

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

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**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

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

« Traitement de l'information sociale en contexte d'interactions  
hypothétiques avec des pairs :  
Différences sexuelles et comportementales pour des enfants de 6-8 ans »

par  
Christiane Chalfoun

Département de psychologie  
Faculté des arts et sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae doctor (Ph.D) en psychologie  
Recherche intervention  
option cognitive-comportementale

décembre, 2008



© Christiane Chalfoun, 2008

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

« Traitement de l'information sociale en contexte d'interactions  
hypothétiques avec des pairs :  
Différences sexuelles et comportementales pour des enfants de 6-8 ans »

présentée par :  
Christiane Chalfoun

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Judith Comeau, Ph.D., président-rapporteur  
Sylvie Normandeau, Ph.D., directrice de recherche  
Frank Vitaro, Ph.D., membre du jury  
Pierrette Verlaan, Ph.D., examinateur externe  
Marianne Kempenners, Ph.D., représentant du doyen de la FES

## Résumé

Pour bien saisir une situation sociale, l'enfant doit apprendre à retenir et à décoder les informations reçues de son environnement, pour ensuite réagir en fonction de sa compréhension. Le Traitement de l'Information Sociale (TIS) a été largement étudié auprès des enfants en utilisant des situations de conflits instrumentaux, qui interpellent essentiellement les garçons. Ceci a pu constituer un obstacle à la bonne compréhension du TIS des filles, lors de situations sociales d'une autre nature, situations qui les interpellent particulièrement: les conflits relationnels. Par ailleurs, nous observons que la relation entre les comportements extériorisés et le TIS a été fort étudiée, alors que la relation entre les comportements intériorisés et le TIS est moins connue. Deux études ont été réalisées. Les buts de la première étude sont : 1) de présenter une mesure du TIS permettant d'évaluer les étapes du TIS auprès d'enfants du primaire en tenant compte du type de conflit instrumental ou relationnel; et 2) de décrire les différences et similitudes du TIS de garçons et de filles âgés de 6-8 ans tel que rapportées à l'aide de l'instrument. Le but de la seconde étude est d'étudier la relation entre les comportements extériorisés ou intériorisés et certaines composantes du TIS (encodage, attributions des intentions, accès / choix de comportement et perception d'efficacité personnelle à adopter ces comportements) des enfants de 6-8 ans. Le rôle du QI dans le TIS est exploré en lien avec les comportements extériorisés et intériorisés.

Les résultats de la première étude montrent peu de différences sexuelles dans le TIS. Cependant, nous observons que lorsque nous les questionnons sur leurs réactions aux situations présentées, les filles ont une tendance à suggérer plus souvent l'agressivité relationnelle, mais aussi à se montrer plus prosociales que les garçons lors de conflits relationnels. Les garçons s'attendent plus que les filles à des conséquences instrumentales positives en utilisant l'agressivité instrumentale. Les enfants se sont montrés plus réactifs aux conflits instrumentaux qu'aux conflits relationnels.

## Abstract

Children need to memorize and decode information received from their environment in order to adequately understand a social situation and then be able to react to this situation. Social Information Processing (SIP) has been extensively studied among children by presenting instrumental conflicts more typical of boys. This may have been an obstacle in better understanding girls' SIP, who have been known to be more sensitive to another type of situation: relational conflicts. In other respects, even though the relationship between exteriorized behaviour and SIP has been well documented in past studies, we observe that the relationship between interiorized behaviour and SIP has been less explored. Two studies were completed. The goals of the first study are: 1) to present an instrument that assesses the different SIP steps of primary school children, in the context of peer conflicts involving relational and instrumental provocation; and 2) examine differences and similarities in SIP of 6 to 8 years old boys and girls. The goal of the second study is to examine the relationship between exteriorized or interiorized symptoms and dimensions of SIP (encoding, intent attributions, access to/choice of behaviour and self-efficacy perception) of 6 to 9 year-old children. The contribution of IQ to SIP is explored in relation with exteriorized and interiorized symptoms.

Results indicate that there are few sexual differences in SIP. However, when asked how they would react to the situation, girls suggest more relational aggressive behaviour, but also more prosocial behaviour than boys in the context of relational conflicts. Boys expect more positive instrumental consequences than do girls when using instrumental aggressive behaviour. Children reacted more to instrumental conflicts than relational conflicts.

Results of the second study suggest that exteriorized behaviour is a positive predictor of the number of hostile intent attributions in the context of ambiguous social situations. In other respects, IQ is related to better encoding of elements of a social

interaction situation, and to more frequent suggestions of prosocial behaviour to resolve a conflict situation. No other significant result was observed between exteriorized behaviour or interiorized behaviour and SIP nor between IQ and SIP.

The first study highlights the clinical relevance of taking into account the type of conflict (instrumental or relational) while examining 6 to 8 year-old children's SIP. The second study allows exploration of the relationship between SIP and interiorized behaviour. IQ may be a protective factor of SIP among children who present exteriorized or interiorized behaviours.

**Keywords :** social information processing, social cognition, children, human sex differences, exteriorized behaviour, interiorized behaviour, IQ.

Les résultats de la seconde étude montrent que le comportement extériorisé est un prédicteur positif significatif du nombre d'attributions des intentions hostiles pour gérer les situations sociales de conflit ambiguës. Par ailleurs, le QI élevé est lié à un meilleur encodage des éléments d'une situation d'interaction sociale et à la suggestion plus fréquente de solutions prosociales pour gérer la situation. Aucune autre relation significative n'a été établie entre les comportements extériorisés ou intériorisés et le TIS, ni entre le QI et les variables du TIS à l'étude.

La première étude souligne la pertinence clinique de tenir compte du type de conflit instrumental ou relationnel dans l'étude du TIS des enfants de 6 à 8 ans. La seconde étude a permis d'étudier les caractéristiques du TIS des enfants en relation avec les comportements intériorisés. Le QI peut être un facteur protecteur du TIS chez des enfants qui présentent des comportements intériorisés ou extériorisés.

**Mots-clés :** Traitement de l'information sociale, cognition sociale, enfants, différences sexuelles, comportement extériorisé, comportement intériorisé, QI.

## Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract .....	v
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures .....	xiii
<i>Remerciements</i> .....	xiv
Introduction.....	1
Chapitre 1 .....	7
Contexte théorique .....	7
1. Traitement de l'information sociale chez les enfants.....	8
1.1 Modèles de la cognition sociale .....	8
1.2 Choix du modèle de Dodge comme prémisse théorique.....	10
1.3 Présentation du modèle du traitement de l'information sociale (TIS) selon Dodge .....	11
2. Problèmes de la mesure du TIS.....	14
2.1 Caractéristiques des instruments de mesure.....	14
3. Le TIS des garçons et des filles.....	19
3.1 Critères de sélection des études recensées concernant les différences sexuelles dans le TIS .....	23
3.2 Études du TIS des garçons et des filles .....	24
3.3 Études du TIS des garçons et des filles selon le type de conflit instrumental ou relationnel.....	27
4. Relation entre le TIS et les comportements des enfants .....	37
4.1 Critères de sélection des études recensées concernant le TIS des enfants.....	38
4.2 Études de la relation entre les comportements extériorisés et le TIS.....	40
4.2.1 Résumé des études portant sur la relation entre le TIS et les comportements extériorisés .....	48



4.3 Études de la relation entre les comportements intériorisés et le traitement de l'information générale ou sociale.....	49
4.3.1 Traitement de l'information à connotation ambiguë : analyse des cognitions des enfants aux comportements intériorisés.....	49
4.3.2 Études de la relation entre l'anxiété, le retrait ou la dépression et le TIS.....	51
4.3.3 Résumé des études portant sur le TIS et les comportements intériorisés. ....	56
5. Influence du QI sur le TIS.....	57
6. Désirabilité sociale et TIS .....	59
Chapitre 2.....	61
Problématique et hypothèses de recherche .....	61
Problématique .....	62
Chapitre 3.....	71
Étude 1 .....	71
Conflit instrumental ou relationnel : existe-t-il des différences sexuelles dans le traitement de l'information sociale des enfants au début du primaire selon le type de conflit? .....	71
Objectifs et hypothèses de l'étude 1.....	72
Méthodologie de l'étude 1 .....	75
Participants.....	75
Procédure.....	76
Mesure du TIS.....	76
Description et cotation de la mesure du TIS .....	78
Résultats de l'étude 1 .....	80
Discussion de l'étude 1 .....	102
TIS en fonction du sexe et du type de conflit.....	103
Différences dans le TIS selon le type de conflit instrumental ou relationnel .....	108
Limites et forces de l'étude.....	110
Chapitre 4.....	113
Étude 2 .....	113

