

---

---

# Agressivité et statut auprès des pairs chez les garçons du primaire: un examen de la règle de dissimilarité

---

FRANÇOIS POULIN et MICHEL BOIVIN,  
Université Laval

## Résumé

La présente étude vise à vérifier l'hypothèse selon laquelle la relation entre l'agressivité et le statut auprès des pairs varie en fonction de l'importance accordée à ce comportement par le groupe de pairs. Quatorze classes de troisième année (171 garçons) et neuf classes de cinquième année (106 garçons) participent à l'étude. Les garçons de ces classes sont rencontrés individuellement afin d'évaluer le statut auprès des pairs. Ils complètent également en classe une échelle d'attitude envers l'agressivité de même que deux inventaires d'évaluation du comportement social. De plus, les problèmes de comportement de l'enfant sont également évalués par l'enseignant(e). Pour chaque niveau scolaire, les trois classes présentant les cotes les plus élevées sur l'échelle d'attitude envers l'agressivité sont comparées aux trois classes présentant les cotes les moins élevées. Les résultats n'appuient que partiellement l'hypothèse principale. Tel que prévu, en troisième année, l'agressivité est négativement associée au statut auprès des pairs dans les classes où l'agressivité est moins valorisée, mais elle n'est pas associée au statut dans les classes où elle est plus valorisée. Cependant, ces résultats ne sont pas confirmés en cinquième année. Les facteurs liés à l'écologie sociale sont invoqués pour expliquer ces résultats.

## Abstract

The aim of the present study was to evaluate whether the relation between aggression and peer status varies as a function of the value attached to aggression by the peer group. Fourteen third grade classrooms (171 boys) and nine fifth grade classrooms (106 boys) participated in the study. These boys were met individually to evaluate peer status. They also completed an attitude toward aggression scale and two peer nomination inventories. The teacher were also asked to fill out a behavior problem checklist. For each grade level, the three classes displaying the higher group scores on the attitude toward aggression scale were compared to the three classes exhibiting the lower group scores. The results only partly supported the main hypothesis. As expected, in third grade, aggression was negatively related to peer status in classes where aggression was less valued, but unrelated to peer status in classes where aggression was more valued. These results were not confirmed in fifth grade.

The discussion focuses on the social ecological factors that may account for this.

Deux approches se distinguent dans l'étude du rejet par les pairs comme facteur de risque pour le développement de mésadaptations sociales. Les tenants du premier courant soutiennent que la situation sociale difficile des enfants rejetés est attribuable à certains traits les caractérisant (Ladd, 1985). Cette position s'appuie notamment sur des études qui indiquent que les enfants rejetés par leurs pairs manifestent un déficit sur le plan des habiletés sociales (Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986), un style interactif problématique (Dodge, 1983), des difficultés d'apprentissage (Stone & La Greca, 1990), et qu'une proportion importante d'entre eux sont susceptibles de présenter ces difficultés sociales pendant plusieurs années (Bukowski & Newcomb, 1984; Coie & Dodge, 1983) et lorsqu'ils s'intègrent à un nouveau groupe (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983).

Par ailleurs, certaines données indiquent que le groupe de pairs a également un rôle à jouer dans l'émergence et le maintien du statut. Wright, Giammarino et Parad (1986) font notamment observer qu'il existe une certaine variation des corrélats du statut auprès des pairs entre les études, variation qui pourrait s'expliquer par la présence de normes différentes entre les groupes. Selon Wright et al. (1986), un comportement qui s'écarte des normes locales du groupe est plus sujet à être considéré négativement (i.e., rejeté) dans ce groupe qu'un comportement qui n'enfreint que des normes plus générales. Ces normes locales sont donc considérées comme des variables modératrices de la relation entre le comportement et le statut.

De façon plus spécifique, Wright et al. (1986) soutiennent que deux facteurs sont nécessaires pour prédire la relation entre le comportement individuel et le statut auprès des pairs: la fréquence des comportements prosociaux et la similarité entre le groupe et la personne. Indépendamment de la nature du groupe observé, la fréquence des comportements pro-sociaux serait systématiquement corrélée de façon positive au statut parce que ces comportements sont nécessaires à l'établissement d'une relation sociale. Par ailleurs, la relation entre l'agressivité ou le retrait social, et le statut auprès des pairs serait soumise à une règle de dissimilarité (i.e., au degré d'écart entre l'individu et les membres du groupe de pairs sur ces dimensions).

