

Université de Montréal

Comportement et rendement scolaire au début du primaire :  
les attributions causales et d'intentions, des processus en jeu?

par

Marie-Josée Charbonneau

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Maîtrise ès sciences (M.Sc.)

en psychoéducation

Décembre 2003

© Marie-Josée Charbonneau, 2003



LB

1055

U54

2004

V.001

## AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

## NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Comportement et rendement scolaire au début du primaire :  
les attributions causales et d'intentions, des processus en jeu?

présenté par :

Marie-Josée Charbonneau

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Serge Larivée, président-rapporteur

Sylvie Normandeau, directrice de recherche

Michèle Déry, évaluatrice externe

## SOMMAIRE

L'objectif de cette étude consiste à vérifier le rôle médiateur des attributions (causales et d'intentions) entre les comportements anxieux/retirés d'une part, et les comportements agressifs d'autre part, et le rendement scolaire d'enfants du premier cycle du primaire. Dans un premier temps, les relations entre les différentes variables sont examinées. Puis, les effets médiateurs des attributions causales et d'intentions entre le comportement et le rendement scolaire sont vérifiés, en contrôlant l'influence de certaines caractéristiques individuelles et familiales.

Cent cinquante-huit enfants composent l'échantillon, soit 87 filles et 71 garçons. La collecte des données a été effectuée en trois étapes. Lorsque les enfants étaient en maternelle, les caractéristiques familiales ont été recueillies. Le comportement et les habiletés intellectuelles des enfants ont été évalués en première année du primaire. Les attributions causales et d'intentions ont été mesurées alors que les enfants étaient en deuxième année. Le rendement scolaire à la fin de la première année et à la fin de la deuxième année a été obtenu à l'aide du bulletin scolaire des enfants.

Les résultats montrent que, parmi l'échantillon total, plus les comportements anxieux/retirés en première année sont élevés, plus le rendement scolaire en deuxième année est faible. En outre, plus les comportements agressifs en première année sont élevés, plus le rendement scolaire en deuxième année est faible. Considérant les filles seulement, ces deux relations sont aussi observées. Chez les garçons, la relation est significative uniquement en ce qui concerne les comportements agressifs. En lien avec les attributions, plus les comportements

agressifs sont élevés chez les filles, plus elles ont tendance à manifester une perception sociale irréaliste/négative. Par ailleurs, plus les filles ont tendance à manifester ce type de perception sociale, plus leur rendement scolaire est faible. Les autres associations entre les variables à l'étude se sont avérées non significatives. Une analyse de régression linéaire multiple a été effectuée pour vérifier un seul effet médiateur, soit celui des attributions d'intentions entre les comportements agressifs chez les filles et leur rendement scolaire. L'hypothèse n'a pas été confirmée. Enfin, les implications possibles de cette étude quant aux recherches et interventions futures sont exposées.

MOTS CLÉS : attributions causales, attributions d'intentions, traitement de l'information sociale, réussite scolaire, anxiété/retrait, agressivité, enfance, adversité familiale.

ABSTRACT



The purpose of this study is to examine the mediating role of attributions (causal and intent) between anxious/withdrawn behaviors or aggressive behaviors, and children's school achievement at the beginning of primary school. Firstly, the relations between the different variables are verified. Then, the mediating effects of causal and intent attributions between behavior and school achievement are tested, when controlling for individual and family characteristics.

One hundred fifty-eight children, 87 girls and 71 boys, participated in the study. The data collection was carried out at three points in time. Data on the family characteristics were collected when children were in kindergarten. Data on children's behavior and intellectual abilities were gathered in first grade. Causal and intent attributions have been assessed when children were in second grade. Children's school grades were gathered from official school records at the end of the first and second years of school.

Considering the total sample, results show that first-graders who are more anxious/withdrawn or aggressive are more likely to have lower grades in grade two. Considering girls only, these two relations have been also observed. With boys, the link is significant only for aggressive behaviors. With respect to measures of attributions, results indicate that girls who are more aggressive are more likely to show unrealistic/negative social perception. Furthermore, girls who have unrealistic/negative social perception show lower school achievement. The other associations between variables of this study were not significant. A regression analysis has been carried out to test only one mediating effect of intent attributions

between girls' aggressive behaviors and their school achievement. The hypothesis was not confirmed. Lastly, the possible implications of this study for future researches and interventions are exposed.

KEY WORDS : causal attributions, intent attributions, social information processing, school achievement, anxiety/withdrawal, aggressiveness, childhood, familial adversity.

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	iii
ABSTRACT .....	vi
TABLE DES MATIÈRES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES FIGURES .....	xiii
INTRODUCTION.....	1
CONTEXTE THÉORIQUE .....	5
Attributions d'intentions.....	7
Le modèle du traitement de l'information sociale chez les enfants.....	7
La relation entre les comportements agressifs et les attributions d'intentions .....	11
La relation entre les comportements anxieux/retirés (ou dépressifs) et les attributions d'intentions.....	41
Attributions causales.....	51
Le modèle attributionnel de la motivation et des émotions et la théorie de l'impuissance acquise de la dépression.....	51
La relation entre les comportements anxieux/retirés (ou dépressifs) et les attributions causales .....	55
La relation entre les comportements agressifs et les attributions causales .....	75
Attributions et rendement scolaire.....	89
Comportement et rendement scolaire .....	96
Problématique spécifique.....	102
Les limites des études antérieures.....	103
L'originalité de notre question de recherche .....	105
La contribution à l'avancement des connaissances .....	105
Les hypothèses de recherche .....	106

Corrélations entre les variables indépendantes et la variable dépendante.....	107
Corrélations entre les variables indépendantes et les variables médiatrices.....	108
Corrélations entre les variables médiatrices et la variable dépendante.....	110
Rôle médiateur des variables médiatrices entre les variables indépendantes et la variable dépendante.....	111
MÉTHODOLOGIE .....	113
Sélection et description des sujets .....	114
Instruments .....	115
La mesure de l'adversité familiale.....	115
La mesure des habiletés cognitives.....	116
La mesure du rendement scolaire .....	117
La mesure du comportement .....	118
La mesure des attributions causales.....	119
La mesure des attributions d'intentions.....	120
Procédure .....	121
RÉSULTATS.....	123
Caractéristiques de l'échantillon.....	124
Analyses statistiques préliminaires.....	127
La vérification des hypothèses concernant les corrélations entre les variables indépendantes et la variable dépendante.....	127
La vérification des hypothèses concernant les corrélations entre les variables indépendantes et les variables médiatrices .....	128
La vérification des hypothèses concernant les corrélations entre les variables médiatrices et la variable dépendante .....	129
La vérification des hypothèses concernant le rôle médiateur des variables médiatrices entre les variables indépendantes et la variable dépendante .....	129
Démarche statistique.....	130

Vérification des postulats .....	131
Le premier postulat : la multicollinéarité entre les variables prédictrices.....	131
Le deuxième postulat : la distribution normale des scores résiduels.....	132
Le troisième postulat : le nombre de sujets par variable prédictrice .....	133
Le quatrième postulat : les erreurs de spécification du modèle.....	133
Relation linéaire.....	133
Principe de parcimonie. ....	134
Vérification des valeurs extrêmes.....	135
Analyse des résultats de la régression .....	135
DISCUSSION.....	140
Relations entre le comportement et le rendement scolaire .....	142
Relations entre les comportements agressifs et les attributions d'intentions .....	144
Relations entre les comportements anxieux/retirés et les attributions causales.....	148
Relations entre les attributions et le rendement scolaire .....	155
Rôle médiateur des attributions d'intentions .....	155
Rôle médiateur des attributions causales.....	157
CONCLUSION.....	159
Applications possibles des résultats au niveau de l'intervention.....	161
Suggestions pour les recherches futures .....	163
RÉFÉRENCES .....	166
ANNEXES.....	xiv
REMERCIEMENTS.....	xvii

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Caractéristiques de l'échantillon ( $N = 158$ ).....	125
Tableau II	Analyse de régression des variables prédictrices sur le rendement scolaire en deuxième année.....	136
Tableau III	Analyse de régression des variables prédictrices sur le rendement scolaire en deuxième année sans les variables de contrôle .....	139

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	Le modèle du traitement de l'information sociale chez les enfants .....	xv
Figure 2	Le modèle révisé du traitement de l'information sociale chez les enfants .....	xvi

## INTRODUCTION



Chez les enfants, un faible rendement scolaire est considéré comme un facteur de risque pour des troubles de santé mentale plus tard dans l'enfance ou l'adolescence (Tremblay, Masse, Perron, LeBlanc, Schwartzman & Ledingham, 1992). Les chercheurs ont donc tenté d'identifier les processus spécifiques qui pourraient nuire au rendement scolaire des enfants ou le faciliter durant leurs premières années à l'école (Normandeau & Guay, 1998). Ainsi, au niveau de la famille, plusieurs recherches ont porté sur les processus (e.g., le climat affectif, la stimulation cognitive, les interactions parents-enfant) et les caractéristiques (e.g., le statut socioéconomique) associés au rendement scolaire (Crane, 1996; Dishion, 1990; Pianta & Harbers, 1996).

Concernant les caractéristiques des enfants, l'influence du comportement des élèves sur leur rendement scolaire a fait l'objet de plusieurs études (e.g., Normandeau & Guay, 1998; Tremblay et al., 1992; Wentzel, 1993). Même si leurs résultats ne font pas consensus concernant la direction de la causalité (Adams, Snowling, Hennessy & Kind, 1999; Finn, Pannoizzo & Voelkl, 1995), la plupart de ces études rapportent une association négative entre les troubles externalisés, internalisés ou comorbides, et le rendement scolaire des enfants. Par exemple, l'étude de Kusché, Cook et Greenberg (1993) a montré que les enfants qui manifestaient soit des comportements anxieux/retirés, soit des problèmes de conduite ou d'attention, ou encore ces deux types de symptômes, présentaient des déficits au niveau de leur fonctionnement intellectuel et de leur rendement scolaire.

Toutefois, peu d'études ont porté sur les processus spécifiques qui pourraient jouer un rôle médiateur entre les caractéristiques comportementales des enfants et leur rendement scolaire futur (Belsky & MacKinnon, 1994). Normandeau et Guay (1998) ont montré qu'au-delà de l'influence du QI, l'autocontrôle cognitif joue un rôle médiateur dans la relation entre l'expression des comportements agressifs ou prosociaux d'enfants en première année du primaire et le rendement scolaire, mais pas dans la relation entre l'expression des comportements anxieux/retirés et le rendement scolaire. Les auteurs suggèrent que les processus attributionnels pourraient médiatiser l'influence des comportements anxieux/retirés sur le rendement scolaire des enfants.

Ainsi, par la présente étude, nous souhaitons d'abord vérifier la présence d'associations significatives entre les comportements (anxieux/retirés et agressifs) et le rendement scolaire, entre les comportements (anxieux/retirés) et les attributions (causales et d'intentions), et entre les attributions (causales et d'intentions) et le rendement scolaire d'enfants du premier cycle du primaire. Dans la mesure où nous observons des relations significatives entre les comportements anxieux/retirés et le rendement scolaire, entre les comportements anxieux/retirés et les attributions causales et entre les attributions causales et le rendement scolaire, nous pourrions vérifier si, en contrôlant l'effet potentiel de certaines caractéristiques individuelles et familiales, la relation entre les comportements anxieux/retirés et le rendement scolaire peut être expliquée par un mécanisme en jeu : les attributions causales.

De plus, dans la mesure où nous observons des relations significatives entre les comportements agressifs et le rendement scolaire, entre les comportements agressifs et les attributions d'intentions, et entre les attributions d'intentions et le rendement scolaire, nous pourrions vérifier si, toujours en contrôlant l'effet potentiel de certaines caractéristiques individuelles et familiales, les attributions d'intentions jouent un rôle médiateur dans la relation entre les comportements agressifs et le rendement scolaire.

Dans un premier temps, les attributions causales et d'intentions seront définies dans le cadre du contexte théorique selon les modèles d'où elles sont issues. Les liens entre ces processus attributionnels chez les enfants, leurs caractéristiques comportementales et leur rendement scolaire seront expliqués. Les hypothèses de recherche seront aussi formulées. Ensuite, le chapitre sur la méthodologie présentera les caractéristiques de l'échantillon, les différents instruments utilisés et la procédure suivie. Enfin, les résultats obtenus seront exposés puis discutés.

## CONTEXTE THÉORIQUE

Pour en faciliter la compréhension, le contexte théorique dans lequel s'inscrit notre recherche sera divisé en cinq parties. En première partie, nous traiterons des attributions d'intentions. Tout d'abord, le modèle du traitement de l'information sociale chez les enfants tel que proposé par Dodge (1986, dans Crick & Dodge, 1994) et sa version révisée (Crick & Dodge, 1994) seront présentés. Bien que ce modèle inclue les attributions causales, nous mettrons davantage l'accent sur les attributions d'intentions. Les attributions causales seront plutôt abordées en deuxième partie, dans laquelle le modèle attributionnel de la motivation et des émotions de Weiner (1985) et le modèle de l'impuissance acquise de la dépression de Seligman (1975, dans Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) et sa version révisée (Abramson et al., 1978) seront décrits. Pour chacune de ces deux parties, des résultats d'études empiriques mettant en lien les deux types d'attributions (i.e., les attributions d'intentions et les attributions causales) avec les caractéristiques comportementales des enfants compléteront les bases théoriques de notre recherche.

En troisième et quatrième partie, nous présenterons les résultats de quelques études qui ont vérifié le lien entre les attributions (causales et d'intentions) que font les enfants et leur rendement scolaire et le lien entre leur comportement et leur rendement scolaire. Enfin, la problématique spécifique de notre étude sera exposée.

## Attributions d'intentions

### *Le modèle du traitement de l'information sociale chez les enfants*

Les facteurs cognitifs reliés aux problèmes d'adaptation chez les enfants intéressent depuis plusieurs années les chercheurs (Crick & Dodge, 1994). Bon nombre de ces chercheurs ont, entre autres, tenté d'identifier les tâches cognitives en jeu dans les interactions sociales des enfants, particulièrement celles où existe un conflit : par exemple, l'enfant est rejeté ou provoqué par un pair (Dodge, 1993).

En 1986 (dans Crick & Dodge, 1994), Dodge propose une première version de son modèle du traitement de l'information sociale chez les enfants (voir *Figure 1* en annexe). Selon ce modèle, les enfants procèdent à quatre étapes mentales avant de produire une réponse comportementale (étape 5) lorsqu'ils se retrouvent devant une situation à caractère social. La première étape comprend les tâches reliées à l'encodage des indices propres à la situation. La deuxième étape englobe les tâches de représentation et d'interprétation de ces indices. La troisième étape concerne l'ensemble des tâches relatives à la recherche de réponses possibles à la situation et, enfin, la quatrième étape regroupe les tâches menant à la sélection d'une réponse.

De nombreuses recherches ont été menées depuis dans le but de tester l'ensemble du modèle de Dodge ou l'une ou l'autre de ses étapes. Une meilleure compréhension des processus cognitifs en jeu dans les interactions sociales des enfants a contribué, en 1994, à la publication par Crick et Dodge d'une version révisée du modèle (voir *Figure 2* en annexe). Désormais, le modèle qui comportait

au départ cinq étapes en compte maintenant six, soit : 1) l'encodage des indices internes et externes, 2) l'interprétation et la représentation mentale de ces indices, 3) la clarification ou la sélection d'un but, 4) l'accès aux réponses possibles ou l'élaboration d'une ou de plusieurs réponses, 5) le choix d'une réponse, et 6) la manifestation comportementale de la réponse choisie.

À l'instar du modèle précédent, la version révisée prend en considération le fait que les enfants font face aux situations sociales avec des capacités et des limites au niveau biologique, et ce, en tenant compte de leurs expériences passées, lesquelles sont conservées dans leur mémoire (Crick & Dodge, 1994). Cependant, la séquence linéaire du premier modèle apparaît trop rigide. En effet, les enfants peuvent très bien être engagés dans un processus d'interprétation pendant qu'ils encodent des indices et continuer à considérer différentes significations concernant le comportement d'un pair pendant qu'ils songent à une réponse possible. Ils sont donc toujours en train d'encoder, d'interpréter, de sélectionner une réponse. Étant donné que les enfants s'engagent au même moment dans l'une ou l'autre des activités de l'une ou l'autre des différentes étapes du traitement de l'information sociale, le modèle révisé laisse tomber la structure linéaire rigide au profit d'une structure plus cyclique avec des flèches qui indiquent des retours aux étapes précédentes.

Revenons maintenant sur chacune des étapes pour bien comprendre à quel moment interviennent les mécanismes qui nous intéressent davantage, soit les attributions d'intentions et les attributions causales. Lorsqu'ils sont impliqués dans des situations à caractère social, les enfants retiennent d'abord certaines informations

dans le but de les traiter alors qu'ils ignorent d'autres informations (Daleiden & Vasey, 1997). C'est la première étape du modèle : l'encodage des indices internes (i.e., les indices intérieurs à soi, comme ressentir de la colère) et externes (i.e., les indices extérieurs à soi, comme percevoir la colère chez quelqu'un). Cette étape survient de manière consciente ou automatique chez les enfants. Puis, les enfants attribuent un sens à cette information : ils interprètent et se représentent mentalement les indices encodés à l'étape 1. C'est la deuxième étape, là où interviennent les attributions d'intentions et les attributions causales.

Lors de l'interprétation (étape 2), les enfants peuvent s'engager dans un ou plusieurs des processus suivants : a) la représentation mentale, personnelle et filtrée des indices concernant la situation, lesquels sont stockés dans la mémoire à long terme; b) l'analyse causale des événements survenus dans la situation (incluant l'évaluation des raisons expliquant pourquoi les buts poursuivis ont ou n'ont pas été atteints); c) les déductions concernant les perspectives des autres dans la situation (incluant les attributions d'intentions); d) l'évaluation des situations sociales antérieures pour voir si le but poursuivi avait été atteint; e) l'évaluation des situations sociales antérieures pour voir si les stratégies utilisées étaient efficaces (l'évaluation des performances passées); et f) les déductions concernant la signification pour soi (auto-évaluation) et pour les autres (évaluation des autres) des situations sociales antérieures et présentes (Crick & Dodge, 1994).

À chaque fois que les enfants s'engagent dans l'un ou l'autre de ces processus, des changements ou des révisions peuvent survenir au niveau des informations qu'ils



ont accumulées par rapport à leurs expériences sociales passées (Crick & Dodge, 1994). Étant donné que les attributions d'intentions et les attributions causales ont lieu lors de l'une des premières étapes du modèle du traitement de l'information sociale (étape 2), elles sont aussi susceptibles d'influencer les étapes subséquentes du modèle. Une meilleure compréhension de ces processus est donc très importante (Daleiden & Vasey, 1997).

Après avoir fait l'interprétation des indices, les enfants sélectionnent un but (étape 3). Ils peuvent soit activer un nouveau but, soit continuer avec un but déjà existant, soit en formuler un nouveau (Daleiden & Vasey, 1997). Les buts sont définis par Crick et Dodge (1994) comme étant des « focused arousal states », qui servent d'orientations vers la production (ou du moins le désir de produire) d'un résultat particulier. Crick et Dodge (1994) donnent quelques exemples de buts que formulent les enfants : éviter les ennuis, s'entendre avec un enfant qui cherche la dispute, se faire des amis, obtenir un objet convoité.

À l'étape 4, les enfants puisent dans leur mémoire des réponses possibles à la situation (Crick & Dodge, 1994). Si la situation est nouvelle, les enfants construisent de nouveaux comportements en réponse aux indices sociaux. Ces réponses peuvent être ou ne pas être déclenchées par le but choisi. Lors de l'étape 5, soit la décision d'une réponse, les enfants évaluent les réponses considérées ou construites précédemment et choisissent la réponse qu'ils ont évaluée le plus positivement.

Durant l'évaluation par les enfants des réponses qu'ils possèdent ou construisent, plusieurs facteurs entrent en jeu : par exemple, les résultats attendus en utilisant l'une ou l'autre des réponses, le sentiment de compétence personnelle pour produire chacune des réponses et l'évaluation de l'efficacité de chacune des réponses (Crick & Dodge, 1994). Finalement, à l'étape 6, les enfants produisent la réponse choisie.

Comme nous l'avons vu précédemment, les attributions d'intentions et les attributions causales que font les enfants sont déclenchées à la suite de l'encodage de l'information, lors de l'interprétation des indices, soit la deuxième étape du modèle du traitement de l'information sociale de Dodge. Pour l'instant, nous aborderons seulement les études se rapportant aux attributions d'intentions. Les études concernant les attributions causales seront traitées en deuxième partie, lors de la présentation du modèle de Weiner et celui de Seligman. Elles surviennent néanmoins, elles aussi, lors de cette deuxième étape du modèle.

#### *La relation entre les comportements agressifs et les attributions d'intentions*

L'idée selon laquelle les différences individuelles observées dans le comportement social des enfants seraient reliées aux différences observées dans leur façon d'attribuer les intentions de leurs pairs a commencé à intéresser les chercheurs depuis environ trente ans (Dodge, 1985, dans Crick & Dodge, 1994). Cette relation a été proposée par plusieurs auteurs, notamment concernant les comportements agressifs chez les enfants. Par exemple, en 1970, Feshbach (dans Crick & Dodge, 1994) émettait l'hypothèse suivante : la probabilité pour un enfant de manifester une

réponse comportementale agressive envers un pair est associée positivement à l'attribution par cet enfant d'une intention hostile chez ce dernier.

Nasby, Hayden et DePaulo (1980) ont utilisé pour la première fois l'expression « biais d'attribution hostile » pour désigner un style attributionnel particulier chez les enfants qui manifestent des comportements agressifs excessifs et inappropriés. Ces derniers auraient développé une tendance à déduire une intention hostile chez l'autre, et ce, peu importe la nature des stimuli sociaux qu'ils perçoivent. Selon les auteurs, ce biais surviendrait à la fois lors de situations sociales négatives qui expriment ou non une intention hostile, et lors de situations sociales positives, qui ne méritent certainement pas une attribution d'hostilité. Le biais d'attribution hostile deviendrait spécialement problématique dans cette situation-ci.

En plus de créer des évaluations incorrectes des situations sociales positives qui ne méritent pas de telles attributions et des situations sociales négatives qui n'expriment pas d'intention hostile, le biais d'attribution hostile pourrait aussi faciliter l'attribution juste d'une intention hostile lors de situations sociales négatives qui expriment effectivement une intention d'hostilité. Les auteurs émettent l'hypothèse suivante : le biais d'attribution hostile pourrait être en fait une habileté particulière à détecter les intentions réelles d'hostilité. Deux études leur ont permis de vérifier leurs hypothèses.

La première étude de Nasby et al. (1980) a été réalisée auprès de 32 garçons qui provenaient d'un centre de traitement résidentiel et dont l'âge variait entre 10 et

16 ans. Selon cette étude, le biais d'attribution hostile, soit le fait de déduire des intentions hostiles chez l'autre lors de situations sociales qui le requièrent ou ne le requièrent pas, devient plus marqué à mesure que l'agressivité augmente.

La deuxième hypothèse, selon laquelle le biais d'attribution hostile pourrait faciliter les évaluations correctes lors de situations sociales négatives qui expriment une intention hostile, n'a cependant pas été appuyée. Selon la deuxième étude réalisée par Nasby et al. (1980) auprès de 40 garçons provenant de la même population que lors de la première étude, les garçons plus agressifs, comparés aux garçons moins agressifs, n'étaient pas plus habiles pour identifier les manifestations réelles d'hostilité. En créant un score composite du nombre d'évaluations correctes et du nombre d'évaluations incorrectes des situations sociales des garçons plus agressifs, le gain obtenu par le nombre d'intentions hostiles attribuées de façon juste n'excédait pas la perte causée par le nombre d'intentions hostiles attribuées injustement.

Outre l'étude de Nasby et al. (1980), les études publiées montrant une relation positive entre le comportement antisocial des enfants et le biais d'attribution hostile sont nombreuses (Crick & Dodge, 1994). De plus, il semble que cette relation soit assez forte. Alors que l'étude de Nasby et al. (1980) portait sur un échantillon clinique d'enfants, d'autres études portant sur des échantillons non cliniques ont observé la même relation. En effet, cette relation a été observée, entre autres, auprès de garçons agressifs (Guerra & Slaby, 1989), rejetés (Waas, 1988) et agressifs/rejetés (Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Dodge & Somberg, 1987; Sancilio, Plumert &

Hartup, 1989) de la maternelle à la sixième année, et auprès d'enfants (garçons et filles) agressifs de la prématernelle (Katsurada & Sugawara, 1998) et d'enfants (garçons et filles) agressifs/rejetés de la troisième à la huitième année (Dodge & Tomlin, 1987; Quiggle, Garber, Panak & Dodge, 1992), lesquels provenaient tous d'une population non clinique. Pour avoir une meilleure idée de ce qui a été réalisé dans ce domaine, nous reprendrons maintenant chacune de ces études d'une façon plus ou moins détaillée, selon leur niveau de correspondance avec les caractéristiques de notre recherche (e.g., l'âge de nos sujets).

Commençons par les études de Dodge, lesquelles ont contribué à l'élaboration de son modèle du traitement de l'information sociale chez les enfants. En 1980, les résultats de deux études réalisées par Dodge auprès de 90 garçons de deuxième, quatrième et sixième année du primaire ont été publiés. Pour chacun des niveaux scolaires, 15 garçons agressifs et 15 garçons non agressifs ont été identifiés à l'aide d'une entrevue sociométrique et d'une évaluation par l'enseignante. L'une des deux études avait pour but de vérifier l'hypothèse selon laquelle les enfants agressifs seraient plus susceptibles que les enfants non agressifs d'attribuer un sentiment hostile à l'intention d'un pair lorsque ce dernier pose un geste ambigu.

Lors d'une rencontre individuelle avec l'assistante de recherche, chaque sujet a répondu à une série de quatre questions, chacune d'elles concernant quatre de ses pairs. Ces derniers, deux pairs agressifs et deux pairs non agressifs, ont été identifiés à l'aide des données obtenues lors de l'entrevue sociométrique. Pour chaque série de questions, l'assistante a raconté à l'enfant l'une de deux histoires fictives dans

lesquelles un des pairs identifiés est impliqué dans une situation négative pour le sujet. Chacune des deux histoires a été racontée de telle sorte que l'intention du pair impliqué était ambiguë. Le sujet devait décrire de quelle façon la situation s'est produite. Si nécessaire, l'assistante de recherche devait questionner le sujet, d'une façon non directive, jusqu'à ce que celui-ci donne des indications sur l'intention du pair.

Les résultats obtenus dans l'étude de Dodge (1980) ont montré que les sujets agressifs étaient plus susceptibles que les sujets non agressifs d'attribuer une intention d'hostilité lorsqu'un pair était l'auteur d'un geste ambigu. En effet, les garçons agressifs ont attribué une intention hostile 50 % de fois plus souvent que les garçons non agressifs. L'hypothèse est donc appuyée. De plus, lorsque le pair qui posait le geste ambigu avait été identifié par l'enfant comme étant agressif, il était cinq fois plus susceptible de se voir attribuer une intention hostile que le pair identifié par l'enfant comme étant non agressif. Un effet du niveau scolaire a aussi été observé concernant cette relation. Celle-ci est survenue pour chacun des niveaux, mais la différence d'attributions concernant l'intention d'un pair agressif et d'un pair non agressif était plus forte chez les sujets de sixième et quatrième année que chez les sujets de deuxième année.

Dans une autre étude, Dodge et Frame (1982) ont suivi sensiblement la même procédure que celle de l'étude précédente (Dodge, 1980), tout en y apportant quelques modifications. Dans l'étude originale, les histoires racontées aux sujets avaient toujours pour cible le sujet lui-même; dans l'étude de Dodge et Frame (1982),

les histoires présentaient une situation négative où la cible d'un geste provocateur posé par un pair était parfois le sujet ou parfois un autre pair. De plus, au lieu d'avoir seulement des situations clairement négatives, les auteurs ont inclus des histoires dont l'issue est ambiguë et dont l'interprétation peut être négative, neutre ou positive. Enfin, puisque la réputation du pair, agressif ou non agressif, a influencé les attributions des sujets de l'autre étude, cette variable a été contrôlée.

D'un échantillon initial de 551 garçons de la maternelle à la sixième année de deux écoles primaires publiques, 90 ont été sélectionnés à la suite d'une entrevue sociométrique et d'une évaluation de l'enseignante. Quinze garçons pour chacun des trois groupes (maternelle et première année, deuxième et troisième année et quatrième et cinquième année) ont été identifiés comme étant agressifs, pour un total de 45. Un nombre équivalent de garçons non agressifs ont été sélectionnés et chacun d'entre eux a été associé à un garçon agressif selon son origine ethnique et son groupe-classe. En tout, 81 garçons ont accepté de participer à l'étude.

Lorsque le geste était posé par un pair agressif, les sujets lui ont attribué davantage une intention hostile que si le même geste était posé par un pair non agressif. De plus, les sujets ont attribué plus d'intentions hostiles quand la situation était clairement négative plutôt qu'ambiguë. Quand le geste posé s'adressait au sujet lui-même, les garçons agressifs ont attribué plus d'intentions hostiles que les garçons non agressifs. Toutefois, lorsque la cible était un autre pair, les garçons agressifs ne se distinguaient pas des garçons non agressifs au niveau de leurs attributions. D'après les résultats obtenus par Dodge et Frame (1982), les garçons agressifs n'ont

donc pas manifesté de biais d'attribution hostile lorsque que le geste posé par un pair s'adressait à un autre pair. Les auteurs concluent que le biais d'attribution hostile qui caractérise les garçons agressifs est présent seulement lorsque le geste est adressé au sujet lui-même.

Dans une autre étude, Dodge et Somberg (1987) vont encore plus loin : ils ont émis l'hypothèse selon laquelle les différences observées entre les enfants agressifs et les enfants non agressifs concernant les attributions d'intentions seraient plus importantes dans des conditions de menace réelle que dans des conditions détendues de laboratoire. Tous les garçons de troisième, quatrième et cinquième année de deux écoles primaires (l'une située en milieu urbain, l'autre dans une petite ville), ont reçu un formulaire de consentement destiné à leurs parents ( $N = 355$ ).

Tous ceux dont l'accord d'un ou des parents a été obtenu ont participé à une entrevue sociométrique en groupe. Les garçons ont identifié, sur une échelle de 1 à 5, les pairs qu'ils aiment le moins et les pairs qu'ils aiment le plus (1 pour les pairs qu'ils aiment le moins, 5 pour les pairs qu'ils aiment le plus). Ils ont aussi nommé trois de leurs pairs qu'ils aiment beaucoup et trois de leurs pairs qui provoquent les batailles et frappent les autres enfants. Pour chaque classe, le nombre de fois où un enfant est nommé dans chacune de ces catégories a été comptabilisé et transformé sous une forme standardisée (moyenne de 0 et écart type de 1). Compte tenu des inquiétudes du personnel de l'école, les enfants n'ont pas eu à identifier trois de leurs pairs qu'ils aiment le moins. À la place, le nombre de fois où un enfant a obtenu la cote 1 sur l'échelle de 1 à 5 a été comptabilisé et standardisé puis utilisé comme score



d'aversion. Un score global a été obtenu en soustrayant le score d'aversion standardisé au score de préférence standardisé.

Les enseignantes de chacune des classes ont complété une grille concernant les relations avec les pairs pour tous les garçons de l'échantillon. La grille comportait deux échelles : une de compétence sociale (soit six items, dont les scores varient de 6 à 30) et une d'agressivité (soit cinq items, dont les scores varient de 5 à 25).

Pour être identifiés comme étant agressifs/rejetés, les garçons devaient remplir les conditions de sélection suivantes : a) un score global standardisé à l'échelle de préférence sociale inférieur à 0, b) un score à l'échelle de compétence sociale complétée par l'enseignante inférieur à la moyenne, et c) un score à l'échelle d'agressivité complétée par l'enseignante supérieur à la moyenne. De ce nombre, 12 garçons par niveau (troisième, quatrième et cinquième année) qui ont été nommés par leurs pairs comme provoquant les batailles, ont été identifiés agressifs. Un nombre équivalent de sujets non agressifs ont été choisis selon les conditions opposées. Des 72 sujets sélectionnés, 65 garçons (32 agressifs/rejetés et 33 non agressifs) ont participé à l'étude.

Une série de 12 vignettes enregistrées sur vidéo a été présentée à tous les sujets. Chacune des vignettes montrait deux jeunes acteurs masculins qui participent à une activité. Un des deux garçons, le provocateur, pose un geste qui entraîne une conséquence négative pour l'autre garçon. L'intention du provocateur varie selon les vignettes. Elle est soit hostile (i.e., le provocateur adopte intentionnellement un

comportement destructif avec méchanceté), accidentelle (i.e., le provocateur est la cause d'une conséquence négative pour l'autre garçon, et ce, d'une façon non intentionnelle et sans méchanceté), prosociale (i.e., le provocateur détruit le bien de l'autre garçon, mais dans l'intention évidente de l'aider) ou ambiguë (i.e., l'intention du provocateur n'est pas clairement évidente et est représentée par des indices contradictoires).

Deux questions ont ensuite été posées à l'enfant. Dans un premier temps, il devait interpréter l'intention du provocateur en indiquant sur une feuille si le garçon a agi d'une façon hostile, prosociale ou accidentelle. Dans un deuxième temps, l'enfant indiquait de quelle façon il aurait réagi si la provocation lui avait été personnellement destinée. Les choix de réaction possibles étaient : 1) être fâché contre le garçon, 2) le dire à l'enseignante, 3) demander au garçon pourquoi c'est arrivé, ou 4) oublier la situation et continuer de jouer.

La procédure suivie par les assistantes de recherche pour la présentation des vignettes aux sujets étant assez complexe, il serait trop long de la rapporter intégralement ici. Nous suggérons au lecteur de se rapporter au texte de Dodge et Somberg (1987) pour une description plus complète. Mentionnons néanmoins que quatre vignettes ont été présentées à chaque sujet, de façon individuelle, sous des conditions expérimentales détendues (comprendre en laboratoire). Ensuite, l'assistante de recherche a mis en scène une situation menaçante, à l'aide d'un enregistrement audio, qui laisse croire au sujet qu'un garçon dans la pièce d'à côté

pourrait vouloir se battre avec lui. Les huit autres vignettes lui ont alors été présentées.