Différences et similitudes dans le TIS en relation aux comportements extériorisés et intériorisés des enfants au début du primaire.....	113
Objectifs et hypothèses de l'étude 2.....	114
Méthodologie de l'étude 2 .....	115
Participants.....	115
Procédure.....	115
Instruments de mesure.....	116
Mesure du TIS.....	116
Mesure du QI.....	117
Mesure du comportement.....	118
Mesure de désirabilité sociale.....	119
Résultats de l'étude 2 .....	119
Discussion de l'étude 2 .....	135
Modèles de prédiction du TIS.....	137
Modèle prédicteur de la mémorisation.....	137
Modèle prédicteur des attributions des intentions.....	138
Modèle prédicteur de la stratégie spontanée d'affirmation de soi/ recours à autrui.....	139
Modèle prédicteur de la stratégie spontanée d'agressivité.....	140
Forces et limites de l'étude .....	143
Chapitre 5 .....	145
Discussion générale.....	145
Différences sexuelles dans le TIS des enfants au début du primaire .....	147
Est-il pertinent de tenir compte du type de conflit relationnel ou instrumental dans l'étude du TIS chez les enfants au début du primaire? .....	153
Comportement, QI et TIS.....	154
Nouvelles données sur la relation entre le QI et le TIS.....	156
Profil général du TIS des enfants de l'étude .....	157

Limites des études .....	157
Modalité de la Mesure du TIS.....	157
Capacités langagières .....	159
Attributions causales .....	159
Forces des études.....	160
Importance de tenir compte de la désirabilité sociale .....	160
Âge des enfants .....	160
Utilité clinique.....	161
Bibliographie.....	164
Annexes.....	181
Annexe I : Études du TIS des garçons et des filles ne tenant pas compte du type de conflit dans les analyses. ....	182
Annexe II : Études du TIS des garçons et des filles qui tiennent compte du type d'interaction conflictuelle instrumentale ou relationnelle dans les analyses .....	194
Annexe III : Études du TIS (encodage, attribution des intentions, accès ou choix de comportement et perception d'efficacité personnelle) des enfants issus d'échantillons cliniques en fonction du comportement. ....	200
Annexe IV : Études du TIS (encodage, attribution des intentions, accès ou choix de comportement et perception d'efficacité personnelle) des enfants issus d'échantillons normatifs en fonction du comportement .....	211
Annexe V : Définition des comportements intériorisés et extériorisés.....	258
Annexe VI: Distribution des revenus familiaux (étude 1) .....	260
Annexe VII : Mesure du TIS (vignettes garçons) .....	262
Annexe VIII : Mesure du TIS (vignettes filles) .....	300
Annexe IX : Grille de correction de la Mesure du TIS .....	338
Annexe X : Indices de bossure et de symétrie (étude 1).....	359
Annexe XI : Distribution des revenus familiaux (étude 2) .....	363
Annexe XII : Indices de bossure et de symétrie (étude 2) .....	365

## Liste des tableaux

Tableau I. Moyennes et écart-types pour chaque variable de la Mesure du traitement de l'information sociale pour l'ensemble des vignettes.....	82
Tableau II. Moyennes et écart-types pour chaque variable de la Mesure du traitement de l'information sociale pour les sous-échelles de conflits relationnels et instrumentaux pour les filles et les garçons .....	85
Tableau III . Valeurs des $F$ et $\eta^2$ partiels obtenus à partir des analyses de variance à mesure répétées .....	89
Tableau IV. Moyennes et Écart-types aux échelles du PSA, du QI et de la désirabilité sociale (n=83).....	120
Tableau V. Moyennes et écart-types pour chaque variable de la Mesure du traitement de l'information sociale (n=83) .....	121
Tableau VI. Corrélations entre le QI, la désirabilité sociale, les facteurs du PSA et les variables continues du TIS.....	123
Tableau VII. Tests T portant sur les variables QI, désirabilité sociale, facteurs du PSA et les variables catégorisées du TIS .....	124
Tableau VIII. Régression linéaire des variables du QI, des comportements intériorisés et comportements extériorisés sur la mémorisation (n= 80) .....	128
Tableau IX. Régression logistique des variables du QI, des comportements intériorisés et des comportements extériorisés sur les attributions d'intentions hostiles (n=83).....	129
Tableau X. Catégorisation de la variable QI.....	131
Tableau XI. Régression logistique des variables du QI catégorisé, des comportements intériorisés et des comportements extériorisés sur la stratégie spontanée d'affirmation de soi/ recours à autrui (n=83) .....	133

Tableau XII. Régression logistique des variables du QI dichotomisé, du comportement intériorisé et du comportement extériorisé sur la stratégie spontanée d'affirmation de soi/ recours à autrui (n=83).....	134
Tableau XIII. Régression logistique des variables du QI, du comportement intériorisé et du comportement extériorisé sur la stratégie spontanée d'agressivité (n=83).....	135

## Liste des figures

Figure 1 : Adaptation du modèle reformulé du traitement de l'information sociale des enfants (Crick & Dodge, 1994).....	12
Figure 2 : Interaction entre le sexe et le type de conflit pour le comportement spontané d'affirmation de soi.....	95
Figure 3 : Interaction entre le sexe et le type de conflit pour l'agressivité relationnelle....	100

## *Remerciements*

« Si tu comprends, les choses sont comme elles sont. Si tu ne comprends pas, les choses sont comme elles sont ». Ce proverbe chinois m'a permis de donner du sens à l'adversité et a suscité ma capacité d'adaptation durant mon parcours académique. Mais sans mon entourage, mes capacités n'auraient pu être actualisées. J'aimerais remercier tous ceux qui m'ont permis de me dépasser et d'aller jusqu'au bout de l'aventure doctorale...

Je veux tout d'abord remercier ma directrice de recherche, Sylvie Normandeau. Sylvie, ta rigueur, ton doigté, ta patience et l'encadrement que tu m'as offert m'ont permis de naviguer à travers le tumulte de mes idées et de me rendre à bon port.

Je remercie également Miguel Chagnon pour ses judicieux conseils au plan statistique. Merci à Stéphane Cantin pour m'avoir aidée à prendre le recul nécessaire quant à ma perception de l'ampleur du travail.

Je tiens à souligner le travail des expérimentatrices qui ont sacrifié plusieurs week-end pour rencontrer les familles et ensuite colliger les données. Un merci particulier à Elizabeth Chronopoulos.

Merci à Karine Gagné, collègue de labo et amie avec qui j'ai bravé les différentes étapes de la thèse. Ton équilibre entre le labeur et le plaisir m'a permis de voir qu'il est possible de survivre au doctorat! Merci aussi à Jean-François Gagnon pour avoir été un modèle de persévérance et à Alexandre Morin pour la bonne dose de confiance en soi...

Merci à mes amis de psycho et extra psycho pour leur soutien et les moments divertissants qui ont enrichi ces dernières années.

Merci à mes parents pour m'avoir offert une écoute à la mesure de mes états d'âme. Je remercie Eric, mon conjoint, pour s'être adapté au style de vie doctoral, mais aussi pour m'avoir comprise, soutenue et sécurisée dans les moments de doute.

Finalement, je tiens à remercier les enfants pour leur participation, sans qui ce projet n'aurait pu se réaliser. Je souligne également l'aide financière des organismes boursiers du CRSH et du FRSQ professionnel.



## Introduction

### *Pourquoi s'intéresser au Traitement de l'Information Sociale (TIS)?*

Le TIS est une série d'opérations mentales, affectives et comportementales répétées sans cesse pour nous permettre de comprendre notre environnement social et de nous y adapter. Pour bien saisir une situation sociale, l'enfant doit apprendre à retenir et à décoder les informations reçues de son environnement, pour ensuite réagir en fonction de sa compréhension.

Le TIS se développerait et se raffinerait avec l'évolution de nos capacités mentales (Flavell & Wellman, 1977) et en fonction de nos expériences passées (e.g., Brown & Deloache, 1978). Ainsi, le TIS et par conséquent l'ajustement social de l'enfant devraient devenir de plus en plus adaptés en fonction du développement de ses habiletés telles la capacité d'empathie, de résolution de problème, et sa capacité à se référer à ses expériences passées (Hartup, 1983).