Afin de vérifier leur modèle, Wright et al. (1986) mènent une étude auprès de garçons réunis dans un camp d'été pour enfants présentant une variété de problèmes comportementaux. Des groupes de six à neuf garçons sont formés et les sujets sont évalués au plan de l'agressivité, du retrait social, de la prosocialité et du statut auprès des pairs. Ces groupes varient quant à la fréquence d'émission de comportements agressifs, Wright et al. (1986) observent que le statut n'est pas associé au comportement agressif dans les groupes où la fréquence de ce type de comportement est plus élevée, mais

qu'il est plutôt relié négativement au retrait social. Dans les groupes où la fréquence des comportements agressifs est peu élevée, le statut est négativement corrélé au comportement agressif et n'est pas associé au retrait. Par ailleurs, les comportements prosociaux sont positivement associés au statut dans les deux types de groupe, ce qui suggère leur invariance en tant que corrélat du statut.

Plus récemment, Boivin, Dodge et Coie (1989) tentent de vérifier la généralisation du modèle proposé par Wright et al. (1986) dans une étude qui se déroule en laboratoire. Trente groupes de jeu de six enfants qui ne se sont jamais rencontrés auparavant sont constitués et observés quant à la fréquence du jeu solitaire, du comportement prosocial, du jeu agressif, du comportement agressif réactif et du comportement agressif proactif. Le statut auprès des pairs est également évalué. Par la suite, les corrélations entre la préférence sociale et les résultats individuels pour chacun de ces comportements sont calculées. Boivin et al. (1989) observent un phénomène de dissimilarité dans le cas du comportement agressif réactif et du jeu solitaire. Plus précisément, dans les groupes où ces comportements sont fréquemment émis, le statut n'est pas lié à ces comportements, alors que dans les groupes où ces comportements ne sont pas fréquents, ils sont négativement associés au statut. L'hypothèse de dissimilarité n'est pas confirmée dans le cas du comportement agressif proactif.

La présente étude a pour but de vérifier l'hypothèse de dissimilarité portant sur la relation entre l'agressivité et le statut auprès des pairs dans un contexte et sous des conditions d'évaluation différentes. Premièrement, les études précédentes ont été menées auprès d'enfants en difficulté dans des contextes particuliers, soit un camp d'été (Wright et al., 1986) et des groupes de jeux expérimentaux (Boivin et al., 1989). Il apparaît donc pertinent de vérifier si le phénomène de dissimilarité s'observe dans le cas d'enfants normaux évoluant en milieu naturel depuis une plus longue période de temps (i.e., classe de niveau régulier).

Deuxièmement, les études précédentes sont basées sur une observation des activités des groupes, observation qui révèle des différences comportementales entre les groupes et à partir desquelles la présence de normes est inférée. Dans la présente étude, les enfants seront interrogés directement quant à l'importance qu'ils accordent à l'agressivité. La norme de groupe sera dérivée de ces évaluations plutôt qu'inférée du comportement.

Troisièmement, cette étude examinera également ce processus en fonction de l'âge, un aspect négligé par les études antérieures. Cette approche est d'autant plus pertinente qu'il existe des différences selon l'âge quant aux perceptions sociales associées aux statuts (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982) et quant à la façon dont s'exprime l'agressivité. En effet, certains garçons continuent à recourir aux confrontations directes et aux attaques physiques, ce qui reflète l'émergence d'une norme de brutalité (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson & Gariépy, 1989). À la lumière de ces observations, un

des objectifs de la présente étude consistera à vérifier si le phénomène de dissimilarité devient plus marqué avec l'âge.

Comme c'était le cas pour les études de Boivin et al. (1989) et de Wright et al. (1986), la présente étude ne porte que sur les garçons. En effet, les comportements agressifs ne sont pas aussi fréquents chez les filles que chez les garçons, du moins en ce qui a trait à l'agressivité directe, les filles ayant plutôt recours à l'exclusion sociale, la diffamation et l'ostracisme (Archer, Pearson & Westerman, 1988; Lagerspetz, Björkquist & Peltonen, 1988). On observe également que l'agressivité est un facteur lié au statut auprès des pairs davantage chez les garçons que chez les filles (Coie et al., 1982). Cette position est confirmée par French (1988, 1990) qui rapporte l'existence d'un sous-groupe d'enfants rejetés agressifs chez les garçons et d'un sous-groupe plutôt caractérisé par du retrait et de l'anxiété chez les filles, l'agressivité n'étant pas un critère permettant d'identifier de groupe déviant chez ces dernières.

Enfin, les groupes de référence à l'intérieur desquels une norme sera évaluée seront composés uniquement des garçons bien qu'ils évoluent dans des classes mixtes. Cette décision s'appuie sur l'existence d'un fort clivage sexuel à cet âge (Maccoby & Jacklin, 1987). En effet, plus de 95% des relations d'amitié (Hartup, 1989) et plus de 93% des réseaux sociaux (Neckerman, 1992) sont homogènes quant au sexe. Les univers sociaux des garçons et des filles semblent donc être relativement indépendants.