Une fois le visionnement des 12 vignettes terminé, l'assistante de recherche a demandé à l'enfant comment il s'est senti par rapport au garçon dans l'autre pièce en indiquant sa réaction sur une échelle de 1 (pas du tout préoccupé) à 10 (très préoccupé). L'assistante de recherche a fait la même évaluation, à l'aide de cette échelle, selon ses observations de l'expression faciale du sujet et de son comportement durant la tâche.

Sept des 72 sujets ont dû être éliminés à la suite de l'expérimentation : soit la mise en scène a échoué, soit le sujet n'a pas cru en la mise en scène ou soit l'assistante de recherche a évalué le sujet comme n'ayant pas du tout été préoccupé par la menace potentielle. À la fin de la rencontre, l'assistante de recherche a expliqué la mise en scène à l'enfant et le but de l'expérience et lui a demandé de n'en rien dire à ses pairs.

Une première série d'analyses a été effectuée concernant les biais d'attribution des sujets lors des situations ambiguës. Les résultats de ces analyses ont montré que les garçons agressifs faisaient plus d'attributions hostiles que les garçons non agressifs lorsque l'intention du provocateur était ambiguë. Toutefois, ce résultat s'applique seulement aux vignettes présentées à la suite de la situation menaçante.

Une deuxième série d'analyses a porté sur la justesse des attributions lors des trois situations où l'intention du provocateur était évidente (accidentelle, prosociale, hostile). Selon les résultats, les garçons agressifs étaient moins efficaces que les garçons non agressifs pour interpréter avec justesse les intentions accidentelles. Ils l'étaient encore moins à la suite de la situation menaçante, alors que les garçons non agressifs n'ont pas modifié leur façon d'interpréter. Un effet significatif relié au lieu géographique de l'école a été relevé. En effet, les garçons provenant de l'école située en milieu urbain étaient moins justes que les garçons provenant de l'école située dans une petite ville au niveau de leurs interprétations des intentions accidentelles.

Concernant les indices prosociaux, aucune différence significative n'a été observée entre la façon d'attribuer des garçons agressifs et celle des garçons non agressifs, et ce, autant lors de la situation détendue qu'à la suite de la situation menaçante. Les résultats démontrent également que 57 % des erreurs d'interprétation des garçons agressifs étaient attribuables à une perception d'hostilité chez le provocateur, contrairement à 32 % pour les garçons non agressifs. Cette différence est significative et s'observe pour les deux conditions expérimentales (détendue et menaçante).

Dans les cas où la situation était clairement hostile, aucune différence significative n'a été relevée. Les garçons agressifs et les garçons non agressifs étaient tout aussi justes pour détecter les intentions hostiles, et ce, pour chacune des deux conditions d'expérimentation.

Des chercheurs autres que Dodge et ses collaborateurs se sont aussi intéressés au biais d'attribution hostile des enfants agressifs. Guerra et Slaby (1989) ont étudié certaines composantes de la résolution de problèmes sociaux (définition du problème, production et sélection de solutions, et production et évaluation des conséquences) chez des garçons en deuxième et troisième année du primaire et en cinquième et sixième année du primaire. Au total, 48 sujets, 12 garçons très agressifs et 12 garçons peu agressifs pour chacun des deux niveaux (deuxième et troisième année et cinquième et sixième année), ont été choisis parmi les enfants d'une école primaire provenant de la classe moyenne. Une échelle comportant 10 items concernant l'agressivité physique a été complétée par les enseignantes. Pour chacun des items (e.g., « utilise la force physique pour obtenir ce qu'il veut » et « pousse les autres enfants »), les élèves ont été évalués sur une échelle à cinq points. Le niveau d'agressivité a été obtenu en additionnant les résultats aux 10 items. Les scores de 111 garçons ont été ordonnés pour chacun des niveaux scolaires. Dix pour cent des garçons qui avaient les scores d'agressivité les plus faibles ont été éliminés pour chaque niveau, et ce, dans le but d'exclure les garçons non agressifs. Les garçons dont le score se situait dans les premiers tiers du haut et du bas de la liste ont été respectivement identifiés comme étant très agressifs et peu agressifs. Pour chaque niveau, 12 garçons très agressifs et 12 garçons peu agressifs ont été choisis au hasard parmi ceux dont les parents avaient donné leur accord avant la date prévue.

Trois vignettes racontant une situation fictive ont été lues à tous les enfants. Ces derniers devaient s'imaginer en train de tenter d'obtenir un objet désiré alors qu'un pair non familial du même sexe les en empêche pour des raisons ambiguës.

Après chaque vignette, six questions ont été posées à l'enfant, dont « Quel est le problème? » (définition du problème). Dans la mesure où leurs réponses indiquaient une perception d'hostilité chez l'autre pour aucune vignette, une, deux ou trois, tous les sujets ont reçu un score en pourcentage de 0, 33, 67 ou 100.

Comparés aux garçons peu agressifs, les garçons très agressifs étaient plus susceptibles de définir les problèmes d'une façon qui indiquait une perception d'hostilité : 0,14 (deuxième et troisième année) et 0,11 (cinquième et sixième année) pour les garçons peu agressifs et 0,27 (deuxième et troisième année) et 0,30 (cinquième et sixième année) pour les garçons très agressifs ( $p < 0,05$ ). Donc, lorsque les intentions d'un pair non familier sont ambiguës, les garçons très agressifs sont plus susceptibles que les garçons peu agressifs de percevoir l'autre comme étant hostile.

L'étude de Waas (1988) avait pour objectif de vérifier de quelle façon des enfants rejetés par leurs pairs, selon qu'ils sont très agressifs ou peu agressifs, utilisent l'information sociale lors d'une situation de rejet ou d'agressivité. Le processus d'attribution sociale de ces enfants a été évalué séparément pour chacun des deux groupes. Un groupe d'enfants non rejetés a aussi été inclus dans l'étude pour agir comme groupe de contrôle.

Quarante-huit garçons de troisième année, dont l'âge moyen est de 9 ans et 3 mois, et 48 garçons de cinquième année, dont l'âge moyen est de 11 ans et 2 mois,

ont été sélectionnés à partir d'un échantillon initial de 245 garçons de troisième année et 246 garçons de cinquième année. Tous ces enfants fréquentaient des écoles publiques rurales. Ils ont été identifiés très agressifs/rejetés, peu agressifs/rejetés ou non rejetés à l'aide d'une évaluation sociométrique et d'une échelle d'agressivité.

L'évaluation sociométrique a permis de distinguer les garçons rejetés des garçons non rejetés pour les deux niveaux scolaires (troisième et cinquième année). À chaque niveau, les 32 garçons (13<sup>e</sup> par centile) qui ont reçu de leurs pairs les scores les plus bas ont été classés comme rejetés. De l'échantillon restant, 16 garçons des deux niveaux ont été choisis au hasard pour constituer le groupe des enfants non rejetés. Puis, l'échantillon des enfants rejetés a été divisé en deux groupes, très agressifs et peu agressifs, en fonction d'une échelle d'agressivité standardisée, complétée par l'enseignante de l'enfant. Cette échelle comprenait 36 items. Le score médian a été utilisé pour classer les enfants dans les deux groupes.

Cinq séries de dessins ont été montrées à tous les enfants de l'étude lors d'une session d'évaluation individuelle. Les dessins illustraient une interaction entre un pair fictif et le sujet lui-même ou d'autres enfants de sa classe. À chacune des séries, une brève explication verbale de la scène était fournie. Chacune d'entre elles comportait un dessin montrant un incident provocateur dans lequel le sujet faisait face à une situation négative et le pair manifestait une intention ambiguë.

Dans les dessins, deux dimensions étaient contrôlées : le caractère distinctif [distinctiveness] et le caractère cohérent [consistency] de l'information présentée par

rapport à la situation de provocation. Dans le cadre de son modèle sur la cognition sociale, Kelley (1967, 1972, dans Waas, 1988) définit la dimension de la distinctivité comme étant la façon dont un pair interagit avec les autres et la dimension de cohérence comme étant la façon dont un pair a interagi avec le sujet dans le passé. Chaque série présentait les deux dimensions à des niveaux différents. Deux types de dessins étaient donc présentés aux sujets : ceux montrant un pair fictif en interaction avec d'autres enfants de la classe représentaient le caractère distinctif de l'information, tandis que ceux montrant un pair fictif en interaction avec le sujet représentaient le caractère cohérent de l'information.

Les dessins à caractère hautement distinctif montraient une interaction positive entre le pair fictif et d'autres enfants. En d'autres termes, ils étaient très distincts du dessin montrant une interaction négative, incluant un incident provocateur, entre le pair fictif et le sujet. Les dessins à caractère légèrement distinctif montraient une interaction négative entre le pair fictif et d'autres enfants. Les dessins à caractère hautement cohérent illustraient une interaction négative entre le pair fictif et le sujet. En d'autres termes, ces dessins étaient très cohérents avec le dessin montrant l'interaction négative, incluant l'incident provocateur. Enfin, les dessins à caractère légèrement cohérent illustraient une interaction positive entre le pair fictif et le sujet.

Après chacune des illustrations montrant l'incident provocateur, une entrevue standardisée a été réalisée avec les sujets. Une échelle à trois points a été utilisée pour évaluer les attributions d'intentions et les réponses à la provocation, alors



qu'une échelle à six points a été employée pour évaluer le degré de certitude concernant les attributions, le niveau de colère et les interactions futures.

Selon les résultats de l'étude réalisée par Waas (1988), les garçons rejetés faisaient plus d'attributions d'intentions hostiles que les garçons non rejetés lorsque l'information sociale pertinente pour appuyer leurs attributions était absente. Quand l'information sociale pertinente était fournie, les garçons rejetés répondaient de façon similaire aux garçons non rejetés. Cependant, aucune différence n'a été obtenue au niveau des attributions des garçons très agressifs/rejetés et des garçons peu agressifs/rejetés. De plus, tous les groupes ont fait plus d'attributions d'intentions hostiles lors des scènes hautement cohérentes (i.e., les scènes où les dessins montraient un pair fictif en conflit avec le sujet) que lors des scènes représentant une faible cohérence ou les deux dimensions équilibrées.

Les résultats obtenus par l'étude de Waas (1988) diffèrent des résultats des recherches présentées plus haut (Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Dodge & Somberg, 1987; Guerra & Slaby, 1989). En effet, dans l'étude de Waas, c'est la variable « rejet par les pairs » et non la variable « agressivité » qui distingue les groupes au niveau de leurs attributions. Par contre, les cinq études partagent une caractéristique commune : pour distinguer le biais d'attribution hostile chez les sujets, la procédure utilisée dans chacune des études fait en sorte que ceux-ci sont impliqués dans la situation présentée, que ce soit directement comme dans l'étude de Dodge et Somberg (1987) où les sujets sont impliqués dans une situation menaçante réelle mais simulée, ou indirectement comme dans les études de Dodge (1980), Dodge et Frame

(1982), Guerra et Slaby (1989) et Waas (1988) où les sujets sont impliqués dans une situation fictive. Selon celles-ci, le seul fait d'impliquer les sujets dans les scènes présentées suffit pour obtenir des différences significatives entre les groupes au niveau des attributions d'intentions, contrairement à l'étude de Dodge et Somberg (1987) où la situation menaçante est requise pour discriminer les attributions parmi les groupes.

Sancilio et al. (1989) ont ajouté une nouvelle variable à l'étude du biais d'attribution hostile chez les enfants agressifs. Ils ont voulu vérifier si la relation d'amitié entre la cible d'un geste ambigu (soit le sujet lui-même, un ami, un non-ami non agressif ou un non-ami agressif) et l'auteur de ce geste (soit un ami, un non-ami non agressif ou un non-ami agressif) influence l'attribution d'une intention hostile par des garçons agressifs et non agressifs. L'échantillon initial comptait 302 enfants de troisième année et 337 enfants de cinquième année. Ces enfants provenaient de la classe moyenne et fréquentaient quatre écoles primaires situées en banlieue. Une entrevue sociométrique et une évaluation complétée par l'enseignante ont permis d'identifier les sujets de l'étude, soit 38 garçons de troisième année âgés de 9 ans et 36 garçons de cinquième année âgés de 11 ans.

La procédure suivie pour l'entrevue sociométrique était similaire à celle de l'étude de Dodge et Somberg (1987) que nous avons présentée plus haut, à l'exception de deux points. Les enfants pouvaient identifier autant de meilleurs amis qu'ils le souhaitaient, au lieu de trois seulement. Les scores de préférence sociale ont donc été calculés en soustrayant le nombre de premiers choix reçus des quatrièmes et

cinquièmes choix (plutôt que d'utiliser le nombre de premiers choix reçus). De plus, les scores bruts ont été utilisés dans cette étude au lieu de scores standardisés. L'évaluation complétée par l'enseignante pour tous les garçons de sa classe, le *Teacher's Checklist of Peer Relationships*, comprenait une échelle de compétence sociale de six items et une échelle d'agressivité de cinq items.

Pour être considéré comme agressif, un garçon devait obtenir un score de préférence sociale inférieur à la moyenne de sa classe, un score de compétence sociale telle qu'évaluée par l'enseignante inférieur à la moyenne de sa classe ainsi qu'un score d'agressivité telle qu'évaluée par l'enseignante inférieur à la moyenne de sa classe. De tous les garçons sélectionnés en fonction de ces trois critères, 20 garçons pour chaque niveau scolaire, qui ont obtenu les scores les plus hauts concernant les items « provoque les bagarres » et « frappe les autres enfants » (définis par le nombre de fois qu'un enfant a été nommé, divisé par le nombre total d'enfants qui nommaient), ont été identifiés comme étant agressifs. Vingt garçons qui respectaient les critères inverses de ceux utilisés pour sélectionner les sujets agressifs ont été identifiés comme étant non agressifs. Des 80 enfants sélectionnés, six n'ont pas participé à l'étude. Finalement, 37 garçons agressifs et 37 garçons non agressifs ont suivi l'ensemble de la procédure prévue.

Neuf histoires ont été lues à chaque sujet de façon individuelle lors d'une rencontre de 30 minutes à son école. Chacune des histoires présentait une situation dans laquelle un enfant (la cible, soit le sujet lui-même ou un autre élève de la classe) faisait face à une situation déplaisante (e.g., être frappé dans le dos par une balle),

résultat d'un geste ambigu posé par un autre enfant (l'auteur, soit un autre élève de la classe). Pour chaque sujet de l'étude, trois élèves de sa classe ont été choisis pour faire partie de l'histoire à titre de cible ou d'auteur. Les trois élèves devaient correspondre à l'une des catégories suivantes : a) un ami, b) un non-ami agressif, ou c) un non-ami non agressif. La procédure concernant la sélection des participants aux histoires est décrite en détail dans l'article de Sancilio et al. (1989). Nous ne la présentons pas ici pour éviter d'alourdir le texte.

Les histoires racontées aux sujets présentaient chacune l'une ou l'autre des neuf combinaisons possibles. Les neuf histoires et les neuf combinaisons variaient d'un sujet à l'autre. Toutefois, le nombre de paires d'histoire et de combinaison était équivalent entre les sujets. Les histoires ont été lues dans un ordre varié pour éliminer des effets possibles de position. À la suite de chaque lecture, deux questions ont été posées aux sujets : « Comment tout cela est arrivé selon toi? » et « Qu'est-ce que tu penses que \_\_\_\_\_ ferait ensuite? ». Les réponses se rapportant à l'intention de l'auteur ont été codées de la façon suivante : 1 pour une attribution d'intention hostile, 2 pour une attribution d'intention neutre et 3 pour une attribution d'intention positive (i.e., le sujet croit que l'auteur a agi d'une façon bienveillante). Les prédictions des sujets concernant la réponse de la cible au geste posé par l'auteur ont été codées de la même façon. Bien que l'étude de Sancilio et al. (1989) porte à la fois sur les attributions d'intentions et les réponses anticipées, nous présenterons seulement les résultats concernant la première variable qui rejoint davantage le propos de ce mémoire.

Les résultats de l'étude de Sancilio et al. (1989) seront présentés en trois temps : 1) lorsque la cible est le sujet, 2) lorsque la cible est un ami, et 3) lorsque la cible est un non-ami agressif ou un non-ami non agressif. D'abord, les chercheurs ont vérifié si les attributions des sujets différaient lorsque, dans l'histoire, le geste ambigu a été posé envers le sujet lui-même ou un pair. Les résultats obtenus n'ont montré aucune différence parmi les sujets concernant leurs attributions, et ce, que la cible soit le sujet lui-même ou un autre enfant.

Les chercheurs ont aussi regardé si la relation sociale entre la cible et l'auteur influençait les réponses des sujets. Ils ont comparé leurs attributions lorsque l'auteur est un ami ou un non-ami et lorsque le sujet est la cible. Ils ont trouvé que l'agressivité des sujets a un impact sur leurs attributions d'intentions. En effet, les garçons agressifs attribuaient davantage d'intentions hostiles comparés aux garçons non agressifs, peu importe le fait que l'auteur soit un ami ou non (respectivement 1,71 et 1,86).

De plus, les chercheurs ont comparé les attributions des sujets lorsque l'auteur est un non-ami agressif ou un non-ami non agressif et lorsque le sujet est la cible. Selon les résultats obtenus, les garçons de troisième année non agressifs faisaient plus d'attributions hostiles lorsque l'auteur est un non-ami agressif que lorsque l'auteur est un non-ami non agressif (respectivement 1,63 et 2,00). Aucune différence significative n'a été observée chez les garçons de troisième année agressifs ni chez les garçons de cinquième année, qu'ils soient identifiés agressifs ou non agressifs.

Maintenant, nous allons présenter les résultats de l'étude de Sancilio et al. (1989) lorsque, dans l'histoire, la cible est un ami. Les chercheurs ont d'abord vérifié si les sujets se distinguaient au niveau de leurs attributions selon que la cible est un ami ou un non-ami. Concernant les attributions, aucun effet significatif n'a été relevé, et ce, que la cible soit un ami ou un non-ami. Par contre, lorsque les chercheurs ont vérifié si le fait que l'auteur soit agressif ou non a un effet sur les attributions, ils ont trouvé que les sujets attribuaient davantage d'intentions hostiles à un non-ami agressif qu'à un non-ami non agressif (respectivement 1,66 et 1,84).

Enfin, Sancilio et al. (1989) ont vérifié la présence ou non de différences significatives parmi les sujets lorsque la cible est un non-ami. Aucune différence significative n'a été observée concernant leurs attributions. En effet, le fait que la cible soit un non-ami agressif ou un non-ami non agressif n'influençait pas les attributions d'intentions hostiles.

Les chercheurs ont aussi comparé les attributions des sujets selon que l'auteur est un ami ou un non-ami non agressif et lorsque la cible est un non-ami agressif. Les analyses effectuées ont montré un lien significatif entre le niveau scolaire et l'auteur : les garçons de troisième année faisaient plus d'attributions hostiles lorsque l'auteur est un non-ami non agressif que lorsqu'il est un ami. Les garçons de cinquième année ne se distinguaient pas concernant leurs attributions, que l'auteur soit un non-ami non agressif ou un ami.

La dernière vérification consistait à savoir si les sujets se distinguaient lorsque l'auteur est un ami ou un non-ami agressif et lorsque la cible est un non-ami non agressif. Une fois encore, les chercheurs ont observé un lien significatif entre le niveau scolaire et l'auteur. Les garçons de troisième année faisaient davantage d'attributions d'intentions hostiles à un non-ami agressif qu'à un ami (respectivement 1,61 et 1,82). Chez les garçons de cinquième année, aucune différence significative n'a été observée au niveau de leurs attributions, et ce, que l'auteur soit un ami ou un non-ami agressif.

Pour résumer, l'étude de Sancilio et al. (1989) a montré que la relation qu'entretiennent les sujets avec l'auteur d'un geste ambigu n'influence pas leurs attributions. En effet, les sujets n'étaient pas plus susceptibles d'accorder le bénéfice du doute à un ami qu'à un non-ami. D'un autre côté, le biais d'attribution hostile s'est manifesté dans les attributions effectuées par les garçons agressifs à la suite d'une situation ambiguë, et ce, que l'auteur de la provocation soit un ami ou non. Ce résultat rejoint ceux obtenus dans les études présentées précédemment, soit celles de Dodge (1980), Dodge et Frame (1982), Dodge et Somberg (1987), Guerra et Slaby (1989) et Nasby et al. (1980), à l'exception de celle de Waas (1988), où c'est la variable « rejet par les pairs » et non la variable « agressivité » qui distinguait les groupes. Les auteurs expliquent l'absence de différence au niveau des attributions d'intentions lorsque l'auteur est un ami ou un non-ami par le fait que les non-amis ne sont pas nécessairement des pairs que les sujets n'aiment pas. Ils concluent que ce serait peut-être le facteur « appréciation », plutôt que le facteur « amitié », qui

détermine le fait qu'un pair obtienne le bénéfice du doute ou non lors d'une situation ambiguë.

Par contre, il semble qu'une réputation de comportement agressif chez un pair influence les attributions des sujets. Quand l'ami du sujet est celui contre lequel est intenté un geste ambigu, le sujet attribuait plus d'intentions hostiles à un non-ami agressif qu'à un non-ami non agressif. Les garçons agressifs ont attribué davantage d'intentions hostiles que les garçons non agressifs quand la cible est le sujet, mais les deux groupes ne se distinguaient pas quand le sujet n'était pas impliqué dans l'histoire. Ce serait donc la réputation d'agressivité de l'auteur et non la relation d'amitié entre la personne cible et le sujet qui influence les attributions d'intentions hostiles.

Plus récemment, l'étude de Katsurada et Sugawara (1998) a aussi porté sur la relation entre le biais d'attribution hostile et les comportements agressifs. Cette étude est particulièrement intéressante puisque l'échantillon comprend des enfants de niveau préscolaire, dont l'âge moyen est de 4,76 ans. Les sujets, 38 filles et 30 garçons, provenaient de quatre classes d'un établissement préscolaire affilié à une université. Les enseignantes de chacune des classes ont complété le *Preschool Behavior Questionnaire*. Cet instrument compte 30 items, répartis en trois échelles : 1) hostile-agressif, 2) anxieux-craintif, et 3) hyperactif-distrait. Cependant, les auteurs ont considéré seulement les scores à l'échelle 1 comme mesure de l'agressivité. Cette échelle comprend 11 items, dont « détruit le bien des autres ou le sien », « se bat avec les autres enfants » et « donne des coups de pied, mord ou frappe



les autres enfants ». Pour chacun des items, les enseignantes devaient attribuer une cote de 0, 1 ou 2 selon que le comportement décrit est « jamais présent », « quelquefois présent » ou « toujours présent ».

Pour évaluer le biais d'attribution hostile chez les enfants, des vignettes enregistrées sur vidéo leur ont été présentées. Elles ont été réalisées spécialement pour cette étude, en fonction du jeune âge des enfants. Dix-huit scénarios montrant des situations d'interaction sociale commune chez les enfants d'âge préscolaire, comme faire des casse-tête, construire avec des blocs et jouer dans le carré de sable, ont été créés. Chacun des scénarios racontait l'une ou l'autre de six histoires différentes, dans lesquelles l'intention du provocateur variait (hostile, accidentelle ou ambiguë). Les scénarios mettaient en scène deux enfants inconnus des sujets. L'issue de l'interaction entre les deux acteurs était négative.

Les vignettes ont été présentées aux sujets durant une rencontre individuelle dans un local situé près de leur classe. Après chacune d'elles, l'assistante de recherche a demandé à l'enfant de raconter ce qui est arrivé dans l'histoire. Ensuite, elle lui a posé des questions pour identifier chez lui l'intention qu'il attribuait au provocateur.

Les réponses des enfants ont été comparées aux réponses données par 34 étudiants diplômés ou non. Les étudiants devaient déterminer l'intention du provocateur de chacune des vignettes. La proportion de désaccord entre les réponses des sujets et celles des étudiants (représentant la norme adulte) concernant les

attributions d'intentions a été calculée. De plus, la proportion des identifications erronées des indices non intentionnels comme intentionnels a été calculée (score d'attribution hostile), ainsi que la proportion des identifications erronées des indices intentionnels comme non intentionnels (score d'attribution bénigne).

Les résultats de l'étude de Katsurada et Sugawara (1998) sont similaires aux résultats obtenus par la plupart des études présentées plus haut, réalisées auprès d'enfants d'âge scolaire (Dodge, 1980; Dodge & Somberg, 1987; Guerra & Slaby, 1989; Sancilio & al., 1989). Les sujets de cette recherche, de niveau préscolaire, identifiés par leur enseignante comme étant agressifs, ont aussi manifesté le biais d'attribution hostile. Les enfants agressifs étaient plus susceptibles d'interpréter les comportements non intentionnels comme intentionnels comparés aux enfants moins agressifs.

Par contre, les résultats diffèrent de l'étude de Dodge et Frame (1982). Ces derniers avaient observé que la différence au niveau des attributions d'intentions entre les garçons agressifs et non agressifs est présente seulement quand le geste négatif s'adresse au sujet lui-même, et que cette différence disparaît quand le geste négatif s'adresse à un autre enfant. Contrairement à cette étude, Katsurada et Sugawara (1998) ont trouvé que le biais d'attribution hostile est présent chez les enfants de niveau préscolaire même lorsqu'il s'agit d'une interaction entre deux enfants inconnus. Malheureusement, les auteurs ne font mention d'aucun résultat concernant des effets de genre dans la façon d'attribuer des garçons et des filles de leur échantillon.

Outre l'étude de Katsurada et Sugawara (1998), nous avons recensé deux autres études dont les échantillons comprenaient à la fois des garçons et des filles provenant d'une population non clinique. D'abord, l'étude de Dodge et Tomlin (1987) a porté sur un échantillon de 17 garçons et 15 filles agressifs/rejetés (pour un total de 32 sujets agressifs/rejetés) et 18 garçons et 24 filles non agressifs (pour un total de 42 sujets non agressifs). L'échantillon initial comptait 591 adolescents d'une école publique, de la sixième à la huitième année. De ce nombre, 90 % ont participé à l'entrevue sociométrique. La procédure de sélection des sujets est similaire à celle des études présentées plus haut (e.g., Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982). Tous les sujets ont entendu deux histoires fictives enregistrées sur bande audio. Pour chacune, les sujets devaient s'imaginer être l'objet d'un geste provocateur ambigu posé par un pair. Leur tâche consistait, entre autres, à interpréter l'intention de ce dernier.

À l'instar de la majorité des recherches présentées précédemment, les sujets agressifs de l'étude de Dodge et Tomlin (1987) étaient plus susceptibles que les sujets non agressifs d'interpréter le geste posé par un pair comme étant hostile. En effet, les sujets agressifs ont attribué une intention hostile dans 44 % des cas, alors que les sujets non agressifs l'ont fait dans 30 % des cas. Le biais d'attribution hostile est donc caractéristique des sujets agressifs de cet échantillon. Les auteurs rapportent qu'aucun autre effet n'était significatif.

L'étude de Quiggle et al. (1992) portait également sur un échantillon composé à la fois de garçons et de filles. Nous présenterons cette étude de façon plus détaillée dans la section traitant de la relation entre les attributions d'intentions et les

comportements anxieux/retirés. Concernant des effets de genre au niveau des attributions d'intentions, les auteurs mentionnent n'avoir obtenu aucun résultat significatif.

Pour résumer, les études recensées rapportent toutes un lien positif entre les attributions d'intentions hostiles et les comportements agressifs lors d'une situation de provocation ambiguë (Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Dodge & Somberg, 1987; Dodge & Tomlin, 1987; Guerra & Slaby, 1989; Katsurada & Sugawara, 1988; Sancilio et al., 1989), à l'exception d'une seule qui rapporte un lien positif seulement entre ce type d'attributions et le rejet par les pairs (Waas, 1988). Dans les études qui ont observé une relation positive entre les attributions d'intentions hostiles et les comportements agressifs, la procédure comprenait des histoires fictives dans lesquelles le geste provocateur s'adressait au sujet. Certaines études ont également montré que le biais d'attribution hostile caractérisant les sujets agressifs était plus marqué lorsque le provocateur était réputé agressif. Le biais d'attribution hostile peut être observé chez les enfants dès la prématernelle. Une étude a cependant montré que le biais d'attribution hostile augmentait avec l'âge. Concernant le genre des sujets, aucun résultat significatif n'a été rapporté. La plupart des études portaient sur des échantillons constitués uniquement de garçons. Celles qui comprenaient des échantillons mixtes ont soit omis de vérifier les effets de genre ou ont soit mentionné n'avoir obtenu aucun résultat significatif.

Plusieurs études réalisées auprès d'échantillons cliniques et utilisant à peu près les mêmes procédures ont donné des résultats similaires aux études réalisées

auprès d'échantillons non cliniques. En plus de l'étude de Nasby et al. (1980) dont les sujets provenaient d'un centre de traitement résidentiel, mentionnons l'étude de Milich et Dodge (1984). L'échantillon comprenait 75 garçons d'une clinique psychiatrique externe pour enfants. Ils étaient tous âgés entre 6 et 12 ans, n'étaient ni retardés ni psychotiques, et présentaient divers troubles de comportements et désordres psychiatriques. Pour constituer le groupe de contrôle normal, 60 garçons ont été sélectionnés au hasard parmi les compagnons de classe des garçons de l'échantillon clinique.

Lorsque la question concernant la perception du sujet quant à l'intention du provocateur était posée de manière ouverte, les garçons avec un diagnostic d'hyperactivité/agressivité étaient plus susceptibles que les garçons du groupe de contrôle normal d'attribuer une intention hostile au provocateur lors d'une situation sociale ambiguë. Cependant, ce biais d'attribution ne différait pas d'un biais similaire observé dans les autres catégories de troubles psychiatriques : hyperactivité seulement, agressivité seulement et groupe de contrôle clinique (garçons ni hyperactifs ni agressifs). Lorsque la question incluait des choix de réponses (e.g., par exprès ou par accident), les deux groupes ne différaient pas de façon significative.

Au moins deux études n'ont pas montré de relation significative entre les attributions d'intentions hostiles et le comportement antisocial des enfants. Par exemple, dans l'étude de Pettit, Dodge et Brown (1988), tous les sujets (agressifs et non agressifs) ont présenté un biais d'attribution hostile. De plus, aucune différence n'a été observée entre les garçons et les filles de l'échantillon. Ce dernier comprenait

46 enfants (25 garçons et 21 filles) âgés de 4 ou 5 ans, provenant d'une école pour enfants défavorisés. De ce nombre, 30 % des enfants et 54 % de leur mère étaient soupçonnés d'avoir été victimes d'abus. Les mères de la majorité des enfants recevaient de l'aide sociale et étaient méfiantes des étrangers.

Les auteurs supposent que les enfants ont centré leur attention exclusivement sur le résultat de la provocation fictive plutôt que sur l'intention, comme quoi l'intention était nécessairement hostile vu que la conséquence du geste posé par le provocateur était négative. Selon les auteurs, le niveau élevé de traumatisme social et de stress vécus par les enfants pourrait expliquer que ces derniers aient déjà appris à attribuer des intentions hostiles, peu importe leurs caractéristiques comportementales. Selon notre propre interprétation des résultats, il est possible que le jeune âge des enfants explique l'absence de différence significative entre les sujets agressifs et non agressifs au niveau de leurs attributions. En effet, dans la majorité des études présentées précédemment qui ont observé un lien entre le comportement antisocial (agressivité et/ou rejet social et/ou hyperactivité) et les attributions d'intentions hostiles, les sujets avaient entre 5 et 16 ans (Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Dodge & Somberg, 1987; Dodge & Tomlin, 1987; Guerra & Slaby, 1989; Milich & Dodge, 1984; Nasby et al., 1980; Sancilio et al., 1989; Waas, 1988). Une seule étude, celle de Katsurada et Sugawara (1998), a démontré cette relation chez des enfants âgés en moyenne de 4,76 ans.

Une autre étude, celle de Keane, Brown et Crenshaw (1990), n'a trouvé aucune différence significative entre les attributions d'intentions de 63 enfants

populaires (11 filles noires, 21 filles blanches, 4 garçons noirs et 27 garçons blancs) et celles de 48 enfants rejetés (8 filles noires, 6 filles blanches, 24 garçons noirs et 10 garçons blancs) de première année, provenant de 12 écoles primaires. En effet, lorsque leur ont été présentées des vignettes reflétant une situation sociale ambiguë quant à l'intention d'un provocateur, les enfants rejetés n'avaient pas plus tendance que les enfants populaires à lui attribuer une intention hostile. Ce résultat est différent de celui obtenu par Waas (1988). Ce dernier avait trouvé que les garçons rejetés attribuaient davantage d'intentions hostiles que les garçons non rejetés lors d'une situation de provocation. Par contre, l'échantillon de cette étude ne comprenait que des garçons, alors que l'échantillon de l'étude de Keane et al. (1990) comptait aussi des filles.

Les auteurs mentionnent que le jeune âge des sujets, l'utilisation seulement de l'entrevue sociométrique et l'absence d'une mesure de l'agressivité seraient à l'origine de l'absence de résultats probants. Toutefois, un effet du genre a été rapporté : comparés aux filles (populaires et rejetées), les garçons (populaires et rejetés) avaient davantage tendance à attribuer au provocateur une intention hostile quand la situation s'avérait ambiguë. Lorsque les indices étaient soit clairement hostiles ou soit clairement non hostiles, la majorité des erreurs d'interprétation consistaient à interpréter des indices non hostiles comme étant hostiles. Ce phénomène caractérisait les enfants des deux statuts (populaires et rejetés).

Même si un grand nombre d'études ont démontré l'existence d'une relation positive entre les comportements agressifs chez les enfants et le biais d'attribution

hostile, la direction de la causalité reste à éclaircir. Il est possible que le biais d'attribution hostile précède et cause en partie les comportements agressifs et le rejet par les pairs. Mais, la situation inverse pourrait tout aussi bien aussi exister (Crick & Dodge, 1994). Concernant l'âge des sujets, considérant les études rapportées, la relation positive entre les comportements agressifs et le biais d'attribution hostile est observée chez les enfants dès l'âge de 4 ans. Quant aux effets de genre, une seule étude parmi celles rapportées mentionne un résultat significatif : les garçons de l'échantillon, qu'ils soient populaires ou rejetés, avaient plus tendance que les filles populaires ou rejetées à attribuer une intention hostile lors d'une situation ambiguë (Keane et al., 1990).