L'ajustement social peut varier en fonction des situations. Les situations sociales comportent souvent des éléments d'ambiguïté ce qui les rend plus complexes à saisir. Imaginons qu'un enfant de 5 ans, à la maternelle, est en train de faire un bricolage pour ses parents. Tout à coup, un camarade fait tomber de la gouache sur son chef d'oeuvre. Imaginons que l'enfant croit que le camarade l'a fait exprès, alors qu'il n'en est rien, se mette en colère et le frappe. Imaginons que cet enfant, réagisse régulièrement de cette façon parce qu'il interprète les situations ambiguës de façon erronée. Cet enfant risque de recevoir une réponse d'agressivité en retour, d'être rejeté et d'avoir moins d'opportunités de raffiner son TIS par l'exposition à de nouvelles expériences sociales. Cet enfant montre déjà des signes de mauvais ajustement social et risque d'en souffrir. Il va sans dire que la qualité du TIS est garante du bien-être de tout être humain, qui est d'abord un être dépendant socialement tant pour son développement affectif que cognitif (Piaget, 1928).

Il semble que le développement du TIS n'ait pas été optimal chez des enfants qui présentent diverses psychopathologies, impliquant entre autres des comportements agressifs (e.g., Crick & Dodge, 1994). Pour pouvoir intervenir et corriger cette situation, la

compréhension TIS semble essentielle. Différents modèles ont été proposés pour expliquer le TIS (e.g., Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994; Flavell, 1974; Goldfried & D'Zurilla, 1969; Hayes, 1981; McFall, 1982; Newel & Simon, 1972), dont celui de Dodge (1986), qui tente de répondre à l'hypothèse suivante : une compréhension extensive des habiletés et des étapes mises en œuvre dans le TIS permettra de prédire le comportement et l'ajustement social de l'enfant. D'un point de vue théorique, les travaux du dernier quart de siècle ont permis de confirmer les étapes du TIS proposées par Dodge et de mieux comprendre les difficultés interpersonnelles encourues par des enfants agressifs; difficultés qui seraient liées à un TIS problématique (e.g., Crick & Dodge, 1994).

En lien avec cet apport théorique, la principale visée clinique de l'étude du TIS est de pouvoir enseigner aux enfants mal ajustés socialement comment interagir de façon plus adaptée (Dodge, 1986). Pour ce faire, l'analyse d'une situation sociale devrait d'abord être rendue consciente. En effet, les étapes du TIS sont habituellement inconscientes, à moins que l'enfant ne soit confronté à de nouvelles situations plus complexes qu'à l'habitude. Ces nouvelles situations solliciteraient davantage d'efforts d'analyse afin de comprendre et choisir un nouveau comportement adapté pour y réagir (Dodge, 1986). Pour ce faire, ces étapes doivent préalablement avoir été opérationnalisées à l'aide du modèle sous forme de questions pour extraire l'information inconsciente aux plans cognitif et affectif. Une fois ces étapes devenues conscientes, il est possible d'identifier où il y aurait des difficultés et d'y remédier.

Afin de mesurer le TIS, différents questionnaires ont été mis au point (e.g., Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992). Nous avons constaté que la plupart de ces questionnaires mesuraient l'agressivité instrumentale. Cette agressivité s'exprime par l'agressivité physique, la menace de dommages physiques ou d'insultes (Crick, 1996). Elle serait plus présente chez les garçons. Dans la dernière décennie, les questionnaires mesurant le TIS ont été adaptés pour la mesure de l'agressivité relationnelle, plus typique des filles. Cette agressivité réfère à des comportements manipulateurs ou dommageables au plan des

relations interpersonnelles (Crick & Grotpeter, 1995). Ces questionnaires permettent de mieux identifier les caractéristiques du TIS des garçons et filles en tenant compte de l'expression de l'agressivité qu'ils privilégient. Certaines études tiennent aussi compte de deux types de conflits (instrumental ou relationnel) auxquels réagissent les garçons et filles mais elles demeurent peu nombreuses et négligent certaines étapes du modèle du TIS, notamment l'encodage (étape 1), l'utilisation des indices de la situation (étape 2) et la perception d'efficacité personnelle à adopter un comportement pour gérer une situation sociale (étape 5) (e.g., Crick, 1995; Crick, Grotpeter, & Bigbee, 2002; Crick & Werner, 1998). Notons que le conflit instrumental concerne l'acquisition, la destruction ou le pouvoir sur un bien (Crick & Werner, 1998). Le conflit relationnel implique une situation où l'enfant est victime d'une exclusion sociale ou d'un rejet par ses pairs (Crick & Werner, 1998). Il est pertinent d'explorer le TIS en fonction de ces types de situations conflictuelles pour comprendre ce qui amène les garçons et les filles à adopter différents comportements selon le contexte social.

La première étude s'attardera à l'exploration des similitudes et des différences entre le TIS des garçons et des filles en réaction à des situations sociales ambiguës qui leur seront présentées sous forme de vignettes. Ces vignettes illustrent des conflits que peuvent vivre les garçons, mais aussi les filles (conflits instrumentaux et conflits relationnels). L'apport de l'étude consiste en une amélioration de la connaissance des caractéristiques du TIS des filles, selon les étapes du modèle proposé par Dodge (Dodge, 1986 ; Crick & Dodge, 1994) en situation de conflit relationnel. Ces nouvelles connaissances pourraient aussi contribuer à raffiner les interventions visant à améliorer l'ajustement social des filles en ciblant les étapes problématiques dans leur TIS par la modification des erreurs de pensées ou par la palliation à de possibles déficits.

Par ailleurs, nous observons que la relation entre les comportements extériorisés et le TIS a été fort étudiée (pour une recension, voir Crick & Dodge, 1994), alors que la relation entre les comportements intériorisés et le TIS est moins connue (e.g., Garber,

Braafladt, & Zeman, 1991; Daleiden & Vasey, 1997 ; Wichmann, Coplan, & Daniels, 2004). Nous croyons que les comportements intériorisés peuvent aussi être la conséquence d'un TIS inadapté. Il a été démontré que les enfants anxieux ou dépressifs ont tendance à faire des interprétations catastrophiques ou biaisées négativement des indices de l'environnement (surestimation du danger physique, social ou attributions causales erronées d'événements négatifs) (e.g., Barrett, Rapee, Dadds, & Ryan, 1996). Ceci les amène à éviter les situations anxiogènes ou à s'en retirer (e.g., Beck, 1986). L'étude du TIS en lien avec les symptômes de comportements intériorisés peut permettre une meilleure compréhension des processus cognitifs qui amènent les enfants à se retirer des situations sociales ambiguës. Une compréhension plus approfondie du TIS des enfants aux comportements intériorisés peut de plus permettre de mettre au point des programmes d'intervention visant à intervenir au plan des étapes du TIS qui peuvent causer des difficultés d'ajustement social. De plus, la comparaison des relations entre le TIS et les comportements intériorisés et les comportements extériorisés nous montre les différences et similitudes entre ces problématiques lors de l'analyse d'une situation sociale, toujours dans l'optique de mieux personnaliser les interventions sur les difficultés dans le TIS. La deuxième étude s'intéresse donc aux caractéristiques du TIS en lien avec les comportements intériorisés et extériorisés.

Une amélioration de la qualité du TIS et donc de l'ajustement social pourrait à long terme avoir une incidence sur la violence dans les écoles, par la diminution des comportements indésirables tels que l'intimidation, le taxage, l'exclusion sociale. Elle pourrait aussi avoir une incidence sur les symptômes de dépression ou d'anxiété en amenant une diminution des comportements d'évitement, de retrait et d'isolement, qui sont reconnus comme des facteurs de maintien de ces problématiques (e.g., Marchand & Letarte, 2004). Les mêmes applications peuvent se faire dans les relations parents-enfants et même à l'âge adulte dans les relations conjugales et les relations au travail.

Donc les deux lacunes principales que nous aimerions combler dans la présente recherche sont 1) d'améliorer les connaissances au sujet du TIS des filles en contexte de conflit relationnel (étude 1) ; et 2) d'explorer certaines étapes du modèle de TIS de Crick et Dodge (1994) en lien avec les comportements intériorisés ou les comportements extériorisés (étude 2).

Ces problématiques seront examinées en deux temps. Les buts de la première étude sont : 1) de présenter une mesure du Traitement de l'Information Sociale (TIS) permettant de mesurer les étapes du TIS auprès d'enfants du primaire en tenant compte du type de conflit instrumental ou relationnel; et 2) de décrire les différences et similitudes du TIS de garçons et de filles âgés de 6-8 ans tel que rapportées à l'aide de l'instrument. Le but de la seconde étude est d'étudier la relation entre avec les comportements intériorisés ou les comportements extériorisés et certaines composantes du TIS (encodage, attributions des intentions, accès / choix de comportement et perception d'efficacité personnelle à adopter ces comportements). Le rôle du QI dans le TIS est de plus exploré en lien avec les comportements intériorisés et extériorisés.

