rappel et la prédiction de l'agression et du retrait social. Néanmoins, les constatations précédentes ont un rapport marqué avec l'évaluation par les pairs du comportement des membres d'un groupe (en particulier,

ceux à connotation agressive). La plupart des études font part d'une agressivité plus grande chez les garçons que chez les filles (cf., Maccoby & Jacklin, 1974). Bien que tous les garçons ne se comportent pas forcément d'une façon agressive, l'agressivité constitue un aspect central du schème cognitif sur la masculinité car elle est considérée comme le propre des garçons. Les enfants recourent à ce schème face à une information vague ou inexistante. Ce recours aux mêmes schèmes se voit dans des situations où le sexe de l'enfant observé est saillant. Par exemple, dans la formule d'évaluation par les pairs, on demande à l'enfant de choisir un camarade qui « taquine les autres ». Si l'enfant n'a jamais observé ce comportement ou s'il a été témoin de très peu d'incidents de ce genre, il/elle est porté/e à faire appel au schème sur l'agressivité des garçons afin de repérer un candidat approprié pour cet item.

Les conséquences des schèmes concernant les stéréotypes sexuels sur la perception d'autrui chez l'adulte ont récemment été établies par Lyons et Serbin (1986). Ces chercheurs ont proposé aux sujets des dessins représentant des enfants dans des activités dyadiques (certaines agressives et d'autres inoffensives et aimables). Lorsque des garçons figuraient dans les dessins, les sujets affirmaient avoir vu plus de gestes d'agression que dans les représentations où les filles figuraient. Il est possible d'établir un lien entre l'évaluation par les pairs et de tels rappels pour l'information compatible aux schèmes sur les stéréotypes sexuels. Les schèmes sur les stéréotypes sexuels pourraient amener une sélection excessive de garçons pour les items portant sur l'agressivité et, peut-être, une « surdésignation » similaire des filles pour les items portant sur le retrait social. De plus, certaines recherches veulent que les schèmes sur les stéréotypes sexuels apparaissent assez tôt (Martin & Halverson, 1981) et qu'ils soient clairement établis à l'âge de cinq ans (Edelbrock & Sugawara, 1978).

Deux considérations nous amènent à affirmer que la pensée du jeune enfant repose surtout sur ce genre de schèmes stéréotypés. En premier lieu, les jeunes enfants ne peuvent pas se concentrer simultanément sur diverses formes de classification (Flavell, 1977; Piaget, 1932). En deuxième lieu, en raison du fait que les stéréotypes sexuels soient hautement saillants et facilement observés, les enfants y font appel plus souvent (Maccoby, 1980; Martin & Halverson, 1981). En conséquence, les schèmes sur les stéréotypes sexuels sont accessibles aux enfants et la simplicité des jeunes enfants en fait croître l'utilisation, parfois en dépit d'autres types de conceptualisation. Le tout fait que le jeune enfant recourt excessivement aux schèmes sur les stéréotypes sexuels lorsqu'il doit se rappeler le comportement antérieur d'un pair.

Finalement, le sexe d'un enfant peut influencer son degré d'amabilité auprès de ses pairs. Les jeunes enfants fréquentent presque exclusivement des camarades de leur sexe (voir Maccoby & Jacklin, sous presse). De plus, ils préfèrent les enfants de leur sexe comme compagnons de jeu (Asher & Hymel, 1982), et sont attirés par des personnages de contes de leur sexe (Nesdaale & McLaughlin, 1987). Le sexe d'un individu devient ainsi le fondement sur lequel les enfants catégorisent leur pairs comme étant semblables ou différents. Cette distinction que font les enfants pourrait avoir des répercussions sur leur évaluation de la conduite des

pairs qui exige des enfants une image-souvenir de comportements négatifs et positifs de leur groupe de référence. Les enfants choisiraient, donc, des pairs du même sexe (i.e., des enfants «semblables à moi») pour les items positifs et des enfants du sexe opposé (i.e., des enfants «dissemblables à moi») pour les items négatifs. Effectivement, cette préférence pour les individus du même sexe a été notée dans les choix d'amis (Asher & Hymel, 1982) et serait également applicable aux évaluations de l'agression et du retrait social chez l'enfant.