Les hypothèses de dissimilarité seront testées en considérant séparément les choix positifs et les choix négatifs reçus des pairs, deux indices utilisés dans le calcul du statut et qui ne sont que modérément associés (corrélation de  $-0.21$  selon Coie et al., 1982). Il est prévu que dans les classes où les comportements agressifs sont plus valorisés (i.e., où l'attitude envers l'agressivité est plus positive), les enfants jugés agressifs recevront moins de choix négatifs et plus de choix positifs de la part des pairs que dans les classes où les comportements agressifs sont moins valorisés.

## MÉTHODE

### *Sujets*

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet longitudinal auquel participent plus de 800 enfants. L'échantillon initial retenu pour la présente étude comprend 277 garçons. Ces garçons sont répartis dans quatorze classes de troisième année (171 garçons) et neuf classes de cinquième année (106 garçons) provenant de dix écoles de la région de Québec. Ces écoles sont situées dans des milieux socio-économiques variés. L'âge moyen est de 96.00 mois (écart type = 5.57) pour les garçons de troisième année et de 122.10 (écart type = 6.93) pour ceux de cinquième année. Il s'agit de classes mixtes mais seuls les garçons sont considérés. La participation des enfants à cette étude est conditionnelle à l'obtention d'une autorisation écrite de leurs parents. Le taux d'acceptation des parents dépasse 95%. Au moment de la

cueillette des données (mars-avril), les enfants se côtoient dans leur classe respective depuis environ huit mois.

#### *Procédure*

Les instruments de mesure sont administrés sur une période de trois semaines. Les enfants sont rencontrés lors d'entrevues individuelles et collectives. Les rencontres collectives ont lieu en classe et les questionnaires sont complétés individuellement par chacun des enfants. Les questionnaires d'évaluation du comportement par les enseignant(e)s sont remis au titulaire de la classe qui disposait de trois semaines pour les remplir.

#### *Mesures*

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

*Formation des ensembles de classes.* La moyenne des cotes obtenues par les garçons de la classe est considérée comme la cote d'attitude envers l'agressivité dans cette classe. Pour des fins de comparaison, les trois classes présentant la cote moyenne la plus élevée et les trois classes présentant la cote moyenne la plus faible pour chacun des niveaux scolaires sont retenues. Le nombre de garçons dans ces classes varie de huit à treize. Pour chacun des deux niveaux scolaires, on obtient un groupe de garçons valorisant le plus l'agressivité et un groupe de garçons valorisant le moins l'agressivité. Enfin, les classes dans lesquelles on observe une forte valorisation de l'agressivité présentent une proportion de garçons et de filles équivalente à celle observée dans les classes où l'agressivité est faiblement valorisée et ce, tant en troisième année (chi-carrée = .01, n.s.) qu'en cinquième année (chi-carrée = .45, n.s.). La cote moyenne d'attitude envers l'agressivité des garçons n'est donc pas associée à la proportion garçons/filles dans les classes.

*Évaluation du statut auprès des pairs.* Les données sont recueillies selon la méthode des désignations sociométriques lors d'une entrevue individuelle. Au cours de cette entrevue, des photos de chacun des enfants de la classe sont étalées devant le sujet de façon à ce qu'il puisse indiquer ses choix. Il doit alors répondre à une série de questions, trois pour les choix positifs et trois pour les choix négatifs, qui couvrent trois activités communes aux enfants de niveau élémentaire (le jeu, l'invitation et la sortie). Pour chacune de ces questions, l'enfant identifie trois compagnons ou compagnes. Le

verbatim utilisé est le suivant: «Nomme-moi (montre-moi) l'enfant avec qui: 1) (JEU) tu préfères (tu aimes le moins...) jouer pendant la récréation ... qui d'autre ... qui d'autre...; 2) (INVITATION) tu aimerais le plus (tu aimerais le moins...) inviter chez toi pour ton anniversaire ... qui d'autre ... qui d'autre...; 3) (SORTIE) à côté de qui tu aimerais le plus (tu aimerais le moins...) t'asseoir dans l'autobus lorsqu'il y a une activité organisée à l'extérieur de l'école (comme une journée à l'aquarium ou au jardin zoologique) ... qui d'autre ... qui d'autre.... Les cotes CP (choix positifs) et CN (choix négatifs) sont obtenues en additionnant les choix que l'enfant reçoit des autres garçons de sa classe aux trois questions. Puis, ces deux cotes sont standardisées à l'intérieur de chaque classe parmi les garçons. Une étude antérieure (Boivin & Bégin, 1986) a démontré que les cotes sociométriques basées sur des critères multiples présentent une forte consistance interne et qu'elles sont plus fiables que les cotes basées sur un seul critère. Dans la présente étude, l'examen des qualités métrologiques des cotes de choix positifs et de choix négatifs révèle que ces indices sont fiables (consistance interne: alpha de Cronbach = .90 pour CP et .93 pour CN).