Afin de répondre à ces questions, le contexte théorique débute par un bref survol de certains modèles du TIS, et par la présentation et la critique du modèle du TIS suggéré par Crick et Dodge (1994) que nous avons choisi pour prémisse théorique pour la présente étude; nous soulignerons ensuite les forces et lacunes dans la mesure du TIS. Nous poursuivrons par la présentation des concepts d'agressivité instrumentale et relationnelle et leurs trajectoires développementales respectives caractérisant les garçons et les filles; par la suite nous aborderons les études qui tiennent compte ou non du type de conflit relationnel ou instrumental dans l'analyse du TIS des garçons et des filles. Les études de la relation de des comportements extériorisés (agressivité) avec le TIS et des comportements intériorisés (anxiété/retrait/dépression) avec le TIS seront abordées. Un bref survol de la relation entre le QI et le TIS et la désirabilité sociale et le TIS sera effectué.

La méthodologie de la première étude permet de présenter la mesure du TIS adaptée pour cette étude. Les résultats explorent les similitudes et différences sexuelles dans le TIS. La discussion analyse la pertinence de tenir compte des conflits relationnels et instrumentaux pour capter des styles de TIS particuliers aux garçons et aux filles.

La méthodologie de la deuxième étude présente les mesures du comportement, du QI et de la désirabilité sociale. Les résultats permettent d'identifier dans quelle mesure le comportement et le QI sont des prédicteurs de certaines étapes du TIS. Finalement, la discussion explore l'apport théorique de l'étude du TIS en lien aux comportements intériorisés et la pertinence de tenir compte du QI dans la mesure du TIS. Notons que l'expérimentation pour les deux études a été effectuée en 2000.

# **Chapitre 1**

## **Contexte théorique**

# 1. Traitement de l'information sociale chez les enfants

## 1.1 Modèles de la cognition sociale

Plusieurs ont tenté d'expliquer le TIS (e.g., Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994; Flavell, 1974; Goldfried & D'Zurilla, 1969; Hayes, 1981; McFall, 1982; Newel & Simon, 1972). Bien que ces différents modèles présentent des variantes dans les étapes d'analyse de la situation sociale, ils ont tous pour prémisse que les stimuli environnementaux sont conceptualisés comme un problème auquel l'individu est confronté et dont l'information doit être traitée pour le solutionner. Nous débutons par un bref survol des modèles qui ont inspiré celui de Dodge (1986; Crick & Dodge, 1994), qui sera explicité ensuite.

Certains modèles mettent plus d'accent sur les aspects d'inférences de l'intention d'autrui (e.g., Flavell, 1974). Flavell (1974) propose quatre étapes produites au plan cognitif, qui permettent à l'individu de faire des inférences à propos des cognitions d'autrui. La première étape implique la conscience de l'existence de sa propre pensée et de celle des autres. Ceci implique de savoir que l'individu ou les autres ont des perceptions, des intentions, des émotions, etc. La seconde étape implique la prise de conscience de la nécessité de faire des inférences à propos des pensées d'autrui. La troisième étape implique que l'enfant fasse cette inférence et la quatrième étape énonce que l'enfant utilise cette inférence pour déterminer son propre comportement. Selon Flavell (1974), ces étapes seraient séquentielles et la capacité à les exécuter se développe dans l'ordre des étapes énumérées en fonction des capacités cognitives de l'enfant.

Goldfried et D'Zurilla (1969) présentent pour leur part un modèle analytique comportemental qui serait à la base de plusieurs programmes d'intervention auprès d'enfants et d'adultes. Ils suggèrent que l'individu doit d'abord comprendre clairement la situation à laquelle il fait face. Ensuite, l'individu doit rechercher différentes solutions ou réponses comportementales à la situation. S'ensuit le processus décisionnel qui implique d'anticiper les différentes conséquences qui pourraient se produire en fonction de ces solutions. La réponse optimale est ensuite choisie. Finalement, l'individu adopte la solution choisie.



Pour leur part, Newel et Simon (1972) et Hayes (1981) comparent le traitement de l'information de l'humain à celui d'un ordinateur. Newel et Simon (1972) décrivent la base du système de traitement de l'information comme étant une machine qui contient : une mémoire des symboles représentant des objets encodés (information déjà stockée en mémoire, programme d'interprétation déjà mémorisé ou d'un stimulus externe). C'est le processeur qui assure l'interprétation et la transformation des informations reçues. Les effecteurs exécutent les instructions transformées et reçues du processeur. Dans leur analogie entre l'ordinateur et l'humain, les auteurs suggèrent que ces différentes étapes aboutissent au comportement qui permet de résoudre un problème.

Dans l'analyse d'un problème, Hayes (1981) décrit la séquence suivante : l'individu doit d'abord identifier le problème, c'est-à-dire qu'il doit devenir conscient du problème. Puis, l'individu doit se représenter le problème mentalement possiblement à l'aide d'analogies, de schémas et d'imageries. Cette représentation du problème permet ensuite de chercher la meilleure solution pour le régler. Cette recherche de solutions se fait par l'analyse des moyens qui seraient utilisés pour y parvenir et une projection du résultat qui serait obtenu (Hayes, 1981). L'individu doit ensuite appliquer la solution choisie (« protocole »), puis évaluer si son but a été atteint à l'aide de cette solution. Finalement, l'individu doit mémoriser et consolider les gains obtenus par ce traitement de l'information, afin que ces étapes d'analyse soient plus faciles lors d'une éventuelle situation semblable. Hayes (1981) note que l'humain peut, comme l'ordinateur, être amené à faire des erreurs d'interprétations de la situation, si les informations entrées initialement sont erronées, ou si la mémoire est insuffisante pour stocker l'ensemble des données.

McFall (1982) suggère que l'individu doit d'abord être en mesure de décoder adéquatement les indices d'une situation pour ensuite chercher et choisir une réponse. Il doit ensuite exécuter la réponse choisie pour finalement en évaluer l'efficacité. Selon McFall (1982), si la personne montre de bonnes habiletés dans ces étapes de traitement de

l'information, la probabilité qu'elle adopte un comportement jugé socialement compétent sera élevée.

Ces modèles soulignent tous que le comportement de l'individu est orienté vers un but, c'est-à-dire de solutionner la situation problématique face à laquelle il se trouve. Chacun de ces modèles décrit une série d'opérations mentales que leurs auteurs croient nécessaires pour arriver à solutionner la situation de façon adaptée socialement. Ces opérations ou étapes incluent l'encodage et l'interprétation des indices de la situation (Flavell, 1974; Goldfried & D'Zurilla, 1969; Hayes, 1981; McFall, 1982; Newell & Simon, 1972); la résolution du problème par l'identification d'une réponse comportementale (Goldfried & D'Zurilla; Newell & Simon) et l'adoption de la réponse comportementale choisie (McFall, 1982).

## **1.2 Choix du modèle de Dodge comme prémisse théorique**

Dodge (1986) explique s'être inspiré des modèles de Flavell (1974), Goldfried (Goldfried & D'Zurilla, 1969), McFall (1982), et Simon (Newell & Simon, 1972) pour élaborer son propre modèle du TIS. Présenté en 1986, le modèle de Dodge apporte quelque chose d'innovateur : il permet d'établir la relation entre des entités qui avaient jusqu'alors été étudiées séparément; soit la cognition, le comportement et l'ajustement social. Le modèle de Dodge (1986) aborde donc de façon plus complète les étapes de l'analyse d'une situation sociale et devrait permettre une meilleure prédiction de l'ajustement social, que les modèles proposés jusqu'alors.

Le modèle TIS offre une grille d'analyse cognitive-comportementale pertinente pour comprendre les réactions des enfants en situation d'interaction sociale; c'est-à-dire qu'il permet d'identifier les différentes composantes cognitives qui sont liées au comportement social subséquent. Le modèle de Dodge (1986) révisé par Crick et Dodge (1994) offre donc une analyse précise des processus cognitifs impliqués dans une situation sociale. Le modèle du TIS permet de mieux comprendre la relation entre les différentes

étapes d'analyses de la situation. Par exemple, encoder sélectivement les informations menaçantes pourrait mener à une interprétation menaçante des intentions d'autrui. Par ailleurs, le modèle du TIS est basé sur la prémisse que la cognition sociale est le mécanisme qui mène au comportement social qui à son tour, est à la base de l'ajustement social à long terme (e.g., Dodge, 1986; Rubin & Krasnor, 1986). Il semble de plus que cette influence soit réciproque et que l'ajustement social des enfants influence en retour le TIS (e.g., l'utilisation d'une expérience antérieure de rejet de l'enfant comme point de référence des réactions d'autrui, qui risque d'affecter l'analyse des interactions sociales futures) (Crick & Dodge, 1994).