### Conclusions

Le présent article fait le point sur les facteurs à considérer dans l'utilisation de l'évaluation par les pairs comme instrument de mesure des comportements, surtout d'agressivité et de retrait social, des enfants dans un groupe. Le point principal porte sur la constatation que l'évaluation par les pairs n'est pas identique à l'observation comportementale. Plus exactement, cet instrument de mesure évalue les modèles de représentation que les enfants se font de leurs pairs et dépendent donc de la capacité mnémorique des enfants-évaluateurs. Par conséquent, l'adaptation sociale évaluée de la sorte n'est autre que celle perçue par les pairs. Nous ne voulons pas ainsi insinuer que l'évaluation par les pairs ne constitue pas une approche valable. Nous pensons plutôt que certains enfants sont plus aptes que d'autres à évaluer certains comportements chez leurs pairs. En particulier, les chercheurs qui utilisent l'évaluation par les pairs doivent tenir compte de l'âge et du sexe de l'enfant évaluateur. En ce qui concerne l'âge de l'enfant, il semblerait que l'évaluation par les pairs de l'agressivité peut être utilisée à partir de la première année d'école. Cependant, l'utilisation de l'évaluation par les pairs pour mesurer le retrait social avec des enfants de moins de neuf ou dix ans est discutable, voire douteuse. Le retrait social ne semble pas faire partie intégrante de la conceptualisation d'autrui chez les enfants de cet âge. Ceci découle de deux faits: d'une part, les jeunes enfants n'accordent pas une connotation péjorative au retrait social (par contraste à l'agressivité qu'ils jugent défavorablement). D'autre part, plusieurs items se rapportant au retrait social réfèrent aux sentiments et aux traits éléments abstraits; ils ne correspondent pas aux référents habituels que le jeune enfant utilise dans la formation de ses perceptions des autres (Younger & Piccinin, 1989). Lorsque les chercheurs utilisent l'évaluation par les pairs avec des jeunes enfants, nous recommandons qu'ils examinent de près les réponses aux items portant sur le retrait social. Cette analyse approfondie devrait permettre de scruter la consistance interne de l'échelle sur le retrait social afin de déterminer si les enfants répondent aux questions d'une façon fiable. De plus, nous recommandons que, lorsqu'il s'agit de jeunes enfants, la passation de l'évaluation par les pairs soit faite individuellement plutôt qu'en groupe. Une passation individuelle permet à l'enquêteur de s'assurer que l'enfant a bien compris les items du questionnaire. Par ce procédé l'enquêteur peut aussi établir la validité du questionnaire en interrogeant l'enfant sur ses réponses.

Les questions susmentionnées suggèrent également que les chercheurs ayant recours à l'évaluation par les pairs devraient considérer d'adapter l'instrument aux caractéristiques des enfants évaluateurs. Des items sur le retrait social qui réfèrent à des comportements précis et facilement observés conviendraient mieux aux jeunes enfants.

L'influence putative des schèmes relatifs aux stéréotypes sexuels sur l'évaluation par les pairs dénote le besoin de passations séparées pour les garçons et les filles. A une occasion, les enfants choisiraient seulement des filles et, à l'autre occasion, seulement des garçons. De la sorte les garçons ne seraient pas surtout désignés pour les items liés à l'agressivité, et les filles surtout pour les items se rapportant au retrait social. Malheureusement, en général, les études portant sur les relations sociales des enfants n'ont pas employé cette méthodologie. A l'exception de quelques études signalant la structure factorielle du «*Parent Evaluation Inventory*» et du «*Revised Class Play*» pour les garçons et les filles (i.e., Masten et al., 1986; Pekarik et al., 1976), peu de recherches utilisent des passations séparées. Par contre, Ledingham (1981) a utilisé cette méthode afin d'identifier des échantillons équivalents d'enfants agressifs et retirés à la fois chez les filles et chez les garçons.