*Évaluation du comportement par les pairs.* Cette évaluation est faite à partir de deux instruments. Le premier instrument, le Jeu de Rôle Révisé (JRR; Masten, Morison & Pellegrini, 1985) comporte 30 items et se présente sous forme de jeu où l'enfant doit choisir certains de ses pairs pour jouer un rôle dans une pièce de théâtre. À l'aide d'une liste de photos des enfants de sa classe, le sujet doit identifier deux enfants qui correspondent le plus à chaque item. La cote de chaque sujet est obtenue par l'addition des désignations reçues des autres enfants. Selon Masten et al. (1985), les qualités métrologiques du JRR sont excellentes. Ces auteurs obtiennent une structure factorielle à trois dimensions: leadership-sociabilité, agressivité-dérangement et isolement-sensibilité, dimensions qui présentent une bonne consistance interne et qui sont stables sur une période de dix-sept mois. Dans la présente étude, ces dimensions présentent une forte consistance interne (alpha de Cronbach = .94 pour leadership-sociabilité, .88 pour agressivité-dérangement et .90 pour isolement-sensibilité).

Seules les désignations émises par les autres garçons sont considérées ici. Pour chaque item, la somme des désignations reçues est par la suite standardisée à l'intérieur de chaque classe parmi les garçons. La cote d'agressivité est composée de quatre items provenant de la dimension agressivité-dérangement. Des items spécifiques furent choisis parce que les échelles globales procurent des cotes qui sont ambiguës, confondant l'évaluation du comportement par les pairs et l'acceptation par les pairs (voir Coie, Dodge et Kupersmidt, 1990; Rubin, Hymel, LeMare et Rowden, 1989). L'échelle formée de ces quatre items (i.e., «très batailleur», «se fâche facilement», «se prend trop pour le chef» et «agace et rit des autres») présente une bonne consistance interne (alpha de Cronbach = .89).

La procédure d'administration de l'échelle de Perry (Perry, Kusel, & Perry,

1988) est similaire à celle du JRR à l'exception que les sujets ne sont pas limités quant au nombre d'enfants qu'ils peuvent identifier pour chaque item. Les vingt-six items de ce questionnaire sont regroupés en deux dimensions: agressivité et victimisation. Cet instrument a été utilisé dans d'autres études et sa validité est bien établie (Perry & Bussey, 1977; Perry, Perry & Rasmussen, 1986). À nouveau, les désignations émises par les autres garçons à chaque item sont comptabilisées et sont ensuite standardisées à l'intérieur de chaque classe parmi les garçons. Les résultats de la présente étude révèlent une consistance interne excellente pour chacun des facteurs (alpha de Cronbach = .97 pour l'agressivité et .97 pour la victimisation).

*Évaluation du comportement par l'enseignant(e).* Il s'agit d'un questionnaire de 26 items conçu pour évaluer les problèmes de comportement de l'enfant à l'école. Pour chaque item, l'enseignant(e) doit indiquer si le comportement décrit a été observé occasionnellement (1) ou fréquemment (2) chez l'enfant ou encore si le comportement ne s'applique pas à celui-ci (0). Deux facteurs sont mesurés par ce questionnaire: les comportements agressifs et hyperactifs (axe d'extériorisation) et les comportements d'anxiété et de retrait (axe d'intériorisation) (Tremblay, Desmarais-Gervais, Charlebois & Gagnon, 1987). Les qualités métrologiques de ce questionnaire sont adéquates (bonne consistance interne, fidélité inter-juge, stabilité test-retest, validité discriminante à l'égard des problèmes psychiatriques et bonne convergence avec l'observation directe des comportements; Rutter, 1967). La consistance interne (alpha de Cronbach) observée dans le cadre de la présente étude est respectivement de .87 et de .70 pour chacun des facteurs.

## RÉSULTATS

Dans un premier temps, les analyses portant sur les propriétés métrologiques de l'échelle d'attitude envers l'agressivité sont rapportées car cet instrument est utilisé pour la première fois. Le reste de la section est consacré aux analyses principales qui visent à tester les hypothèses de l'étude.