*La relation entre les comportements anxieux/retraités (ou dépressifs) et les attributions d'intentions*

Contrairement aux études sur les attributions d'intentions et l'agressivité chez les enfants, les études qui ont porté sur les attributions d'intentions et l'anxiété sont très peu nombreuses. Pourtant, les représentations mentales (entre autres les attributions d'intentions et les attributions causales) que font les enfants à l'étape 2 du modèle de Dodge, soit l'interprétation des indices, ont été étudiées autant chez des sujets dépressifs que chez des sujets agressifs (Dodge, 1993). Cependant, les auteurs ont ciblé des aspects différents pour chacun des deux types de comportement. Au lieu d'étudier le biais d'attribution hostile comme pour les enfants agressifs, ils se sont penchés sur l'étude des attributions causales chez les enfants dépressifs. C'est pourquoi nous retrouvons peu d'études sur les attributions d'intentions et la dépression chez les enfants et encore moins sur les attributions d'intentions et



l'anxiété. Concernant les attributions causales et l'anxiété chez les enfants, les résultats des recherches effectuées dans ce domaine seront traités en deuxième partie, à la suite de la présentation des modèles de Weiner et de Seligman.

Néanmoins, quelques études ont été réalisées sur les attributions d'intentions et l'anxiété. Deux d'entre elles, celle de Chorpita, Albano et Barlow (1996) et celle de Bell-Dolan (1995), seront présentées ultérieurement. Pour avoir une meilleure idée de l'ensemble des travaux effectués dans ce domaine, nous devons prendre en considération à la fois les études sur les attributions d'intentions et l'anxiété et celles sur les attributions d'intentions et la dépression. Il nous apparaît tout à fait justifié de tenir compte de ces deux sources d'informations, et ce, pour plusieurs raisons conceptuelles, empiriques et développementales.

Au niveau conceptuel, l'anxiété et la dépression réfèrent toutes les deux à des problèmes psychopathologiques internalisés (Brady & Kendall, 1992; Kendall & MacDonald, 1993; Zahn-Waxler, Klimes-Dougan & Slattery, 2000). Selon Rehm (1989), elles se recoupent sur plusieurs points. Par exemple, plusieurs comportements des personnes anxieuses et des personnes dépressives sont similaires même si leur histoire fonctionnelle est différente (e.g., le fait de rester à la maison plutôt que d'aller travailler pourrait refléter soit de l'évitement, caractéristique de l'anxiété, ou soit un manque de motivation, caractéristique de la dépression).

Au niveau empirique, l'anxiété et la dépression sont souvent corrélées chez les adultes (Gotlib, 1984) et aussi chez les enfants (Norvell, Brophy & Finch, 1985;

Ollendick & Yule, 1990). Dans l'étude d'Ollendick et Yule (1990), les enfants qui ont rapporté des niveaux élevés de dépression ont aussi rapporté des niveaux élevés d'anxiété. L'échantillon comprenait 663 enfants (garçons et filles) âgés entre 8 et 10 ans, provenant d'écoles primaires publiques aux États-Unis et en Angleterre.

La relation positive anxiété-dépression semble également présente parmi les échantillons cliniques. Par exemple, Norvell et al. (1985) ont étudié cette relation auprès de 30 enfants (22 garçons et 8 filles) hospitalisés pour des troubles émotionnels et comportementaux. L'âge moyen des enfants était de 11 ans et 6 mois avec un écart type de 31,49 mois. Trente pour cent d'entre eux avaient reçu un diagnostic de trouble dysthymique, 10 % de trouble des conduites, 7 % de trouble de l'anxiété généralisée et 7 % de trouble du déficit de l'attention. Les autres enfants faisaient partie de l'une ou l'autre de ces catégories : trouble de l'anxiété de séparation, schizophrénie infantile, anorexie mentale, trouble comorbide lié à l'abus d'une substance, trouble de la personnalité limite, trouble dépressif majeur ou mutisme sélectif. Selon les résultats de cette étude, les symptômes anxieux autorévévés étaient significativement associés aux symptômes dépressifs autorévévés. De façon générale, chez les enfants et les adolescents, les taux de comorbidité rapportés dans la littérature concernant les troubles de l'anxiété et de la dépression varient entre 20 et 50 %, mais peuvent atteindre 70 % (voir les recensions d'Angold, Costello & Erkanli, 1999; Brady & Kendall, 1992).

Depuis les dernières années, la question de savoir si les troubles de l'anxiété et de la dépression sont significativement distincts ou sont une partie d'un concept plus

global a été largement considérée dans les travaux sur l'affectivité négative ou le syndrome internalisé, et ce, à la fois chez les enfants et les adultes (e.g., Brady & Kendall, 1992; Clark & Watson, 1991; Kendler, Neale, Kessler, Heath & Eaves, 1992; King, Ollendick & Gullone, 1991). Clark et Watson (1991) expliquent les éléments de distinction et de recoupement de l'anxiété et de la dépression à travers un modèle à trois parties. D'un côté, l'anxiété et la dépression auraient pour dénominateur commun un facteur de détresse générale appelée « affectivité négative »; de l'autre, des facteurs spécifiques distingueraient chacun des syndromes (le manque d'affectivité positive pour la dépression et l'hyperactivité somatique pour l'anxiété). Clark et Watson (1991) proposent même d'ajouter au système de classification actuel un diagnostic combiné d'anxiété-dépression.

Cole, Truglio et Peeke (1997) ont étudié les symptômes d'anxiété et de dépression de 280 enfants (garçons et filles) de troisième année et de 211 enfants (garçons et filles) de sixième année provenant d'écoles primaires publiques. Les enseignantes, les parents et les pairs de ces enfants ainsi que les enfants eux-mêmes ont complété plusieurs mesures évaluant l'anxiété et la dépression comme symptômes ou dimensions et non comme troubles ou diagnostics. Chez les enfants de troisième année, une corrélation élevée a été obtenue entre les facteurs d'anxiété et de dépression, et ce, même après que la variance commune ait été contrôlée. Ce résultat est congruent avec le modèle de construit unifié de l'anxiété et de la dépression. Par contre, chez les enfants de sixième année, une corrélation plus petite a été obtenue, appuyant ainsi le modèle à trois parties de Clark et Watson (1991).

Au niveau développemental, les troubles de l'anxiété chez les enfants et les adolescents précèdent et prédisent souvent l'apparition de troubles dépressifs ultérieurs. Ce phénomène est rapporté autant dans les études rétrospectives que dans les études prospectives ou longitudinales. Par exemple, l'étude rétrospective de Kovacs, Gatsonis, Paulauskas et Richards (1989) a montré que parmi les enfants souffrant d'un trouble dépressif majeur et d'un trouble comorbide anxieux, les deux tiers sont devenus anxieux avant d'être dépressifs. Pour le dernier tiers, les deux troubles sont apparus au même moment ou le trouble dépressif majeur a précédé le trouble anxieux. L'échantillon comprenait 104 garçons et filles âgés entre 8 et 13 ans fréquentant soit une clinique psychiatrique pour enfants ou une clinique de médecine générale d'un hôpital pour enfants.

Plusieurs études prospectives ou longitudinales ont aussi montré que l'anxiété précède temporairement la dépression chez les enfants (e.g., Cole, Peeke, Martin, Truglio & Seroczynski, 1998). Cole et al. (1998) ont étudié la relation temporelle entre les symptômes anxieux et dépressifs auprès de 330 garçons et filles de troisième et sixième année provenant d'écoles primaires publiques. Sur une période de trois ans, un niveau élevé de symptômes anxieux autorévélés au temps 1 est associé à un niveau élevé de symptômes dépressifs autorévélés à des temps ultérieurs, et ce, même après avoir contrôlé les niveaux antérieurs de symptômes dépressifs.

En somme, toutes les études pertinentes concernant l'anxiété ou la dépression seront considérées pour l'élaboration de chacune des parties de notre contexte théorique. Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs raisons motivent cette

décision. Tout d'abord, au niveau conceptuel, l'anxiété et la dépression chez les enfants sont toutes les deux considérées comme des problèmes internalisés. De plus, au niveau empirique, les deux troubles ou les deux dimensions sont souvent corrélés. Enfin, au niveau développemental, l'anxiété semble être un précurseur de la dépression.

Revenons maintenant aux études portant sur les attributions d'intentions et l'anxiété (ou la dépression) chez les enfants. Daleiden et Vasey (1997) ont intégré la théorie de Kendall sur l'anxiété durant l'enfance au modèle du traitement de l'information sociale de Dodge. Pour chacune des six étapes du modèle de Dodge, Daleiden et Vasey y ajoutent les éléments de la théorie de Kendall qui s'y rapportent, présentent les résultats d'études à ce sujet, et soulèvent des questions théoriques et conceptuelles. Concernant l'interprétation des indices (étape 2), la théorie de Kendall suggère que les enfants anxieux auraient tendance à interpréter les situations ambiguës comme menaçantes et donc qu'un nombre disproportionné de stimuli présents dans la situation seraient perçus comme menaçants.

Chorpita et al. (1996) ont réalisé une étude auprès d'un échantillon clinique composé de quatre enfants avec un diagnostic de trouble de l'anxiété et d'un échantillon non clinique composé de huit enfants. Considérant les deux échantillons combinés, tous les enfants étaient âgés entre 9 et 13 ans et sept d'entre eux étaient des filles. Une tâche de traitement de l'information sociale leur a été administrée pour identifier les biais cognitifs associés au trouble de l'anxiété. Douze situations ambiguës ont été lues aux enfants. Aux questions qui leur ont été posées, les enfants

ne bénéficiaient pas de choix de réponses. À la place, ils étaient encouragés à fournir autant de réponses possibles pour chacune des situations. Cette technique a été utilisée dans le but de contrôler les effets de désirabilité sociale observés précédemment durant une passation pilote du questionnaire ne demandant qu'une seule réponse de la part du sujet. Selon les résultats de cette étude, les enfants dont le trouble de l'anxiété était le plus élevé avaient davantage tendance à interpréter les stimuli ambigus comme menaçants, à exprimer le choix d'un comportement évitant face aux situations ambiguës, et à attribuer aux événements menaçants une plus grande probabilité de réapparaître.

D'autres études ont tenté de vérifier si la façon d'attribuer les intentions chez les enfants dépressifs diffère de celle observée chez les enfants agressifs. Par exemple, Quiggle et al. (1992) ont étudié les processus de traitement de l'information sociale chez des enfants dépressifs, agressifs, dépressifs et agressifs, et non agressifs non dépressifs. Deux cent vingt enfants (104 garçons et 116 filles), provenant de trois écoles publiques et âgés entre 9 et 12 ans, composaient l'échantillon. L'entrevue sociométrique et l'évaluation de l'enseignante ont été les deux mesures utilisées pour déterminer le niveau d'agressivité chez les enfants, alors que le *Children's Depression Inventory* a été utilisé pour mesurer le niveau de dépression. Pour détecter les biais d'attribution potentiels dans le traitement de l'information des enfants, six histoires ambiguës quant à l'intention d'un provocateur leur ont été lues. Les enfants ont ensuite répondu à des questions concernant chacune des histoires.

Les résultats de cette étude ont montré que les enfants agressifs (i.e., scores élevés aux deux mesures d'agressivité combinées et scores soit élevés ou faibles à la mesure de dépression) étaient, de façon significative, plus susceptibles que les enfants non agressifs (i.e., scores ni élevés aux deux mesures d'agressivité combinées, ni élevés à la mesure de dépression) d'attribuer une intention hostile au geste posé par un pair lors d'une situation négative ambiguë.

Toutefois, ce biais d'attribution n'était pas l'apanage des enfants agressifs. Comparés aux enfants non dépressifs (i.e., scores faibles à la fois aux deux mesures d'agressivité combinées et à la mesure de dépression), les enfants dépressifs (i.e., scores élevés à la mesure de dépression et scores soit élevés ou faibles aux deux mesures d'agressivité combinées) avaient plus tendance à attribuer une intention hostile à l'action d'un pair. Les enfants à la fois agressifs et dépressifs ont présenté des patrons similaires d'attribution à ceux des enfants seulement agressifs (i.e., scores élevés aux deux mesures d'agressivité combinées, mais scores faibles à la mesure de dépression) et seulement dépressifs (i.e., scores élevés à la mesure de dépression, mais scores faibles aux deux mesures d'agressivité combinées). Aucun effet de genre n'a été observé concernant les attributions d'intentions.

Dans un même ordre d'idées, Quiggle et al. (1992) ont regardé de quelle façon les enfants agressifs et les enfants dépressifs évaluaient les types de réponse possibles (i.e., agressive, de retrait et affirmative) à une situation donnée. Les réponses agressives sont celles qui impliquent un geste d'agression physique ou verbale. Les réponses de retrait concernent les réponses telles que ne rien faire, se blâmer,

pardonner, abandonner, quitter, se retirer de la situation ou attendre de voir ce qui pourrait arriver. Les réponses affirmatives réfèrent aux réponses où l'enfant demande de l'information, négocie, essaie une autre fois ou travaille plus fort.

Comparativement aux enfants non agressifs, les enfants agressifs ont rapporté qu'ils seraient plus susceptibles d'utiliser une réponse agressive que tout autre type de réponse. Un effet du genre a aussi été relevé : la proportion de réponses agressives était plus élevée pour les garçons que pour les filles. Par ailleurs, ce type de réponse était plus facile à utiliser pour les garçons que pour les filles. Les enfants dépressifs ne se distinguaient pas des enfants non dépressifs quant à l'utilisation d'une réponse agressive.

Cependant, les enfants dépressifs avaient tendance à évaluer les réponses de retrait d'une façon plus favorable que les enfants non dépressifs. En effet, les enfants dépressifs percevaient le retrait comme ayant des conséquences plus positives que tout autre type de réponse. Aucune différence n'a été relevée quant à l'évaluation des réponses de retrait chez les enfants agressifs et les enfants non agressifs.

En outre, lorsqu'ils sont comparés aux enfants non dépressifs, les enfants dépressifs étaient plus susceptibles de rapporter qu'une réponse affirmative aurait moins de conséquences positives et plus de conséquences négatives que tout autre type de réponse. En plus de rapporter qu'ils seraient moins susceptibles d'utiliser des réponses affirmatives, les enfants dépressifs considéraient l'affirmation comme une réponse moins facile à utiliser.



Dans une étude publiée en 1995, Bell-Dolan a examiné le comportement sociocognitif d'enfants anxieux et d'enfants non anxieux. L'échantillon comprenait 52 enfants anxieux (22 garçons et 30 filles) et 38 enfants non anxieux (20 garçons et 18 filles) en quatrième et cinquième année du primaire. Selon ses résultats, lorsque l'intention d'un pair est hostile, les enfants anxieux sont aussi aptes que les non anxieux pour identifier l'hostilité dans les interactions avec leurs pairs. Par contre, ils ont plus tendance que les non anxieux à interpréter une intention non hostile comme étant hostile.

Lorsque les situations sont ambiguës quant à l'intention du provocateur, les enfants anxieux ne sont pas plus susceptibles que les enfants non anxieux d'attribuer une intention hostile, puisque les deux groupes attribuent une intention hostile. Dans ces situations, les enfants anxieux et non anxieux semblent utiliser la règle selon laquelle en cas de doute, j'interprète comme hostile.

D'une part, ce résultat obtenu lors de situations ambiguës est différent de celui observé dans les études présentées précédemment avec des enfants du même âge. En effet, celle de Chorpita et al. (1996) montre que les enfants les plus anxieux avaient davantage tendance à percevoir les stimuli ambigus comme hostiles et celle de Quiggle et al. (1992) montre que les enfants dépressifs avaient plus tendance que les enfants non dépressifs à attribuer au provocateur une intention hostile dans une situation ambiguë. D'autre part, ce résultat est aussi différent de la majorité des résultats obtenus auprès d'enfants agressifs et non agressifs dans des situations où l'intention du provocateur est ambiguë.

Les études recensées concernant la relation entre les comportements anxieux/retirés (ou dépressifs) et les attributions d'intentions nous permettent difficilement de tirer des conclusions concernant des effets de l'âge ou du genre. D'une part, les études sur le sujet sont très peu nombreuses. D'autre part, celles que nous avons présentées ont omis de vérifier de tels effets ou n'en ont relevé aucun.

### Attributions causales

#### *Le modèle attributionnel de la motivation et des émotions et la théorie de l'impuissance acquise de la dépression*

Les attributions causales sont les déductions que font les individus à propos des raisons qui expliquent pourquoi des événements sociaux particuliers ont lieu (Weiner & Graham, 1984). Elles répondent à la question « Pourquoi? » : « Pourquoi Étienne ne m'aime pas? », « Pourquoi j'ai eu une mauvaise note en dictée? », « Pourquoi j'ai raté mon examen de conduite? ». La recherche d'attributions causales ne se présente pas dans toutes les situations. Autrement, l'organisme serait sous haute tension cognitive. La recherche d'attributions survient davantage lorsqu'un résultat est inattendu : par exemple, essayer un échec alors qu'un succès était anticipé.

La recherche d'attributions est aussi plus susceptible de survenir lorsqu'un désir n'a pas été satisfait (e.g., dans une situation de rejet social). Elle a pour conséquence de réduire l'effet de surprise causé par le résultat inattendu. La recherche de causes possibles peut aussi aider à atteindre un but futur. Sachant pour

quelle raison il a échoué, un individu peut entreprendre des actions précises et voir à l'avenir ses chances de succès augmentées.

Le nombre de causes qu'il est possible d'attribuer est pratiquement infini. Dans les situations de réalisation, les échecs et les succès sont généralement expliqués par les capacités de la personne (incluant autant les dispositions naturelles ou acquises), par certains aspects reliés à la motivation (tels que les efforts fournis à court ou long terme, l'attention), à d'autres personnes (par exemple les amis, la famille), à des facteurs physiologiques (comme l'humeur, la maturité, la santé), à la difficulté ou la facilité de la tâche, et à la chance. Dans les relations interpersonnelles, par exemple, le fait de se voir accepter ou refuser une invitation pour une sortie est souvent expliqué par des comportements antérieurs (par exemple avoir fait bonne impression, avoir été trop affirmatif), par l'apparence physique, par le désir de la personne invitée de faire cette sortie ou non, ou encore par le fait pour cette personne d'avoir déjà un autre engagement. D'autres domaines, tels que la politique (e.g., perdre ou gagner une élection), sont aussi susceptibles de susciter la recherche d'attributions causales.

Comme nous l'avons vu précédemment, le nombre de causes potentielles est considérable. La création d'un système de classification était donc essentielle. En effet, la taxonomie permet l'identification des caractéristiques des causes, de leurs similitudes ainsi que de leurs différences. Les dimensions causales, soit les propriétés des causes servant à les comparer entre elles, sont des éléments indispensables à la

construction d'une théorie attributionnelle générale des émotions et de leur développement.

Selon le modèle attributionnel de la motivation et des émotions proposé par Weiner (1985), le contenu des attributions causales peut être décrit d'après trois principales dimensions : le lieu de causalité, la stabilité et la contrôlabilité. Ici, le contenu d'une attribution causale réfère à une attribution spécifique qu'un individu fait, comme la capacité de faire telle chose, l'effort ou la difficulté d'une tâche (Alloy, Hartlage & Abramson, 1988).

Chacune des dimensions causales varie sur un continuum à deux pôles (Weiner, 1985). Le lieu de causalité décrit la cause d'un événement comme étant soit interne ou soit externe à l'individu. La stabilité définit la cause comme étant soit constante à travers le temps, soit variable à travers le temps. La contrôlabilité concerne le degré selon lequel les causes peuvent être changées ou contrôlées par l'individu. Abramson et al. (1978) ajoutent une quatrième dimension : la globalité. Celle-ci réfère aux causes qui expliquent soit une situation spécifique, soit plusieurs situations.

Les dimensions causales jouent un rôle essentiel dans la vie affective des individus (Weiner & Graham, 1984). À la suite d'un succès, les attributions internes (la capacité, l'effort, la personnalité) entraînent plus souvent un sentiment de fierté ou d'autres affects liés à l'estime de soi, que ne le font les attributions externes. Le lieu de causalité n'est pas la seule dimension associée aux réactions affectives. Par

exemple, la dépression, l'apathie et la résignation peuvent survenir lorsque des causes internes et stables, tel un manque d'habileté ou un déficit au niveau de la personnalité, sont attribuées à un échec.

En résumé, le modèle attributionnel de la motivation et des émotions de Weiner suggère que les émotions, lorsqu'elles sont reliées à des contextes de réalisation, dépendent des caractéristiques du résultat obtenu (attendu ou inattendu, réussite ou échec, acceptation ou refus), des attributions causales qui y sont associées et des propriétés de celles-ci.

Comme nous l'avons vu précédemment, les attributions causales sont les causes spécifiques qu'un individu associe à un événement précis de sa vie, survenant dans un contexte particulier à un moment donné. Le style attributionnel réfère, quant à lui, à la tendance chez une personne à fournir des attributions semblables pour plusieurs événements de vie différents (Alloy et al., 1988). Le style attributionnel est très important chez un individu, puisqu'il est susceptible d'influencer l'opinion de ce dernier au sujet de ses propres rôles dans la société, de sa capacité à influencer son environnement, et des actions qu'il souhaite entreprendre (Bell-Dolan & Wessler, 1994).

Selon la théorie de l'impuissance acquise de la dépression (Abramson et al., 1978), les individus diffèrent les uns des autres quant à leur façon d'attribuer des causes aux événements de leur vie. Abramson et al. (1978) décrivent un certain type de style attributionnel inadapté : le style attributionnel dépressogène. Ce dernier se

caractérise par une tendance à attribuer aux événements négatifs (i.e., les situations d'échec, de rejet social) des causes qui sont stables, globales et internes à soi. En même temps, les événements positifs (i.e., les situations de réussite, d'acceptation sociale) sont expliqués par des causes instables, spécifiques et externes à soi.

Les individus aux prises avec un tel style attributionnel s'attendent à ce que les événements négatifs réapparaissent dans plusieurs domaines et ont tendance à se blâmer. Par contre, ils ne s'attendent pas à ce que les événements positifs réapparaissent et ne prennent pas le crédit pour les événements positifs qui sont survenus. En conséquence, les individus se retrouvent à risque de manifester les déficits motivationnels, affectifs et d'estime de soi caractéristiques de la dépression.

La théorie de l'impuissance acquise de la dépression a été vérifiée auprès d'adultes dépressifs (e.g., Peterson & Seligman, 1984) et d'enfants dépressifs (e.g., Nolen-Hoeksema, Girgus & Seligman, 1986). Il est possible également que le style attributionnel dépressogène soit aussi relié à l'anxiété chez les enfants. Nous présenterons maintenant quelques recherches concernant la relation entre les attributions causales et l'anxiété (ou la dépression) chez les enfants.

#### *La relation entre les comportements anxieux/retirés (ou dépressifs) et les attributions causales*

De nombreuses recherches ont démontré que les symptômes dépressifs chez les enfants sont associés à la présence d'un style attributionnel inadapté, soit le style attributionnel dépressogène, tel que décrit par Abramson et al. (1978). Kaslow,

Rhem et Siegel (1984) ont étudié la relation entre la symptomatologie dépressive et le fonctionnement sociocognitif (e.g., l'estime de soi, le style attributionnel, l'autocontrôle) d'enfants de première, quatrième et huitième année, provenant de deux écoles privées. L'échantillon comprenait 36 enfants par niveau, garçons et filles, pour un total de 108 enfants.

Tous les enfants ont complété le *Children's Depression Inventory* (CDI), un inventaire de 27 items « dépressifs ». Chaque item consiste en trois affirmations dont la sévérité varie de 0 à 2 (e.g., « Je suis parfois triste. » (0), « Je suis souvent triste. » (1), « Je suis toujours triste. » (2)). L'enfant choisit l'item qui correspond le plus à sa réalité des deux semaines précédentes. Un score total est obtenu en additionnant les scores à chacun des items. Le score total peut varier entre 0 et 54. Plus le score est élevé, plus l'enfant est dépressif selon sa propre évaluation. Le CDI a été complété à deux reprises par les enfants, à trois semaines d'intervalle : la première fois en groupe et la deuxième fois individuellement. La moyenne des scores au temps 1 et au temps 2 a été utilisée comme score de dépression. Tous les enfants dont la moyenne était inférieure ou égale à 10,5 ont été considérés comme étant non dépressifs et tous les enfants dont la moyenne était supérieure ou égale à 11 ont été considérés comme étant dépressifs.

Les enfants ont également répondu au *Children's Attributional Styles Questionnaire* (KASTAN). Cet instrument comprend 48 items. Chacun décrit une situation (e.g., « Tu as de bons résultats scolaires. ») et comporte deux attributions possibles pour l'expliquer (e.g., « Je suis un élève studieux. » ou « Les travaux

scolaires sont faciles. »). L'enfant choisit l'alternative qui explique le mieux pourquoi cette situation lui arrive. Seize situations se rapportent à chacune des trois dimensions des attributions causales (lieu de causalité, stabilité et globalité). Par exemple, seize situations sont présentées où seulement le lieu de causalité varie, alors que la stabilité et la globalité sont maintenues constantes. La moitié des situations correspond à des conséquences ou des résultats positifs pour l'individu, comme dans l'exemple présenté plus haut, alors que l'autre moitié des situations correspond à des conséquences ou des résultats négatifs. Le chiffre 1 est attribué à chaque réponse interne, stable ou globale et le chiffre 0 à chaque réponse externe, instable ou spécifique. Les items sont regroupés en six échelles, soit huit items pour chacune des échelles : 1) positif-interne/externe, 2) positif-stable/instable, 3) positif-spécifique/global, 4) négatif-interne/externe, 5) négatif-stable/instable, 6) négatif-spécifique/global. Deux scores composites sont ensuite calculés : un score composite positif (la somme des échelles 1, 2 et 3) et un score composite négatif (la somme des échelles 4, 5 et 6). Le score composite total pour cet instrument est calculé en soustrayant le score composite négatif du score composite positif. Plus le score est faible, plus le style attributionnel de l'enfant est dépressogène.

L'étude de Kaslow et al. (1984) démontre que les enfants dépressifs, comparés aux enfants non dépressifs, font plus d'attributions internes, stables et globales pour les situations d'échec (conséquences ou résultats négatifs) et plus d'attributions externes, instables et spécifiques pour les situations de succès (conséquences ou résultats positifs). Ce résultat appuie la théorie de l'impuissance acquise de la dépression d'Abramson et al. (1978).



Bodiford, Eisenstadt, Johnson et Bradlyn (1988) ont aussi examiné les symptômes dépressifs et le style attributionnel chez les enfants. Leur échantillon comprenait 75 enfants de troisième, quatrième et cinquième année, âgés entre 8 et 11 ans. De ce nombre, 41 % étaient des garçons et 59 % étaient des filles. Tous les enfants ont complété le CDI, le CASQ (aussi nommé « KASTAN ») et l'*Intellectual Achievement Responsibility (IAR) Scale*. Comme le CASQ, l'échelle IAR est utilisée pour évaluer les styles attributionnels inadaptés. Elle comprend 34 items, chacun décrivant une situation de réalisation positive (un succès) ou de réalisation négative (un échec). Le score d'internalisation de l'échelle IAR constitue une mesure du degré avec lequel l'enfant s'attribue la responsabilité des succès et des échecs au lieu de les attribuer au comportement d'autres personnes, telles que ses parents ou son enseignante. Les résultats sont congruents avec l'étude précédente : les enfants aux prises avec des symptômes dépressifs ont tendance à attribuer aux situations négatives des causes internes, stables et globales et à attribuer aux situations positives des causes externes, instables et spécifiques.

Seligman, Peterson, Kaslow, Tanenbaum, Alloy et Abramson (1984) rapportent des résultats similaires à l'étude de Kaslow et al. (1984) et à celle de Bodiford et al. (1988). Quarante-deux enfants âgés entre 8 et 13 ans ont été sélectionnés pour faire partie d'une recherche sur le style attributionnel et les symptômes dépressifs. L'échantillon comprenait 50 garçons et 46 filles provenant de deux écoles primaires. Les enfants ont complété le CDI et le CASQ à deux reprises, à six mois d'intervalle. Selon cette étude, le style attributionnel inadapté et les symptômes dépressifs chez les enfants sont fortement corrélés. En effet, les

attributions de causes internes, stables et globales aux situations négatives covarient avec les scores au CDI au temps 1 ( $r = 0,51, p < 0,001$ ) et au temps 2 ( $r = 0,40, p < 0,001$ ). Le style attributionnel inverse pour les situations positives covarie également avec les scores au CDI au temps 1 ( $r = -0,53, p < 0,001$ ) et au temps 2 ( $r = 0,54, p < 0,001$ ). De plus, le fait d'attribuer des causes internes, stables et globales aux événements négatifs prédit les symptômes dépressifs chez les enfants six mois plus tard (temps 2), en contrôlant le niveau initial de symptômes dépressifs (temps 1). Ces résultats sont congruents avec la théorie reformulée de l'impuissance acquise (Abramson et al, 1978).

Nolen-Hoeksema et al. (1986) ont réalisé une étude longitudinale auprès de 168 enfants (87 garçons et 81 filles) âgés entre 8 et 11 ans. Ces derniers ont été sélectionnés parmi les classes de troisième, quatrième et cinquième année de deux écoles primaires. Les sujets de l'échantillon ont répondu au CDI, au CASQ et au *Life Events Questionnaire* (LEQ). Ces trois instruments ont été complétés à cinq reprises avec trois ou quatre mois d'intervalle. Le LEQ consiste en un inventaire d'événements de vie importants conçu pour des élèves à l'école primaire. Lors de la première rencontre, les enfants de l'échantillon devaient identifier parmi une liste les événements qui leur sont arrivés depuis les deux derniers mois. Pour les rencontres suivantes, ils devaient faire le même exercice en sélectionnant les événements survenus depuis la dernière rencontre. Le score au LEQ constitue le nombre d'événements vécus, pour une possibilité de 21.

Les résultats démontrent qu'un style attributionnel dépressogène est associé de façon concomitante à des niveaux de dépression plus élevés, et ce, pour chacun des cinq temps de mesure. En d'autres termes, plus souvent l'enfant choisit des causes internes, stables et globales pour expliquer les situations négatives et des causes externes, instables et spécifiques pour expliquer les situations positives, plus il est susceptible de présenter un score élevé au CDI.

De plus, le style attributionnel est associé à des niveaux de dépression plus élevés aux temps de mesure ultérieurs, même lorsque l'effet de la dépression sur le style attributionnel des temps de mesure précédents est contrôlé. La dépression semble également influencer les styles attributionnels des temps ultérieurs. Toutefois, les corrélations entre la dépression et le style attributionnel futur sont souvent plus élevées que les corrélations entre le style attributionnel et la dépression future.

Concernant les scores au LEQ, les résultats démontrent que le nombre d'événements de vie négatifs rapportés par les enfants corrèle de façon significative avec le score au CDI pour chacun des cinq temps de mesure. Aussi, la présence d'événements de vie négatifs en interaction avec un style attributionnel dépressogène prédit des niveaux plus élevés de dépression future dans deux analyses sur quatre. Dans l'ensemble, ces résultats appuient la théorie de l'impuissance acquise d'Abramson et al. (1978), laquelle semble tout aussi valable chez les adultes que chez les enfants.

Hammen, Adrian et Hiroto (1988) ont aussi vérifié si le style attributionnel dépressogène chez les enfants prédit la dépression future. Leur étude portait sur un échantillon de 79 enfants (37 garçons et 42 filles), âgés entre 8 et 16 ans. De ce nombre, 16 avaient une mère souffrant d'un trouble dépressif majeur, 10 une mère souffrant d'un trouble bipolaire, 18 une mère souffrant d'une affection médicale chronique et 35 avaient une mère ne souffrant d'aucun trouble psychopathologique.

Dans un premier temps, les enfants et leur mère ont été soumis séparément à une entrevue, la *Kiddie Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Aged Children* (K-SADS). Cette procédure permet de recueillir, pour l'enfant et sa mère, des informations concernant les diagnostics de troubles psychopathologiques passés et présents. Tous les enfants de l'échantillon ont aussi complété le CDI et le CASQ.

Dans un deuxième temps, à six mois d'intervalle, les enfants et leur mère ont de nouveau répondu à la K-SADS. De plus, les enfants ont été soumis à une entrevue sur les événements de vie stressants. Ils devaient identifier les changements ou événements leur ayant causé des problèmes ou des contrariétés dans les domaines suivants : la vie familiale, les amis, les animaux domestiques, l'école, la santé, les activités parascolaires, les déménagements, les accidents, les problèmes financiers, les problèmes avec la justice ou toute autre autorité, et les déceptions importantes. La date de l'événement ainsi que le contexte dans lequel il est survenu (e.g., les attentes, les expériences passées, les conséquences, le soutien instrumental et émotionnel) ont été notés. Des informations supplémentaires ont été recueillies auprès des mères.

Pour être inclus dans les analyses, un événement devait comporter des conséquences négatives pour l'enfant, ne pas avoir été résolu durant un minimum de 24 heures, et être peu courant pour un enfant du même âge. Tous les événements retenus ont été cotés sur une échelle de 0 (pas d'impact négatif) à 5 (menace sévère ou perte importante).

À l'instar des quatre études mentionnées plus haut (Bodiford et al., 1988; Kaslow et al., 1984; Nolen-Hoeksema et al., 1986; Seligman et al., 1984), celle de Hammen et al. (1988) rapporte également une relation significative entre les scores au CASQ et les scores au CDI au temps 1 ( $r = 0,51, p < 0,001$ ). Cependant, les scores au CASQ ne sont pas associés de façon significative aux diagnostics de dépression ( $r = 0,03$ ), et ce, ni au temps 1 ni au temps 2. Il est possible, selon les auteurs, que le modèle de l'impuissance acquise caractérise moins la dépression clinique que les symptômes légers de dépression. De plus, la dépression clinique évaluée au temps 2, soit six mois plus tard, n'est pas associée à un style dépressogène au temps 1 ou à l'interaction de ce dernier avec des événements de vie stressants.

Toutefois, un style attributionnel dépressogène associé à un niveau de stress élevé contribue de façon significative à prédire les troubles non dépressifs. En effet, les troubles autres que dépressifs au temps 2 (e.g., trouble de l'anxiété, trouble de l'utilisation ou de l'abus d'une substance, trouble des conduites) sont prédits par des événements de vie stressants associés à un style attributionnel dépressogène au temps 1. Ce résultat n'appuie pas ceux obtenus par Seligman et al. (1984) et Nolen-

Hoeksema et al. (1986) et contredit les postulats du modèle de l'impuissance acquise, selon lesquels la dépression plus que tout autre trouble psychopathologique est associée à un style attributionnel dépressogène.