Finalement, l'amabilité d'un enfant influe non seulement sur la perception et le rappel du comportement chez les pairs, mais encore sur la prédiction de comportements futurs et les conclusions tirées des comportements observés. Des comportements négatifs sont attribués à des pairs antipathiques. Au niveau de l'évaluation par les pairs, les enfants antipathiques ont de fortes chances d'être associés aux items négatifs. Cette tendance survient surtout dans le cas du recours à des instruments de mesure comme le «*Revised Class Play*» où le répondant décrit un metteur en scène choisissant parmi ses pairs des comédiens affectés aux différents rôles. Qui conviendrait mieux à un rôle négatif qu'un pair à qui on prête des intentions corrompues? A tous les niveaux d'âge, les pairs antipathiques sont susceptibles d'être choisis pour les items portant sur l'agression (Younger et al., 1985; Younger & Piccinin, 1989). Ceci résulte du fait qu'à partir de la première année, l'agressivité est jugée défavorablement par les enfants. En revanche, ces mêmes enfants antipathiques ne sont pas souvent désignés comme retirés, sauf peut-être par les enfants plus âgés qui estiment défavorablement le retrait social (Younger et al., 1985; Younger & Piccinin, 1989). Bien qu'il soit difficile de distinguer les biais affectifs influant sur les évaluations par les pairs, il y a plusieurs démarches qui peuvent être utilisées à cette fin. Premièrement, il y aurait lieu de modifier les instructions transmises aux enfants pour les porter à faire leur sélection à partir du comportement antérieur de leurs pairs, et non en raison d'impressions globales à l'égard de ceux-ci. Deuxièmement, lorsque le chercheur soupçonne un biais dans les réponses (i.e., dans le cas de jeunes enfants), il vaut mieux recourir à une passation individuelle car elle permet un questionnement approfondi des choix de l'enfant. Troisièmement, il est important de considérer l'éventuelle interaction entre le sexe du répondant et celui des pairs en cause. Les données empiriques suggèrent que les enfants (principalement, les plus jeunes) manifestent des biais affectifs pouvant influencer leur évaluation des comportements des pairs. Ces biais amènent l'enfant à choisir des

pairs qui exige des enfants une image-souvenir des comportements négatifs et positifs de leur groupe de référence. Les enfants choisiraient, donc, des pairs du même sexe (i.e., des enfants «semblables à moi») pour les items positifs et des enfants du sexe opposé (i.e., des enfants «dissemblables à moi») pour les items négatifs. Effectivement, cette préférence pour les individus du même sexe a été notée dans les choix d'amis (Asher & Hymel, 1982) et serait également applicable aux évaluations de l'agression et du retrait social chez l'enfant.

### Conclusions

Le présent article fait le point sur les facteurs à considérer dans l'utilisation de l'évaluation par les pairs comme instrument de mesure des comportements, surtout d'agressivité et de retrait social, des enfants dans un groupe. Le point principal porte sur la constatation que l'évaluation par les pairs n'est pas identique à l'observation comportementale. Plus exactement, cet instrument de mesure évalue les modèles de représentation que les enfants se font de leurs pairs et dépend donc de la capacité mnémorique des enfants-évaluateurs. Par conséquent, l'adaptation sociale évaluée de la sorte n'est autre que celle perçue par les pairs. Nous ne voulons pas ainsi insinuer que l'évaluation par les pairs ne constitue pas une approche valable. Nous pensons plutôt que certains enfants sont plus aptes que d'autres à évaluer certains comportements chez leurs pairs. En particulier, les chercheurs qui utilisent l'évaluation par les pairs doivent tenir compte de l'âge et du sexe de l'enfant évaluateur. En ce qui concerne l'âge de l'enfant, il semblerait que l'évaluation par les pairs de l'agressivité peut être utilisée à partir de la première année d'école. Cependant, l'utilisation de l'évaluation par les pairs pour mesurer le retrait social avec des enfants de moins de neuf ou dix ans est discutable, voire douteuse. Le retrait social ne semble pas faire partie intégrante de la conceptualisation d'autrui chez les enfants de cet âge. Ceci découle de deux faits: d'une part, les jeunes enfants n'accordent pas une connotation péjorative au retrait social (par contraste à l'agressivité qu'ils jugent défavorablement). D'autre part, plusieurs items se rapportant au retrait social réfèrent aux sentiments et aux traits éléments abstraits; ils ne correspondent pas aux référents habituels que le jeune enfant utilise dans la formation de ses perceptions des autres (Younger & Piccinin, 1989). Lorsque les chercheurs utilisent l'évaluation par les pairs avec des jeunes enfants, nous recommandons qu'ils examinent de près les réponses aux items portant sur le retrait social. Cette analyse approfondie devrait permettre de scruter la consistance interne de l'échelle sur le retrait social afin de déterminer si les enfants répondent aux questions d'une façon fiable. De plus, nous recommandons que, lorsqu'il s'agit de jeunes enfants, la passation de l'évaluation par les pairs soit faite individuellement plutôt qu'en groupe. Une passation individuelle permet à l'enquêteur de s'assurer que l'enfant a bien compris les items du questionnaire. Par ce procédé l'enquêteur peut aussi établir la validité du questionnaire en interrogeant l'enfant sur ses réponses.