*Échelle d'attitude envers l'agressivité.* Une analyse des composantes principales avec rotation Varimax est effectuée afin de vérifier la structure factorielle de l'échelle d'attitude envers l'agressivité. Les résultats de cette analyse révèlent la présence d'un facteur principal expliquant 46.8% de la variance et d'un facteur secondaire expliquant 15.6% de la variance. L'examen du contenu des items présentant une forte saturation sur l'un ou l'autre des facteurs indique que le facteur principal réfère à l'attitude envers l'agressivité, l'autre facteur mesurant davantage l'attitude envers l'assertion. Conséquemment, la cote d'attitude envers l'agressivité utilisée dans la présente étude sera cumulée à partir des quatre items qui présentent des saturations supérieures à .30 et ce, uniquement sur le facteur principal («Est-ce important pour moi d'être le plus habile de ma classe pour me batailler» (.82) ; «Est-ce important pour moi de montrer que je suis le plus fort» (.80); «Est-ce important pour moi de gagner la bataille» (.81); et «Est-ce

TABLEAU 1

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

Niveau	Groupe	N	Moyenne	Écart type
3ième	forte valorisation	31	3.40	1.37
	faible valorisation	31	1.57	0.56
5ième	forte valorisation	32	2.64	1.39
	faible valorisation	36	1.53	0.69

important pour moi de savoir me battre» (.75)). Ce regroupement d'items présente une consistance interne très acceptable (alpha de Cronbach = .82).

*Formation des ensembles de classes.* Par la suite, les garçons sont regroupés tel que décrit précédemment de façon à obtenir les groupes de comparaison. Le tableau 1 présente les moyennes et écarts types de la cote d'attitude envers l'agressivité pour chacun de ces groupes.

La cote d'attitude envers l'agressivité est soumise à une analyse de variance 2 (groupe)  $\times$  2 (niveau scolaire). Les résultats de cette analyse révèlent que le groupe à faible valorisation se distingue significativement du groupe à forte valorisation ( $F(1,118) = 55.57; p < .0001$ ) et ce, peu importe le niveau scolaire. Il semble donc que la procédure de classification soit réussie pour chaque niveau scolaire. Il est important de souligner que la moyenne obtenue sur l'échelle d'attitude envers l'agressivité par les groupes «forte valorisation», tout en se situant au milieu de l'échelle, indique tout de même que les enfants de ces groupes valorisent assez fortement l'agressivité (i. e., cote 2: un peu important; cote 3: important; cote 4: très important). Quant aux groupes «faible valorisation», ils se rapprochent beaucoup de la cote minimale. Enfin, les variances sont plus grandes pour le groupe «forte valorisation» tant en troisième (C de Cochran (1,54) = 0.86,  $p < .001$ ) qu'en cinquième année (C de Cochran (1,64) = 0.80,  $p < .001$ ). Ces résultats suggèrent des différences importantes dans la composition des groupes.

Par ailleurs, les garçons de troisième année valorisent davantage l'agressivité que ceux de cinquième année ( $F(1,118) = 4.21; p < .05$ ). Cependant, la différence entre les deux groupes (à forte valorisation et à faible valorisation) sur le plan de l'attitude envers l'agressivité n'est pas moins importante en cinquième année qu'en troisième année puisque l'interaction entre la variable niveau scolaire et la variable groupe n'est pas significative.

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

*Troisième année.* Les corrélations entre les cotes CN et CP, d'une part, et les cotes d'évaluation du comportement, d'autre part, apparaissent au tableau 2.

Afin de vérifier si les coefficients de corrélation observés pour les groupes «forte valorisation» et «faible valorisation» diffèrent, un test de différence



TABLEAU 2

Corrélations entre les choix négatifs et positifs reçus des pairs et les évaluations de l'agressivité selon la composition des groupes pour les garçons de troisième année.

Source d'évaluations	Groupes	Choix négatifs	Choix positifs	
Pairs	Jeu de Rôle Révisé	forte val.	.30	.09
		faible val.	.76**	-.55**
	Échelle de Perry	forte val.	.44*	-.04
		faible val.	.84**	-.60**
Enseignant(e)s	forte val.	.48**	-.05	
	faible val.	.61**	-.67**	

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

entre corrélations selon la formule de transformation du  $r$  en  $z$  de Fisher est appliqué (Guilford, 1965). Des différences significatives entre les corrélations s'observent sur les deux mesures du comportement agressif complétées par les pairs, à savoir le JRR ( $z = 2.57, p < .01$ , test unidirectionnel) et l'échelle de Perry ( $z = 2.81, p < .01$ ). Tel que prévu, on observe des corrélations positives et significatives entre la cote CN et l'agressivité pour le groupe «faible valorisation» et des corrélations moins élevées pour le groupe «forte valorisation». Bref, dans les groupes de garçons valorisant peu l'agressivité, les comportements agressifs sont positivement corrélés au nombre de choix négatifs reçus de la part des pairs. Par contre, dans les groupes de garçons valorisant davantage l'agressivité, ces deux dimensions sont plus faiblement associées.

Une tendance similaire est observée dans le cas de l'évaluation par l'enseignant(e). Cependant, la différence entre les corrélations obtenues dans les groupes «forte valorisation» et «faible valorisation» n'atteint pas le seuil de signification.