Dixon et Ahrens (1992) se sont aussi intéressés à la relation entre le style attributionnel et les symptômes dépressifs futurs chez les enfants. Quarante-cinq filles et 39 garçons âgés entre 9 et 12 ans composaient leur échantillon. Ces enfants étaient sur le point de participer à un séjour en colonie de vacances. Pour être admis, les enfants devaient avoir été référés pour des problèmes au niveau scolaire, comportemental, familial et/ou au niveau des relations avec les pairs. À leur arrivée à la colonie (temps 1), tous les enfants ont répondu au *KASTAN-Revised* (KASTAN-R), au CDI et à l'échelle d'importance du *Child Daily Camp Event Questionnaire* (CDCEQ). À la fin du séjour (temps 2), seulement le CDI et l'échelle de conséquences du CDCEQ ont été complétés.

Le CDCEQ est un instrument développé par les auteurs pour mesurer l'impact, tel que perçu par les enfants, des événements négatifs de la vie quotidienne en colonie de vacances. Il comporte deux échelles : l'une est utilisée au début du séjour (temps 1) et l'autre à la fin (temps 2). La première évalue les croyances et les sentiments de l'enfant au sujet de l'importance de certains événements avant que ces derniers aient lieu. Un exemple d'item est le suivant : « Parfois, le fait de participer à plusieurs activités nouvelles peut faire peur. À quel point est-ce important pour toi d'être bien et de ne pas avoir peur? ». Au degré d'importance accordée par l'enfant est attribuée une cote selon une échelle à trois points : très important, un peu

important, pas important. La deuxième échelle, celle complétée à la fin du séjour, évalue les croyances de l'enfant à propos des conséquences des événements après que ces derniers aient eu lieu. Par exemple, un item est le suivant : « As-tu eu peur à la colonie ce mois-ci? ». D'autres items évaluent si l'enfant était accepté par le groupe ou s'il a été témoin d'une dispute. Une échelle à trois points (i.e., la plupart du temps, quelquefois, jamais) permettait de coter les conséquences des événements survenus. Chaque réponse de la première échelle a été multipliée par la réponse à la deuxième échelle et ces scores ont été additionnés pour obtenir un score de stress composite.

L'étude de Dixon et Ahrens (1992) démontre dans un premier temps que la dépression autorévélee au temps 1 prédit la dépression autorévélee au temps 2. En d'autres termes, les sujets qui ont rapporté le plus de symptômes dépressifs au temps 1 étaient aussi plus susceptibles de rapporter des symptômes dépressifs au temps 2. Dans un deuxième temps, le style attributionnel seul ne prédit pas le score au CDI au temps 2, contrairement aux résultats obtenus par Seligman et al. (1984) et Nolen-Hoeksema et al. (1986). Toutefois, le stress seul prédit la dépression autorévélee au temps 2. En effet, les enfants qui ont rapporté au temps 2 avoir vécu plus de stress depuis le temps 1 étaient plus susceptibles de rapporter des symptômes dépressifs au temps 2. Dans un troisième temps, les sujets dont le style attributionnel était plus dépressogène et dont le niveau de stress était plus élevé étaient plus susceptibles de rapporter des symptômes dépressifs au temps 2. Ce résultat correspond en partie à celui obtenu par Nolen-Hoeksema et al. (1986) et contredit celui obtenu par Hammen et al. (1988).

Asarnow et Bates (1988) ont utilisé un échantillon clinique d'enfants pour étudier la relation entre la dépression et le style attributionnel. Cinquante-trois enfants (38 garçons et 15 filles) dont l'âge variait entre 6,9 et 13,6 ans, ont participé à l'étude. Ces derniers ont été admis dans un institut neuropsychiatrique pour divers problèmes : comportements incontrôlables ou dangereux, comportements suicidaires, dépression sévère, psychose, désorganisation familiale importante. Le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-III) et la *K-SADS-Epidemiological Version* (K-SADS-E) ont été utilisés pour évaluer les enfants. Ces derniers ont été divisés en trois groupes diagnostiques : a) dépressifs ( $n = 22$ ), b) non dépressifs ( $n = 22$ ), et c) en rémission ( $n = 9$ ). Le groupe des enfants dépressifs incluait les enfants souffrant d'un trouble dépressif majeur ( $n = 10$ ), d'un trouble dysthymique ( $n = 9$ ) ou d'un trouble d'adaptation avec humeur dépressive ( $n = 3$ ). Le groupe des enfants non dépressifs comprenait les enfants chez qui aucun trouble dépressif passé ou présent n'avait été identifié ( $n = 22$ ). Enfin, le groupe en rémission incluait les enfants qui avaient souffert d'épisodes de dépression par le passé, mais qui ne rapportaient pas de symptômes dépressifs au moment de l'étude ( $n = 9$ ). Les diagnostics attribués aux enfants non dépressifs étaient les suivants : trouble des conduites ( $n = 13$ ), déficit de l'attention ( $n = 4$ ) et autres ( $n = 5$ ). Parmi les enfants dépressifs, plusieurs souffraient d'un trouble comorbide, dont les plus fréquents étaient le trouble des conduites, le déficit de l'attention et le trouble anxieux.

Durant les deux premières semaines suivant leur admission à l'institut, les enfants de chacun des groupes ont complété le KASTAN et une version modifiée par les auteurs de la *Depression Self-Rating Scale* (DSRS). Cette version modifiée de la



DSRS comprend 21 items reliés aux symptômes affectifs, cognitifs et comportementaux de la dépression. Les enfants devaient indiquer si, durant les deux dernières semaines, ils avaient manifesté la plupart du temps, parfois ou jamais les symptômes décrits. Un score total de dépression a été calculé en additionnant le score des enfants à chacun des items.

Comparés aux enfants non dépressifs, les enfants dépressifs étaient plus susceptibles de présenter un style attributionnel caractérisé par une tendance à attribuer aux situations négatives des causes internes, stables et globales et aux situations positives des causes externes, instables et spécifiques. Aussi, les résultats démontrent une association entre les scores à la DSRS et le style attributionnel dépressogène. Le groupe des enfants en rémission a obtenu des résultats similaires au groupe des enfants non dépressifs : il n'a pas présenté le style attributionnel dépressogène contrairement au groupe des enfants dépressifs. Même si les enfants dépressifs étaient plus susceptibles que les non dépressifs de manifester un style attributionnel dépressogène, cette relation s'appliquait davantage à un sous-groupe d'enfants dépressifs; l'autre 45 % des enfants dépressifs ont obtenu un score semblable aux enfants non dépressifs. Les enfants dépressifs ayant rapporté un style attributionnel dépressogène n'avaient pas nécessairement un trouble dépressif plus sévère ou des troubles comorbides. Ils présentaient autant de troubles dépressifs majeurs que mineurs. De plus, le groupe des enfants dépressifs incluait les enfants avec des troubles internalisés seulement autant que les enfants présentant à la fois un trouble dépressif et un trouble externalisé (trouble des conduites ou déficit de l'attention). Ce résultat témoigne peut-être de l'hétérogénéité des troubles dépressifs

chez les enfants. Néanmoins, cette étude semble appuyer la théorie reformulée de l'impuissance acquise d'Abramson et al. (1978).

Les études précédentes, bien qu'elles aient toutes été réalisées auprès de garçons et de filles, n'ont pas considéré l'effet du genre au niveau des résultats obtenus. Dans une autre étude, Nolen-Hoeksema, Girgus et Seligman (1991) se sont intéressés aux différences de genre chez les enfants dépressifs concernant le style attributionnel. L'échantillon de cette étude comprenait 352 enfants (178 garçons et 174 filles) de troisième année provenant de 16 écoles primaires. Les sujets ont répondu au CDI et au CASQ à tous les six mois sur une période de deux ans. Concernant le style attributionnel, les garçons ont présenté un style attributionnel plus dépressogène que les filles. À chacun des temps de mesure, les garçons étaient plus susceptibles que les filles de choisir des causes internes, stables et globales pour expliquer les événements négatifs. Cette tendance chez les garçons à présenter un style attributionnel plus dépressogène que celui des filles est congruent avec la théorie reformulée de l'impuissance acquise, étant donné que les garçons sont également ceux qui manifestent le plus de symptômes dépressifs dans cet échantillon.

Les auteurs ont vérifié si ce résultat s'appliquait à tous les types de situations. Ils ont divisé les items du CASQ selon qu'ils référaient à des événements scolaires, des interactions avec les pairs, des interactions avec la famille ou des activités parascolaires ou autres. Ils ont ensuite comparé les styles attributionnels des garçons et des filles pour les événements positifs et négatifs dans chacun de ces domaines. Les garçons présentaient des attributions plus dépressogènes que les filles pour les

événements négatifs dans les interactions avec les pairs, les interactions avec la famille et les activités parascolaires ou autres, et pour les événements positifs au niveau des interactions familiales. Ces résultats montrent que, dans tous les domaines exceptés les résultats scolaires, les garçons ont un style attributionnel plus dépressogène que les filles pour les situations négatives. C'est seulement dans le domaine des interactions familiales que les garçons démontrent un style plus dépressogène que les filles pour les situations positives.

Quiggle et al. (1992) ont examiné plusieurs mécanismes en jeu au niveau du traitement de l'information sociale chez les enfants, dont les attributions causales. Deux cent vingt enfants de la troisième à la sixième année composaient l'échantillon. Les 104 garçons et 116 filles, dont l'âge variait entre 9 et 12 ans, provenaient de trois écoles primaires publiques. Les enfants ont répondu au CDI et au CASQ. Seulement deux variables dépendantes ont montré des différences au niveau du genre. D'une part, pour l'ensemble des situations qui leur ont été présentées, les filles ont répondu qu'elles ressentiraient plus d'affect triste si chacune de ces situations leur arrivait personnellement, comparées aux garçons. D'autre part, ces derniers ont affirmé que, si ces situations leur arrivaient, ils réagiraient d'une manière plus agressive, comparés aux filles. Pour les autres analyses, les garçons et les filles ont été considérés ensemble. Concernant les attributions causales, les enfants dépressifs étaient plus susceptibles que les enfants non dépressifs d'attribuer aux événements négatifs des causes internes, stables et globales. Ce résultat est congruent avec le style attributionnel dépressogène décrit par Abramson et al. (1978).

Une autre étude a examiné les différences de genre concernant le style attributionnel et les symptômes dépressifs (Gladstone, Kaslow, Seeley & Lewinsohn, 1997). Mille six cent soixante adolescents (garçons et filles) provenant de neuf écoles secondaires publiques ont été sélectionnés pour faire partie de l'échantillon. De ce nombre, 52,1 % étaient des filles. L'âge moyen était de 16,6 ans avec un écart type de 1,2. La K-SADS et quelques items du DSM-III-R ont été utilisés pour évaluer les troubles psychopathologiques passés et présents des sujets. À la suite de l'entrevue, ces derniers ont été classés selon quatre groupes : 1) les adolescents avec un diagnostic de dépression (le groupe dépressif,  $n = 46$ ), 2) les adolescents sans diagnostic de dépression mais ayant souffert d'un trouble dépressif dans le passé (le groupe en rémission,  $n = 290$ ), 3) les adolescents avec un diagnostic de trouble psychopathologique autre que dépressif (le groupe de contrôle psychopathologique,  $n = 52$ ), et 4) les adolescents sans diagnostic de dépression passé ou présent (le groupe non dépressif,  $n = 1273$ ).

Les sujets de cette étude ont aussi complété le CASQ et la *Center for Epidemiologic Studies Depression Scale* (CES-D). La CES-D est une mesure autorévélee des symptômes dépressifs chez les adultes aussi utilisée auprès des adolescents. L'instrument comporte 20 items, dont la majorité concerne les symptômes affectifs de la dépression. Les symptômes cognitifs, motivationnels et neurovégétatifs sont aussi inclus.

Comme l'ensemble des études mentionnées plus haut, celle de Gladstone et al. (1997) rapporte une corrélation significative entre des niveaux élevés de symptômes

dépressifs et des styles attributionnels plus dépressogènes, et ce, autant chez les garçons que chez les filles. De plus, les garçons et les filles avec un diagnostic de trouble dépressif manifestent un style attributionnel plus dépressogène que leurs pairs souffrant d'autres troubles psychopathologiques, leurs pairs en rémission, et leurs pairs sans diagnostic passé ou présent de trouble dépressif. Ce résultat appuie fortement le modèle de l'impuissance acquise de la dépression puisque, dans cet échantillon, le style dépressogène caractérise davantage le trouble dépressif que tout autre trouble.

Les garçons et les filles ne présentent aucune différence en termes d'attributions au niveau des situations positives, des situations négatives et des situations positives et négatives combinées, contrairement à ce qui a été rapporté dans l'étude de Nolen-Hoeksema et al. (1991) où les garçons avaient tendance à démontrer un style attributionnel plus dépressogène que les filles. Cependant, des différences apparaissent dans les scores à chaque dimension. De plus, la relation entre style attributionnel et symptômes dépressifs est plus élevée pour les filles que pour les garçons. Plus précisément, parmi les adolescents non dépressifs, les filles font plus d'attributions adaptées que les garçons. Par contre, parmi les adolescents dépressifs, les filles font plus d'attributions inadaptées (i.e., dépressogènes) que les garçons. Le genre semble jouer un rôle de modérateur dans la relation attribution-dépression de façon différente selon que l'individu présente un niveau élevé ou faible de symptômes dépressifs.

Comparée à la dépression, la recherche sur l'anxiété et le style attributionnel a été relativement négligée, et ce, malgré le degré élevé de comorbidité entre la dépression et l'anxiété (Rodriguez & Pehi, 1998). L'étude de Curry et Craighead (1990) a montré que, parmi un échantillon clinique d'adolescents, ceux qui ont rapporté à la fois des symptômes dépressifs et des symptômes d'anxiété manifestaient plus d'attributions dépressogènes que les adolescents qui ont rapporté uniquement des symptômes dépressifs. Cependant, ce résultat s'applique seulement aux événements positifs; les attributions internes, stables et globales pour les événements négatifs n'étaient pas associées significativement à la dépression.

Selon certains auteurs (Benfield, Palmer, Pfefferbaum & Stowe, 1988; Curry & Craighead, 1990), un style attributionnel dépressogène pour les situations positives plutôt que pour les situations négatives serait plus spécifique à la dépression que d'autres formes de psychopathologies. L'étude d'Ahrens et Haaga (1993) sur la spécificité des styles attributionnels démontre que les attributions dépressogènes aux événements négatifs sont associées autant à l'anxiété qu'à la dépression, alors que les attributions dépressogènes aux événements positifs seraient reliées à la dépression et non à l'anxiété.

Rodriguez et Pehi (1998) ont examiné les relations entre la dépression, l'anxiété et le style attributionnel chez des enfants de la Nouvelle-Zélande. L'échantillon comptait 69 enfants (garçons et filles), âgés entre 8 et 14 ans. Les enfants ont complété le CDI, le CASQ et la *Children's Manifest Anxiety Scale-Revised* (CMAS-R). La CMAS-R est une mesure autorévélee des symptômes

d'anxiété pour les enfants de 6 à 19 ans. Le questionnaire comprend 37 items, chaque item étant présenté sous la forme oui ou non. Le score total indiquant le niveau d'anxiété générale est transformé en score standardisé qui tient compte des différences d'âge et de genre. Neuf items ont été conçus pour détecter la présence de désirabilité sociale chez les sujets. Les résultats de cette étude démontrent que les attributions dépressogènes pour les événements négatifs étaient associées aux symptômes de dépression et d'anxiété, alors que les attributions dépressogènes pour les événements positifs étaient associées aux symptômes de dépression seulement. En contrôlant la dépression, les scores d'anxiété n'étaient pas significativement associés au style attributionnel dépressogène. À l'instar de plusieurs recherches, l'étude de Rodriguez et Pehi (1998) rapporte une forte comorbidité des symptômes dépressifs et anxieux chez les enfants.

D'autres chercheurs ont utilisé les techniques de la méta-analyse pour étudier la relation entre les comportements anxieux ou dépressifs et les attributions causales. Sweeney, Anderson et Bailey (1986) ont recensé 104 études comprenant au total près de 15 000 sujets adultes. Pour être considérées comme pertinentes, les études devaient inclure à la fois une mesure d'attributions et une mesure (ou échelle) de la dépression. Un seul critère de sélection était requis concernant la mesure d'attributions. En effet, les attributions devaient être évaluées après que les sujets aient fait l'expérience d'une situation d'échec ou de succès. Les situations fictives ou imaginées, les situations vécues récemment ou dans le passé par le sujet et les situations impliquant une tâche en laboratoire respectaient cette condition et constituaient donc des mesures d'attributions pertinentes pour faire l'objet de cette

méta-analyse. En tout, 75 études publiées (48 articles de périodiques et 27 mémoires) et 29 études non publiées ont été incluses.

Ces études, lorsqu'elles sont considérées comme un tout, appuient les hypothèses formulées par la théorie de l'impuissance acquise d'Abramson et al. (1978). Plus les attributions pour les situations négatives sont internes, stables et globales, plus la dépression augmente. Les ampleurs de l'effet concernant cette relation varient de petites à moyennes. Concernant les situations positives, les attributions internes, stables et globales corrèlent négativement avec la dépression. En général, les ampleurs de l'effet pour les situations positives sont plus petites que les ampleurs de l'effet correspondantes pour les situations négatives. De plus, Sweeney et al. (1986) rapportent un effet du type de sujets utilisés (des étudiants dépressifs, des adultes diagnostiqués dépressifs ou des adultes non étudiants dépressifs) sur le lien attribution-dépression. Au niveau des situations négatives, les ampleurs de l'effet concernant les dimensions de lieu de causalité, de stabilité et de globalité étaient plus importantes pour les adultes diagnostiqués dépressifs que pour les deux autres groupes. Toutefois, la différence entre les groupes était significative seulement concernant l'ampleur de l'effet de la globalité. Pour les situations positives, les ampleurs de l'effet pour les adultes diagnostiqués dépressifs étaient la plupart du temps plus petites que celles des deux autres groupes. Aucune différence significative entre les types de sujets n'a été trouvée pour les situations positives.

Chez les enfants et les adolescents, deux méta-analyses ont été répertoriées. Celle réalisée par Gladstone et Kaslow (1995) portait sur 28 études publiées, dont les



7 500 sujets provenaient d'échantillons cliniques et non cliniques. Pour faire partie de cette méta-analyse, les études devaient comprendre une mesure des attributions, soit le CASQ ou le *CASQ-Revised* (CASQ-R), et une mesure autorévélee des symptômes dépressifs. À l'instar des résultats obtenus auprès des adultes, les résultats de cette méta-analyse correspondent au modèle de l'impuissance acquise de la dépression. En effet, des niveaux élevés de symptômes dépressifs sont associés à des attributions internes, stables et globales pour les situations négatives et à des attributions externes, instables et spécifiques pour les situations positives. Aussi, lorsque les dimensions sont combinées, un style attributionnel dépressogène est associé à des niveaux plus élevés de symptômes dépressifs, et ce, autant pour les situations négatives que positives.

Joiner et Wagner (1995) ont aussi utilisé les techniques de la méta-analyse pour étudier la relation entre le style attributionnel et la dépression chez les enfants et les adolescents. Vingt-sept études, impliquant plus de 4 000 sujets, ont été considérées dans les analyses. De ce nombre, 15 études portaient sur des échantillons non cliniques et 12 sur des échantillons cliniques. Seulement les études publiées (donc qui ont été révisées par des confrères) et rédigées en langue anglaise pouvaient faire partie de cette recherche. Selon les résultats obtenus, le style attributionnel est clairement associé avec la dépression autorévélee et aussi avec la dépression diagnostiquée. De plus, cette relation semble présente quels que soient l'âge des sujets, leur genre ou le type d'échantillon. De façon moins évidente, une relation prospective semble exister entre le style attributionnel et la dépression; le style attributionnel serait lié à des augmentations de la dépression à travers le temps. Par

contre, les résultats ne sont pas concluants à savoir si les sujets diagnostiqués dépressifs possèdent un style attributionnel plus dépressogène que les sujets souffrant d'autres troubles psychopathologiques.

Pour résumer, il semble que la théorie reformulée de l'impuissance acquise développée pour les adultes dépressifs soit aussi valable pour les enfants dépressifs. En effet, de nombreuses recherches empiriques ainsi que deux méta-analyses rapportent, à l'exemple des adultes, un lien significatif entre les symptômes dépressifs chez les enfants et le style attributionnel dépressogène. La plupart des études ne mentionnent pas de différences entre les filles et les garçons. La seule recensée ici, celle de Nolen-Hoeksema et al. (1991), rapporte que le style attributionnel des garçons dépressifs est plus dépressogène que celui des filles dépressives. Concernant l'anxiété, les résultats sont moins évidents, malgré le fait qu'anxiété et dépression sont souvent fortement corrélées. Néanmoins, il semble que ce soit le style attributionnel dépressogène pour les événements négatifs qui corrèle davantage avec l'anxiété qu'avec la dépression.

#### *La relation entre les comportements agressifs et les attributions causales*

Si les études portant sur les comportements anxieux/retirés ou dépressifs et les attributions d'intentions sont peu nombreuses, celles portant sur les comportements agressifs et les attributions causales semblent l'être encore moins. En effet, quelques études seulement ont été recensées. Comme nous l'avons vu précédemment, Quiggle et al. (1992) ont étudié le traitement de l'information sociale des enfants agressifs et dépressifs. En ce qui a trait plus particulièrement aux attributions causales des

enfants agressifs (i.e., scores élevés aux deux mesures d'agressivité combinées et scores élevés ou faibles à la mesure de dépression), Quiggle et al. (1992) rapportent que ces derniers, contrairement aux enfants dépressifs (i.e., scores élevés à la mesure de dépression et scores élevés ou faibles aux deux mesures d'agressivité combinées), ne diffèrent pas de leurs pairs non agressifs (i.e., scores ni élevés aux deux mesures d'agressivité combinées, ni élevés à la mesure de dépression) au niveau de leur style attributionnel. En fait, les deux groupes ne présentent pas le style dépressogène qui distingue les enfants dépressifs des enfants non dépressifs (i.e., scores faibles à la fois aux deux mesures d'agressivité combinées et à la mesure de dépression).

Curry et Craighead (1990) arrivent aux mêmes conclusions. Leur étude portait sur un échantillon de 50 adolescents et adolescentes âgés entre 12 et 18 ans, recrutés dans un centre médical universitaire. Certains d'entre eux avaient reçu un diagnostic de trouble des conduites, de trouble de l'anxiété, de trouble dépressif majeur seulement ou de trouble dépressif majeur avec trouble des conduites ou trouble de l'anxiété. Tous les sujets ont complété le CASQ et le *Jesness Inventory* (JI), un questionnaire de 155 items vrai ou faux qui mesure les attitudes et les traits de personnalité caractéristiques de la délinquance. Pour cette étude, seulement l'échelle d'inadaptation sociale (SM, pour *Social Maladjustment*) a été utilisée. Cette échelle mesure les attitudes reliées à une pauvre socialisation. Que ce soit pour les situations positives ou négatives, le score au CASQ ne corrèle pas de façon significative avec le score à la SM. Compte tenu du peu d'études concernant les attributions causales et l'agressivité, nous mentionnons tout de même celle de Curry et Craighead (1990) qui

porte non pas sur l'agressivité spécifiquement, mais sur un autre comportement externalisé, le trouble des conduites.

Bennet et Bates (1995) ont aussi réalisé une étude sur le sujet auprès d'adolescents, dont l'âge variait entre 11 et 13 ans. La recherche, de type longitudinal, portait sur un échantillon de 95 adolescents non référés (50 garçons et 45 filles) et leur mère, recrutés dans la communauté d'une petite municipalité. Trois objectifs étaient visés : 1) vérifier plusieurs modèles théoriques concernant l'apport individuel ou combiné du style attributionnel, du stress et du soutien social au niveau des symptômes dépressifs des jeunes adolescents; 2) évaluer le stress en mesurant à la fois les problèmes quotidiens et les événements de vie plus importants; et 3) vérifier si ces modèles sont spécifiques aux symptômes dépressifs, par comparaison aux comportements agressifs.

Tout d'abord, les adolescents ont complété le *Network of Relationships Inventory* (NRI) et le *Youth Self-Report* (YSR). Le NRI est une mesure du soutien social comprenant 21 items touchant sept domaines : camaraderie, aide instrumentale, intimité, « nurturance », affection, admiration et « reliable alliance ». Chaque item est coté sur une échelle à cinq points (5 signifiant « le plus » et 1 signifiant « peu ou aucun »). Les adolescents ont évalué l'importance du soutien qu'ils reçoivent de leur mère, de leur père, de leur meilleur ami et d'un seul membre de leur fratrie, celui qu'ils jugent le plus important pour eux. Les cotes ont été additionnées pour créer un score composite. Le YSR est un questionnaire de 112 items comprenant notamment une échelle d'agressivité (17 items) et une échelle de dépression (20 items pour les

garçons et 32 items pour les filles). Il évalue les comportements et les symptômes des six derniers mois. Le NRI et le YSR ont été envoyés par la poste à la maison une semaine avant l'entrevue pour éviter aux adolescents d'avoir à compléter trop d'instruments de mesure la même journée.

Au même moment, les mères ont reçu par la poste la *Child Behavior Checklist* (CBCL), la *Life Events Scale* (LES) et une version pour les mères du *Child Depression Inventory* (CDIM). La CBCL est un questionnaire de 112 items qui inclut, entre autres, une échelle d'agressivité (20 items) et une échelle d'anxiété/dépression (14 items). Cet instrument évalue les comportements et les symptômes manifestés au cours des six derniers mois. La LES comprend 45 événements de vie importants dont 36 ont été utilisés pour cette étude. En effet, neuf d'entre eux ont été retirés soit parce qu'ils n'étaient pas pertinents compte tenu des caractéristiques de l'échantillon (e.g., « se marier »), soit parce que les événements décrits n'apparaissaient pas comme clairement négatifs (e.g., « aller à l'église »). Le nombre d'événements négatifs survenus durant les six derniers mois a été utilisé dans les analyses.

Une semaine plus tard, les sujets ont participé à une entrevue, soit à la maison ou au département de psychologie de l'université. L'entrevue était divisée en deux parties : une période de « réchauffement » durant laquelle l'adolescent ou l'adolescente a répondu à des questions sur ses intérêts et l'entrevue proprement dite concernant les sources de stress. Les sujets ont été questionnés à propos des événements qui leur ont causé des problèmes ou qui les ont contrariés en se référant

aux six derniers mois. Treize domaines ont été abordés : la vie familiale, les amis, les animaux domestiques, l'école, la santé, les voisins, les activités, les déménagements, les accidents, les objets de valeurs perdus ou volés, les problèmes financiers, les problèmes avec la justice ou d'autres autorités, et les déceptions importantes. Le nombre d'événements rapportés a été utilisé pour les analyses.

À la suite de l'entrevue, les sujets ont complété le CASQ, le CDI et la *Children's Hassles Scale* (CHS). La CHS décrit 25 problèmes concernant la famille, l'école, les amis et d'autres aspects de la vie d'un enfant. Pour cette étude, l'item « Ton animal domestique meurt. » a été remplacé par l'item « Tu as attrapé un rhume. » parce que le premier item pourrait être considéré comme une source de stress importante. Le nombre de problèmes rencontrés durant les deux dernières semaines a été utilisé pour les analyses. Six mois plus tard, les sujets et leur mère ont complété à nouveau l'ensemble des instruments de mesure présentés plus haut.

À propos des variables qui nous intéressent ici, soit les attributions causales et les comportements agressifs, cette étude démontre qu'un style attributionnel dépressogène corrèle de façon significative avec les comportements agressifs chez les sujets de cet échantillon, de même qu'avec les symptômes dépressifs. Le résultat concernant les comportements agressifs va à l'encontre des résultats obtenus par Quiggle et al. (1992), selon lesquels un style attributionnel dépressogène est associé de façon concomitante avec les symptômes dépressifs mais non avec les comportements agressifs, et des résultats obtenus par Curry et Craighead (1990), selon lesquels la délinquance n'est pas associée à un style attributionnel

dépressogène. Cependant, à la lumière des résultats de l'étude de Bennet et Bates (1995), il semble que le style attributionnel dépressogène ne soit pas spécifique aux symptômes dépressifs chez les jeunes adolescents, mais soit une caractéristique de problèmes d'adaptation en général.

À notre connaissance, Bennet et Bates (1995) sont les seuls à avoir obtenu des résultats aussi probants. En effet, d'autres recherches réalisées auprès d'échantillons d'adolescents ont rapporté quelques résultats significatifs, sans permettre toutefois de conclure à une association claire entre les comportements agressifs et un style attributionnel dépressogène. Par exemple, Compas, Phares, Banez et Howell (1991) ont comparé de jeunes adolescents souffrant de problèmes internalisés seulement, externalisés seulement, internalisés et externalisés et sans problèmes internalisés ni externalisés, au niveau des attributions causales en situation de succès et en situation d'échec. L'échantillon comprenait 309 adolescents âgés entre 10 et 15 ans, dont 167 filles et 142 garçons. Tous les élèves des classes de sixième, septième et huitième année de huit écoles ont reçu un formulaire de consentement à remettre à leurs parents. Environ la moitié des familles ont accepté de participer à l'étude. Les instruments de mesure ont été complétés à deux reprises : au début et à la fin de l'année scolaire, ce qui représente un intervalle de temps de neuf mois. Les élèves les ont complétés à l'école en petits groupes, alors que les parents les ont complétés à la maison.

Les adolescents ont répondu notamment au YSR et à une mesure des attributions causales développée par Fielstein et al. (1985, dans Compas et al., 1991).

Cet instrument comporte 12 vignettes : quatre concernent le domaine social, quatre le domaine scolaire et quatre autres le domaine sportif. La moitié d'entre elles décrivent une situation de succès, l'autre une situation d'échec. Pour chacune des vignettes, les adolescents ont le choix entre quatre types d'attributions : habiletés (succès)/manque d'habiletés (échec), effort (succès)/manque d'effort (échec), chance (succès)/malchance (échec), facilité de la tâche (succès)/difficulté de la tâche (échec). Le nombre d'attributions pour chacune des catégories est ensuite calculé pour les six situations de succès et les six situations d'échecs. En tout, huit scores d'attributions sont obtenus, lesquels varient de 0 à 6. En ce qui concerne les instruments destinés aux parents, les mères ont, entre autres, complété la CBCL.

Les adolescents ont été classés dans l'un ou l'autre des quatre groupes suivants : les adolescents dont seulement les problèmes internalisés atteignaient le seuil clinique (le groupe internalisé), les adolescents dont seulement les problèmes externalisés atteignaient le seuil clinique (le groupe externalisé), les adolescents dont les problèmes à la fois internalisés et externalisés atteignaient le seuil clinique (le groupe combiné), et les adolescents dont les problèmes internalisés et externalisés étaient dans la norme (le groupe de contrôle). Les groupes ont été constitués une fois à l'aide des échelles de la CBCL et une fois à l'aide des échelles du YSR, et ce, pour chacun des temps de mesure.

Concernant les attributions causales, aucune différence significative ne distingue les quatre groupes d'adolescents lorsque ceux-ci sont classés selon leurs scores au YSR. Ce résultat est valable pour les deux temps de mesure. Lorsque les



adolescents sont identifiés à l'aide des scores à la CBCL, quelques différences significatives distinguent les groupes, mais seulement pour les situations de succès et seulement au temps 1. En effet, des différences significatives ont été relevées concernant les attributions reliées aux habiletés et à la facilité de la tâche. Le groupe de contrôle a fait davantage d'attributions reliées aux habiletés que le groupe externalisé et plus d'attributions reliées à la facilité de la tâche que le groupe combiné. Dans cet échantillon, les attributions causales dépressogènes pour les situations de succès et d'échec ne semblent pas caractériser les adolescents souffrant de problèmes internalisés ou externalisés ou les deux.

À l'instar de l'étude de Compas et al. (1991), celle de Schneider et Leitenberg (1989) obtient peu de résultats concluants. Néanmoins, les résultats de cette étude contredisent en partie ceux de Compas et al. (1991). Pour leur part, Schneider et Leitenberg (1989) ont comparé des enfants agressifs et des enfants retirés au niveau de leurs attributions causales en situation de succès et d'échec dans les trois domaines suivants : social, scolaire et sportif. Des élèves de troisième, quatrième et cinquième année du primaire ont été sélectionnés pour composer l'échantillon. Au total, 583 enfants (304 filles et 279 garçons) ont participé à l'étude. Leur âge variait entre 9 et 13 ans.

Les élèves ont d'abord complété le *Causal Attribution Questionnaire* (CAQ, voir la description plus haut). Pour cette étude, seulement les attributions reliées aux habiletés ont été considérées. Un score élevé au CAQ indique que c'est l'attribution aux habiletés qui a été le plus souvent choisie. Par la suite, les élèves ont complété le

*Pupil Evaluation Inventory* (PEI). Cet instrument sert à évaluer les comportements d'agressivité et de retrait chez les enfants. La version abrégée de cet instrument a été utilisée : plutôt que d'avoir un choix illimité, les enfants devaient choisir seulement trois de leurs pairs garçons et trois de leurs pairs filles à chaque question (e.g., « Nomme trois garçons qui ont été méchants ou cruels envers les autres enfants au cours de la semaine dernière. »). Chaque question a été posée deux fois : la première fois pour les garçons et la deuxième fois pour les filles. L'instrument comprend cinq items d'agressivité et cinq items de retrait. Une liste des camarades de classe, séparée en deux colonnes selon le genre, a été utilisée pour répondre aux questions (une question par liste par feuille). Les scores ont été calculés selon le nombre de fois qu'un enfant a été nommé par rapport au nombre de fois où il aurait pu être nommé, et ce, par les enfants du même sexe dans chaque classe. Les scores ont été ajustés selon le nombre d'élèves par classe.

Les enseignantes ont complété la *Pittsburgh Adjustment Survey Scale* (PASS), un instrument de mesure comportant notamment une échelle de comportements agressifs et une échelle de comportements retirés. Vingt-six items concernent les comportements agressifs et 19 items concernent les comportements de retrait. Une échelle à trois points a été utilisée pour chacun des items : 0 pour non descriptif, 1 pour un peu descriptif et 2 pour tout à fait descriptif. Un score élevé à la PASS indique un niveau d'agressivité ou un niveau de retrait élevé, selon l'évaluation de l'enseignante.