Les questions susmentionnées suggèrent également que les chercheurs ayant recours à l'évaluation par les pairs devraient considérer d'adapter l'instrument aux caractéristiques des enfants évaluateurs. Des items sur le retrait social qui réfèrent à des comportements précis et facilement observés conviendraient mieux aux jeunes enfants.

L'influence putative des schèmes relatifs aux stéréotypes sexuels sur l'évaluation par les pairs dénote le besoin de passations séparées pour les garçons et les filles. A une occasion, les enfants choisiraient seulement des filles et, à l'autre occasion, seulement des garçons. De la sorte les garçons ne seraient pas surtout désignés pour les items liés à l'agressivité, et les filles surtout pour les items se rapportant au retrait social. Malheureusement, en général, les études portant sur les relations sociales des enfants n'ont pas employé cette méthodologie. A l'exception de quelques études signalant la structure factorielle du «*Peer Evaluation Inventory*» et du «*Revised Class Play*» pour les garçons et les filles (i.e., Masten et al., 1986; Pekarik et al., 1976), peu de recherches utilisent des passations séparées. Par contre, Ledingham (1981) a utilisé cette méthode afin d'identifier des échantillons équivalents d'enfants agressifs et retirés à la fois chez les filles et chez les garçons.

Finalement, l'amabilité d'un enfant influe non seulement sur la perception et le rappel du comportement chez les pairs, mais encore sur la prédiction de comportements futurs et les conclusions tirées des comportements observés. Des comportements négatifs sont attribués à des pairs antipathiques. Au niveau de l'évaluation par les pairs, les enfants antipathiques ont de fortes chances d'être associés aux items négatifs. Cette tendance survient surtout dans le cas du recours à des instruments de mesure comme le «*Revised Class Play*» où le répondant devient un metteur en scène choisissant parmi ses pairs des comédiens affectés aux différents rôles. Qui conviendrait mieux à un rôle négatif qu'un pair à qui on prête des intentions corrompues? A tous les niveaux d'âge, les pairs antipathiques sont susceptibles d'être choisis pour les items portant sur l'agression (Younger et al., 1985; Younger & Piccinin, 1989). Ceci résulte du fait qu'à partir de la première année, l'agressivité est jugée défavorablement par les enfants. En revanche, ces mêmes enfants antipathiques ne sont pas souvent désignés comme retirés, sauf peut-être par les enfants plus âgés qui estiment défavorablement le retrait social (Younger et al., 1985; Younger & Piccinin, 1989). Bien qu'il soit difficile de distinguer les biais affectifs influant sur les évaluations par les pairs, il y a plusieurs démarches qui peuvent être utilisées à cette fin. Premièrement, il y aurait lieu de modifier les instructions transmises aux enfants pour les porter à faire leur sélection à partir du comportement antérieur de leurs pairs, et non en raison d'impressions globales à l'égard de ceux-ci. Deuxièmement, lorsque le chercheur soupçonne un biais dans les réponses (i.e., dans le cas de jeunes enfants), il vaut mieux recourir à une passation individuelle car elle permet un questionnement approfondi des choix de l'enfant. Troisièmement, il est important de considérer l'éventuelle interaction entre le sexe du répondant et celui des pairs en cause. Les données empiriques suggèrent que les enfants (principalement, les plus jeunes) manifestent des biais affectifs pouvant influencer leur évaluation des comportements des pairs. Ces biais amènent l'enfant à choisir des

pairs du même sexe pour certains items et des pairs du sexe opposé pour d'autres. Donc, nous suggérons des passations séparées pour les garçons et les filles. Il est possible que cette procédure puisse diminuer l'influence négative de ces biais affectifs. Finalement, il est important de souligner aux enfants qu'il n'est pas nécessaire de choisir un pair pour chaque item du questionnaire: si aucun enfant n'a manifesté le comportement en question, on laisse la case vide. Ces instructions réduiraient la tendance des enfants à choisir des pairs à partir d'une présumption fondée sur le comportement éventuel du pair, plutôt que sur son comportement réel.