En ce qui concerne les choix positifs, le test de Fisher révèle des différences significatives dans la direction attendue tant pour l'évaluation par les pairs que par l'enseignant(e). Plus spécifiquement, des différences significatives s'observent pour le comportement agressif tel qu'évalué par le JRR ( $z = 2.65, p < .01$ ) et de l'échelle de Perry ( $z = 2.45, p < .01$ ). Le groupe valorisant peu l'agressivité présente des corrélations négatives significatives à chacune de ces mesures alors que le groupe valorisant davantage l'agressivité présente des corrélations non significatives. Ainsi, dans le groupe «faible valorisation», les garçons jugés agressifs par leurs pairs reçoivent moins de choix positifs. En ce qui a trait au groupe «forte valorisation», le fait d'être jugé agressif par les pairs n'est pas associé au nombre de choix positifs reçus de ces mêmes pairs. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus pour les choix négatifs.

Les résultats concernant l'évaluation par l'enseignant(e) révèlent également

TABLEAU 3

Corrélations entre les choix négatifs et positifs reçus des pairs et les évaluations de l'agressivité selon la composition des groupes pour les garçons de cinquième année.

Source d'évaluations	Groupes	Choix négatifs	Choix positifs
Pairs			
Jeu de Rôle Révisé	forte val.	.64**	-.09
	faible val.	.16	.16
Échelle de Perry	forte val.	.66**	-.13
	faible val.	.20	.10
Enseignant(e)s	forte val.	.72**	-.38*
	faible val.	.32	-.19

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

une différence significative entre les deux coefficients de corrélation ( $z = 2.85$ ,  $p < .01$ ). Comme pour l'évaluation par les pairs, le groupe «faible valorisation» présente une corrélation négative et le groupe «forte valorisation» présente une corrélation non significative. Cette évaluation par l'enseignant(e) confirme donc le phénomène observé précédemment. En effet, dans le groupe qui valorise peu l'agressivité, ceux qui sont évalués agressifs par l'enseignant(e) reçoivent moins de choix positifs par les autres membres du groupe. Par contre, dans le groupe qui valorise davantage l'agressivité, l'évaluation des comportements agressifs par l'enseignant(e) n'est pas liée au nombre de choix positifs reçus.

*Cinquième année.* Les mêmes analyses sont reprises auprès des garçons de cinquième année et les résultats apparaissent au tableau 3.

Les corrélations entre l'évaluation du comportement agressif par les pairs et le nombre de choix négatifs reçus présentent des différences significatives entre les groupes «forte valorisation» et «faible valorisation» lorsque l'agressivité est mesurée à l'aide du JRR ( $z = 2.34$ ,  $p < .01$ ) et de l'échelle de Perry ( $z = 2.31$ ,  $p < .05$ ). Cependant, contrairement à ce qui était prévu, le groupe «forte valorisation» présente des corrélations positives significatives entre le nombre de choix négatifs reçus et les évaluations du comportement agressif par les pairs. En comparaison, le groupe «faible valorisation» présente des corrélations non significatives et de plus faible magnitude.

Une différence significative est également observée en ce qui concerne l'évaluation par l'enseignant(e) ( $z = 2.26$ ,  $p < .05$ ). Les garçons qui valorisent beaucoup l'agressivité présentent une corrélation positive et significative tandis que les garçons qui valorisent peu l'agressivité présentent une corrélation qui n'est pas significative.

Les corrélations entre l'évaluation du comportement agressif par les pairs et le nombre de choix positifs reçus sont soumises au même test et aucune différence n'atteint le seuil de signification. Les corrélations observées auprès des deux groupes sont toutes non significatives.

Enfin, la différence entre les corrélations pour l'évaluation par l'enseignant(e) n'atteint pas le seuil de signification. Une seule corrélation significative est observée et ce, auprès du groupe «faible valorisation». En général, les résultats de l'évaluation du comportement par l'enseignant(e) tendent donc à appuyer ce qui avait été observé avec l'évaluation par les pairs.

#### DISCUSSION

L'objectif de cette étude était de vérifier dans quelle mesure la règle de dissimilarité permettait d'expliquer les variations observées selon le groupe quant à la relation entre l'agressivité et le statut auprès des pairs chez les garçons du primaire. Les résultats indiquent que les hypothèses basées sur la règle de dissimilarité ne sont ici que partiellement confirmées. En effet, les différences attendues entre les groupes à forte valorisation de l'agressivité et ceux à faible valorisation de l'agressivité ont été observées en troisième année mais pas en cinquième année.