Pour constituer les groupes, les évaluations des enseignantes (i.e., PASS) et les évaluations des pairs (i.e., PEI) des comportements agressifs et retirés ont été utilisées. Quatre groupes ont été formés : les enfants agressifs, les enfants retirés, les enfants agressifs/retirés et le groupe de contrôle. Pour être classé dans le groupe des enfants agressifs, un enfant devait obtenir un score situé dans les 20 % plus élevés pour les garçons et les filles combinés, et ce, à la fois à la PASS et au PEI. En même temps, l'enfant ne devait pas obtenir un score dans les 20 % plus élevés à l'échelle de retrait, ni à la PASS ni au PEI. Vingt-deux enfants agressifs, dont 17 garçons et 5 filles, ont été ainsi sélectionnés. La même procédure a été utilisée pour constituer le groupe des enfants retirés, lequel compte 28 enfants, dont 13 garçons et 15 filles. Les enfants dont les scores d'agressivité et de retrait aux deux mesures (PASS et PEI) étaient situés parmi les 20 % plus élevés composent le groupe combiné. Quatorze enfants en tout ont été choisis. De ce nombre, sept étaient des garçons et sept étaient des filles. Le groupe de contrôle comprend les enfants dont le score d'agressivité et le score de retrait se situent parmi les 30 % moins élevés. Vingt et un enfants, soit neuf garçons et 12 filles, font partie du groupe de contrôle. Même si les enfants des quatre groupes ne proviennent pas d'un échantillon clinique, ils se situent aux extrémités des échelles d'agressivité et de retrait.

Les résultats de cette étude démontrent l'existence de différences significatives entre les quatre groupes d'enfants au niveau de leurs attributions causales. Le groupe de contrôle, comparé au groupe des enfants retirés et au groupe des enfants combinés, a davantage tendance à attribuer les succès aux habiletés. Par contre, ce groupe ne diffère pas du groupe des enfants agressifs. Un effet du genre a

aussi été rapporté : les garçons ont un score plus élevé que les filles au niveau des attributions reliées aux habiletés en situation de succès, quoique aucune relation significative n'ait été observée entre le genre des enfants et le groupe auquel ils appartiennent. Contrairement aux attributions d'habiletés pour les situations de succès, aucune différence significative entre les groupes n'a été observée concernant les attributions reliées à un manque d'habiletés pour les situations d'échec. Les filles ont obtenu un score plus élevé que les garçons au niveau de ce type d'attributions, quoique aucune relation significative n'ait été observée entre le genre des enfants et le groupe auquel ils appartiennent. En somme, les enfants agressifs, comme les enfants du groupe de contrôle, ont davantage tendance à attribuer les succès à leurs habiletés, et ce, lorsqu'ils sont comparés aux enfants retirés ou agressifs/retrés. Ce résultat contredit celui obtenu par Compas et al. (1991), selon lequel le groupe des adolescents externalisés avaient moins tendance que leurs pairs du groupe de contrôle à attribuer la cause de leurs succès à leurs habiletés.

Guerra, Huesmann et Zelli (1990) obtiennent aussi des résultats différents. Ces auteurs ont voulu vérifier si, parmi un échantillon de jeunes délinquants incarcérés, le niveau d'agression physique autorévélee est associé à des patrons attributionnels spécifiques à la suite d'une situation fictive d'échec social. Selon ces derniers, un niveau plus élevé d'agressivité serait relié à une plus grande tendance à attribuer à une situation d'échec social des facteurs externes, stables et contrôlables.

Quatre-vingt-douze adolescents incarcérés, dont l'âge variait entre 15 et 19 ans, ont participé à l'étude. Les adolescents ont d'abord complété la *Physical*

*Aggression Scale* (PAS), une mesure de l'agressivité autorévélee incluant trois échelles : une échelle d'hostilité comprenant trois items, une échelle du nombre de fois dans le passé où les sujets ont commis une agression physique contre un autre homme comprenant cinq items, et une échelle de l'agressivité physique à l'égard des femmes comprenant les mêmes cinq items que l'échelle précédente. Le niveau d'agressivité a été déterminé par le score de chaque sujet à la PAS, avec un score maximum possible de 17 points.

Par la suite, les adolescents ont complété deux instruments de mesure des attributions causales en situations d'échec : la *Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control* (MMCP) et l'*Assessment for Social Failure* (ASF). La MMCP est un questionnaire qui évalue le lieu de causalité (interne, externe, inconnu) relativement à quatre domaines : scolaire, social, physique et général. Douze scores séparés sont alors obtenus. Étant donné que les auteurs avaient pour but d'évaluer les attributions à la suite d'un échec, seuls les 24 items décrivant une situation d'échec ont été utilisés.

L'ASF a été développée pour évaluer trois dimensions des attributions causales : le lieu de causalité, la stabilité et la contrôlabilité. Les sujets ont répondu à plusieurs questions concernant quatre histoires. Ces dernières présentaient des situations sociales où le sujet est frustré par une autre personne. Les questions posées aux sujets provenaient de la *Causal Dimension Scale* (CDS). Toutefois, pour cette étude, les histoires décrivaient un échec social au lieu d'un échec scolaire. En effet, deux de ces histoires décrivaient une situation de résolution de conflit où un pair tente

de se joindre à un groupe. Une fois l'histoire a été racontée avec un pair du même genre et une autre fois avec un pair du genre opposé. Les deux autres histoires décrivaient une situation où un individu tente d'atteindre un but instrumental mais est empêché par un autre individu, une fois par un pair du même genre et l'autre fois par un pair du genre opposé. Les histoires ont été racontées selon l'un ou l'autre des quatre ordres déterminés par le hasard. Les sujets devaient donner une raison pour laquelle la situation d'échec social décrite pourrait leur arriver, puis évaluer cette cause à l'aide de la CDS. Pour contrôler un biais possible au niveau des réponses, l'ordre des réponses a été inversé pour le tiers des items. Un score total pour chacune des trois dimensions des attributions causales (lieu de causalité, stabilité et contrôlabilité) a été obtenu en additionnant les réponses à chacun des trois items à chaque échelle.

Aucune relation significative n'a été observée entre les scores d'agressivité physique et les scores de lieu de causalité obtenu à l'aide de la MMCP. Par contre, les scores d'agressivité physique corrélaient avec quelques-unes des variables de l'ASF. De façon générale, des scores plus élevés d'agressivité sont reliés à une tendance plus grande à percevoir l'échec social comme étant dû à des causes contrôlables. Toutefois, aucune différence significative n'a été relevée entre les scores d'agressivité et le fait de percevoir l'échec social comme étant dû à des causes externes ou stables. Cette relation entre contrôlabilité et agressivité était significative seulement dans les situations instrumentales et celles impliquant des femmes. Le fait par le passé d'avoir agressé des hommes ou des femmes n'affecte pas ces résultats. Les auteurs remettent en question le fait d'utiliser le concept du lieu de causalité dans

la compréhension des comportements agressifs parmi les délinquants, mais suggèrent tout de même que des recherches portant sur la contrôlabilité pourraient s'avérer fructueuses.

Finalement, les études concernant les comportements agressifs et les attributions causales sont loin de faire consensus. En effet, deux des études présentées plus haut rapportent que les comportements agressifs ne sont pas associés à un style attributionnel dépressogène (Curry & Craighead, 1990; Quiggle et al., 1992), alors qu'une étude rapporte le contraire (Bennet & Bates, 1995). Trois autres études rapportent des résultats significatifs entre les comportements agressifs et certaines dimensions des attributions causales. Cependant, ces résultats sont insuffisants pour conclure que les comportements agressifs corrélerent avec un style attributionnel dépressogène. Par exemple, Compas et al. (1991) rapportent que dans leur échantillon, les adolescents externalisés ont fait moins d'attributions reliées aux habiletés que les adolescents sans problèmes externalisés ni internalisés pour les situations de succès. Par contre, dans l'étude de Schneider et Leitenberg (1989), les enfants agressifs et les enfants du groupe de contrôle avaient plus tendance que les enfants retirés ou agressifs/retirés à attribuer les succès à leurs habiletés. Quant à l'étude de Guerra et al. (1990), l'agressivité physique corrélait avec les attributions contrôlables seulement lorsque la situation d'échec social impliquait l'atteinte d'un but instrumental et seulement lorsque cette situation impliquait une femme. Considérant l'ensemble des études présentées, il nous apparaît évident que des recherches futures sur le sujet auprès d'enfants d'échantillons non cliniques et

d'échantillons cliniques sont nécessaires pour parvenir à tirer des conclusions significatives.

### Attributions et rendement scolaire

La recension des écrits que nous avons effectuée à l'aide des bases de données PsycInfo et Eric, nous a permis de dénicher seulement trois études portant sur les attributions et le rendement scolaire des enfants. En fait, nous en avons trouvé plusieurs sur le sujet sauf que, pour la grande majorité, elles n'avaient fait l'objet d'aucune publication dans un périodique (i.e., mémoires de maîtrise ou thèses de doctorat) ou encore elles étaient rédigées en japonais ou en chinois. Malheureusement, les trois études recensées concernent seulement les attributions causales; nous n'avons aucune recherche sur les attributions d'intentions et le rendement scolaire.

L'étude de Nolen-Hoeksema et al. (1986), à laquelle nous avons fait allusion en deuxième partie, comportait une mesure du rendement scolaire, le *California Achievement Test* (CAT), en plus d'une mesure du style attributionnel (CASQ). Le CAT consiste en un test standardisé comprenant trois sous-tests : un test de vocabulaire, un test de compréhension de lecture et un test d'habiletés mathématiques. Les scores des enfants à chacun des trois sous-tests ainsi que leur score total ont été recueillis à l'aide du bulletin scolaire des enfants. Ces scores étaient présentés sous la forme d'un rang centile en comparaison d'un échantillon national. Les enfants ont passé le CAT un mois après avoir complété le CASQ.



Rappelons que plus le score est faible au CASQ, plus le style attributionnel de l'enfant est dépressogène. Les auteurs rapportent que, dans leur échantillon, un style attributionnel dépressogène était associé de façon significative avec un rendement scolaire plus faible. En effet, le score total des enfants au CASQ et le score total au CAT corrélaient à 0,26 ( $p < 0,05$ ).

Plus récemment, une autre recherche a vérifié la relation entre les attributions causales et le rendement scolaire des enfants. L'échantillon de l'étude de Yates, Yates et Lippett (1995) comportait 145 sujets, dont 82 garçons et 63 filles, de quatrième, sixième et septième année. Leur âge variait entre 8 et 12 ans. Tous provenaient de cinq classes d'une école primaire. Cinquante-deux sujets étaient en quatrième année, 51 en sixième année et 42 en septième année. Tous les enfants ont complété le CASQ et l'échelle concernant les mathématiques du *Progressive Achievement Test* (PAT). Les scores bruts à ce test ont été obtenus à l'aide des bulletins scolaires des enfants pour les quatre dernières années (1993, 1992, 1991 et 1990). Ces scores ont été transformés en scores standardisés pour chaque niveau scolaire (quatrième, sixième et septième année), en utilisant la moyenne et les écarts types de l'ensemble des élèves de l'école pour chaque niveau et pour les quatre dernières années.

Les résultats de l'étude de Yates et al. (1995) rejoignent ceux de Nolen-Hoeksema et al. (1986). En effet, le score composite total au CASQ corrélait de façon significative avec les scores standardisés au PAT de 1993 ( $r = 0,34, p < 0,01$ ) et

1990 ( $r = 0,30, p < 0,05$ ). Par contre, les scores au PAT de 1992 et 1991 n'étaient pas associés de façon significative avec le score au CASQ. Concernant les deux échelles du CASQ prises séparément, le score composite à l'échelle positive du CASQ corrélait avec le score standardisé au PAT de 1993 ( $r = 0,20, p < 0,05$ ), mais pas avec celui des autres années. Pour l'échelle négative, le score composite était associé avec les scores standardisés au PAT de 1993 ( $r = -0,30, p < 0,01$ ), 1991 ( $r = -0,29, p < 0,05$ ) et 1990 ( $r = -0,35, p < 0,05$ ). Cette relation est demeurée significative tout au long des quatre années de l'étude, sauf dans le cas de l'année 1992.

De plus, une analyse de régression appliquée aux scores standardisés du PAT de 1993 a démontré que la variance associée aux scores à l'échelle négative du CASQ n'était pas augmentée par l'ajout des scores à l'échelle positive. D'autres analyses de régression ont aussi montré que la variance des scores à l'échelle négative associée aux scores au PAT de 1993 n'était pas augmentée lorsque les scores au PAT de 1991 et 1990 étaient ajoutés dans l'équation. Des corrélations ont été effectuées séparément pour les garçons et les filles et pour les trois niveaux d'âge concernant la relation entre le CASQ et le PAT de 1993. Dans chacun des cas, la valeur des coefficients se situait aux environs de 0,3. À la lumière de ces résultats, l'échelle négative du CASQ semble être la composante la plus importante au niveau du style attributionnel. À l'instar de l'étude de Nolen-Hoeksema et al. (1986), celle de Yates et al. (1995) démontre que le style attributionnel des enfants varie selon leur rendement en mathématiques : il a tendance à être dépressogène lorsque le rendement scolaire est faible.

L'étude de Licht, Kistner, Ozkaragoz, Shapiro et Clausen (1985) est un peu différente des deux autres aux niveaux conceptuel et méthodologique. Nous la présentons tout de même ici, compte tenu du peu d'études dont nous disposons sur le sujet. Cette étude portait sur un échantillon de 38 enfants souffrant de troubles d'apprentissage et de 38 enfants ne souffrant pas de tels troubles. L'objectif de l'étude était de comparer les deux groupes par rapport à leur façon d'attribuer leurs difficultés, soit à un manque d'effort, à un manque d'habiletés ou à des facteurs externes.

L'étude de Licht et al. (1985) ne comprenait pas de mesure du rendement scolaire à proprement parler. Nous supposons que les élèves souffrant de troubles d'apprentissage ont un rendement scolaire inférieur à leurs pairs qui ne connaissent pas de tels troubles. Étant donné que les troubles d'apprentissage font référence aux enfants qui échouent dans une ou plusieurs matières malgré une intelligence dans la moyenne ou supérieure à la moyenne (Licht et al., 1985), il nous apparaît justifié de penser que ces derniers ont un rendement scolaire plus faible. À défaut d'une mesure plus précise, nous considérerons le fait de présenter ou non des troubles d'apprentissage comme indice du rendement scolaire des enfants dans cette étude.

Les enfants provenaient des classes de troisième, quatrième et cinquième année de cinq écoles primaires. Tous les parents des enfants identifiés comme souffrant de troubles d'apprentissage par la psychologue de l'école ont reçu un formulaire de consentement. Seulement les enfants dont les parents ont donné leur permission et dont le QI se situait au-delà de 69 à l'ensemble des sous-échelles de la

*Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised* (WISC-R) ou de la *Stanford-Binet Intelligence Scale*, ont été inclus dans l'échantillon. Les scores de QI ont été recueillis à partir du bulletin des élèves. Vingt-huit garçons et 16 filles ont été ainsi sélectionnés pour faire partie du groupe des enfants souffrant de troubles d'apprentissage. Un groupe de comparaison a aussi été formé. Les enfants qui le composaient provenaient des mêmes écoles que le groupe des enfants souffrant de troubles d'apprentissage. Ces enfants n'ont jamais connu de problèmes sérieux d'apprentissage ou de comportement. Les enfants des deux groupes ont été associés selon l'âge, le genre, l'origine ethnique et le QI. Les scores de QI pour le groupe des enfants ne souffrant pas de troubles d'apprentissage provenaient des résultats à deux sous-tests de la WISC-R (« Vocabulary » et « Block Design »). Quelques modifications ont dû être effectuées pour faciliter le pairage. Finalement, 24 garçons et 14 filles, soit 38 enfants, composaient le groupe des enfants souffrant de troubles d'apprentissage. Un nombre égal de garçons et de filles formait le groupe de comparaison.

Comme mesure des attributions causales, les enfants ont complété l'*Effort vs. Ability vs. External Scale* (EAX). Cet instrument est une version modifiée des échelles utilisées par Nicholls (1979, dans Licht et al., 1985) et Pearl (1982, dans Licht et al., 1985) pour évaluer les attributions causales reliées aux difficultés scolaires. Cinq situations décrivant un échec scolaire y sont présentées (e.g., « L'enseignante demande aux élèves de répondre à des questions au sujet d'une histoire et tu es incapable d'y répondre... »). Les enfants devaient identifier la cause la plus susceptible d'expliquer chacune de ces situations parmi un choix de trois

affirmations reliées soit à un manque d'effort (e.g., « ... parce que tu n'as pas porté attention à l'histoire »), à un manque d'habiletés (e.g., « ... parce que tu n'es pas bon en lecture ») ou à des facteurs externes (e.g., « ... parce que le professeur est trop sévère » ou « ... parce que l'histoire était mal écrite »).

Pour chacune des trois affirmations, les enfants choisissaient entre deux des trois types d'attributions (effort ou habiletés, effort ou facteur externe, habiletés ou facteur externe). L'ordre selon lequel ces facteurs étaient associés avait été déterminé au hasard. Cet ordre était le même pour tous les enfants. Pour chacune des cinq situations d'échec, un enfant pouvait choisir telle ou telle attribution aucune fois, une fois ou deux fois. Pour l'ensemble des cinq situations, le nombre maximum de fois qu'un enfant pouvait choisir une attribution donnée était de 10. Les sujets ont de nouveau complété l'EAX deux mois plus tard.

En plus de l'échelle EAX, les enfants ont complété une autre mesure des attributions causales, soit un sous-ensemble d'items de l'IAR (voir la description plus haut). Pour cette étude, seulement 10 items ont été inclus. Chacun de ces items décrit une situation fictive d'échec scolaire. Les enfants devaient leur attribuer une cause, soit un manque d'effort ou des facteurs externes. Dans les analyses, seulement les scores reliés aux habiletés et aux facteurs externes de l'EAX et les scores reliés à l'effort de l'IAR ont été inclus.

Selon les résultats de cette étude, les enfants souffrant de troubles d'apprentissage étaient moins susceptibles d'attribuer leurs échecs à un manque

d'effort comparés aux enfants du groupe de comparaison. Par contre, le degré selon lequel les enfants présentant des troubles d'apprentissage ont favorisé les attributions à des facteurs externes au détriment des attributions à un manque d'habiletés dépendait du genre de l'enfant. En effet, les filles souffrant de troubles d'apprentissage étaient plus susceptibles que les filles du groupe de comparaison d'attribuer leurs échecs à un manque d'habiletés, alors que les garçons souffrant de troubles d'apprentissage étaient plus susceptibles que les garçons du groupe de comparaison d'attribuer leurs échecs à des facteurs externes. Le fait d'attribuer ses échecs à un manque d'habiletés ou à des facteurs externes réfère à des facteurs qui sont hors du contrôle de l'individu.

En somme, le style attributionnel dépressogène semble être associé avec un rendement scolaire plus faible chez les enfants âgés entre 8 et 12 ans provenant d'échantillons non cliniques (Nolen-Hoeksema et al., 1986; Yates et al., 1995). Concernant les enfants identifiés en troubles d'apprentissage, donc avec un rendement scolaire plus faible que leurs pairs sans troubles d'apprentissage, leur façon d'attribuer ne présente pas toutes les caractéristiques d'un style attributionnel dépressogène. En effet, ils ont moins tendance à attribuer leurs échecs à des facteurs internes et contrôlables, comme le manque d'effort. Les filles ont davantage tendance à attribuer leurs échecs à des facteurs internes mais incontrôlables, comme le manque d'habiletés, et les garçons à tout autre type de facteurs externes.

## Comportement et rendement scolaire

Maintenant, nous allons présenter quelques résultats d'études empiriques concernant la relation entre le comportement des enfants et leur rendement scolaire. Les travaux portant sur les facteurs associés au faible rendement scolaire des enfants sont très nombreux, notamment ceux qui traitent des problèmes d'agressivité, d'hyperactivité, de déficit de l'attention, d'anxiété, de dépression, de retrait, etc. En fait, non seulement la relation entre le comportement et le rendement scolaire chez les enfants a été largement étudiée, mais les recherches rapportent des résultats convergents.

En ce qui concerne plus particulièrement le sujet de ce mémoire, plusieurs études ont montré une relation négative entre les comportements agressifs (agressifs/rejetés, rejetés, dérangeants ou antisociaux) et le rendement scolaire chez les enfants (e.g., Adams et al, 1999; Dishion, 1990; Feshbach & Feshbach, 1987; Finn et al., 1995; Kusché et al., 1993; Ledingham & Schwartzman, 1984; Normandeau & Guay, 1998; Tremblay et al., 1992; Vaughn, Hogan, Lancelotta, Shapiro & Walker, 1992; Wentzel, 1993, 1994; Werry, Reeves & Elkind, 1987). Bien que le lien entre les comportements anxieux et le rendement scolaire ait été moins étudié, des recherches ont rapporté une relation négative entre les comportements anxieux (anxieux/retraités, retraités ou dépressifs) et le rendement scolaire des enfants (e.g., Feshbach & Feshbach, 1987; Finn et al., 1995; Kusché et al., 1993; Normandeau & Guay, 1998; Vaughn et al., 1992; Wentzel, 1993; Werry et al., 1987). L'anxiété reliée à la passation d'examens chez les enfants est aussi

associée avec un rendement scolaire plus faible (e.g., Araki, 1992; Call, Beer & Beer, 1994; Comunian, 1993).

Contrairement à d'autres parties de notre contexte théorique où nous avons dû élargir nos critères d'inclusion par manque d'études pertinentes, nous décrirons, pour celle-ci, seulement les travaux les plus récents et ceux dont le devis de recherche correspond le plus au nôtre. Trois études qui possèdent un échantillon non clinique plutôt que clinique et une mesure non standardisée du rendement scolaire (e.g., les notes en français et en mathématiques) plutôt qu'un test standardisé (e.g., les tests de QI, le *California Achievement Test*), à l'instar de la nôtre, seront donc présentées plus en détail.

Tremblay et al. (1992) ont réalisé une étude longitudinale auprès de 161 garçons et 163 filles de première année, soit 324 sujets en tout. La majorité de ces enfants (63 %) fréquentait des écoles dont le milieu socio-économique était faible ou moyen. Les autres enfants (37 %) provenaient d'écoles situées dans des quartiers défavorisés. Les auteurs ont vérifié notamment le lien entre un comportement dérangeant observé tôt dans l'enfance et un faible rendement scolaire. Ils ont émis l'hypothèse selon laquelle le comportement dérangeant et le rendement scolaire seraient corrélés en première année.

La version française du *Pupil Evaluation Inventory* (PEI) a été utilisée pour évaluer les enfants en première année. Cet instrument, complété par l'enfant lui-même et par ses pairs, comprend 34 items regroupant trois échelles : les



comportements dérangeants (20 items), les comportements retirés (9 items) et les comportements prosociaux [likability] (5 items). Les auteurs utilisent le terme « dérangeant » plutôt que le terme « agressif », parce que, selon eux, la plupart des items de cette échelle décrivent des comportements plus dérangeants qu'agressifs.

Pour cette étude, le nombre d'items utilisés a été réduit à 16 (8 pour les comportements dérangeants, 6 pour les comportements retirés et 2 pour les comportements prosociaux) pour tenir compte des habiletés minimales en lecture des enfants de première année. Ces derniers ont complété le PEI dans leurs salles de classe. Les garçons et les filles ont été évalués séparément par leurs pairs.

Les items considérés dans les analyses ont été les suivants : 1) provoque les bagarres sans raison, 2) se moque des autres, 3) dérange les autres lorsqu'ils essaient de travailler, 4) ne porte pas attention à l'enseignante, 5) agit comme un bébé, 6) affirme pouvoir battre tout le monde, 7) exagère et invente des histoires, et 8) se plaint que rien ne le rend heureux. Le rendement en mathématiques et en français en première et quatrième année a été recueilli à l'aide du bulletin scolaire des enfants. De l'échantillon initial de 324 sujets, 197 ont complété l'ensemble des instruments de mesure. Le rendement scolaire n'a pu être obtenu pour tous les enfants, car 28 filles et 22 garçons avaient changé d'école. Les analyses ont donc porté sur un échantillon de 80 filles et 67 garçons.

Les résultats de l'étude de Tremblay et al. (1992) ont montré que, chez les garçons, un comportement dérangeant en première année, tel qu'évalué par les pairs

ou l'enfant lui-même, était fortement corrélé avec un faible rendement scolaire en première année. En effet, les corrélations étaient significatives à la fois entre le comportement dérangeant évalué par les pairs et le rendement en mathématiques ( $r = -0,48, p < 0,001$ ) et entre le comportement dérangeant évalué par les pairs et le rendement en français ( $r = -0,51, p < 0,001$ ). Les corrélations étaient aussi significatives concernant le comportement dérangeant évalué par l'enfant lui-même et le rendement en mathématiques ( $r = -0,28, p < 0,01$ ) et entre le comportement dérangeant évalué par l'enfant lui-même et le rendement en français ( $r = -0,28, p < 0,01$ ).

Pour les filles, des associations similaires ont été observées. Les corrélations étaient significatives entre le comportement dérangeant évalué par les pairs et le rendement en mathématiques ( $r = -0,48, p < 0,001$ ) et entre le comportement dérangeant évalué par les pairs et le rendement en français ( $r = -0,28, p < 0,01$ ). Les corrélations étaient aussi significatives concernant le comportement dérangeant évalué par l'enfant lui-même et le rendement en mathématiques ( $r = -0,44, p < 0,001$ ) et entre le comportement dérangeant évalué par l'enfant lui-même et le rendement en français ( $r = -0,28, p < 0,01$ ). Enfin, le rendement scolaire des garçons et des filles de l'échantillon en première année corrélait de façon significative avec leur rendement scolaire en quatrième année ( $r = 0,68, p < 0,001$ ). Les auteurs ne mentionnent pas de résultats concernant les comportements retirés; ceux-ci ne faisaient l'objet d'aucune hypothèse.

L'étude de Wentzel (1993) a aussi porté sur le lien entre le comportement antisocial et le rendement scolaire chez les enfants. L'échantillon comportait 423 élèves de sixième et septième année. De ce nombre, 52 % étaient des garçons et 48 % étaient des filles. Le comportement des élèves a été mesuré à l'aide d'une évaluation sociométrique (voir la description plus haut). Celle-ci a eu lieu dans les classes et c'est une assistante de recherche qui posait les questions. Comme mesure du rendement scolaire des sujets, la moyenne des résultats en lecture, en écriture [langue arts], en mathématiques, en sciences et en histoire pour l'année en cours a été calculée. Les moyennes ont été transposées sur une échelle continue allant de F (1) à A (12). La moyenne de l'ensemble des moyennes des élèves était de 7,19 (C+), l'écart type de 2,81 et l'étendue de 1 à 12. Selon les résultats de cette étude, le rendement scolaire des élèves était fortement et négativement relié au comportement antisocial. La corrélation obtenue était de l'ordre de  $-0,55$  ( $p < 0,001$ ). En d'autres termes, plus le rendement scolaire d'un élève est élevé, moins son comportement est antisocial.

Enfin, l'étude de Normandeau et Guay (1998) a vérifié le lien entre les comportements anxieux/retirés et agressifs chez les enfants à la maternelle et leur rendement scolaire en première année. L'échantillon initial comptait 354 enfants de la maternelle. Les instruments de mesure ont été complétés par 291 d'entre eux, dont 132 garçons et 159 filles. Comme mesure du comportement, les enseignantes des enfants ont répondu au *Questionnaire d'évaluation des comportements préscolaires* (QECP). Cet instrument a été créé à partir de la version française du *Preschool*

*Behavior Questionnaire* (PBQ). Le QCEP comprend, entre autres, deux échelles qui évaluent les comportements agressifs (13 items) et les comportements anxieux/retirés (6 items). Pour chaque item, les enseignantes devaient indiquer si le comportement décrit était fréquent (2), occasionnel (1) ou s'il ne s'appliquait pas à l'enfant (0). L'étendue des scores possibles variait de 0 à 26 pour l'échelle des comportements agressifs et de 0 à 12 pour l'échelle des comportements anxieux/retirés. Comme mesure du rendement scolaire des enfants, les résultats en français et en mathématiques, exprimés en pourcentage, ont été recueillis à la fin de la première année à l'aide du bulletin scolaire.

Les résultats de Normandeau et Guay (1998) ont démontré la présence de relations significatives entre le comportement des enfants et leur rendement en français et en mathématiques. En effet, les comportements agressifs à la maternelle corrélaient de façon négative avec le rendement en français ( $r = -0,334, p < 0,05$ ) et le rendement en mathématiques ( $r = -0,365, p < 0,05$ ) en première année. Les comportements anxieux/retirés à la maternelle corrélaient aussi de façon négative avec le rendement en français ( $r = -0,327, p < 0,05$ ) et le rendement en mathématiques ( $r = -0,337, p < 0,05$ ) en première année. Les auteurs ne rapportent aucun résultat concernant des différences entre les garçons et les filles de l'échantillon.

Pour résumer, les études qui ont porté sur le comportement et le rendement scolaire chez les enfants présentent des résultats convergents. Les comportements

agressifs et les comportements anxieux/retirés corréler de façon négative avec le rendement scolaire. Ces résultats ont été observés notamment dans les études effectuées auprès d'échantillons non cliniques et où le rendement scolaire a été obtenu à l'aide d'une mesure non standardisée (i.e., bulletin scolaire).

### *Problématique spécifique*

Selon les résultats des études présentées plus haut, les chercheurs s'entendent sur les points suivants : 1) plus les enfants présentent des comportements anxieux/retirés (ou dépressifs) ou agressifs, plus leur rendement scolaire est faible; 2) plus les enfants présentent des comportements dépressifs (ou anxieux/retirés), plus ils ont tendance à manifester un style attributionnel dépressogène, soit attribuer aux situations positives ou de succès des facteurs externes, instables et spécifiques et attribuer aux situations négatives ou d'échec des facteurs internes, stables et globaux; et 3) plus les enfants présentent des comportements agressifs, plus ils ont tendance à présenter un biais d'attribution hostile, soit attribuer une intention hostile lors de situations sociales non hostiles ou ambiguës.

Par contre, les chercheurs rapportent des résultats mitigés concernant, chez les enfants, la relation entre les comportements agressifs et le style attributionnel dépressogène, les comportements anxieux/retirés (ou dépressifs) et le biais d'attribution hostile, le style attributionnel dépressogène et le rendement scolaire, et le biais d'attribution hostile et le rendement scolaire. Le peu d'études ayant porté sur

la relation entre ces variables explique en partie notre difficulté à dresser un portrait de la situation. De plus, les effets de genre ont rarement été considérés.

L'objectif de notre étude est de vérifier le rôle médiateur des attributions causales et d'intentions entre les comportements anxieux/retirés d'une part, et les comportements agressifs d'autre part, et le rendement scolaire d'enfants du premier cycle du primaire. Le devis de recherche correspond à celui d'une étude à schème multivarié, puisque l'effet de variables indépendantes (i.e., les comportements anxieux/retirés et agressifs) sur une variable dépendante (i.e., le rendement scolaire), en plus de l'effet de variables médiatrices (i.e., les attributions causales et d'intentions) et de variables de contrôle (i.e., les caractéristiques individuelles et familiales) sont étudiés. Dans la littérature, les caractéristiques individuelles et familiales se sont avérées associées, seules ou en combinaison, à des problèmes d'adaptation sociale actuels ou futurs chez l'enfant (voir Vitaro, Tremblay & Gagnon, 1992), d'où l'importance de contrôler leur influence dans nos analyses.

#### *Les limites des études antérieures*

Les relations entre le comportement et le rendement scolaire des enfants et entre leur comportement et le style attributionnel dépressogène et le biais d'attribution hostile, telles qu'observées dans plusieurs recherches, nous ont incité à vouloir tester les attributions causales et les attributions d'intentions comme variables médiatrices entre les comportements anxieux/retirés d'une part, et les comportements agressifs d'autre part, et le rendement scolaire d'enfants au premier cycle du primaire. Selon notre recension des écrits, le rôle médiateur des attributions causales et

d'intentions entre le comportement et le rendement scolaire n'a fait l'objet d'aucune étude empirique.

En outre, les études sur le style attributionnel dépressogène chez les enfants ont souvent considéré les dimensions de lieu de causalité, de stabilité et de globalité et peu la dimension de contrôlabilité. Pourtant, l'étude de Normandeau et Guay (1998) démontre que l'autocontrôle cognitif dans les tâches scolaires en première année joue un rôle médiateur entre les comportements agressifs et le rendement scolaire, mais non entre les comportements anxieux/retirés et le rendement scolaire. De plus, la contrôlabilité constitue l'une des principales dimensions pour décrire les attributions causales dans le modèle attributionnel de la motivation et des émotions de Weiner (1985). Dans notre recherche, la dimension de la contrôlabilité fera l'objet d'hypothèses et sera incluse dans notre évaluation des attributions causales des enfants.

La majorité des études rapportées n'ont considéré que l'une ou l'autre des variables mentionnées; très peu ont porté à la fois sur les comportements anxieux/retirés et agressifs et sur les attributions causales et d'intentions des enfants. Souvent, les échantillons ne comprenaient que des garçons, ce qui ne permettait pas de vérifier l'influence du genre sur les résultats obtenus. Lorsque les échantillons comprenaient à la fois des filles et des garçons, les chercheurs n'émettaient aucune hypothèse concernant spécifiquement les garçons ou les filles et/ou ne mentionnaient aucun effet du genre dans leurs résultats. Enfin, peu d'études ont porté sur le style attributionnel dépressogène et le biais d'attribution hostile chez les jeunes enfants.

*L'originalité de notre question de recherche*

Notre question de recherche est novatrice sur plusieurs points. D'abord, elle propose l'étude de variables qui n'ont jamais été considérées ensemble dans le cadre d'une recherche empirique. De plus, elle porte sur un échantillon d'enfants au tout début de leur scolarisation et comprend à la fois des filles et des garçons. L'intérêt de distinguer les filles et les garçons provient des différences comportementales observées dans la littérature; de façon générale, les garçons ont tendance à manifester plus de comportements agressifs que les filles, alors que celles-ci ont tendance à manifester plus de comportements anxieux/retirés que les garçons. Les données sont recueillies en trois temps : lorsque les enfants sont en maternelle, en première année et en deuxième année. Cette séquence temporelle nous permettra d'obtenir des renseignements pertinents sur l'aspect développemental des variables étudiées.