Quoique l'article ait pour objet les variables pouvant affecter l'évaluation comportementale par les pairs, nous reconnaissons, néanmoins, la valeur de ce type d'instrument de mesure, car il fournit des renseignements utiles sur l'adaptation sociale de l'enfant. L'évaluation par les pairs mesure l'opinion des enfants à l'égard d'un pair, et comme le font remarquer Cowen et al. (1973), cette opinion peut s'avérer très importante. Cowen et al. notent qu'à partir de son opinion d'autrui, un enfant réagit à ses pairs et exerce une influence réciproque sur eux. Lorsque ces rapports sociaux se montrent négatifs, ils aggravent les difficultés interpersonnelles que l'enfant peut éprouver au sein de son groupe social. L'utilité de l'évaluation par les pairs tient à ce qu'elle détermine les variables susceptibles d'aggraver ces problèmes sociaux chez les enfants d'âges différents. Par conséquent, il conviendrait de poursuivre la recherche sur l'évaluation par les pairs. En particulier, nous soulignons le besoin de combler une lacune significative dans le domaine; notamment la tendance générale à employer la perspective adulte comme cadre théorique pour développer des instruments de mesure pour enfants. Nous croyons qu'une évaluation par les pairs basée sur les différentes formes d'inadaptation, telles qu'elles apparaissent aux yeux des enfants de différents âges, se révélerait plus utile.

### Abstract

This article discusses social-cognitive factors that may influence children peer evaluations of aggressive and withdrawn behaviour. It is proposed that peer evaluations are dependent on children's ability both to recall the previous behaviour of their peers and to predict their likely future behaviour. The relevance of social schema theory from adult social psychology to such social recall and prediction is presented. Variables that may influence children's social schemas - specifically age, affective biases, and gender-roles - are discussed in the context of their potential influence on children's peer evaluations. Specific suggestions are proposed as to how to minimize social-cognitive biases in children's peer evaluations.

### Références

- Asher, S., & Hymel, S. (1982). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. Dans J. D. Wine & H. D. Smye (Eds.) *Social Competence* (pp 123-157). New York: Guilford Press.
- Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence: From behavioral comparisons to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development*, 52, 129-144.
- Ben, S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Berndt, T. J., & Heller, K. A. (1986). Gender stereotypes and social inferences: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 889-898.
- Bradford, M. R., & Endsley, R. C. (1983). The effects of sex-typed labeling on children's information seeking and retention. *Sex Roles*, 9, 247-260.
- Butler, L. J. (1984). *Preadolescent children's differential processing of social information in the peer group*. Unpublished doctoral thesis, University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and Social Intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cantor, N., & Mischel, W. (1979). Prototypes in person perception. Dans L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Volume 12, (pp 3-52). New York: Academic Press.
- Cantor, N., & Mischel, W. (1977). Traits as prototypes: Effects on recognition memory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 38-48.
- Coie, J. D., & Pennington, B. F. (1976). Children's perceptions of deviance and disorder. *Child Development*, 47, 400-413.
- Cordova, G. D., McGraw, K. O., & Drabman, R. S. (1979). Doctor or nurse: Children's perceptions of sex typed occupations. *Child Development*, 50, 590-593.
- Cowen, E. L., Pederson, A., Babbigan, H., Izzo, L. D., & Trost, M. A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- Deaux, K., & Lewis, L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.
- Edelbrock, C., & Sugawara, A. (1978). Acquisition of sex typed preferences in preschool children. *Developmental Psychology*, 14, 614-623.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1984). *Social Cognition*. New York: Random House.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hashte, R. Schematic principles in human memory. Dans E. T. Higgins, P. Herman, & M. P. Zanna (Eds.), *Social Cognition: The Ontario Symposium*, (Vol. 1), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hymel, S. (1986). Interpretation of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431-445.
- Hymel, S., Wägner, E., & Butler, L. J. (sous presse). Reputational bias: View from the peer group. Dans S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kobrusky, S. A., & Cruse, D. F. (1981). The role of frameworks in children's retention of sex-related story content. *Journal of Experimental Psychology*, 31, 321-331.
- Ledingham, J. E. (1981). Developmental patterns of aggressive and withdrawn behavior in childhood: A possible method for identifying preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 1-22.
- Liben, L. S., & Signorella, M. L. (1980). Gender related schemata and constructive memory in children. *Child Development*, 51, 11-18.
- Lyons, J. A., & Serbin, L. A. (1986). Observer bias in scoring boys' and girls' aggression. *Sex Roles*, 14, 301-313.