En troisième année, dans les classes où l'agressivité est moins valorisée, les garçons agressifs reçoivent plus de choix négatifs et moins de choix positifs que les autres garçons. Par ailleurs, dans les classes où l'agressivité est plus valorisée, cette relation n'est généralement pas significative. Ce patron s'observe lorsque l'on considère l'évaluation du comportement par les pairs. L'évaluation du comportement par l'enseignant(e) mène aux mêmes conclusions dans le cas des choix positifs. Ce dernier résultat est très important car il suggère que le phénomène observé dans le cas de l'évaluation par les pairs n'est pas le simple fruit d'une tendance qu'auraient les garçons à attribuer des caractéristiques positives à ceux qu'ils aiment et des caractéristiques négatives à ceux qu'ils n'aiment pas.

Les résultats obtenus en troisième année rejoignent ceux obtenus par Wright et al. (1986) et par Boivin et al. (1989) auprès d'enfants du même âge. Il semble bien que la relation généralement négative entre l'agressivité et le statut auprès des pairs ne s'observe que lorsque ce comportement est peu valorisé par le groupe. Lorsque l'agressivité est plus valorisée par le groupe, la relation négative s'estompe sans toutefois devenir positive. En somme, ces résultats appuient l'idée selon laquelle les variations observées dans la relation entre l'agressivité et le statut auprès des pairs puissent s'expliquer par une règle de dissimilarité et ce, aussi bien dans des classes régulières que dans des groupes créés artificiellement.

Par ailleurs, les résultats obtenus auprès des garçons de cinquième année diffèrent grandement de ceux observés auprès des garçons de troisième année et nécessitent une interprétation plus nuancée. En effet, non seulement la règle de dissimilarité ne semble pas s'appliquer mais les résultats observés dans le cas des choix négatifs indiquent une tendance inverse. Contrairement aux prédictions, l'agressivité est associée positivement aux choix négatifs dans les groupes qui valorisent plus l'agressivité et n'est pas associée aux choix

négatifs dans les groupes qui valorisent moins l'agressivité. De plus, aucune différence significative n'est observée en ce qui regarde la relation entre l'agressivité et les choix positifs. Ces résultats sont observés pour l'évaluation du comportement par les pairs et par l'enseignant(e).

Il s'agit là de résultats difficiles à expliquer car tout à fait inattendus compte tenu des études antérieures. On peut spéculer qu'une évolution de l'écologie sociale au cours du primaire soit à l'origine de ces résultats. Ainsi, selon Cairns et Cairns (1991), un processus de synchronisation comportementale débutant à l'enfance aurait pour effet de favoriser une coordination des comportements d'abord à l'intérieur de dyades puis, dans des réseaux de pairs à l'intérieur desquels se développeront certaines normes et similarités au niveau des comportements. Cette tendance aurait notamment été observée au plan de l'agressivité, les enfants agressifs ayant progressivement tendance à développer des affiliations mutuelles avec d'autres enfants agressifs (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy, 1988). Ces affiliations pourraient conduire à la formation de cliques relativement stables et favoriser l'émergence et la consolidation de comportements, de normes et de valeurs communes liées à l'agressivité.

Par conséquent, dans les classes de cinquième année valorisant le plus l'agressivité, il est possible qu'une ou des cliques de garçons se soient formées sur la base de l'agressivité et qu'un antagonisme élevé existe entre ces cliques et les autres garçons de la classe. Cet antagonisme se traduirait par un rejet plus marqué des membres de cette clique qui seraient alors perçus comme déviants. Dans les classes où les garçons valorisent moins l'agressivité, il n'y aurait que peu de garçons agressifs, ce qui expliquerait que les corrélations entre l'agressivité et le rejet par les pairs soient peu élevées. En comparaison, il n'y aurait pas encore de cliques de pairs basées sur l'agressivité en troisième année. L'ensemble des garçons de la classe constituerait toujours un groupe de référence important pour ces garçons et les normes du groupe ne seraient contestées par aucun autre sous-groupe.

En somme, il est possible que l'utilisation de l'ensemble des garçons de la classe comme unité d'analyse ne soit pas appropriée à la fin du cours primaire parce qu'ils ne constituent plus le groupe de référence, plusieurs d'entre eux se regroupant plutôt en cliques sur la base d'un processus de sélection proactif (i.e., par choix) ou réactif (i.e., par défaut, suite au rejet par les pairs) (Cairns et al., 1988). Quoi qu'il en soit, cette interprétation met en évidence l'importance d'être en mesure d'identifier adéquatement ces regroupements d'enfants en utilisant l'observation directe du comportement (Ladd, 1983) ou encore le rapport verbal des enfants (Cairns, Perrin & Cairns, 1985) afin de pouvoir tester adéquatement l'hypothèse de la dissimilarité.