*La contribution à l'avancement des connaissances*

Au plan théorique, une évaluation mieux intégrée des processus cognitifs des enfants anxieux/retirés ou agressifs au début du primaire permettra une compréhension plus articulée du fonctionnement cognitif de ces enfants. Le fait d'étudier le style attributionnel dépressogène et le biais d'attribution hostile chez de jeunes enfants ajoutera, entre autres, à notre compréhension de la trajectoire développementale de ces deux processus.

Au plan de la pratique, la compréhension des processus cognitifs qui sont associés au rendement scolaire des enfants et qui médiatisent l'influence du comportement de ces derniers sera particulièrement pertinente pour l'intervention



(Normandeau & Guay, 1998). En effet, elle permettra le développement d'interventions éducatives ou rééducatives mieux adaptées à ces enfants. Par exemple, des stratégies préventives qui obligent l'enfant à critiquer et peut-être changer un style attributionnel dépressogène ou un biais d'attribution hostile, pourront être mises en place.

L'obtention d'informations nouvelles concernant la perspective de l'enfant dans les situations personnelles et sociales pourra fournir aux chercheurs et aux intervenants des éléments importants à considérer pour que l'enfant soit le plus susceptible de bénéficier de l'intervention (Crick & Ladd, 1993). Une étude portant sur le comportement, les attributions et le rendement scolaire pourra donc mener à des interventions différentielles dans la salle de classe pour les enfants présentant différentes caractéristiques comportementales.

#### *Les hypothèses de recherche*

L'objectif que poursuit notre étude consiste à vérifier l'effet médiateur des attributions (causales et d'intentions) entre le comportement d'enfants au premier cycle du primaire (anxiété/retrait et agressivité) et leur rendement scolaire. Notre question de recherche permet l'étude d'effets médiateurs plutôt que d'effets modérateurs, puisque les variables médiatrices, qui agissent comme troisièmes variables, représentent les mécanismes par lesquels les variables indépendantes peuvent exercer leur influence sur la variable dépendante (Baron & Kenny, 1986). Dans notre étude, les attributions causales et d'intentions constituent bien les mécanismes explicatifs possibles de la relation négative entre les comportements

anxieux/retirés et agressifs et le rendement scolaire. Les variables modératrices sont plutôt des variables qualitatives (e.g., le genre, l'origine ethnique, le niveau socio-économique) ou quantitatives (e.g., le niveau de récompense) qui influencent la direction ou la force d'une relation entre une variable indépendante (i.e., la variable prédictrice) et une variable dépendante (i.e., la variable critère) (Baron & Kenny, 1986).

Pour vérifier l'effet d'une variable médiatrice (v.m.) entre une variable indépendante (v.i.) et une variable dépendante (v.d.), les conditions suivantes doivent être respectées : 1) obtenir une corrélation entre la v.i. et la v.d., 2) obtenir une corrélation entre la v.i. et la v.m., et 3) obtenir une corrélation entre la v.m. et la v.d. (Baron & Kenny, 1986; Vitaro, 2000). Les variables de contrôle devraient être incluses à chacune des étapes de l'analyse, en particulier la mesure prétest de la variable dépendante (Vitaro, 2000). Dans notre cas, la mesure prétest de notre variable dépendante est le rendement scolaire en première année. L'effet médiateur d'une variable est considéré total si la valeur du paramètre associé à la v.i. égale zéro. Il est considéré partiel si la valeur n'atteint pas zéro, mais est réduite de façon significative. Nos hypothèses sont formulées de façon à ce que chacune d'elles corresponde à l'une des trois étapes proposées par Baron et Kenny (1986) et Vitaro (2000) concernant l'étude de variables médiatrices.

#### *Corrélations entre les variables indépendantes et la variable dépendante.*

Tout d'abord, nous devrions obtenir une relation négative entre les comportements anxieux/retirés (v.i.) et le rendement scolaire (v.d.) et entre les

comportements agressifs (v.i.) et le rendement scolaire (v.d.), et ce, lorsque l'influence de certaines caractéristiques individuelles (rendement scolaire en première année, QI et genre) et de certaines caractéristiques familiales (structure de la cellule familiale, niveau d'éducation de chacun des deux parents ou du parent avec lequel vit l'enfant, emploi occupé par l'un et/ou l'autre des parents et âge de la mère à la naissance de l'enfant de l'étude) est contrôlée. En d'autres termes, plus les comportements anxieux/retirés ou agressifs seraient élevés chez un enfant, plus son rendement scolaire serait faible.

*Corrélations entre les variables indépendantes et les variables médiatrices.*

Toujours en contrôlant l'effet potentiel de certaines caractéristiques individuelles et familiales, une association positive devrait être observée entre les comportements anxieux/retirés (v.i.) et la tendance à attribuer les situations de succès à des facteurs externes (v.m.). De plus, une association négative devrait être obtenue entre les comportements anxieux/retirés (v.i.) et la tendance à attribuer les situations d'échec à des facteurs externes (v.m.). En d'autres termes, plus un enfant manifesterait des comportements anxieux/retirés, plus il aurait tendance à expliquer les situations de succès par des facteurs externes et les situations d'échec par des facteurs internes.

Concernant la dimension de contrôlabilité, un lien positif devrait être observé entre les comportements anxieux/retirés (v.i.) et la tendance à attribuer les situations de succès à des facteurs incontrôlables (v.m.). Un lien négatif devrait aussi être obtenu entre les comportements anxieux/retirés (v.i.) et la tendance à attribuer les

situations d'échec à des facteurs incontrôlables (v.m.). Autrement dit, plus un enfant manifesterait des comportements anxieux/retirés, plus il aurait tendance à expliquer les situations de succès par des facteurs incontrôlables et les situations d'échec par des facteurs contrôlables.

Concernant les attributions d'intentions, nous devrions obtenir une relation négative entre les comportements agressifs (v.i.) et une perception sociale réaliste/positive (v.m.) lors d'une tâche de perception sociale où le geste posé par l'agresseur est soit hostile, accidentel (non intentionnel) ou ambigu. En d'autres termes, plus un enfant manifesterait des comportements agressifs, plus il aurait tendance à présenter une perception sociale irréaliste/négative. En effet, il aurait plutôt tendance à attribuer une intention hostile lors de situations non hostiles ou ambiguës et à attribuer une intention non hostile lors de situations hostiles.

Étant donné que les études portant sur les comportements agressifs (v.i.) et les attributions causales (v.m.) et celles portant sur les comportements anxieux/retirés (v.i.) et les attributions d'intentions (v.m.) sont peu nombreuses et présentent des résultats divergents, nous ne formulons aucune hypothèse concernant ces variables. Dans nos analyses, nous vérifierons toutefois leur façon de se comporter entre elles afin de comparer les résultats obtenus avec les autres résultats de notre étude, de valider s'il y a lieu les hypothèses formulées concernant les autres variables et d'améliorer notre compréhension des processus en jeu.

*Corrélations entre les variables médiatrices et la variable dépendante.*

En ce qui concerne les attributions causales et le rendement scolaire, nous devrions observer une relation négative entre la tendance à attribuer les situations de succès à des facteurs externes (v.m.) et le rendement scolaire (v.d.) et une relation positive entre la tendance à attribuer les situations d'échec à des facteurs externes (v.m.) et le rendement scolaire (v.d.). En effet, plus un enfant aurait tendance à faire des attributions externes lors de situations de succès, plus son rendement scolaire serait faible. Dans le même ordre d'idées, plus un enfant aurait tendance à faire des attributions internes lors de situations d'échec, plus son rendement scolaire serait faible.

De plus, nous devrions obtenir une relation négative entre la tendance à attribuer les situations de succès à des facteurs incontrôlables (v.m.) et le rendement scolaire (v.d.) ainsi qu'une relation positive entre la tendance à attribuer les situations d'échec à des facteurs incontrôlables (v.m.) et le rendement scolaire (v.d.). En d'autres termes, plus un enfant aurait tendance à faire des attributions incontrôlables lors de situations de succès, plus son rendement scolaire serait faible. De même, plus un enfant aurait tendance à faire des attributions contrôlables lors de situations d'échec, plus son rendement scolaire serait faible. Toutes les associations entre les v.m. et la v.d. devraient être observées en contrôlant l'effet potentiel des caractéristiques individuelles et familiales mentionnées plus haut.

Malgré le fait que notre contexte théorique ne présente aucun résultat de recherches concernant le lien entre les attributions d'intentions et le rendement

scolaire, nous formulons tout de même une hypothèse à ce sujet dans le but de respecter les recommandations de Baron et Kenny (1986) et Vitaro (2000) concernant l'étude d'effets médiateurs. Nous anticipons donc qu'une association positive sera observée entre la tendance à démontrer une perception sociale réaliste/positive (v.m.) et le rendement scolaire (v.d.). En d'autres mots, plus un enfant aurait tendance à présenter une perception sociale irréaliste/négative, soit attribuer une intention hostile lors de situations non hostiles ou ambiguës et une intention non hostile lors de situations hostiles, plus son rendement scolaire serait faible.

*Rôle médiateur des variables médiatrices entre les variables indépendantes et la variable dépendante.*

Nous pourrions conclure à l'effet médiateur de nos variables médiatrices si et seulement si toutes les conditions mentionnées précédemment ont été respectées. En effectuant une analyse de régression linéaire multiple, la tendance à attribuer les situations de succès à des facteurs externes (v.m.) et les situations d'échec à des facteurs internes (v.m.) devrait jouer un rôle médiateur entre les comportements anxieux/retirés (v.i.) et le rendement scolaire (v.d.). Autrement dit, le fait d'attribuer les situations de succès à des facteurs externes expliquerait le lien négatif entre les comportements anxieux/retirés et le rendement scolaire. Le fait d'attribuer les situations d'échec à des facteurs internes expliquerait aussi le lien négatif entre ces deux variables.

Concernant les attributions d'intentions, la tendance à démontrer une perception sociale irréaliste/négative (v.m.) devrait jouer un rôle médiateur entre les

comportements agressifs (v.i.) et le rendement scolaire (v.d.). En effet, la tendance à attribuer des intentions hostiles lors de situations non hostiles ou ambiguës et une intention non hostile lors de situations hostiles expliquerait le lien négatif entre les comportements agressifs et le rendement scolaire.

Aucune hypothèse n'est formulée concernant le rôle médiateur des attributions causales entre les comportements agressifs et le rendement scolaire ni concernant le rôle médiateur des attributions d'intentions entre les comportements anxieux/retirés et le rendement scolaire. Notre recension des écrits ne nous a pas permis de considérer d'études mettant en relation ces variables. Toutefois, nous examinerons de quelle façon elles se comportent dans le but de mieux comprendre les interactions en jeu. Le fait d'étudier des variables qui ont peu ou jamais été mises en relation dans la littérature ajoute au caractère pertinent et novateur de notre étude.

Bien que la plupart des études présentées dans notre contexte théorique n'aient pas vérifié les effets potentiels du genre sur leurs variables ou n'aient pas observé de tels effets, il demeure possible que les variables de notre étude agissent différemment selon le genre des enfants. Le fait d'être un garçon ou une fille pourrait modifier le rôle des attributions causales et d'intentions comme variables médiatrices. Bien que ce ne soit pas l'objet de notre recherche, les différences de genre feront néanmoins partie des éléments étudiés. Enfin, toutes les hypothèses que nous avons formulées réfèrent à des associations directionnelles mais non causales. Même si les données ont été recueillies à trois points dans le temps, cette séquence temporelle ne permet pas de conclure à des liens causaux entre les variables.

## MÉTHODOLOGIE



## Sélection et description des sujets

Les données utilisées pour réaliser cette étude proviennent d'une banque déjà existante constituée pour une recherche de type longitudinal. Les enfants ont été suivis de la maternelle à la deuxième année. Seuls les éléments pertinents permettant de répondre à notre question de recherche seront mentionnés.

Les enfants faisant l'objet de cette étude ont été sélectionnés à leur école au moment de leur entrée à la maternelle. Un formulaire de consentement a été envoyé aux parents par les enfants après que l'autorité compétente à la Commission scolaire de Montréal, la directrice de chaque école ainsi que les enseignantes concernées eurent toutes donné leur accord. Tous les enfants ayant retourné les formulaires signés ont fait partie de l'étude.

L'échantillon initial comptait 446 sujets. De ce nombre, seuls ceux ayant complété l'ensemble des instruments de mesure et n'ayant aucune donnée manquante ont été retenus. Les enfants de l'échantillon final, bien qu'en nombre réduit comparé à l'échantillon initial, constituent un groupe représentatif de l'ensemble des enfants qui fréquentent les écoles de la Commission scolaire de Montréal. Pour cette étude, l'échantillon final comprend 158 enfants, dont 71 sont des garçons et 87 sont des filles. Au moment de leur première évaluation en maternelle, l'âge moyen des sujets était de 70,66 mois (environ 6 ans) et l'écart type de 3,99 ( $N = 445$ ). En première année, il était de 85,4 mois (environ 7 ans) et l'écart type de 3,67 ( $N = 319$ ). En

deuxième année, l'âge moyen était de 97,2 mois (environ 8 ans) et l'écart type de 3,71 ( $N = 281$ ).

### Instruments

Dans cette section, nous présenterons les différents instruments de mesure utilisés en respectant l'ordre chronologique selon lequel les données ont été recueillies. Cet ordre correspond aussi à l'ordre d'entrée des différentes variables dans les analyses statistiques. Les instruments permettant de recueillir les caractéristiques individuelles et familiales seront d'abord présentés. Les données seront utilisées à titre de variables de contrôle. Puis, la mesure du comportement, dont les résultats correspondent à nos variables indépendantes, sera expliquée. Ensuite, les deux mesures d'attributions, causales et d'intentions, seront décrites. Les données serviront de variables médiatrices. Puisque le rendement scolaire sera utilisé à la fois comme variable de contrôle (rendement scolaire en première année) et comme variable dépendante (rendement scolaire en deuxième année), cette mesure sera présentée avec les autres mesures des variables de contrôle.

#### *La mesure de l'adversité familiale*

Les caractéristiques familiales ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire d'informations générales. Ce dernier a permis d'obtenir des renseignements sur la structure de la cellule familiale (biparentale, monoparentale, recomposée), le niveau d'éducation de chacun des deux parents ou du parent avec lequel vit l'enfant, l'emploi occupé par l'un et/ou l'autre des parents et l'âge de la mère à la naissance de

l'enfant de l'étude. Ces six variables seront contrôlées dans les analyses statistiques par la création d'un indice d'adversité familiale, selon la procédure décrite par Tremblay, Loeber, Gagnon, Charlebois, Larivée et LeBlanc (1991) et Vitaro et al. (1992).

Cet indice a été obtenu en calculant la moyenne des cotes 0 ou 1 accordées à chacune des six variables sociodémographiques précédentes. Lorsque l'information concernant l'emploi occupé par l'un des parents, son niveau d'éducation ou l'âge de la mère à la naissance de l'enfant n'était pas disponible, un indice d'adversité moyen a été calculé avec les variables connues. Une moyenne a été calculée lorsque les données étaient disponibles pour au moins quatre variables. Une cote de 0 a été attribuée à la structure familiale dans les cas où l'enfant vivait avec ses deux parents biologiques. Une cote de 1 a été accordée dans tous les autres cas. Pour les autres variables, elles obtenaient une cote de 0 ou 1 selon qu'elles se situaient au-delà ou non du 25<sup>e</sup> par centile de leur distribution respective. L'échelle de prestige occupationnel de Blishen et McRoberts (1976) a été utilisée pour répartir les emplois sur une échelle continue. Plus la cote moyenne d'adversité est élevée, plus le milieu familial est considéré à risque. À cet indice, s'ajoutent deux variables de contrôle concernant l'enfant, soit le QI (mesuré à l'aide de l'ÉVIP) et le genre de l'enfant.

#### *La mesure des habiletés cognitives*

Les habiletés intellectuelles des enfants ont été mesurées en première année à l'aide de l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (ÉVIP), une adaptation canadienne-française du *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT-R; Dunn,

Thériault-Whalen & Dunn, 1993). L'ÉVIP consiste en une mesure du langage réceptif. L'enfant choisit parmi quatre images celle qui correspond au mot prononcé par l'assistante de recherche. Le test comprend 170 énoncés dont la difficulté augmente, plus cinq énoncés d'entraînement au début. L'ÉVIP a un coefficient de fidélité test-retest moyen de 0,72. Concernant la validité de cet instrument, les corrélations de l'ÉVIP avec d'autres mesures de vocabulaire varient de 0,36 à 0,86, avec une médiane de 0,71 (Dunn et al., 1993). Le score moyen à l'ÉVIP est de 100 et l'écart type de 15.

#### *La mesure du rendement scolaire*

Le bulletin scolaire des enfants a été utilisé pour obtenir leurs résultats en français et en mathématiques. Ces résultats sont exprimés en pourcentage. Les notes à la fin de la première année et celles à la fin de la deuxième année ont été considérées. Les premières serviront de variables de contrôle dans les analyses statistiques. Une moyenne des deux résultats pour chacune des années a été calculée pour faire un score global du rendement scolaire.

L'utilisation du bulletin plutôt que d'outils standardisés comme mesure d'évaluation du rendement scolaire des enfants est justifiée par sa validité écologique (Normandeau & Guay, 1998). En effet, les notes proviennent d'une série d'évaluations complétées tout au long de l'année scolaire par tous les enfants d'une même classe et témoignent de la progression de chaque enfant dans une matière donnée (Marsh & Yeung, 1997). Par ailleurs, elles reflètent les apprentissages que

l'enfant a faits dans sa classe et constituent la rétroaction externe que l'enfant reçoit de la part de son enseignante (Wentzel, Weinberger, Ford & Feldman, 1990).

### *La mesure du comportement*

Le *Questionnaire d'évaluation des comportements sociaux* (QECS; Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon & Charlebois, 1987) a été utilisé pour mesurer le comportement de l'enfant. Ce questionnaire a été construit à partir de deux instruments : la version française du *Preschool Behavior Questionnaire* (B-PBQ; Behar & Stringfield, 1974; Fowler & Park, 1979) et celle du *Prosocial Behavior Questionnaire* (W-PBQ; Weir & Duveen, 1981). Le QECS comprend notamment deux sous-échelles qui évaluent : 1) les comportements agressifs et 2) les comportements anxieux/retirés. La sous-échelle portant sur les comportements agressifs compte 13 énoncés : par exemple, s'agiter, se bagarrer, détruire ses objets ou ceux des autres, raconter des mensonges, blâmer les autres, donner des coups de pieds, mordre et frapper. La sous-échelle des comportements anxieux/retirés comprend six énoncés : par exemple, inquiet, solitaire, peiné et pleure facilement.

Chaque énoncé comporte une échelle à trois points où le comportement décrit est évalué comme étant fréquent (2), occasionnel (1) ou ne s'appliquant pas à l'enfant (0). Le score peut varier de 0 à 26 pour l'échelle d'agressivité et de 0 à 12 pour l'échelle d'anxiété/retrait. La structure factorielle de cet instrument ainsi que sa validité concurrente et prédictive ont été confirmées dans l'étude de Tremblay et al. (1987). Les corrélations entre les énoncés pour les sous-échelles des comportements agressifs et anxieux/retirés sont respectivement de 0,94 et 0,76 (Normandeau &

Guay, 1998). La version préscolaire de ce questionnaire peut être utilisée jusqu'en deuxième année du primaire (Rubin, Moller & Emptage, 1986). L'enseignante en première année a été invitée à le compléter pour chaque enfant de sa classe qui faisait partie de l'échantillon.

#### *La mesure des attributions causales*

La mesure des attributions causales utilisée pour cette étude est inspirée d'un modèle théorique connu : le modèle attributionnel de la motivation et des émotions de Weiner (1985) que nous avons présenté en deuxième partie, dans lequel les attributions causales sont analysées en fonction de certaines dimensions (lieu de causalité, contrôlabilité, stabilité et globalité).

Pour mesurer les attributions causales des enfants lors de situations de réussite et d'échec scolaires, l'assistante de recherche a présenté oralement à chacun d'eux quatre situations différentes, dont deux succès et deux échecs. Par exemple, l'assistante a exposé la situation suivante dans sa forme de succès : « Imagine que tu as obtenu un bon résultat en mathématiques; pourquoi selon toi? » (Normandeau & Gobeil, 1998). Puis, l'assistante de recherche a présenté la même situation dans sa forme d'échec : « Imagine que tu n'as pas obtenu un bon résultat en mathématiques; pourquoi selon toi? ». L'assistante a ensuite demandé aux enfants d'évaluer les attributions causales formulées selon les dimensions de lieu de causalité et de contrôlabilité.

Une échelle de mesure à quatre points a été attribuée à chacune des dimensions : interne beaucoup (1), interne un peu (2), externe un peu (3) et externe beaucoup (4), pour la dimension de lieu de causalité, et contrôlable beaucoup (1), contrôlable un peu (2), incontrôlable un peu (3) et incontrôlable beaucoup (4), pour la dimension de contrôlabilité. Des scores combinés ont ensuite été calculés en additionnant les scores de lieu de causalité des deux situations de succès et en additionnant les scores de lieu de causalité des deux situations d'échec. La même procédure a été appliquée à la dimension de contrôlabilité. Nous obtenons donc quatre scores qui varient entre deux et huit. Un score élevé à la dimension de lieu de causalité pour les situations d'échec ou de succès signifie une tendance à faire des attributions externes et un score élevé à la dimension de contrôlabilité pour les situations d'échec ou de succès signifie une tendance à faire des attributions incontrôlables.

#### *La mesure des attributions d'intentions*

L'instrument de mesure des attributions d'intentions est tiré d'une tâche de perception sociale développée par Suess, Grossmann et Sroufe (1992), laquelle est inspirée des travaux de Dodge sur le traitement de l'information sociale chez les enfants (e.g., Crick & Dodge, 1994). Six vignettes en images montrant des situations de conflits sociaux typiques chez les enfants ont été présentées à tous les sujets de l'échantillon. Trois vignettes représentent un geste de violence dirigé vers les objets de jeu d'un enfant. Les trois autres représentent un geste de violence dirigé vers l'enfant lui-même. Deux des six situations montrent une intention hostile, deux un accident non intentionnel et deux sont ambiguës quant à l'intention de l'agresseur.

L'assistante de recherche a demandé à chacun des enfants si l'acte de violence perpétré par l'agresseur était intentionnel ou non. L'enfant fait une attribution non hostile s'il répond par exemple : « C'est un accident, il voulait jouer. ». Par contre, il fait une attribution hostile s'il répond par exemple : « Il veut faire mal. Il veut détruire les objets. »

Si l'intention est hostile et l'enfant fait une attribution hostile, il obtient 1 point. Sa perception est réaliste. S'il fait une attribution non hostile, il obtient 0, car sa perception est irréaliste. Les points sont attribués de la même façon pour les deux vignettes où l'intention est non hostile. Si l'enfant fait une attribution non hostile, il obtient 1 point. Sa perception est réaliste. S'il fait une attribution hostile, il obtient 0, car sa perception est irréaliste. Dans le cas des vignettes où l'intention est ambiguë, si l'enfant fait une attribution non hostile, il obtient 1 point, car sa perception est positive. Par contre, s'il fait une attribution hostile, il obtient 0, car sa perception est négative. Un score total est ensuite calculé en additionnant les points à chaque vignette. Ce score peut varier de zéro à six. Plus il est élevé, plus l'enfant a une perception sociale réaliste/positive. Plus le score est faible, plus l'enfant a une perception sociale irréaliste/négative.

### Procédure

Les données ont été recueillies à trois points dans le temps : lorsque l'enfant était en maternelle (temps 1), en première année (temps 2) et en deuxième année



(temps 3). Lorsque l'enfant était en maternelle, les parents ont répondu à la maison au questionnaire d'informations générales.

Environ huit mois après l'entrée de l'enfant en première année, l'enseignante a répondu au QECS pour chaque enfant de sa classe faisant partie de l'échantillon. L'ÉVIP a aussi été complété par les enfants en première année à leur école respective et leurs résultats finaux en français et en mathématiques ont été recueillis.

Les mesures d'attributions causales et d'attributions d'intentions ont été effectuées à l'école de l'enfant, lorsque ce dernier était en deuxième année. Ces deux mesures étaient d'une durée d'environ 30 minutes chacune. Les résultats finaux en français et en mathématiques en deuxième année ont aussi été recueillis. Les familles ont reçu une compensation financière pour leur participation à l'étude.

## RÉSULTATS

L'objectif poursuivi par notre étude consiste à vérifier le rôle médiateur des attributions causales et d'intentions entre les comportements anxieux/retirés d'une part, et les comportements agressifs d'autre part, et le rendement scolaire d'enfants du premier cycle du primaire, tout en contrôlant l'effet potentiel de certaines caractéristiques individuelles et familiales. Pour atteindre cet objectif, nous présenterons d'abord les caractéristiques de l'échantillon. Ensuite, pour chacune des hypothèses formulées, nous exposerons les analyses préliminaires effectuées, la démarche statistique que nous souhaitons réaliser, les postulats à respecter avant d'entamer cette démarche et, enfin, les résultats de nos analyses statistiques.

### Caractéristiques de l'échantillon

Le tableau I présente les caractéristiques des sujets de l'échantillon concernant toutes les variables étudiées. Celles-ci sont ordonnées selon leur entrée dans les analyses statistiques prévues. Les empan, moyennes et écarts types pour tous les instruments sont fournis. Les caractéristiques des variables de contrôle seront d'abord présentées, puis celles des variables indépendantes, ensuite celles des variables médiatrices et enfin celles de la variable dépendante.

Les sujets de notre échantillon sont au nombre de 158, dont 55,06 % sont des filles. Concernant les variables de contrôle, la moyenne du rendement scolaire des enfants au temps 2 de la collecte des données (i.e., en première année) est de 80,07 avec un écart type de 11,43. L'indice d'adversité familiale moyen au temps 1 (i.e., en maternelle), qui regroupe les caractéristiques familiales à contrôler dans nos analyses,

Tableau I  
*Caractéristiques de l'échantillon (N = 158)*

Variable	Empan	Moyenne	Écart type
<b>Rendement scolaire en première année</b>			
Total	0-100	80,07	11,43
Garçons <sup>1</sup>		78,98	11,11
Filles <sup>2</sup>		80,97	11,67
<b>Indice d'adversité familiale</b>			
Total	0-1	0,37	0,27
Garçons		0,37	0,26
Filles		0,37	0,28
<b>ÉVIP</b>			
Total		106,82	20,79
Garçons	0-170	107,46	21,89
Filles		106,30	19,96
<b>Anxiété</b>			
Total		3,09	2,83
Garçons	0-12	3,65	2,95
Filles		2,63	2,66
<b>Agressivité</b>			
Total		5,18	6,03
Garçons	0-26	7,18	6,76
Filles		3,55	4,82
<b>Lieu de causalité en situations de succès</b>			
Total	2-8	3,50	1,84
Garçons		3,32	1,81
Filles		3,64	1,87
<b>Lieu de causalité en situations d'échec</b>			
Total	2-8	4,62	1,83
Garçons		4,49	1,81
Filles		4,72	1,84
<b>Contrôlabilité en situations de succès</b>			
Total	2-8	6,23	1,97
Garçons		5,86	2,03
Filles		6,53	1,88
<b>Contrôlabilité en situations d'échec</b>			
Total	2-8	6,03	2,01
Garçons		5,94	2,03
Filles		6,10	2,01
<b>Perception de l'intention</b>			
Total		5,54	0,73
Garçons	0-6	5,62	0,64
Filles		5,48	0,79
<b>Rendement scolaire en deuxième année</b>			
Total	0-100	77,47	9,77
Garçons		76,20	9,95
Filles		78,51	9,56

<sup>1</sup> n = 71, <sup>2</sup> n = 87

est peu élevé : dans l'ensemble, le milieu familial des sujets est considéré peu à risque ( $M = 0,37$ ,  $é.t. = 0,27$ ). Le score des sujets à l'ÉVIP au temps 2 est légèrement supérieur à la moyenne ( $M = 106,82$ ,  $é.t. = 20,79$ ). Les comportements anxieux/retirés et les comportements agressifs sont les deux variables indépendantes à l'étude. Selon les scores au QECP au temps 2, les sujets sont peu anxieux ( $M = 3,09$ ,  $é.t. = 2,83$ ) et peu agressifs ( $M = 5,18$ ,  $é.t. = 6,03$ ).

En ce qui concerne les variables médiatrices, les dimensions de lieu de causalité et de contrôlabilité, ainsi que la perception de l'intention lors de conflits sociaux sont considérées. Lors des deux situations de succès, les enfants ont fait des attributions plutôt internes ( $M = 3,5$ ,  $é.t. = 1,84$ ) et incontrôlables ( $M = 6,23$ ,  $é.t. = 1,97$ ). Lors des deux situations d'échec, les attributions des enfants étaient aussi plutôt internes ( $M = 4,62$ ,  $é.t. = 1,83$ ) et incontrôlables ( $M = 6,03$ ,  $é.t. = 2,01$ ). Concernant la perception de l'intention lors de conflits sociaux, les sujets ont manifesté une perception sociale très réaliste/positive ( $M = 5,54$ ,  $é.t. = 0,73$ ). Ils étaient donc très habiles pour identifier les intentions hostiles lors des situations hostiles, les intentions non hostiles lors des situations non hostiles et pour présumer une intention non hostile lors des situations ambiguës. Enfin, la variable dépendante de notre étude, soit le rendement scolaire des enfants au temps 3, a obtenu un score moyen de 77,47 et un écart type de 9,77.

Le tableau I montre également les scores des garçons et des filles aux différents instruments. Pour l'ensemble des mesures, les résultats sont similaires, à l'exception de la mesure d'anxiété et d'agressivité. En effet, le score moyen des

garçons aux échelles d'anxiété et d'agressivité (respectivement,  $M = 3,65$ ,  $é.t. = 2,95$  et  $M = 7,18$ ,  $é.t. = 6,76$ ) est supérieur à celui des filles (respectivement,  $M = 2,63$ ,  $é.t. = 2,66$  et  $M = 3,55$ ,  $é.t. = 4,82$ ). Un test- $t$  a été effectué pour l'ensemble des variables étudiées dans le but de s'assurer que les différences observées entre certaines d'entre elles sont significatives. Seulement les scores moyens des garçons et des filles à l'échelle d'agressivité sont significativement différents. Les garçons de notre échantillon présentent donc plus de comportements agressifs que les filles.

### Analyses statistiques préliminaires

Avant de tester un effet médiateur, nous devons vérifier si les trois conditions proposées par Baron et Kenny (1986) et Vitaro (2000) pour l'étude de variables médiatrices sont respectées. Dans cette section, les hypothèses formulées selon ces trois conditions seront donc évaluées.

#### *La vérification des hypothèses concernant les corrélations entre les variables indépendantes et la variable dépendante*

Les deux hypothèses formulées concernant la relation négative entre les comportements anxieux/retirés et le rendement scolaire et entre les comportements agressifs et le rendement scolaire sont appuyées. En effet, l'agressivité au temps 2 corrèle de façon significative avec le rendement scolaire au temps 3 ( $r = -0,35$ ,  $p < 0,01$ ). De plus, l'anxiété au temps 2 corrèle de façon significative avec le rendement scolaire au temps 3 ( $r = -0,27$ ,  $p < 0,01$ ). En d'autres termes, plus les comportements

anxieux/retirés ou agressifs sont élevés, plus le rendement scolaire est faible. La première condition émise par Baron et Kenny (1986) et Vitaro (2000) est donc respectée. Chez les garçons, l'agressivité au temps 2 corrèle de façon significative avec le rendement scolaire au temps 3 ( $r = -0,29, p < 0,05$ ), mais non l'anxiété. Chez les filles, l'agressivité et l'anxiété au temps 2 corrélaient de façon significative avec le rendement scolaire au temps 3 (respectivement,  $r = -0,39, p < 0,01$  et  $r = -0,3, p < 0,01$ ).

*La vérification des hypothèses concernant les corrélations entre les variables indépendantes et les variables médiatrices*

Les corrélations entre les comportements anxieux/retirés ou agressifs au temps 2 et les attributions causales en situations de succès et d'échec et les attributions d'intentions lors de conflits sociaux au temps 3, ne sont pas significatives. Il nous est impossible de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Concernant les garçons, aucune corrélation significative n'est observée. Pour les filles, l'agressivité au temps 2 corrèle de façon significative avec la perception de l'intention au temps 3 ( $r = -0,21, p < 0,05$ ). Plus les filles présentent des comportements agressifs au temps 2, plus elles manifestent une perception sociale irréaliste/négative au temps 3. À l'exception de ce dernier point, la deuxième condition requise pour l'étude de variables médiatrices n'est donc pas respectée.

*La vérification des hypothèses concernant les corrélations entre les variables médiatrices et la variable dépendante*

Aucune corrélation n'est significative entre les dimensions de lieu de causalité et de contrôlabilité au temps 2 et le rendement scolaire au temps 3. Nous ne pouvons donc vérifier nos hypothèses impliquant ces variables. Concernant la perception de l'intention au temps 2, une relation significative est observée entre cette variable et le rendement scolaire au temps 3 chez les filles seulement ( $r = 0,31, p < 0,01$ ). En d'autres termes, plus les filles manifestent une perception sociale irréaliste/négative, plus leur rendement scolaire est faible. La troisième condition, également nécessaire pour vérifier un rôle médiateur, n'est pas respectée en ce qui concerne l'ensemble de l'échantillon. Par contre, en considérant seulement les filles, cette condition est en partie respectée.

*La vérification des hypothèses concernant le rôle médiateur des variables médiatrices entre les variables indépendantes et la variable dépendante*

Les conditions requises pour l'étude de variables médiatrices n'ont été respectées que dans un seul cas. Chez les filles, les résultats des analyses préliminaires ont montré que : 1) l'agressivité au temps 2 (v.i.) corrèle de façon significative avec le rendement scolaire au temps 3 (v.d.), 2) l'agressivité au temps 2 (v.i.) corrèle de façon significative avec la perception de l'intention au temps 3 (v.m.), et 3) la perception de l'intention au temps 3 (v.m.) corrèle de façon significative avec le rendement scolaire au temps 3 (v.d.).



Dans une ultime tentative d'observer davantage de résultats significatifs, des corrélations partielles ont aussi été calculées. Les variables de contrôle, soit le rendement scolaire au temps 2, le genre, l'indice d'adversité familiale et le score à l'ÉVIP, ont donc été incluses dans ces analyses. Nous avons repris la vérification de chacune de nos hypothèses en fonction des nouvelles corrélations effectuées. Aucune corrélation partielle significative n'a été obtenue pour l'ensemble des sujets et les garçons et les filles pris séparément.