Dans le dernier quart de siècle, le modèle du TIS suggéré par Dodge (1986; Crick & Dodge, 1994) a reçu un appui empirique important auprès des enfants agressifs. Il a été démontré que des patrons biaisés de TIS précèdent le développement de comportements agressifs. La modification du TIS des enfants agressifs pour le rendre plus adapté amène une diminution significative des comportements agressifs pour gérer des situations conflictuelles (e.g., Dodge, Bates, & Pettit, 1990; Rabiner & Coie, 1989). Ce modèle peut donc servir à « prédire » des difficultés d'ajustement social et peut servir de levier en milieu clinique pour cibler les difficultés dans les différentes étapes du TIS et établir des cibles thérapeutiques pour améliorer l'ajustement social. Les forces de ce modèle nous incitent à l'utiliser comme prémisse de base dans la présente recherche.

### **1.3 Présentation du modèle du traitement de l'information sociale (TIS) selon Dodge**

Le modèle du Traitement de l'Information Sociale (TIS) de Crick et Dodge (1994) décrit les processus cognitifs mis en œuvre pour analyser une interaction sociale menant à l'adoption d'un comportement. Il stipule que l'enfant entre dans une situation avec des capacités biologiques limitées et une base de données stockées en mémoire. Lorsque que l'enfant entre dans la situation, il reçoit alors un ensemble de stimuli qui mettent en branle

le TIS. La réponse comportementale serait la conséquence du TIS. La figure 1 illustre les différentes étapes du TIS: 1) l'encodage/mémorisation des indices, 2) l'interprétation des indices, 3) le choix des buts sociaux, 4) l'accès au comportement, 5) le processus de décision permettant de choisir le comportement à adopter et 6) l'adoption du dit comportement.

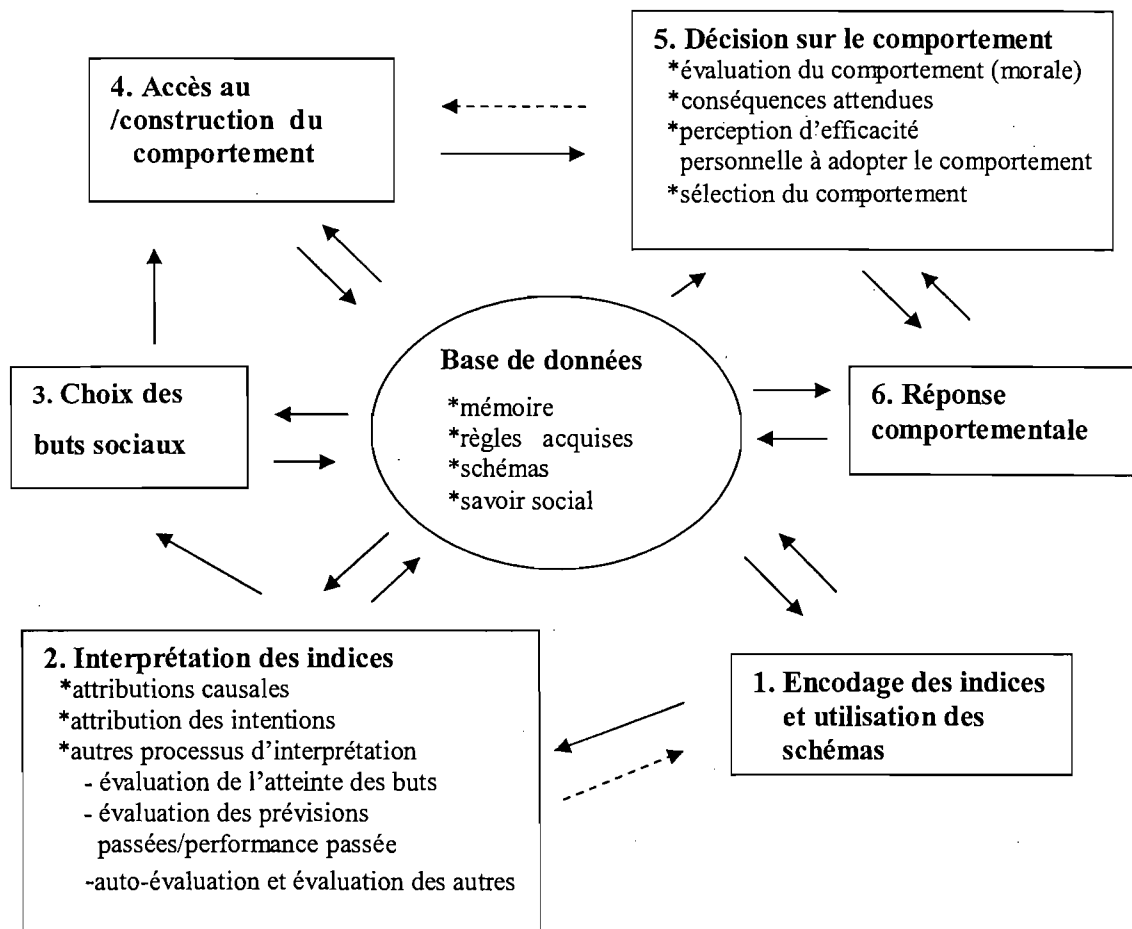


Figure. 1 Adaptation du modèle reformulé du traitement de l'information sociale des enfants (Crick & Dodge, 1994).

Selon Dodge et Tomlin (1987), l'encodage (étape 1) et l'interprétation (étape 2) des indices d'une interaction sociale sont influencés par différents processus indépendants: une représentation mentale des indices emmagasinés dans la mémoire à long-terme (base de données); des inférences quant à la cause des événements qui se sont produits dont l'analyse de l'atteinte ou non-atteinte des buts dans la situation (attributions causales, étape 2); l'analyse de la perspective des autres dans la situation, dont l'analyse des intentions des autres (attributions des intentions des autres, étape 2); l'analyse de l'atteinte des buts fixés dans des échanges sociaux antérieurs (étape 2); l'évaluation de la justesse des conséquences attendues et de la perception d'efficacité personnelle lors d'une interaction sociale précédente (étape 2); les inférences à propos de la signification d'un échange social précédent (évaluation de soi et des autres) (étape 2). La qualité de ces processus dépend de l'utilisation des indices sociaux de la situation (e.g., expression faciale) (étape 1) et les schémas cognitifs (étape 1) de l'enfant tels qu'ils ont été formés à partir d'expériences répétées et mémorisées (Gerrig, 1988). De plus, ces interprétations peuvent être influencées par les informations de la base de données stockée en mémoire (e.g., schémas sociaux, savoir social, etc.). Ainsi, un enfant pourrait injustement conclure à une intention hostile s'il interprète la situation à partir d'un schéma social agressif plutôt qu'en se fiant aux indices sociaux de la situation. L'interprétation que fait l'enfant l'amène à définir un but social qui oriente ses actions (étape 3) (Rose & Asher, 1999). Par exemple, un enfant ayant conclu à une intention hostile est plus susceptible de vouloir se venger. Afin d'atteindre son but social, l'enfant a accès à un répertoire de comportements dans sa mémoire à long terme (étape 4). L'évaluation et le choix d'un comportement parmi ceux auxquels l'enfant a accès, se fait en fonction de règles et de valeurs sociales intégrées par l'enfant, de la perception d'efficacité personnelle à adopter ce comportement et des conséquences attendues suite à ce comportement (étape 5). Cette analyse amène l'enfant à

choisir le comportement qu'il considère le meilleur (étape 5) et à l'exécuter (étape 6) (Crick & Dodge, 1994).

Bien que les étapes du modèle du traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994) soient présentées de façon séquentielle, les auteurs insistent sur l'aspect non-linéaire du modèle. Un enfant peut donc s'engager dans plusieurs activités de traitement de l'information sociale à la fois. Cependant, même si ces étapes sont simultanées, le traitement d'un même stimulus social doit nécessairement s'effectuer en passant par chaque étape du modèle jusqu'à l'exécution d'une réponse comportementale ou verbale.

## **2. Problèmes de la mesure du TIS**

La prochaine section décrit le format des questionnaires habituellement utilisés pour évaluer les différentes étapes du modèle du TIS décrit précédemment.