Les résultats de la présente étude ont des implications importantes pour l'identification d'enfants à risque dans une perspective d'intervention. En effet, les méthodes d'identification sont généralement basées sur le statut auprès des pairs, l'évaluation du comportement agressif ou encore une

combinaison des deux. La présente étude suggère qu'il faut être prudent dans l'utilisation de ces mesures, particulièrement lorsqu'elles sont employées de façon concomitante. Il est important d'accorder une attention particulière à la composition du groupe dans lequel elles ont été administrées car les informations qu'elles fournissent ne servent qu'à positionner un enfant à l'intérieur de son groupe.

L'étude des variations dans les corrélats comportementaux du statut auprès des pairs en milieu scolaire devrait également être généralisée à d'autres types de comportement autres que l'agressivité. Tel que mentionné plus haut, d'autres formes d'agressivité, particulièrement celles qui sont privilégiées par les filles, méritent d'être étudiées. Il serait aussi intéressant de vérifier si le même phénomène est observable dans le cas du retrait social qui constitue un comportement déviant également associé à un statut négatif auprès des pairs (Rubin, 1984) et ce, particulièrement chez les filles (Cantrell & Prinz, 1985).

Dans l'ensemble, les résultats obtenus révèlent que le lien entre l'agressivité et le statut auprès des pairs varie d'un milieu à l'autre. Pour les garçons de troisième année, ces variations peuvent s'expliquer par une règle de dissimilarité entre le groupe et l'individu. Cependant, cette explication ne tient pas pour les garçons de cinquième année. Il est possible que pour ces derniers, les variations soient plutôt attribuables à des différences d'écologie sociale et que le choix de l'ensemble des garçons de la classe comme groupe de référence et unité d'analyse ne soit pas approprié. Il est proposé que la clique plutôt que l'ensemble des garçons de la classe soit retenue comme unité d'analyse.

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

### Références

- Archer, J., Pearson, N.A., & Westerman, K.E. (1988). Aggressive behaviour of children aged 6-11: Gender differences and their magnitude. *British Journal of Social Psychology*, 27, 371-384.
- Boivin, M., & Bégin, G. (1986). Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 18, 167-172.
- Boivin, M., Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1989). Similarités et dissimilarité entre le groupe et l'individu quant aux comportements associés au statut auprès

- des pairs dans les groupes de jeu expérimentaux. *Science et comportement*, 19, 331-349.
- Bukowski, W.M., & Newcomb, A.F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology*, 20, 941-952.
- Cairns, R.B., & Cairns, B.D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. Dans D.J. Pepler et K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 249-278). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Ferguson, L.L., & Gariépy, J.-L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S.D., & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Cairns, R.B., Perrin, J.E., & Cairns, B.D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339-355.
- Cantrell, V.L., & Prinz, R.J. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected, and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 884-889.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five years longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. Dans S.R. Asher et J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge.
- Coie, J.D., & Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., & Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51 (2, Serial no. 213).
- French, D.C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and non-aggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.
- French, D.C. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development*, 61, 2028-2031.
- Guilford, J.P. (1965). *Fundamental statistics in psychology and education* (4th ed.). Toronto: McGraw-Hill.
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Ladd, G.W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children

- in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283-307.
- Ladd, G.W. (1985). Documenting the effects of social skills training with children: Process and outcome assessment. Dans B.H. Schneider, K.H. Rubin, et J.E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 243-269). New York: Springer-Verlag.
- Lagerspetz, K.M.J., Björkquist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1987). Gender segregation in childhood. Dans H.W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp.239-287). New York: Academic Press.
- Masten, A.S., Morison, P., & Pellegrini, D.S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, 523-533.
- Neckerman, H.J. (1992). *A longitudinal investigation of the stability and fluidity of social networks and peer relationships of children and adolescent*. Thèse de doctorat inédite, University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill.
- Perry, D.G., & Bussey, K. (1977). Self-reinforcement in high- and low-aggressive boys following acts of aggression. *Child Development*, 48, 653-658.
- Perry, D.G., Kusel, S.J., & Perry, L.L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Perry, D.G., Perry, L.C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700-711.
- Rubin, K.H. (1984). *Relations between peer and teacher ratings of social competence*. Document non publié, University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- Rubin, K.H., Hymel, S., LeMare, L., & Rowden, L. (1989). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 94-111.
- Rutter, M. (1967). A children's behavior questionnaire for completion by teacher: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Stone, W.L., & La Greca, A.M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32-37.
- Tremblay, R.E., Desmarais-Gervais, L., Charlebois, P., & Gagnon, C. (1987). Factor structure of the preschool behavior questionnaire: Stability between sexes, ages, socioeconomic classes and cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 467-484.
- Wright, J.C., Giammarino, M., & Parad, H.W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523-536.

Reçu le 15 mai 1992

Révisé le 25 janvier 1995

Accepté le 6 février 1995