### Démarche statistique

Pour tester l'effet d'une variable médiatrice, Baron et Kenny (1986) suggèrent de procéder à une série de régressions. En ce qui concerne la vérification du rôle médiateur de la perception de l'intention entre les comportements agressifs et le rendement scolaire chez les filles de notre échantillon, nous avons effectué une analyse de régression linéaire multiple. Selon l'hypothèse formulée, la perspective considérée est plutôt théorique, car nous cherchons à expliquer les relations entre les variables prédictrices et la variable critère, au lieu de prédire, par exemple, le score d'un individu à la variable critère.

Dans notre analyse, la variable critère est le rendement scolaire en deuxième année. Les variables prédictrices ont été entrées en trois étapes : les variables de contrôle d'abord (i.e., rendement scolaire en première année, indice d'adversité familiale, score à l'ÉVIP), puis la variable indépendante (i.e., comportements

agressifs) et, enfin, la variable médiatrice (i.e., perception de l'intention). Avant d'analyser nos résultats, certains postulats de base doivent être vérifiés.

### Vérification des postulats

La régression linéaire multiple nécessite une vérification préalable de quatre postulats : 1) la multicollinéarité entre les variables prédictrices, 2) la distribution normale des scores résiduels, 3) le nombre de sujets par variable prédictrice, et 4) les erreurs de spécification du modèle. La présence de valeurs extrêmes sera aussi vérifiée.

#### *Le premier postulat : la multicollinéarité entre les variables prédictrices*

Le postulat de la multicollinéarité réfère à la proportion de variance partagée par les variables prédictrices utilisées dans l'analyse de régression. Nous pouvons le vérifier à l'aide des corrélations de Pearson. Lorsque les corrélations entre les variables prédictrices sont trop élevées, la multicollinéarité est forte et le résultat de l'analyse est plus instable. Des erreurs d'interprétation peuvent alors survenir.

Dans notre étude, les corrélations entre les variables prédictrices ne sont pas trop élevées. En effet, la corrélation la plus forte est de l'ordre de  $-0,41$  ( $p < 0,01$ ). Les deux variables concernées sont l'indice d'adversité familiale et le score à l'ÉVIP. Le coefficient de corrélation entre ces deux variables n'est pas suffisamment élevé pour signifier qu'elles mesurent le même construit. De toute façon, au niveau

conceptuel, elles réfèrent à des construits différents. Elles seront donc toutes les deux conservées dans l'analyse. La régression linéaire multiple peut alors être utilisée sans inquiétude. L'interprétation des résultats nécessite tout de même une certaine prudence : l'une des variables pourrait diminuer l'importance de l'autre.

*Le deuxième postulat : la distribution normale des scores résiduels*

Dans un premier temps, ce postulat peut être vérifié à l'aide de l'histogramme des scores résiduels de la variable du rendement scolaire en deuxième année. Les scores résiduels doivent être distribués normalement, soit avoir une moyenne de 0 et un écart type de 1. Dans notre analyse, la distribution des valeurs suit à peu près une courbe normale. En effet, les valeurs de cette variable sont distribuées de façon unimodale, symétrique et mésocurtique. La moyenne des données recueillies est de 0,00 et l'écart type de 0,97. Cet histogramme respecte donc les critères nécessaires pour supposer une distribution normale.

Dans un deuxième temps, nous pouvons vérifier le nuage de points des scores résiduels de la variable du rendement scolaire en deuxième année. Nous observons que le nuage de points a légèrement la forme d'un entonnoir, ce qui nous laisse supposer la présence d'un lien entre ce qui est prédit et le résiduel. Nous présumons donc un problème au niveau de la constance de la variance des scores résiduels de cette variable.

Dans un troisième temps, le diagramme gaussien des scores résiduels de la variable du rendement scolaire en deuxième année nous permet de voir que la

distribution des scores suit à peu près la droite prévue. La forme légèrement en entonnoir du nuage de points n'est peut-être pas suffisamment évidente pour supposer un problème au niveau de la distribution des scores résiduels. Ce postulat nous semble donc assez respecté.

*Le troisième postulat : le nombre de sujets par variable prédictrice*

Pour bénéficier d'une puissance analytique acceptable, le nombre minimal de sujets pour chaque variable prédictrice incluse dans l'analyse est de 15. En ce qui concerne notre analyse de régression, le nombre de sujets (seulement les filles) est de 90 et le nombre de variables prédictrices est de cinq. Le nombre total de filles pour cette analyse, soit 90, diffère de celui mentionné lors de la description des caractéristiques de l'échantillon, soit 87. Au départ, toutes les variables étaient considérées : le nombre de sujets n'ayant aucune donnée manquante pour tous les instruments était donc légèrement réduit. Pour respecter ce postulat, nous devons avoir un échantillon d'au moins 75 sujets, soit  $5 \times 15 = 75$ . Avec un échantillon de 90 sujets, le postulat est respecté.

*Le quatrième postulat : les erreurs de spécification du modèle*

*Relation linéaire.*

Pour que ce postulat soit respecté, une relation linéaire doit être observée entre les variables prédictrices et la variable dépendante. Nous devons donc consulter le nuage de points des scores résiduels de la variable du rendement scolaire en deuxième année. Comme nous l'avons mentionné plus haut, une forme d'entonnoir est plus ou moins observée à première vue. Cependant, le diagramme gaussien

semble présenter une distribution normale. Nous supposons la présence d'une relation linéaire entre nos variables prédictrices et notre variable critère. Ce postulat est donc respecté.

*Principe de parcimonie.*

Lors de l'application d'une analyse de régression linéaire multiple, il est important d'inclure toutes les variables prédictrices pertinentes et de ne pas inclure de variables prédictrices non pertinentes. Les variables considérées dans notre étude ont été choisies en fonction de la recension des écrits que nous avons effectuée. De plus, toutes les variables de contrôle (rendement scolaire en première année, indice d'adversité familiale, score à l'ÉVIP) corrént de façon significative avec la variable dépendante. Elles sont par conséquent toutes pertinentes. Il est donc justifié de les considérer dans notre analyse.

Concernant notre variable indépendante (les comportements agressifs), elle corréle à  $-0,39$  ( $p < 0,01$ ) avec notre variable dépendante. Les comportements agressifs corrént aussi de façon significative avec la variable médiatrice, soit la perception de l'intention ( $r = -0,21$ ,  $p < 0,05$ ). Nous incluons donc ces deux variables prédictrices dans notre analyse de régression. Considérant que toutes les variables pertinentes font partie de notre analyse et aucune non pertinente n'en fait partie, le principe de parcimonie est un postulat respecté.

### Vérification des valeurs extrêmes

La vérification des valeurs extrêmes ne constitue pas un postulat en soi. Par contre, il est important de regarder la distribution des variables : la présence d'un nombre trop important de valeurs extrêmes pourrait nuancer nos résultats. Pour vérifier la présence de valeurs extrêmes, nous pouvons consulter les trois tests suivants : le test des scores résiduels standardisés, le test de la distance de Mahalanobis et le test de la distance de Cook. Nous constatons qu'ils sont tous les trois non significatifs. Nous pouvons donc conclure que les distributions sont normales et qu'elles ne comportent pas de valeurs extrêmes. Dans l'ensemble, nous estimons que les postulats de base de la régression linéaire multiple sont respectés. Nous pouvons alors procéder à l'analyse des résultats.

### Analyse des résultats de la régression

Les résultats obtenus pour l'analyse de régression linéaire multiple concernant le rôle médiateur de la perception de l'intention au temps 2 entre les comportements agressifs chez les filles au temps 1 et le rendement scolaire au temps 2 sont résumés dans le tableau II.

Les résultats montrent qu'après avoir entré le rendement scolaire en première année, l'indice d'adversité familiale et le score à l'ÉVIP, soit l'ensemble de nos variables de contrôle, le modèle parvient à expliquer 44 % de la variance du rendement scolaire en deuxième année ( $r^2 = 0,44$ ,  $p < 0,001$ ). Quand les

comportements agressifs sont ajoutés, le modèle explique 46 % de la variance. Il s'agit d'un changement dans le  $r^2$  de 0,02 non significatif à  $p = 0,078$ . Si nous ajoutons la perception de l'intention, le changement dans le  $r^2$  n'est pas significatif ( $p = 0,119$ ).

Tableau II  
*Analyse de régression des variables prédictrices sur le rendement scolaire en deuxième année*

Étape	Variables	Bêta standardisé	$R^2$ cumulatif	Changement de $R^2$	Changement de $F$
1	Rendement scolaire en première année	0,55**	0,44	0,44	22,06**
	Indice d'adversité	-0,11			
	ÉVIP	0,12			
2	Rendement scolaire en première année	0,50**	0,46	0,02	3,18
	Indice d'adversité	-0,09			
	ÉVIP	0,10			
	Agressivité	-0,16			
3	Rendement scolaire en première année	0,48**	0,47	0,02	2,48
	Indice d'adversité	-0,12			
	ÉVIP	0,08			
	Agressivité	-0,14			
	Perception de l'intention	0,13			

\*\*  $p < 0,001$

Étant donné que nous tentons d'expliquer le rendement scolaire en deuxième année par nos variables prédictrices, nous pouvons regarder les bêtas standardisés pour connaître le poids de chacune de ces variables. Dans nos trois modèles, seulement le rendement scolaire en première année présente un bêta significatif ( $p < 0,001$ ). C'est donc le premier modèle qui explique le mieux le rendement scolaire en deuxième année. Les deux autres modèles ne nous permettent pas d'améliorer notre capacité de prédiction de façon significative. Il est donc inutile d'effectuer une

validation transversale, puisque notre analyse de régression ne nous permet pas de répondre à notre question de recherche.

Une deuxième analyse de régression linéaire multiple a été réalisée pour tenter d'atteindre le seuil de signification. Compte tenu de la bonne capacité explicative du rendement en première année, nous avons décidé d'effectuer cette deuxième régression sans les variables de contrôle. Le nombre de sujets augmente à 97 filles.

Avant d'analyser les résultats, les postulats doivent être vérifiés de nouveau. Nous avons maintenant seulement deux variables prédictrices : les comportements agressifs et la perception de l'intention. Nous devons donc vérifier si un problème de multicollinéarité existe entre ces deux variables. La corrélation de Pearson entre les comportements agressifs et la perception de l'intention est de  $-0,24$  à  $p = 0,008$ . Nous n'avons donc pas de problème au niveau de la multicollinéarité entre nos variables prédictrices.

Concernant la distribution des scores résiduels, nous devons vérifier l'histogramme des résidus de la variable « rendement scolaire en deuxième année ». La distribution des valeurs semble suivre la courbe normale. La moyenne des données est de 0,00 et l'écart type est de 0,99. Nous estimons que cet histogramme représente une distribution normale des scores résiduels. Le nuage de points des scores résiduels de cette variable semble avoir la forme d'un entonnoir. La variance n'est peut-être pas constante. Cependant, en observant le diagramme gaussien, les



scores suivent à peu près la droite prévue. Nous pouvons donc supposer que ce postulat est assez respecté.

Pour cette analyse, le nombre de sujets est de 97 et le nombre de variables est de deux. Nous avons 48,5 sujets par variable prédictrice, ce qui dépasse largement le minimum requis de 15 sujets. Ce postulat est donc respecté.

Concernant les erreurs de spécification du modèle, il semble exister une relation linéaire entre les variables prédictrices et la variable critère en regardant le nuage de points. Une forme d'entonnoir apparaît légèrement, mais compte tenu du diagramme gaussien, cela ne semble pas être significatif à première vue. Le principe de parcimonie n'est pas respecté : des variables de contrôle auraient dû être incluses, alors que nos variables indépendantes « comportements agressifs » et « perception de l'intention » auraient dû être exclues. Pour tenter de répondre à notre question de recherche, à savoir si les attributions d'intentions jouent un rôle médiateur entre les comportements agressifs et le rendement scolaire en deuxième année, nous avons conservé nos variables prédictrices dans notre analyse de régression, à l'exception des variables de contrôle.

Nous avons également vérifié la présence de valeurs extrêmes. Le test des scores résiduels standardisés, celui de Mahalanobis ainsi que celui de la distance de Cook se sont avérés non significatifs. Les distributions semblent normales : il n'y a pas de valeurs extrêmes.

En somme, nous n'avons pas de problème de multicollinéarité entre nos deux variables prédictives, nous avons suffisamment de sujets par variable et les scores résiduels semblent être distribués normalement. Le principe de parcimonie est le postulat le moins respecté. Nous en tiendrons compte dans l'interprétation des résultats de notre analyse de régression. Le tableau III présente un résumé des résultats obtenus.

Tableau III  
*Analyse de régression des variables prédictives sur le rendement scolaire en deuxième année sans les variables de contrôle*

Étape	Variabes	Bêta standardisé	$R^2$ cumulatif	Changement de $R^2$	Changement de $F$
1	Agressivité	-0,43**	0,18	0,18	21,13**
2	Agressivité Perception de l'intention	-0,38** 0,18	0,21	0,03	3,43

\*\*  $p < 0,001$

Tout d'abord, nous avons entré les comportements agressifs. Ce modèle explique 18 % de la variance de la variable « rendement scolaire en deuxième année » ( $r^2 = 0,18$ ,  $p < 0,001$ ). Ensuite, nous avons entré la perception de l'intention. Le  $r^2$  de ce modèle n'est pas significatif ( $p = 0,067$ ). Cette variable n'ajoute rien à notre capacité d'expliquer la variance au niveau du rendement scolaire. La perception de l'intention n'est donc pas une variable médiatrice entre les comportements agressifs et le rendement scolaire. Cependant, cette affirmation doit être interprétée avec prudence, car les postulats n'étaient respectés qu'en partie et que d'autres limites conceptuelles et méthodologiques rendent ce résultat peu fiable.

## DISCUSSION

Dans notre étude, nous avons tenté de vérifier la présence de relations significatives entre : 1) les comportements anxieux/retirés et agressifs d'enfants du premier cycle du primaire et leur rendement scolaire; 2) les comportements agressifs et le fait d'attribuer l'intention d'un provocateur à une perception d'hostilité dans les situations sociales hostiles, non hostiles ou ambiguës (attributions d'intentions); 3) les comportements anxieux/retirés et le fait d'attribuer les situations de succès et d'échec scolaires à des facteurs internes ou externes, contrôlables ou incontrôlables (attributions causales); 4) le fait d'attribuer l'intention d'un provocateur à une perception d'hostilité dans les situations sociales hostiles, non hostiles ou ambiguës, et le rendement scolaire; et 5) le fait d'attribuer les situations de succès et d'échec scolaires à des facteurs internes ou externes, contrôlables ou incontrôlables, et le rendement scolaire.

Nous avons également voulu vérifier si les attributions causales et d'intentions de ces enfants jouaient un rôle médiateur entre leur comportement et leur rendement scolaire. Nos hypothèses ont été formulées en fonction des conditions requises pour l'étude de variables médiatrices, conditions proposées par Baron et Kenny (1986) et Vitaro (2000). Nous avons prévu utiliser la technique de régression linéaire multiple pour tester les effets médiateurs potentiels.

Avant d'effectuer nos analyses, nous avons vérifié si les corrélations attendues étaient bien observées entre nos variables et si les postulats étaient respectés. Nous avons regardé si les variables indépendantes corrélaient avec la variable dépendante, si les variables indépendantes corrélaient avec les variables médiatrices, et si les

variables médiatrices corrélaient avec la variable dépendante. Selon les corrélations obtenues, la régression linéaire multiple n'a été possible que dans un seul cas.

Dans ce chapitre, les résultats obtenus en lien avec les hypothèses formulées seront discutés. Dans un premier temps, nous tenterons d'expliquer les résultats concernant les relations entre les variables. Puis, nous discuterons des hypothèses concernant le rôle médiateur des attributions d'intentions et des attributions causales. Pour chacune de ces sections, nous comparerons nos résultats avec ceux des études présentées dans le contexte théorique. Nous aborderons également les limites conceptuelles et méthodologiques de l'étude qui ont pu contribuer à l'absence de résultats probants.

#### Relations entre le comportement et le rendement scolaire

Concernant le comportement et le rendement scolaire, nous nous attendions à une relation négative entre les comportements agressifs en première année et le rendement scolaire en deuxième année et entre les comportements anxieux/retirés en première année et le rendement scolaire en deuxième année. Effectivement, plus les comportements agressifs sont élevés, plus le rendement scolaire est faible. Cette relation s'est avérée significative pour l'ensemble de nos sujets, les filles comme les garçons. Par ailleurs, plus les comportements anxieux/retirés sont élevés, plus le rendement scolaire est faible. Cette relation est observée auprès de l'échantillon total et des filles seulement, mais non auprès des garçons.

À l'instar des études présentées dans le contexte théorique (e.g., Normandeau & Guay, 1998; Tremblay et al., 1992; Wentzel, 1993), les enfants de notre échantillon qui manifestent plus de comportements agressifs ou anxieux/retirés présentent un rendement scolaire plus faible. L'aspect longitudinal de ce résultat est à noter. En effet, les comportements observés en première année sont associés de façon significative à un rendement scolaire plus faible en deuxième année. Normandeau et Guay (1998) avaient également obtenu un lien significatif entre le fait de manifester plus de comportements agressifs ou anxieux/retirés à la maternelle et le fait de présenter un rendement scolaire plus faible en première année. L'absence d'une corrélation significative entre les comportements anxieux/retirés en première année chez les garçons et leur rendement scolaire en deuxième année pourrait être attribuable à l'intervalle de temps entre les deux prises de mesure. Il est possible que, chez les garçons, les comportements anxieux/retirés soient plus instables que chez les filles, plus spécifiques à un événement particulier.

L'absence de lien significatif entre les comportements anxieux/retirés chez les garçons et leur rendement scolaire peut également provenir d'une limite méthodologique de notre étude. Les comportements anxieux/retirés ont été mesurés à l'aide d'un instrument complété par l'enseignante de l'enfant. Contrairement aux comportements agressifs, les comportements anxieux/retirés sont moins facilement observables. L'ajout d'une mesure autorévélee de l'anxiété aurait sans doute permis de vérifier si la perception de l'enseignante correspond à la perception de l'enfant eu égard aux comportements anxieux/retirés.

## Relations entre les comportements agressifs et les attributions d'intentions

L'hypothèse formulée concernant les comportements agressifs et les attributions d'intentions s'est avérée confirmée auprès des filles seulement. En effet, plus les filles de notre échantillon manifestent des comportements agressifs, plus elles ont tendance à présenter une perception sociale irréaliste/négative. Ce résultat est particulièrement étonnant puisque la majorité des études ayant rapporté un lien significatif entre le biais d'attribution hostile et les comportements agressifs portait sur des échantillons composés uniquement de garçons (e.g., Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Dodge & Somberg, 1987; Guerra & Slaby, 1989; Sancilio et al., 1989). Les études dont les échantillons comprenaient à la fois des filles et des garçons n'avaient obtenu pour la plupart aucun effet de genre ou avaient omis de le vérifier (e.g., Dodge & Tomlin, 1987; Katsurada & Sugawara, 1998; Quiggle et al., 1992).

Concernant la relation significative positive entre les comportements agressifs chez les filles et leur perception sociale irréaliste/négative, notre recension des écrits ne comporte aucune recherche empirique mentionnant un résultat semblable. La seule étude ayant obtenu un effet de genre concernant l'attribution d'intentions hostiles lors de situations sociales ambiguës est celle de Keane et al. (1990). Tous les garçons de l'échantillon, qu'ils soient populaires ou rejetés, avaient plus tendance que les filles populaires ou rejetées à attribuer une intention hostile aux situations sociales ambiguës.

Dans certaines études rapportées (e.g., Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982), une entrevue sociométrique avait permis d'identifier les pairs agressifs et les pairs non agressifs des sujets, et d'utiliser les pairs identifiés comme auteurs d'un geste provocateur dans des situations sociales fictives. Ainsi, la réputation d'agressivité chez le provocateur était un facteur considéré dans les attributions d'intentions des sujets. Il est possible que les garçons soient plus sensibles à ce facteur que les filles et que la réputation d'agressivité chez l'auteur d'un geste provocateur entraîne plus d'attributions d'intentions hostiles de la part des garçons envers ce dernier. Le fait dans notre étude de n'avoir pas considéré cette variable pourrait expliquer l'absence de lien significatif chez les garçons entre les comportements agressifs et les attributions d'intentions hostiles.

Dodge (1980) et Dodge et Frame (1982) avaient considéré la réputation d'agressivité des auteurs de gestes provocateurs dans leur étude. Les sujets agressifs et non agressifs de leur échantillon respectif (tous des garçons) attribuaient davantage une intention hostile à un pair agressif qu'à un pair non agressif lors d'une situation sociale ambiguë. Dans l'étude de Dodge (1980), les garçons agressifs, comparés aux garçons non agressifs, avaient attribué plus d'intentions hostiles à un pair provocateur lors d'une situation sociale ambiguë, et ce, indépendamment de la réputation de ce dernier. Cette relation était plus forte lorsque le pair était réputé agressif. Dans le même ordre d'idées, Sancilio et al. (1989) ont montré que ce n'est pas la relation d'amitié qu'entretiennent les sujets avec l'auteur d'un geste ambigu qui influence les attributions d'intentions des garçons agressifs et non agressifs, mais la réputation d'agressivité de l'auteur. Même si certaines études confirment l'importance de



considérer la réputation d'agressivité du provocateur dans les situations fictives présentées aux sujets, d'autres n'ayant pas contrôlé cette variable ont tout de même rapporté un lien significatif entre les comportements agressifs chez les garçons et le fait d'attribuer des intentions hostiles lors de situations sociales ambiguës (e.g., Guerra & Slaby, 1989).

Dans notre étude, nous n'avons pas utilisé d'entrevue sociométrique pour identifier les pairs agressifs et non agressifs de nos sujets. Il nous semblait évident que le fait pour un pair d'être identifié comme agressif par le sujet entraîne pour lui plus d'attributions d'intentions hostiles qu'à un pair identifié comme non agressif lors d'une situation sociale non hostile ou ambiguë. Nous avons donc préféré présenter aux sujets des situations fictives les plus neutres possibles, et ce, dans le but de vérifier leur perception sociale non biaisée en situation de provocation.

Les comportements agressifs des garçons de l'échantillon ne se sont pas avérés associés à une perception sociale irréaliste/négative. Compte tenu des résultats non convergents concernant la pertinence ou non de spécifier les caractéristiques comportementales des auteurs de gestes ambigus dans les situations fictives, il vaudrait mieux, pour les recherches futures, tenir compte des données d'une entrevue sociométrique dans leur mesure des attributions d'intentions. De cette façon, les chercheurs pourraient vérifier l'effet de la réputation d'agressivité du provocateur dans les situations fictives sur les attributions d'intentions hostiles des sujets. Par contre, dans la mesure où une relation significative serait observée entre les comportements agressifs et la tendance à attribuer une intention hostile lorsque le

provocateur a été identifié par le sujet comme étant un pair agressif, pourrions-nous parler d'un biais d'attribution hostile ou d'une véritable perception sociale irréaliste/négative?

Outre l'omission de considérer la réputation d'agressivité de l'auteur d'un geste ambigu dans les situations fictives, un autre facteur pourrait expliquer l'absence d'un lien significatif entre les comportements agressifs chez les garçons et une perception sociale irréaliste/négative. Il est possible que l'aspect longitudinal de notre devis de recherche soit à l'origine de ce résultat. En effet, dans notre étude, les comportements ont été mesurés en première année et la perception sociale en deuxième année. Les comportements agressifs chez les garçons, contrairement aux filles, sont peut-être plus instables et par conséquent, moins susceptibles d'influencer ultérieurement la perception sociale.

Cette explication nous semble toutefois moins probable que la première puisque les comportements agressifs en première année chez les garçons sont associés de façon significative à un rendement scolaire plus faible en deuxième année. Cette relation nous laisse supposer que les comportements agressifs en première année chez les garçons de notre échantillon sont suffisamment stables pour influencer le rendement scolaire près d'un an plus tard. Il aurait été intéressant de vérifier si, de façon concomitante, les comportements agressifs des garçons en première année sont associés à une perception sociale irréaliste/négative en première année. Les recherches futures comprenant une séquence longitudinale devraient considérer les données des différents instruments à tous les temps de mesure.

## Relations entre les comportements anxieux/retirés et les attributions causales

En ce qui concerne les relations entre les comportements anxieux/retirés et les dimensions de lieu de causalité et de contrôlabilité en situation de succès ou d'échec scolaire, aucun résultat significatif n'a été rapporté. Le fait de présenter des comportements anxieux/retirés n'est pas associé à l'attribution des succès à des facteurs externes et incontrôlables et à l'attribution des échecs à des facteurs internes et contrôlables.

Plusieurs facteurs d'origine conceptuelle et méthodologique pourraient expliquer l'absence de résultats probants concernant les comportements anxieux/retirés et les deux dimensions des attributions causales mesurées dans notre étude, soit le lieu de causalité et la contrôlabilité. À l'instar des comportements agressifs chez les garçons et leur perception sociale liée aux attributions d'intentions, il est possible que la séquence longitudinale de notre étude ait affecté les liens entre les comportements anxieux/retirés et le lieu de causalité, et entre les comportements anxieux/retirés et la contrôlabilité, lors de situations de succès et d'échec scolaires. Concernant les garçons, cette explication est d'autant plus probable que les comportements anxieux/retirés en première année n'étaient même pas associés de façon significative au rendement scolaire en deuxième année. D'ailleurs, les études recensées ayant observé un lien significatif entre les comportements anxieux/retirés ou dépressifs chez les enfants et un style attributionnel dépressogène l'ont fait de façon concomitante (Bodiford et al., 1988; Hammen et al., 1988; Kaslow et al., 1984; Nolen-Hoeksema et al., 1986; Seligman et al., 1984).

Cependant, certaines de ces études ont également démontré que le fait de manifester un style attributionnel dépressogène à un point donné dans le temps était associé à des niveaux de dépression plus élevés à des temps ultérieurs (Nolen-Hoeksema et al., 1986; Seligman et al., 1984). Plus intéressant encore, Nolen-Hoeksema et al. (1986) ont aussi observé qu'un niveau de dépression élevé à un point donné corrélait avec un style attributionnel dépressogène à des temps de mesure subséquents. Les auteurs ont également souligné que les corrélations entre dépression et style attributionnel futur sont souvent plus élevées que les corrélations entre style attributionnel et dépression future. Ce résultat appuie la séquence longitudinale telle que nous l'avions prévue dans notre étude. Il est donc incertain que l'intervalle entre les deux temps de mesure explique à lui seul l'absence d'un lien significatif entre les comportements anxieux/retirés et les deux dimensions causales évaluées en situations de succès et d'échec scolaires.

Sans égard à leurs comportements, les sujets ont, en moyenne, attribué les situations de succès et d'échec à des facteurs internes et incontrôlables. Cette notion de contrôle augmente avec l'âge. En effet, selon Normandeau et Gobeil (1998), au fur et à mesure qu'ils grandissent, les enfants s'attribuent davantage la responsabilité des événements qui leur arrivent. Un exemple serait d'attribuer un succès à un talent particulier ou un échec à un manque d'habiletés dans le domaine. Le contenu de ces deux explications réfère à des éléments internes et incontrôlables. Même si les enfants de notre échantillon s'attribuent la cause de leurs succès ou de leurs échecs scolaires, ils ne semblent pas avoir développé le sentiment qu'ils ont le contrôle sur ces facteurs. Donc, c'est peut-être seulement chez des enfants plus vieux que nous

aurions pu observer une différence concernant l'attribution des succès et des échecs scolaires à des facteurs contrôlables ou incontrôlables.

Dans le même ordre d'idées, une limite méthodologique pourrait expliquer le peu de variance observée parmi les réponses fournies à la mesure des attributions causales. Celle-ci a été administrée sous la forme d'une entrevue individuelle où une assistante de recherche pose des questions à l'enfant. Il est possible que les réponses des sujets de l'échantillon aient été biaisées par la peur des enfants d'être réprimandés ultérieurement par leur enseignante ou le désir de bien paraître. Ces derniers avaient peut-être perçu qu'il était risqué d'attribuer les échecs à des facteurs externes, tels que l'enseignante a donné les explications trop rapidement ou l'examen de l'enseignante était trop difficile. De plus, les enfants ont peut-être jugé qu'il valait mieux attribuer les succès à des facteurs hors de leur contrôle. Par exemple, attribuer un succès à un talent particulier (attribution interne et incontrôlable) permet d'éviter de paraître zélé (comme en affirmant avoir fourni beaucoup d'efforts).

Une seule étude parmi celles mentionnées plus haut a inclus une mesure de la désirabilité sociale. Bodiford et al. (1988) ont utilisé le *Children's Social Desirability (CDS) Questionnaire* pour évaluer la tendance chez les sujets à fournir des réponses socialement acceptables dans les instruments de mesures autorévélés. Les auteurs rapportent que les symptômes dépressifs chez les enfants sont associés à un style attributionnel dépressogène. La différence observée au niveau du style attributionnel entre les enfants présentant un niveau élevé de symptômes dépressifs et les enfants présentant un faible niveau de symptômes dépressifs n'est pas attribuable à un facteur

de désirabilité sociale. En effet, lorsque cette variable est contrôlée, les différences entre les deux groupes concernant le style attributionnel demeurent significatives. Les auteurs mentionnent cependant que les enfants dont les symptômes dépressifs étaient les plus élevés ont montré un niveau de désirabilité sociale plus faible que les enfants dont les symptômes dépressifs étaient les moins élevés. Par conséquent, le fait de manifester peu de symptômes dépressifs est associé au désir de fournir des réponses socialement acceptables. Compte tenu que notre échantillon provient d'une population non clinique, donc présentant un faible niveau de symptômes dépressifs ou de tout autre symptôme, il est probable que les données obtenues à l'aide de la mesure des attributions causales aient été biaisées par un facteur de désirabilité sociale.

À l'instar de Bodiford et al. (1988), il serait pertinent pour les recherches futures d'inclure une mesure de désirabilité sociale pour contrôler l'effet de cette variable dans les analyses. Dans leur étude, ces auteurs ont utilisé le CSD, un instrument autorévélé de la désirabilité sociale, qui comprend 48 items auxquels le sujet répond par oui ou par non. À défaut de ne pouvoir utiliser une telle mesure auprès de jeunes enfants, il serait tout de même souhaitable, dans les futures recherches, d'atténuer le plus possible les effets potentiels de la désirabilité sociale. Par exemple, si la mesure d'attributions causales est administrée sous la forme d'une entrevue individuelle, celle-ci pourrait avoir lieu dans un laboratoire de recherche plutôt qu'à l'école de l'enfant. Que l'instrument soit administré à un petit groupe d'enfants à leur école ou de façon individuelle dans un laboratoire, l'assistante de recherche devrait insister sur le caractère confidentiel des réponses fournies en

utilisant un vocabulaire adapté à l'âge des sujets, en plus de s'assurer que ces derniers l'ont bien comprise.

Dans la plupart des études qui ont observé un lien entre les comportements anxieux/retirés (ou dépressifs) et le style attributionnel dépressogène, la mesure d'attributions causales utilisée était le CASQ (ou KASTAN). Cet instrument consiste en un questionnaire de 48 items, chacun décrivant une situation bonne ou mauvaise impliquant le sujet et comportant deux causes possibles à l'événement. Selon la procédure suivie, une assistante de recherche lisait les questions aux enfants, en petits groupes ou à l'ensemble des enfants d'une même classe (Bodiford et al., 1988; Hammen et al., 1988; Kaslow et al., 1984; Nolen-Hoeksema et al., 1986; Seligman et al., 1984). Le fait que les sujets soient forcés de choisir entre deux réponses possibles pourraient expliquer les relations significatives observées entre les comportements anxieux/retirés (ou dépressifs) et le style attributionnel dépressogène dans les études où le CASQ était utilisé comme mesure des attributions causales. De plus, il nous est permis de croire que, comparativement aux entrevues individuelles, le fait de compléter l'instrument en groupe a l'avantage de diminuer l'effet potentiel de la désirabilité sociale.

Toutefois, ces études portaient sur des échantillons d'enfants en moyenne plus âgés que les nôtres : entre 8 et 11 ans pour l'étude de Bodiford et al. (1988), entre 8 et 16 ans pour l'étude d'Hammen et al. (1988), entre 7 et 14 ans pour l'étude de Kaslow et al. (1984), entre 8 et 9 ans pour l'étude de Nolen-Hoeksema et al. (1986), et enfin entre 8 et 13 ans pour l'étude de Seligman et al. (1984). Compte tenu du jeune âge

des sujets de notre étude (i.e., environ 8 ans), la procédure telle que nous l'avons suivie (entrevues individuelles) est peut-être inévitable. Les enfants de cet âge sont au tout début de leur scolarisation; leurs habiletés de lecture sont minimales. Bien qu'une assistante de recherche lise les questions, la tâche de remplir un questionnaire de 48 items, ce qui nous apparaît assez long, peut s'avérer difficile.

Un autre facteur d'ordre méthodologique pourrait expliquer qu'en moyenne, les sujets de notre échantillon ont attribué les situations de succès et d'échec à des facteurs internes et incontrôlables. L'instrument de mesure des attributions causales que nous avons utilisé comprenait des questions ouvertes : les sujets, au lieu de choisir parmi plusieurs réponses, devaient fournir leur propre réponse. Il est possible que, vu le jeune âge des enfants, leur répertoire d'attributions possibles soit limité ou qu'il soit plus difficile pour eux de considérer plusieurs causes possibles et de choisir celle qui leur convient le mieux. En outre, le fait d'identifier un certain type d'attribution à la première question pourrait faire en sorte que le sujet utilise le même type d'attribution pour les questions suivantes, peu importe la situation décrite. Le peu de questions de notre instrument de mesure (quatre) ne permet peut-être pas aux enfants de bénéficier de beaucoup de temps pour considérer d'autres types d'attributions. Le CASQ, quant à lui, comprend 48 items où le sujet choisit parmi deux types d'attributions, le meilleur pour lui. L'utilisation d'un instrument nécessitant des choix forcés semble augmenter les chances d'obtenir des corrélations significatives entre les attributions causales et les comportements anxieux/retirés.