### **2.1 Caractéristiques des instruments de mesure**

L'ensemble des études recensées sur le TIS utilise différentes modalités de mesure : vignettes hypothétiques (audio, écrites et lues à l'enfant, vidéo), observation d'interactions en laboratoire (i.e. l'enfant qui réagit à une situation sociale contrôlée avec un ou des acteur(s)-complices à l'expérimentateur) et méthode d'observation directe à l'école ou dans la famille. La modalité la plus courante est sans conteste l'utilisation de vignettes lues par l'expérimentateur, accompagnées d'images qui illustrent la situation sociale décrite. Le nombre de vignettes présentées varie selon l'instrument et la variable à l'étude (en général de 5 à 10 dans les études citées). En général, l'ensemble des instruments présente un protagoniste de même sexe que l'enfant. Ceci représente les interactions sociales habituelles des enfants du primaire qui ont une relation d'amitié ou qui cherchent des relations avec des pairs du même sexe. Dans ces vignettes, l'enfant subit la conséquence négative qui résulte des actions du protagoniste, dont la valence de l'intention peut être hostile, bienveillante ou ambiguë à l'égard de l'enfant. Les conséquences subies par

l'enfant « victime » du geste du protagoniste peuvent être de nature instrumentale : elle impliquent en général l'endommagement des biens de l'enfant ou une atteinte physique telles une bousculade. Les conséquences peuvent aussi être de nature relationnelle, comme l'exclusion sociale. Les questionnaires habituellement utilisés font peu de distinction entre ces types de conflits instrumentaux et relationnels, qui seraient plus typiques des garçons et des filles respectivement (voir les annexes I, II, III et IV), pour les caractéristiques des instruments utilisés pour chaque étude). Dans ces questionnaires, la réaction à ces deux types de conflits est traitée de façon globale, sur une seule échelle. La spécificité de l'effet de chaque type de conflit sur le TIS des enfants ne peut donc être établie. Or cette distinction peut s'avérer intéressante, d'autant plus qu'il a été observé dans certaines études que les filles sont plus sensibles aux conflits relationnels et les garçons aux conflits instrumentaux (e.g., Crick & Werner, 1998). La mesure du TIS qui sera présentée dans notre étude tiendra compte de ces deux types de conflits qui seront mesurés sur deux échelles distinctes.

En ce qui a trait aux propriétés psychométriques des instruments de la mesure du TIS, certaines études ne s'y attardent pas (e.g., Dodge & Frame, 1982); alors que d'autres les rapportent en termes de consistance interne des échelles (e.g., Crick, 1995; Crick & Dodge, 1996; Perry, Perry, & Rasmussen, 1986). La raison du peu d'études portant sur les qualités psychométriques des mesures du TIS est à notre sens justifiée par la nature des échelles des questionnaires. Le peu de vignettes (5 à 10), la nature dichotomique des réponses (e.g., répondre si l'intention est hostile ou non hostile) fait en sorte qu'il est difficile d'y donner une signification valable en termes de consistance interne des items. Plusieurs études s'inspirent de plus d'un instrument mesurant une ou deux étapes du TIS pour en faire une adaptation (e.g., Crick & Dodge, 1996; Dell, Fitzgerald, & Asher, 1987).

Un seul instrument mesure rarement plus de deux ou trois étapes du TIS, ce qui nécessite l'utilisation de plus d'un instrument et rend difficile d'apprécier le TIS des enfants dans son ensemble pour une même situation. Bien qu'il ne soit pas décrit

explicitement, il semble que le rationnel de certains auteurs à changer d'instrument est de mesurer l'étape des attributions des intentions avec des vignettes dont l'intention du protagoniste est ambiguë; ensuite de mesurer d'autres étapes avec des vignettes dont l'intention du protagoniste soit clairement hostile ou accidentelle, pour évaluer la capacité des enfants à réagir lorsque les situations sont claires. Une autre explication, pour l'utilisation d'instruments différents en fonction des étapes : la validité écologique. Alors que la majorité des étapes ne peuvent être captées en direct, l'adoption du comportement (étape 4, accès au comportement) mesurée par observation directe permet d'évaluer la spontanéité des réactions des enfants en direct plutôt que par des questionnaires. L'utilisation de différents instruments ou modalités de mesure peut donc donner accès à différents types d'informations. Or, l'utilisation de plusieurs instruments mesurant différentes étapes du TIS peut s'avérer coûteuse en temps, car elle nécessite la présentation de nouvelles vignettes pour l'évaluation des différentes étapes du TIS. À notre connaissance, peu d'instruments ont été mis au point pour cibler l'ensemble des étapes du TIS (Quiggle et al., 1992; Dodge & Price, 1994; Hugues, Meehan, & Cavell, 2004). Nous présentons brièvement ces instruments ainsi que les forces et limites que nous identifions.

Le premier instrument, de Quiggle et collaborateurs (1992), mesure les attributions des intentions, les attributions causales, les émotions, l'accès au comportement pour gérer la situation, l'évaluation du choix de comportements, la perception d'efficacité personnelle et les conséquences attendues par la présentation de situations sociales hypothétiques dans lesquelles l'intention du protagoniste est ambiguë. Trois types de conflits sont présentés aux enfants, dont les conflits instrumentaux et relationnels. Cet instrument permet donc de capter plusieurs étapes du TIS. L'instrument évalue l'intensité des émotions négatives (tristesse et colère) que pourrait ressentir l'enfant dans la situation; cependant le choix des émotions présentées ne permet pas d'avoir l'expression spontanée des émotions. Par ailleurs, l'instrument mesure l'accès spontané au comportement (l'enfant dit ce qu'il ferait sous forme de réponses ouvertes) mais aussi l'évaluation du choix de comportement (l'enfant choisit un comportement parmi un ensemble de réponses présentées). La mesure



de l'accès au comportement peut donner des informations sur la capacité de générer des comportements d'après le répertoire de l'enfant. Ces comportements suggérés peuvent être comparés au choix que fait l'enfant, lorsque des options lui sont offertes. Cette distinction s'avère donc intéressante et pourrait permettre d'identifier des déficits dans la capacité de produire des comportements en situation conflictuelle. Toutefois, le choix de comportements offerts par l'instrument de Quiggle et al., (1992) inclut les catégories de retrait, affirmation de soi et agressivité instrumentale, mais non l'agressivité relationnelle, qui pourrait être plus caractéristique des filles. Finalement, notons que bien que l'instrument présente plusieurs types de conflits (instrumental et relationnel), ils sont mesurés sur une seule échelle et non sur deux échelles distinctes. Le type de conflits n'est pas pris en considération dans les analyses et donc la spécificité des réponses des garçons et des filles par type de conflit, n'est pas soulignée.

Le second instrument (Dodge & Price, 1994), qui mesure plusieurs étapes du TIS, présente un total de 27 vignettes vidéos dont neuf qui portent sur des situations de conflit instrumental et neuf autres sur des situations de conflit relationnel. Les étapes évaluées sont l'encodage, l'attribution des intentions, l'accès au comportement, la perception d'efficacité personnelle à adopter un comportement présenté et les conséquences attendues suite à ce comportement. Lors de l'étape de la construction de l'instrument, les auteurs ont d'abord présenté les vignettes à des adultes et des enfants afin de s'assurer qu'elles étaient compréhensibles. La valence des indices sur l'intention du protagoniste dans les vignettes est alternée entre une intention hostile, accidentelle ou ambiguë. Les accords inter-juges concernant la cotation des items varient de très bonne à excellente (83 à 100%) pour l'ensemble des cinq étapes. La consistance interne (médiane = .63) varie fortement d'une échelle à l'autre selon le nombre d'items. Elle est plus forte pour les échelles avec un grand nombre d'items ( $n=27$ ) et plus faible pour les échelles avec un petit nombre d'items (échelles de 3 items suscitant des réponses ouvertes sur l'observation d'indices ou des réponses dichotomiques pour les attributions hostiles ou non hostiles); L'instrument de Dodge et Price (1994) comporte l'avantage d'être doté de trois échelles séparées par type

de conflit (relationnel, instrumental et tâche déplaisante à laquelle doit se soumettre l'enfant sous la direction d'un adulte autoritaire). Il offre donc la possibilité d'étudier le TIS des enfants par type de conflit. Notons que l'instrument de Dodge et Price ne mesure pas les buts sociaux, ni les émotions et ne tient pas compte de l'agressivité relationnelle dans les choix de comportements présentés pour mesurer les choix de comportement, la perception d'efficacité personnelle et les conséquences attendues.