- Lyons, J. Serbin, L. A. & Marchesseault, K. (1988). The social behavior of peer-identified aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 539-552.
- Maccoby, E. E. (1980). *Social development: Psychological growth and parent-child relationship*. New York: Harcourt, Brace, & Janovich.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (sous presse). Gender segregation in childhood. Dans H. Reese (Ed.) *Advances in Child Behavior and Development*.
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Martin, C. L., & Halverson, C. F. (1983). The effects of sex-typing schemas on young children's memory. *Child Development*, 54, 563-574.
- Masten, A., Morrison, P., & Pelligrini, D. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, 523-533.
- Nadelman, L. (1974). Sex identity in American children: Memory, knowledge, and preference tests. *Developmental Psychology*, 10, 413-417.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality*. San Francisco: Freeman.
- Nesdale, A. R., & McLaughlin, K. (1987). Effects of sex stereotyping on young children's memories, prediction, and liking. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 231-241.
- Pekarik, E. G., Prinz, R. J., Liebert, D. E., Weintraub, S., & Neale, J. (1976). The Pupil Evaluation Inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 83-97.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Quay, H. C. (1986). Classification. Dans H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood*, Third Edition, (pp. 1-34). New York: Wiley.
- Rholes, W. S., & Ruble, D. N. (1984). Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development*, 55, 550-560.
- Ross, A. O. (1980). *Psychopathological disorders of children*, Second Edition. New York: McGraw-Hill.
- Rubin, K. (1985). Socially withdrawn children: An «at risk» population? Dans B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*, (pp. 125-139). New York: Springer-Verlag.
- Serbin, L. A., Lyons, J. A., Marchesseault, K., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1987). Observational validation of a peer nomination technique for identifying aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 363-380.
- Shantz, C. (1983). Social cognition. Dans P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Fourth Edition, Volume III, (pp. 495-555). New York: Wiley.
- Taylor, J. E., & Crocker, J. (1981). Schematic bases of social information processing. Dans E. T. Higgins, P. Herman, & M. P. Zanna (Eds.), *Social Cognition: The Ontario Symposium*, (Vol. 1, pp. 89-134). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tesser, A. (1978). Self-generated attitude change. Dans L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Volume 11, New York: Academic Press.
- Waller, L. O., Abelson, R., Eron, L. D., Banta, T. J., & Laulich, J. B. (1961). Development of a peer rating measure of aggression. *Psychological Reports*, 9, 497-556.
- Wiggins, J. S., & Winder, C. L. (1961). The Peer Nomination Inventory: An empirically derived sociometric measure of adjustment in preadolescent boys. *Psychological Reports*, 9, 643-677.
- Yarrow, M. R., & Campbell, J. D. (1963). Person perception in children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 9, 57-72.
- Younger, A. J., & Boyko, K. A. (1987). Aggression and withdrawal as social schemas underlying children's peer perceptions. *Child Development*, 58, 1094-1100.
- Younger, A. J., & Picchin, A. M. (1989). Children's recall of aggressive and withdrawn behaviors: Recognition memory and likability judgments. *Child Development*, 60, 580-590.
- Younger, A. J., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1985). Age-related changes in children's perceptions of aggression and withdrawal in their peers. *Developmental Psychology*, 21, 70-75.
- Younger, A. J., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1986). Age-related differences in children's perceptions of social deviance: Changes in behavior or in perspective? *Developmental Psychology*, 22, 531-542.