Au niveau conceptuel, la plupart des études portant sur les attributions causales ont vérifié l'effet de cette variable en lien avec les comportements dépressifs (e.g., Bodiford et al., 1988; Hammen et al., 1988; Kaslow et al., 1984; Nolen-Hoeksema et al., 1986; Seligman et al., 1984) et très peu avec l'anxiété (e.g., Curry & Craighead, 1990; Rodriguez & Pehi, 1988). Dans notre contexte théorique, vu le peu d'études concernant les attributions causales et l'anxiété chez les enfants, nous avons considéré les recherches traitant de la dépression. Nous avons justifié notre démarche en dressant un portrait des études ayant démontré la forte corrélation entre ces deux construits. Malgré la forte association qui les unit, il est possible qu'un seul des deux symptômes soit lié au style attributionnel dépressogène compte tenu des différences qui distinguent les deux construits au niveau de leur définition théorique. Une mesure autorévolée des comportements dépressifs, en plus d'une mesure autorévolée des comportements anxieux/retirés, nous aurait permis de comparer les dimensions causales chez les enfants présentant l'un, l'autre ou les deux types de comportement.

La plupart des études ayant rapportée une corrélation significative entre les comportements dépressifs et le style attributionnel dépressogène avaient utilisé le CDI comme mesure autorévolée des symptômes dépressifs (e.g., Bodiford et al., 1988; Hammen et al., 1988; Kaslow et al., 1984; Nolen-Hoeksema et al., 1986; Seligman et al., 1984). Dans notre étude, c'est l'enseignante de l'enfant qui complétait la mesure des comportements anxieux/retirés. Les recherches futures devraient faire appel à diverses personnes pour évaluer les comportements dépressifs et anxieux/retirés chez les enfants (e.g., l'enfant lui-même, son enseignante, ses parents) pour clarifier les liens entre les comportements et les attributions causales.

## Relations entre les attributions et le rendement scolaire

La relation entre la perception sociale irréaliste/négative en deuxième année et le rendement scolaire en deuxième année s'est avérée significative pour les filles seulement. Concernant les relations entre le lieu de causalité et la contrôlabilité en situations de succès et d'échec scolaires en deuxième année et le rendement scolaire en deuxième année, elles se sont toutes avérées non significatives. Les raisons invoquées pour expliquer l'absence de résultats probants sont les mêmes que présentées plus haut (i.e., effet de la désirabilité sociale, questions ouvertes plutôt que choix forcés, mesure de l'anxiété plutôt que de la dépression), excepté l'impact de la structure longitudinale. Cette dernière a fort probablement peu joué dans ce cas-ci; l'intervalle de temps entre l'évaluation des attributions causales et d'intentions et la mesure du rendement scolaire n'était que de quelques mois. Le lien significatif obtenu entre la perception sociale irréaliste/négative chez les filles et leur rendement scolaire élargit les connaissances dans ce domaine.

## Rôle médiateur des attributions d'intentions

Les conditions requises pour vérifier un effet médiateur ont été respectées seulement dans le cas des attributions d'intentions chez les filles agressives. Nous avons utilisé la technique de régression linéaire multiple pour tester l'hypothèse selon laquelle la perception de l'intention lors de situations sociales hostiles, non hostiles et ambiguës (évaluée en deuxième année) jouerait un rôle médiateur entre les

comportements agressifs chez les filles (mesurés en première année) et leur rendement scolaire (obtenu en deuxième année).

La variable qui prédit le mieux le rendement scolaire des filles en deuxième année est le rendement scolaire en première année. Le fait de manifester ou non des comportements agressifs n'augmente pas la capacité d'expliquer le rendement scolaire en deuxième année, encore moins le fait de manifester une perception sociale irréaliste/négative. L'étude de la perception de l'intention comme variable médiatrice, un des aspects novateurs de notre recherche, ne nous permet pas d'éclairer notre compréhension des processus qui interviennent au niveau de la relation entre les comportements agressifs et le rendement scolaire.

Malgré le fait que la totalité des conditions requises et la majorité des postulats de base aient été respectées, la régression linéaire multiple effectuée n'a pas permis d'appuyer l'hypothèse concernant le rôle médiateur de la perception des intentions chez les filles. En consultant les caractéristiques de notre échantillon, certains facteurs pourraient expliquer l'absence de résultats significatifs. En effet, les filles présentaient très peu de comportements agressifs. Pour un maximum de 26, le score moyen à l'échelle d'agressivité était de 3,55. Concernant la perception de l'intention, le score moyen chez les filles était de 5,48 sur un maximum de 6. La plupart des filles ont donc présenté une perception sociale très réaliste/positive. Le nombre de sujets ne semble pas en cause. Les études ayant rapporté un lien significatif entre les comportements agressifs et le biais d'attribution hostile portaient sur des échantillons non cliniques, comme c'est le cas ici, lesquels comprenaient pour

la majorité d'entre eux un nombre de sujets inférieur au nôtre (e.g., Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Guerra & Slaby, 1989; Sancilio et al., 1989). Le nombre de sujets de notre étude ne serait donc pas responsable des résultats obtenus.

Le fait que nous n'ayons pas confirmé nos hypothèses concernant le rôle médiateur des attributions d'intentions s'explique en partie par les limites conceptuelles et méthodologiques que nous avons identifiées lorsque nous avons discuté des relations entre les variables.

#### Rôle médiateur des attributions causales

L'effet médiateur du lieu de causalité et de la contrôlabilité lors de situations de succès ou d'échec scolaire n'a pu être vérifié. Nous avions prévu utiliser la technique de la régression linéaire multiple, mais les conditions nécessaires pour procéder à ce type d'analyse statistique n'ont pas été remplies. Plusieurs raisons peuvent expliquer l'absence de résultats significatifs concernant les relations entre les comportements anxieux/retirés, le lieu de causalité, la contrôlabilité et le rendement scolaire. Elles ont été mentionnées en première partie de ce chapitre.

Malgré le peu de résultats significatifs obtenus, les hypothèses que nous avons formulées s'appuyaient d'abord sur trois modèles théoriques connus : le modèle révisé du traitement de l'information sociale chez les enfants de Dodge, le modèle attributionnel de la motivation et des émotions de Weiner, et la théorie de l'impuissance acquise de la dépression de Seligman. De plus, elles tenaient compte

des recherches empiriques effectuées dans le domaine des attributions causales et d'intentions, des caractéristiques comportementales et du rendement scolaire chez les enfants. Enfin, elles prenaient en considération la suggestion de Normandeau et Guay (1998) d'étudier les processus attributionnels comme médiateurs entre les comportements anxieux/retirés chez les enfants et leur rendement scolaire.

## CONCLUSION

Notre recherche n'a pas permis d'obtenir les relations attendues entre les variables ni de vérifier les effets médiateurs des attributions causales et d'intentions entre les comportements (anxieux/retirés et agressifs) et le rendement scolaire des sujets de notre échantillon. Néanmoins, à l'instar des études présentées dans le contexte théorique, la relation entre les comportements anxieux/retirés et agressifs en première année et le rendement scolaire en deuxième année s'est avérée fortement significative chez les filles. Chez les garçons, la relation entre les comportements agressifs en première année et le rendement scolaire en deuxième année s'est aussi avérée fortement significative. Par contre, concernant les comportements anxieux/retirés et le rendement scolaire en deuxième année, la relation n'était pas significative.

Dans cette étude, les attributions causales chez les garçons et les filles n'agissent pas comme mécanismes explicatifs de la relation entre les comportements anxieux/retirés et le rendement scolaire. Les attributions d'intentions ne jouent pas non plus de rôle médiateur concernant la relation entre les comportements agressifs et le rendement scolaire. Par contre, les filles présentant ce type de comportements ont tendance à manifester une perception sociale irréaliste/négative.

Ces résultats devraient être considérés par les intervenants et les chercheurs. Cette dernière section présente des avenues possibles pour l'intervention auprès des enfants et des suggestions pour les recherches futures portant sur les aspects sociaux et cognitifs de ces derniers.

### Applications possibles des résultats au niveau de l'intervention

Les résultats de notre étude démontrent l'importance d'intervenir tôt auprès des jeunes enfants qui présentent dès la première année des comportements anxieux/retirés ou des comportements agressifs. En effet, ces comportements sont associés à un faible rendement scolaire en deuxième année. L'observation directe de ces caractéristiques comportementales devrait faciliter l'identification des enfants à risque de présenter un faible rendement scolaire et la prévention d'échecs, de redoublements et d'abandons scolaires.

Cette étude montre également que les enfants présentant des comportements anxieux/retirés sont à prendre autant en considération que les enfants manifestant des comportements agressifs. Dans notre étude, les filles qui ont manifesté un niveau élevé de comportements anxieux/retirés en première année ont présenté un rendement scolaire plus faible en deuxième année. Cette relation n'a pas été observée chez les garçons, mais certaines limites conceptuelles et méthodologiques, telles que l'instabilité des comportements anxieux/retirés chez les garçons ou l'utilisation d'un instrument de mesure complété par l'enseignante plutôt que par l'enfant lui-même, ont été identifiées.

Même si les comportements internalisés, contrairement aux comportements externalisés, perturbent moins le climat en salle de classe et sont plus difficiles à observer, ils doivent faire l'objet d'une attention tout aussi soutenue de la part du personnel enseignant et non enseignant. Prévenir à la fois les comportements



agressifs et anxieux/retirés chez les enfants, ou intervenir auprès de ceux qui les manifestent déjà, ne peut qu'entraîner chez ces derniers des interactions sociales plus satisfaisantes, un rendement scolaire supérieur, un sentiment d'estime personnel plus élevé et un mieux-être en général.

Dans notre étude, le lieu de causalité et la contrôlabilité en situations de succès et d'échec en première année n'étaient pas associés au rendement scolaire en deuxième année. Il est possible que les attributions causales affectent néanmoins le rendement scolaire des élèves, puisque nous avons relevé certains facteurs conceptuels et méthodologiques pouvant être responsables de l'absence de résultats significatifs. Entre autres, nous avons avancé que le fait de ne pas avoir contrôlé la désirabilité sociale, le fait d'avoir utilisé une mesure des attributions causales à questions ouvertes, le fait d'avoir évalué les comportements anxieux/retirés plutôt que dépressifs, et le fait d'avoir une structure longitudinale aient pu avoir un impact important sur nos variables.

Les situations de succès et d'échec scolaires pourraient donc constituer des occasions pertinentes pour vérifier les attributions que font les enfants. Aider ces derniers à modifier leur façon d'attribuer des causes aux succès et aux échecs scolaires pourrait atténuer les comportements anxieux/retirés et, par le fait même, augmenter le rendement scolaire. Selon Aydin (1988), l'entraînement à de nouvelles façons d'attribuer les situations constitue une technique d'intervention efficace qui contribue à diminuer le sentiment d'impuissance chez les enfants, sentiment causé par

des échecs répétés. Cette technique s'est aussi avérée efficace pour améliorer les relations interpersonnelles de ces enfants.

À la lumière des résultats obtenus, nous soulignons l'importance d'intervenir auprès des filles agressives. Une perception sociale irréaliste/négative observée chez celles-ci pourrait faire l'objet d'interventions spécifiques portant sur chacune des étapes du modèle révisé du traitement de l'information sociale de Dodge, notamment celle de l'interprétation des indices. L'apprentissage et la consolidation de nouvelles habiletés relatives à l'interprétation juste des indices internes et externes chez l'auteur d'un geste provocateur lors d'une situation ambiguë pourraient favoriser une perception réaliste des intentions de ce dernier. Les recherches futures devraient nous aider à mieux comprendre le rôle des attributions causales et d'intentions dans la vie scolaire des enfants et à les utiliser dans nos interventions auprès d'eux.

#### Suggestions pour les recherches futures

Les futures recherches dans le domaine de la cognition sociale chez les enfants devraient porter sur des échantillons comprenant à la fois des filles et des garçons. Les effets de genre ont été peu considérés dans les études présentées dans notre contexte théorique. Pourtant, les variables pourraient se comporter différemment selon que les sujets sont des filles ou des garçons, comme ce fut le cas dans notre étude concernant, entre autres, la perception sociale des filles agressives.

Étant donné que le style attributionnel dépressogène est souvent associé de façon significative aux comportements dépressifs dans la littérature, une mesure de ces comportements devrait être incluse, en plus d'une mesure des comportements anxieux/retirés. Il serait possible de vérifier si les sujets les plus anxieux/retirés de l'échantillon sont aussi les sujets les plus dépressifs. Par la suite, il serait intéressant de comparer les résultats obtenus chez les sujets anxieux/retirés et chez les sujets dépressifs. Les relations entre les différentes variables ne devraient pas être vérifiées seulement chez les sujets présentant uniquement des comportements anxieux/retirés (ou dépressifs) ou agressifs, mais aussi chez les sujets présentant ces comportements de façon comorbide. De plus, une échelle mesurant les comportements prosociaux pourrait être ajoutée pour des fins de comparaison.

Pour mesurer les comportements chez les enfants, il serait préférable de recourir à plus d'une source d'évaluation (e.g., le sujet lui-même, son enseignante, ses parents et/ou ses pairs). À défaut de pouvoir le faire, le choix d'un instrument devrait être effectué en fonction de la facilité pour la personne qui évalue d'observer les comportements en question. Dans le cas des comportements plus internalisés, telles que l'anxiété et la dépression, une mesure autorévélee nous apparaît comme la meilleure option.

Concernant la mesure des attributions d'intentions, l'ajout d'une entrevue sociométrique permettrait de considérer la réputation d'agressivité de l'auteur du geste provocateur dans les situations fictives présentées aux sujets. Cette variable pourrait par la suite être contrôlée dans les analyses.

À l'instar de notre étude, les recherches futures devraient comporter différents intervalles entre les temps de mesure. Les hypothèses formulées devraient considérer autant les relations concomitantes que celles portant sur des intervalles de temps plus ou moins rapprochés entre les variables étudiées. Un devis de recherche de type longitudinal a l'avantage de permettre l'observation de trajectoires développementales, soit de voir comment évoluent les relations entre les variables.

En dernier lieu, l'ajout d'une mesure de désirabilité sociale permettrait de vérifier si cette variable exerce une influence sur les résultats obtenus. Dans le cas où les mesures d'attributions chez les jeunes enfants sont administrées sous la forme d'une entrevue avec une assistante de recherche, il est possible que les sujets aient le souci d'être perçus d'une façon favorable et modifient leurs réponses en conséquence.

Finalement, la réalisation de recherches qui tiendraient compte des suggestions proposées permettrait d'élargir le champ des connaissances actuelles concernant la cognition sociale chez les enfants et de développer des moyens d'interventions plus efficaces.

## RÉFÉRENCES

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Adams, J. W., Snowling, M. J., Hennessey, S. M., & Kind, P. (1999). Problems of behaviour, reading and arithmetic : Assessments of comorbidity using the Strengths and Difficulties Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 571-585.
- Ahrens, A. H. & Haaga, D. A. F. (1993). The specificity of attributional style and expectations to positive and negative affectivity, depression, and anxiety. *Cognitive Therapy and Research, 17*, 83-98.
- Alloy, L. B., Hartlage, S., & Abramson, L. Y. (1988). Testing the cognitive diathesis-stress theories of depression : Issues of research design, conceptualization, and assessment. In L. B. Alloy (Ed.), *Cognitive Processes in Depression* (pp. 31-73). New York : Guilford Press.
- Angold, A., Costello, E. J., & Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 57-87.
- Araki, N. (1992). Test anxiety in elementary school and junior high school students in Japan. *Anxiety, Stress, and Coping, 5*, 205-215.

- Asarnow, J. R. & Bates, S. (1988). Depression in child psychiatric inpatients : Cognitive and attributional patterns. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 601-615.
- Aydin, G. (1988). The remediation of children's helpless explanatory style and related unpopularity. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 155-165.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Behar, L. & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10, 601-610.
- Bell-Dolan, D. J. (1995). Social cue interpretation of anxious children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 1-10.
- Bell-Dolan, D. & Wessler, A. E. (1994). Attributional style of anxious children : Extensions from cognitive theory and research on adult anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 8, 79-96.
- Belsky, J. & MacKinnon, C. (1994). Transition to school : Developmental trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5, 106-119.

- Benfield, C. Y., Palmer, D. J., Pfefferbaum, B., & Stowe, M. L. (1988). A comparison of depressed and nondepressed disturbed children on measures of attributional style, hopelessness, life stress, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*, 397-410.
- Bennet, D. S. & Bates, J. E. (1995). Prospective models of depressive symptoms in early adolescence : Attributional style, stress, and support. *Journal of Early Adolescence, 15*, 299-315.
- Blishen, B. R. & McRoberts, H. A. (1976). A revised socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology, 13*, 71-79.
- Bodiford, C. A., Eisenstadt, T. H., Johnson, J. H., & Bradlyn, A. S. (1988). Comparison of learned helpless cognitions and behavior in children with high and low scores on the Children's Depression Inventory. *Journal of Clinical Child Psychology, 17*, 152-158.
- Brady, E. U. & Kendall, P. C. (1992). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents. *Psychological Bulletin, 111*, 244-255.
- Call, G., Beer, J., & Beer, J. (1994). General and test anxiety, shyness, and Grade-Point Average of elementary school children of divorced and nondivorced parents. *Psychological Reports, 74*, 512-514.



- Chorpita, B. F., Albano, A. M., & Barlow, D. H. (1996). Cognitive processing in children : Relation to anxiety and family influences. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 170-176.
- Clark, L. A. & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression : Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 316-336.
- Cole, D. A., Peeke, L. G., Martin, J. M., Truglio, R., & Seroczynski, A. D. (1998). A longitudinal look at the relation between depression and anxiety in children and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 451-460.
- Cole, D. A., Truglio, R., & Peeke, L. (1997). Relation between symptoms of anxiety and depression in children : A multitrait-multimethod-multigroup assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 110-119.
- Compas, B. E., Phares, V., Banez, G. A., & Howell, D. C. (1991). Correlates of internalizing and externalizing behavior problems : Perceived competence, causal attributions, and parental symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 197-218.
- Comunian, A. L. (1993). Anxiety, cognitive interference, and school performance of Italian children. *Psychological Reports, 73*, 747-754.

- Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on mathematics achievement. *Journal of Educational Research, 89*, 305-314.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Crick, N. R. & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology, 29*, 244-254.
- Curry, J. F. & Craighead, W. E. (1990). Attributional style in clinically depressed and conduct disordered adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 109-115.
- Daleiden, E. L. & Vasey, M. W. (1997). An information-processing perspective on childhood anxiety. *Clinical Psychology Review, 17*, 407-429.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development, 61*, 874-892.
- Dixon, J. F. & Ahrens, A. H. (1992). Stress and attributional style as predictors of self-reported depression in children. *Cognitive Therapy and Research, 16*, 623-634.

- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development, 51*, 162-170.
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology, 44*, 559-584.
- Dodge, K. A. & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development, 53*, 620-635.
- Dodge, K. A. & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development, 58*, 213-224.
- Dodge, K. A. & Tomlin, A. M. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of interpretational bias in aggressive children. *Social Cognition, 5*, 280-300.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. W., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto : Psycan.
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development, 58*, 1335-1347.

- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal, 95*, 421-434.
- Fowler, P. C. & Park, R. M. (1979). Factor structure of the Preschool Behavior Questionnaire in a normal population. *Psychological Reports, 45*, 599-606.
- Gladstone, T. R. G. & Kaslow, N. J. (1995). Depression and attributions in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Abnormal Child Psychology, 23*, 597-606.
- Gladstone, T. R. G., Kaslow, N. J., Seeley, J. R., & Lewinsohn, P. M. (1997). Sex differences, attributional style, and depressive symptoms among adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*, 297-305.
- Gotlib, I. H. (1984). Depression and general psychopathology in university students. *Journal of Abnormal Psychology, 93*, 19-30.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., & Zelli, A. (1990). Attributions for social failure and aggression in incarcerated delinquent youth. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*, 347-355.
- Guerra, N. G. & Slaby, R. G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 277-289.

- Hammen, C., Adrian, C., & Hiroto, D. (1988). A longitudinal test of the attributional vulnerability model in children at risk for depression. *British Journal of Clinical Psychology, 27*, 37-46.
- Joiner, Jr., T. E. & Wagner, K. D. (1995). Attributional style and depression in children and adolescents: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 15*, 777-798.
- Kaslow, N. J., Rehm, L. P., & Siegel, A. W. (1984). Social-cognitive and cognitive correlates of depression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*, 605-620.
- Katsurada, E. & Sugawara, A. I. (1998). The relationship between hostile attributional bias and aggressive behavior in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 623-636.
- Keane, S. P., Brown, K. P., & Crenshaw, T. M. (1990). Children's intention-cue detection as a function of maternal social behavior: Pathways to social rejection. *Developmental Psychology, 26*, 1004-1009.
- Kendall, P. C. & MacDonald, J. P. (1993). Cognition in the psychopathology of youth and implications for treatment. In K. S. Dobson & P. C. Kendall (Eds.), *Psychopathology and cognition* (pp. 387-427). San Diego, CA: Academic Press.

- Kendler, K. S., Neale, M. C., Kessler, R. C., Heath, A. C., & Eaves, L. J. (1992). Major depression and generalized anxiety disorder : Same genes, (partly) different environments? *Archives of General Psychiatry*, *49*, 716-722.
- King, N. J., Ollendick, T. H., & Gullone, E. (1991). Negative affectivity in children and adolescents : Relations between anxiety and depression. *Clinical Psychology Review*, *11*, 441-459.
- Kovacs, M., Gatsonis, C., Paulauskas, S. L., & Richards, C. (1989). Depressive disorders in childhood : IV. A longitudinal study of comorbidity with and risk for anxiety disorders. *Archives of General Psychiatry*, *46*, 776-782.
- Kusché, C. A., Cook, E. T., & Greenberg, M. T. (1993). Neuropsychological and cognitive functioning in children with anxiety, externalizing, and comorbid psychopathology. *Journal of Clinical Child Psychology*, *22*, 172-195.
- Ledingham, J. E. & Schwartzman, A. E. (1984). A 3-year follow-up of aggressive and withdrawn behavior in childhood : Preliminary findings. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *12*, 157-168.
- Licht, B. G., Kistner, J. A., Ozkaragoz, T., Shapiro, S., & Clausen, L. (1985). Causal attributions of learning disabled children : Individual differences and their implications for persistence. *Journal of Educational Psychology*, *77*, 208-216.

- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement : Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology, 89*, 41-54.
- Milich, R. & Dodge, K. A. (1984). Social information processing in child psychiatric populations. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*, 471-490.
- Nasby, W., Hayden, B., & DePaulo, B. M. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology, 89*, 459-468.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. P. (1986). Learned helplessness in children : A longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 435-442.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. P. (1991). Sex differences in depression and explanatory style in children. *Journal of Youth and Adolescence, 20*, 233-245.
- Normandeau, S. & Gobeil, A. (1998). A developmental perspective on children's understanding of causal attributions in achievement-related situations. *International Journal of Behavioral Development, 22*, 611-632.

- Normandeau, S. & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology, 90*, 111-121.
- Norvell, N., Brophy, C., & Finch, Jr., A. J. (1985). The relationship of anxiety to childhood depression. *Journal of Personality Assessment, 49*, 150-153.
- Ollendick, T. H. & Yule, W. (1990). Depression in British and American children and its relation to anxiety and fear. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 126-129.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review, 91*, 347-374.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development, 59*, 107-120.
- Pianta, R. C. & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement. *Journal of School Psychology, 34*, 307-322.



- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development, 63*, 1305-1320.
- Rehm, L. P. (1989). Behavioral models of anxiety and depression. In P. C. Kendall & D. Watson (Eds.), *Anxiety and depression : Distinctive and overlapping features* (pp. 55-79). New York : Academic Press.
- Rodriguez, C. M. & Pehi, P. (1998). Depression, anxiety, and attributional style in a New Zealand sample of children. *New Zealand Journal of Psychology, 27*, 28-34.
- Rubin, K. H., Moller, L., & Hemptage, A. (1986). The Preschool Behavior Questionnaire : A useful index of behavior problems in elementary school-age children? *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 19*, 86-100.
- Sancilio, M. F. M., Plumert, J. M., & Hartup, W. W. (1989). Friendship and aggressiveness as determinants of conflict outcomes in middle childhood. *Developmental Psychology, 25*, 812-819.
- Schneider, M. J. & Leitenberg, H. (1989). A comparison of aggressive and withdrawn children's self-esteem, optimism and pessimism, and causal attributions for success and failure. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 133-144.

- Seligman, M. E. P., Peterson, C., Kaslow, N. J., Tanenbaum, R. L., Alloy, L. B., & Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology, 93*, 235-238.
- Suess, G. J., Grossman, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool : From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development, 15*, 43-65.
- Sweeney, P. D., Anderson, K., & Bailey, S. (1986). Attributional style in depression : A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 974-991.
- Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C., & Charlebois, P. (1987). The Preschool Behaviour Questionnaire : Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages, and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development, 10*, 467-484.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology, 19*, 285-300.

- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality : Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 64-72.
- Vaughn, S., Hogan, A., Lancelotta, G., Shapiro, S., & Walker, J. (1992). Subgroups of children with severe and mild behavior problems : Social competence and reading achievement. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 98-106.
- Vitaro, F. (2000). Évaluation des programmes de prévention : Principes et procédures. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Les problèmes internalisés* (pp. 67-99). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Gagnon, C. (1992). Adversité familiale et troubles du comportement au début de la période de fréquentation scolaire. *Revue canadienne de santé mentale communautaire, 11*, 45-62.
- Waas, G. A. (1988). Social attributional biases of peer-rejected and aggressive children. *Child Development, 59*, 969-975.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.

- Weiner, B. & Graham, S. (1984). An attributional approach to emotional development. In C. E. Izard, J. Kagan & B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 167-191). Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Weir, K. & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the Prosocial Behaviour Questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 357-374.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Wentzel, K. R. (1994). Family functioning and academic achievement in middle school : A social-emotional perspective. *Journal of Early Adolescence*, 14, 268-291.
- Wentzel, K. R., Weinberger, D. A., Ford, M. E., & Feldman, S. S. (1990). Academic achievement in preadolescence : The role of motivational, affective, and self-regulatory processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 179-193.
- Werry, J. S., Reeves, J. C., & Elkind, G. S. (1987). Attention deficit, conduct, oppositional, and anxiety disorders in children : I. A review of research on

differentiating characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 133-143.

Yates, S. M., Yates, G. C. R., & Lippett, R. M. (1995). Explanatory style, ego-orientation and primary school mathematics achievement. *Educational Psychology*, 15, 23-34.

Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B., & Slaterry, M. J. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence : Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and Psychopathology*, 12, 443-466.

## ANNEXES

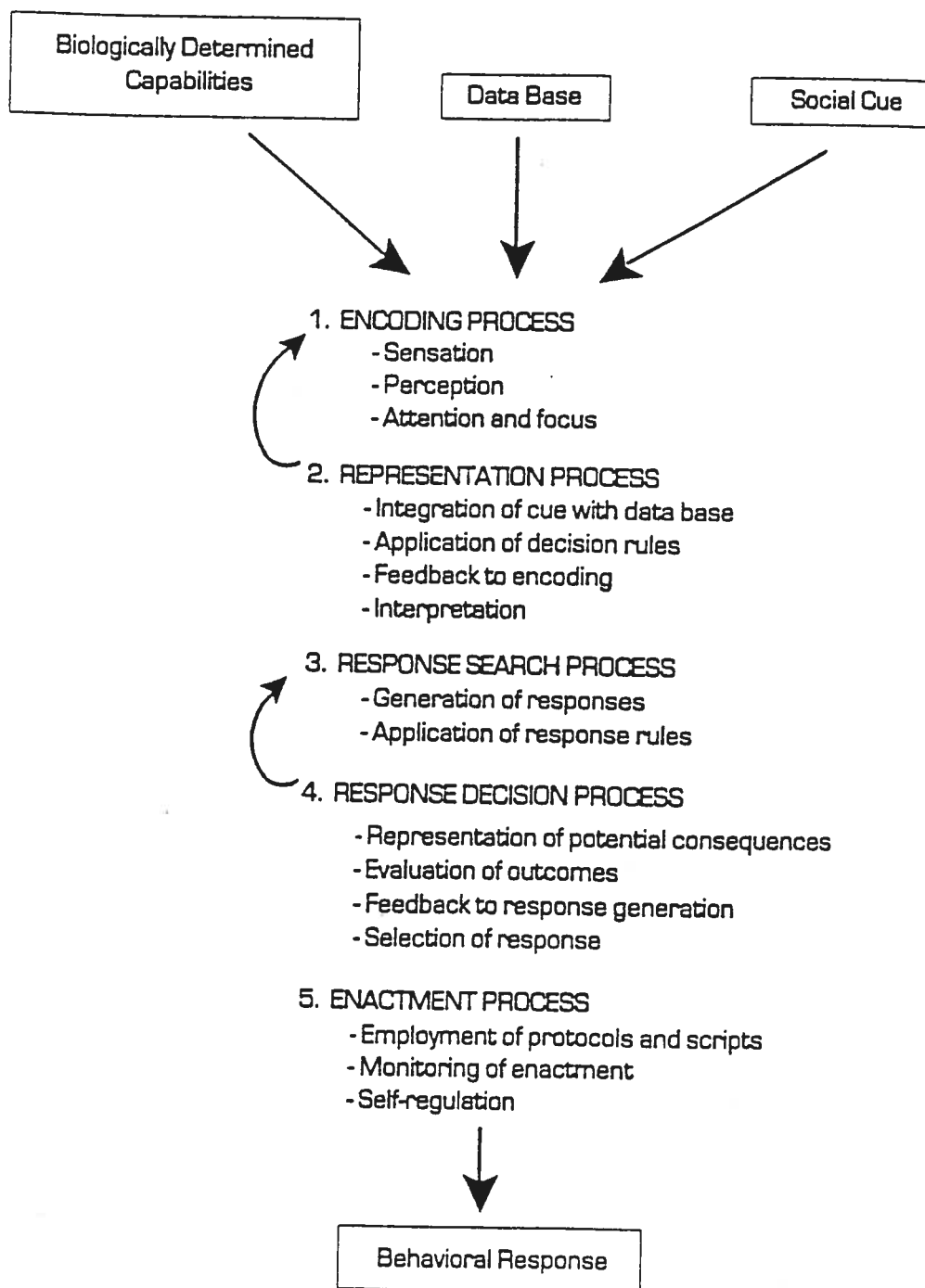


Figure 1. Le modèle du traitement de l'information sociale chez les enfants de Dodge (1986, dans Crick & Dodge, 1994, p. 75).

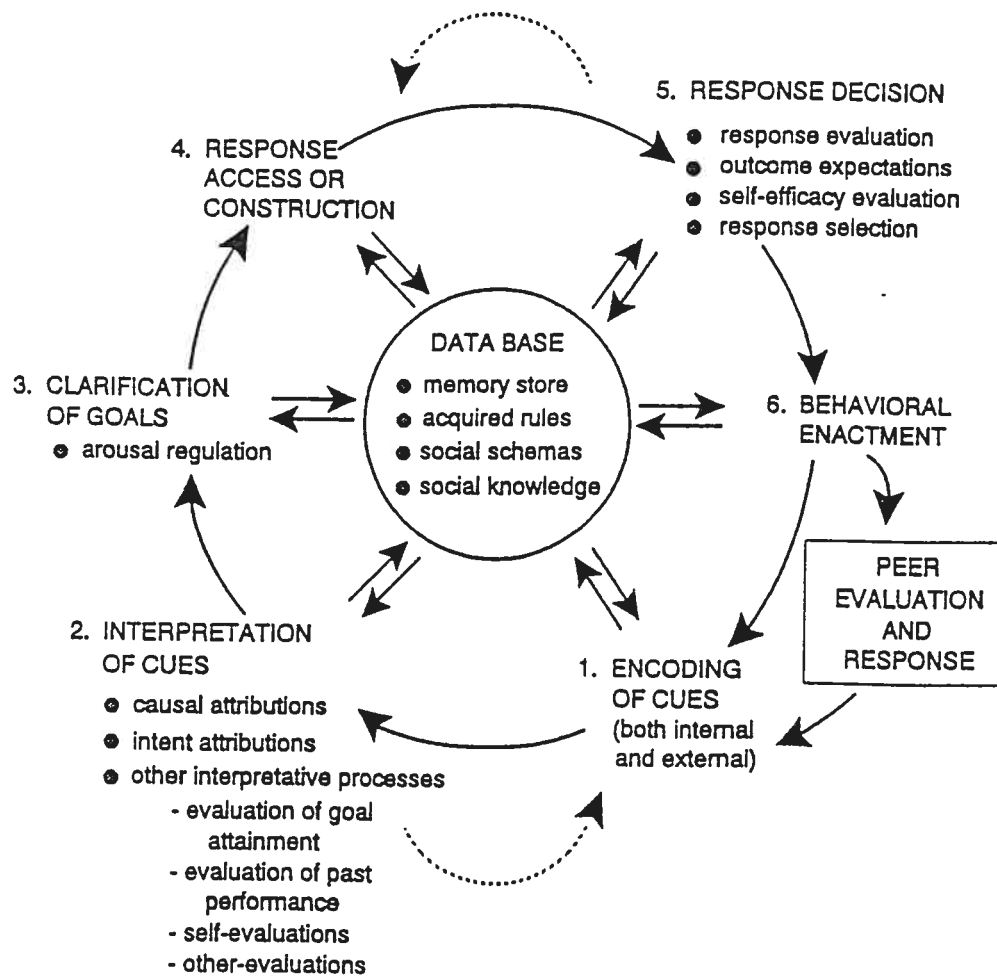


Figure 2. Le modèle révisé du traitement de l'information sociale chez les enfants de Crick et Dodge (1994, p. 76).



## REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent d'abord à ma directrice de recherche Sylvie Normandeau. Tout au long de la rédaction de ce mémoire, elle s'est montrée disponible et soucieuse de la rigueur et de la qualité du travail.

Je tiens également à remercier ma grande amie Marie-Eve Roy. Depuis le début de mes études en psychoéducation, et tout particulièrement lors de la production du mémoire, elle a été pour moi une confidente sensible et une source d'encouragement continue.

J'aimerais aussi souligner l'intérêt bienveillant de mes parents, Jean Charbonneau et Thérèse Matton, qui m'ont incitée, par leur compréhension, à persévérer.

Enfin, au cours de cette expérience, plusieurs personnes m'ont grandement aidée par leurs précieux conseils et leurs paroles encourageantes. Je tiens à les remercier chaleureusement. Il s'agit de Christiane Chalfoun, Jean-Sébastien Fallu, Martin Godin, Jacques C. Grégoire, Marie-Noël Jodoin, Martine Lacroix et Alexandre Morin.