Le troisième instrument construit pour mesurer l'ensemble des étapes du TIS (version révisée du Social Cognitive Assessment Scale; SCAP Yoon, 2000) tient compte des réactions particulières des garçons et filles face à l'agressivité instrumentale et relationnelle en présentant ces deux types de conflits (Hugues et al., 2004). Notons que nous n'avons pas utilisé cet instrument car l'expérimentation de notre étude a été faite en 2000. La révision du SCAP a été effectuée auprès de 232 garçons et 139 filles de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année du primaire. Ces enfants étaient évalués comme étant agressifs ou non agressifs selon leurs pairs et leur enseignant. Hugues et collaborateurs (2004) ont inclus la mesure de plusieurs étapes du modèle du TIS : l'interprétation (étape 2) (l'attribution des intentions), les buts sociaux (étape 3), les comportements agressifs suggérés (étape 4) et la décision sur le comportement à adopter (étape 5) (les conséquences attendues suite aux comportements agressifs suggérés). L'instrument est composé de huit vignettes dont quatre de conflits relationnels et quatre de conflits instrumentaux. Notons que pour la mesure des buts sociaux, l'enfant devait déterminer jusqu'à quel point il est important pour lui de dominer la situation, de se venger et de résoudre le conflit. En ce qui a trait à l'accès au comportement, l'enfant devait trouver des solutions à la situation présentée. La validité test-retest du SCAP révisé varie de satisfaisante à très satisfaisante selon l'échelle ( $r$  de Pearson varient de .67 à .83). Les coefficients de consistance interne des échelles d'attributions des intentions hostiles, des buts sociaux, d'accès au comportement agressif et de conséquences attendues suite au comportement agressif varient de .65 à .89.

Notons que dans la mesure de l'accès au comportement (que ferais-tu si cela t'arrivait?) seules les premières suggestions de comportements agressifs ont été retenues. Nous considérons qu'il est aussi important de retenir les suggestions de comportements prosociaux et de retrait dans le répertoire des enfants afin d'identifier si l'enfant possède les stratégies alternatives et si elles sont appropriées à la situation. Par ailleurs, notons que bien que Hugues et collaborateurs (2004) présentent deux types de conflits (instrumentaux et relationnels) et qu'ils valident la mesure en tenant compte du sexe, ils observent que les corrélations entre les résultats obtenus à l'échelle de conflit instrumental et à l'échelle de conflit relationnel pour une même variable (e.g., attributions des intentions) sont élevées (moyenne du  $r=.62$ ; variation de  $.40$  à  $.77$ ). Ils ne rapportent donc pas les résultats selon le type de conflit et affirment qu'ils n'ont pu examiner les différences entre garçons et filles selon le type de conflit.

### **3. Le TIS des garçons et des filles**

Le modèle du TIS révisé par Crick et Dodge (1994) a reçu beaucoup d'appui empirique auprès des garçons agressifs pour des situations de conflit instrumental, qui concernent l'acquisition, la destruction ou le pouvoir sur un bien (Crick & Werner, 1998). Ces conflits suscitent généralement l'agressivité instrumentale laquelle est plus caractéristique des garçons (Crick & Dodge, 1994; Hugues et al., 2004) bien que les filles présentent aussi ces comportements (e.g., Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin, & Tremblay, 2007). Dans la dernière décennie, le modèle a aussi été testé auprès de filles en utilisant des situations conflictuelles instrumentales, mais peu d'études se sont intéressées aux situations conflictuelles relationnelles. Or, les travaux sur l'expression de l'agressivité chez les enfants ont mis en évidence des différences entre les garçons et les filles (e.g., Crick, 1995 ; Crick, Bigbee, & Howes, 1996; Crick, Casas, & Mosher, 1997; Crick & Grotpeter, 1995; French, Jansen, & Pidada, 2002; Gallen & Underwood, 1997; Maccoby, 2004; Ostrov & Keating, 2004; Rys & Bear, 1997). Depuis une dizaine d'années, certaines études

du TIS ont aussi examiné les réactions des enfants à des conflits relationnels auxquels sont susceptibles de réagir non seulement les garçons, mais les filles. Ces conflits impliquent les situations où l'enfant est victime d'une exclusion sociale ou d'un rejet par ses pairs (par ex., ne pas être invité à une fête) (Crick & Werner, 1998).

L'agressivité instrumentale s'exprime par l'agressivité physique, la menace de dommages physiques ou d'insultes (Crick, 1996). Il est clairement établi que les garçons d'âge préscolaire et primaire présentent plus d'agressivité physique ou instrumentale, que les filles (e.g., Archer, 2004; Crick et al., 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Crick, Ostrov, Burr, et al., 2006; Crick, Ostrov, & Werner, 2006; French et al., 2002; Henington, Hugues, Cavell, & Thomson, 1998; McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelsen, & Olson, 1996; Ostrov & Keating, 2004; Rys & Bear, 1997; Tomada & Schneider, 1997; Zimmer-Gembeck, Geiger, & Crick, 2005) et ce depuis l'âge de deux ans ou même avant (Archer, 2004). La taille de la différence sexuelle dans l'expression de l'agressivité instrumentale serait stable dans le temps (Archer, 2004).

L'agressivité relationnelle réfère à des comportements manipulateurs et dommageables au plan des relations interpersonnelles, tels le rejet ou l'exclusion d'un groupe afin de punir autrui (Crick & Grotpeter, 1995; Crick et al., 1998), de distraire ou d'exciter les agresseurs et de favoriser les rapprochements/amitiés ou le sentiment d'appartenance au groupe (Owens, Shute, & Slee, 2000; Verlaan, Turmel & Charbonneau, 2004 in Verlaan & Besnard, 2006). L'agressivité relationnelle peut être directe (ex. menace verbale directe de causer du tort à une relation ou exclusion de l'enfant d'un groupe) ou indirecte (e.g., partir une rumeur de façon à ce que l'enfant soit rejeté) (Crick, Ostrov, Appleyard, Jansen & Casas, 2004). Nous avons choisi le terme *agressivité relationnelle* plutôt que *agressivité indirecte* ou *agressivité sociale*<sup>1</sup> car c'est le terme employé dans les

---

<sup>1</sup> Notons que l'*agressivité indirecte* renvoie à des comportements qui visent à infliger du tort à autrui sans confrontation directe mais plutôt par le biais d'un tiers (e.g., partir de fausses rumeurs) (e.g., Bjorkvist 2001; Underwood, 2003). L'*agresseur* demeure anonyme. L'*agressivité sociale* vise quant à elle à diminuer l'estime

travaux de Crick, auxquels nous référons dans la présente étude en ce qui a trait au modèle révisé du TIS (Crick & Dodge, 1994). De plus, la Mesure du TIS utilisée dans la présente étude contient des items de conflits relationnels avec atteinte directe et indirecte de la victime tels que définis dans le concept d'agressivité relationnelle. Finalement, l'agressivité relationnelle est peut-être plus facile à utiliser pour les enfants plus jeunes de par sa composante d'atteinte directe et donc moins subtile, que l'agressivité indirecte qui implique uniquement de passer par un tiers pour être appliquée. Donc l'agressivité relationnelle risque plus de cibler les enfants au début primaire tels que ceux dans la présente étude. À ce sujet, l'étude d'Archer et Coyne (2005) montre que les comportements agressifs relationnels regroupés chez les enfants avant la mi-primaire sont plutôt directs qu'indirects.

Les résultats sont mitigés concernant les différences sexuelles dans l'utilisation de l'agressivité relationnelle. Certains auteurs ont identifié que l'agressivité relationnelle est plus typique des filles depuis l'âge préscolaire (Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo, & Yershova 2003; Crick, Ostrov, Burr, et al., 2006; Crick, 1995; Crick et al., 1997; Crick & Grotpeter, 1995; French et al., 2002; Galen & Underwood, 1997 étude 1; McNeilly-Choque et al., 1996; Ostrov & Keating, 2004; Sebanc, 2003; Tomada & Shneider, 1997) alors que d'autres n'identifient pas de différences dans la fréquence d'utilisation de l'agressivité relationnelle par les garçons et les filles (Hennington et al., 1998; Linder, Crick & Collins, 2002; Rys & Bear, 1997; Tomada & Schneider, 1997). Ces différences dans les résultats pourraient être notamment expliquées par l'âge des participants et des différences méthodologiques dans l'évaluation de l'agressivité. Il semble qu'à partir du milieu du primaire (vers les 3<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> années (entre les âges de 9-11)) les garçons utilisent moins l'agressivité relationnelle alors que les filles augmentent l'utilisation des comportements

---

de soi ou endommager le statut social d'autrui. Elle inclut aussi la voie directe (rejet verbal) ou indirecte (e.g., partir une rumeur à l'insu de l'enfant victime) et inclut aussi des comportements non verbaux (e.g., lever les yeux au ciel devant un tiers pour discréditer l'autre) (Galen & Underwood, 1997).

d'agressivité relationnelle avec l'âge (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, & Gariépy, 1989; O'Connell, Pepler, & Kent (1995) cité dans Hennington et al., 1998). Les études longitudinales montrent en général un développement linéaire de l'agressivité relationnelle à l'exception de celle de Vaillancourt, Miller, Fagbemi, Côté, & Tremblay (2007). Cette étude souligne que l'agressivité indirecte augmente entre l'âge de 4 et 6 ans, mais pas entre 6 et 10 ans. Notons que cette étude révèle deux trajectoires de l'agressivité indirecte. Des enfants qui utiliseraient peu l'agressivité indirecte et dont le degré d'utilisation serait stable dans le temps (65% des enfants); et des enfants dont l'utilisation de l'agressivité indirecte augmente (35% des enfants), ce qui pourrait expliquer les résultats mitigés dans la littérature concernant le développement de l'agressivité relationnelle.

Une méta-analyse de Archer (2004) souligne que les filles présenteraient *un peu plus* d'agressivité relationnelle que les garçons et cette différence irait en augmentant de l'âge de 6 à 17 ans; l'écart étant le plus prononcé entre l'âge de 11 et 17 ans. Ensuite, les hommes rattraperaient les femmes à l'âge adulte. Dans les études recensées par Archer (2004), les différences sexuelles sont plus prononcées pour l'agressivité physique (gars>filles), moindres pour l'agressivité verbale (gars>filles); absentes pour la colère et plus faibles qu'attendues (filles>gars) ou absentes pour l'agressivité relationnelle.

En résumé, l'ensemble des études recensées met en lumière qu'il y a un consensus dans la littérature à l'effet que les garçons au pré-scolaire et au primaire se démarquent déjà des filles par leurs comportements d'agressivité instrumentale plus fréquents (e.g., Archer, 2004; Crick et al., 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Crick, Ostrov, Burr, et al., 2006; Crick, Ostrov, & Werner, 2006; French et al., 2002; Ostrov & Keating, 2004; Hennington et al., 1998; McNeilly-Choque et al., 1996; Rys & Bear, 1997; Tomada & Schneider, 1997; Zimmer-Gembeck et al., 2005) et que la taille de cette différence entre garçons et filles serait stable depuis l'âge de deux ans.

De façon générale, les filles montrent un peu plus d'agressivité relationnelle que les garçons. Les différences sexuelles dans l'utilisation de l'agressivité relationnelle iraient en

augmentant de l'âge de 6 à 17 ans (filles>garçons); l'écart étant le plus prononcé entre l'âge de 11 et 17 ans (Archer, 2005).

Le fait que les types d'agressivités privilégiées telles l'agressivité instrumentale par les garçons et l'utilisation légèrement plus fréquente de l'agressivité relationnelle par les filles amène à penser que l'on doit tenir compte de l'usage de ces types d'agressivité et des types de conflits les suscitant (conflits relationnels et conflits instrumentaux) dans l'étude des différences sexuelles dans le TIS. Une recension exhaustive a été faite pour les études portant sur les différences sexuelles dans le TIS des garçons et des filles du préscolaire ou du primaire recrutés dans la communauté. Parmi les 31 études recensées, 22 études ont exploré les différences sexuelles dans le TIS des enfants en présentant des situations conflictuelles de provocation ambiguë ou claire (hostile ou accidentelle/bénigne) de type instrumental et/ou relationnel sous forme de vignettes audio, vidéo ou lues à l'enfant avec présentation d'images. Bien que ces études présentent les deux types de conflits aux enfants, elles ne tiennent pas compte de leurs effets respectifs sur le TIS en fonction du sexe. C'est-à-dire que les réactions des enfants face aux vignettes de conflits instrumentaux et de conflits relationnels sont enregistrées et compilées sur une même échelle, puis les différences sexuelles sont explorées pour l'ensemble des vignettes. Les neuf autres études recensées ont examiné les différences sexuelles dans le TIS en tenant compte du type de conflit (instrumental et/ou relationnel) présenté aux enfants dans les analyses.

### **3.1 Critères de sélection des études recensées concernant les différences sexuelles dans le TIS**

Pour effectuer la recension des écrits, nous avons utilisé les banques de données « Psychinfo » et « Eric » et limité les années de publication de 1980 à ce jour. Les études ciblées portent sur des enfants âgés de 5 à 12 ans (bien que certaines études incluent un éventail d'âge plus vaste : 4 à 14 ans). Les variables ciblées par les études recensées font partie du modèle suggéré par Dodge et collaborateurs et sont les suivantes : encodage,

utilisation des indices/schémas, attributions des intentions, buts sociaux, accès ou choix de comportement, perception d'efficacité personnelle à adopter un comportement et conséquences instrumentales ou relationnelles attendues suite à l'adoption du comportement. Les études ciblées portent sur les différences sexuelles dans le TIS qui tiennent compte ou non du type de conflit instrumental ou relationnel.

Les sections suivantes présentent d'abord les études qui explorent les différences sexuelles dans le TIS, mais qui ne tiennent pas compte du type de conflit (instrumental et/ou relationnel) dans les analyses. Ensuite seront présentées les études qui explorent les différences sexuelles dans le TIS en tenant compte du type de conflit. Les résultats des études sont présentés selon les étapes du modèle de TIS (Crick & Dodge, 1994).

### **3.2 Études du TIS des garçons et des filles**

Des études ont mis en évidence des différences sexuelles dans l'une ou l'autre des étapes du TIS, sans toutefois tenir compte du type de conflit auxquels les garçons et les filles réagissent (voir l'annexe I pour une description). Les résultats des études seront présentés en suivant l'ordre des étapes du modèle du TIS.

Encodage (étape 1). Dans l'étape de l'encodage, l'enfant répète l'histoire qui vient de lui être racontée afin d'évaluer les indices qu'il a retenus. Les études qui se sont intéressées aux différences sexuelles dans l'encodage des indices d'une situation montrent que les garçons de 1<sup>re</sup> à 5<sup>e</sup> année font plus d'erreurs d'encodage que les filles du même âge (Dodge, Pettit, Bates, & Valente, 1995; Harrist, Zaia, Bates, Dodge, & Pettit, 1997) peu importe le type de conflit ou l'intention du protagoniste.

Interprétation des intentions (étape 2). Dans l'évaluation des attributions, l'enfant se prononce sur l'intention (hostile ou non) des personnages de la vignette. Certaines études montrent que les garçons de 1<sup>re</sup> à 8<sup>e</sup> année font plus d'attributions d'intentions



hostiles que les filles lors de conflits instrumentaux ou relationnels que l'intention du protagoniste soit ambiguë ou claire (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Kasnor, & Booth-Laforce, 2006; Dodge et al., 1995; Steinberg & Dodge, 1983; Wichman, 2002). Une étude montre toutefois que ce sont les filles qui font plus d'attributions d'intentions hostiles que les garçons en situation sociale ambiguë mais non en situation de provocation claire (Bell-Dolan, 1995). Plusieurs autres études n'observent pas de différences entre les attributions des garçons et filles (Dodge et al., 1990; Dodge et al., 2003; Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986 étude 2; Dodge, Murphy, & Buchsbaum, 1984; Dodge & Tomlin, 1987 études 1 et 2; Harrist et al., 1997; Prinstein, Cheah, & Guyer, 2005; Quiggle et al., 1992).

Buts sociaux (étape 3). Au plan des buts sociaux l'enfant doit dire ce qui le motive à adopter un comportement particulier. Les études recensées montrent que les garçons expriment plus de buts d'intérêt personnel et de vengeance que les filles en situation conflictuelle lorsque l'intention du protagoniste est hostile (Delveaux & Daniels, 2000); ils expriment plus souvent le désir de maintenir le contrôle de la situation que les filles en situation conflictuelle lorsque l'intention du protagoniste est hostile (Chung & Asher, 1996). Pour leur part, les filles expriment plus souvent le but de maintenir de bonnes relations (Delveaux & Daniels, 2000; Rinaldi & Heath, 2006). Une étude rapporte que les garçons ont plus de buts d'évitement que les filles (Rinaldi & Heath, 2006), alors qu'une autre rapporte la relation inverse (Chung & Asher, 1996). Notons que les études recensées sur les buts des enfants portent uniquement sur des situations de provocation claires (hostiles) instrumentales mais non sur des situations ambiguës instrumentales ou relationnelles qui pourraient susciter des buts sociaux différents.

Accès/choix de comportement (étape 4). L'accès au comportement implique que l'enfant doit spontanément dire comment il réagirait face à la situation sociale conflictuelle présentée alors que dans le choix de comportements, les enfants disent à quelle fréquence ils choisissent le comportement qu'ils sont susceptibles d'adopter parmi un ensemble de

réponses qui leurs sont présentées (éviterement/retrait, affirmation/prosocialité ou agressivité). Lorsqu'il s'agit de réagir à la situation conflictuelle, la moitié des études recensées démontre que les garçons suggèrent ou choisissent plus souvent des comportements agressifs que les filles pour réagir aux vignettes de provocation que l'intention du protagoniste soit claire ou ambiguë (Burgess et al., 2006; Chung & Asher, 1996 ; Deluty, 1981; Dodge et al., 1995; Hopemeyer & Asher, 1997; Quiggle et al., 1992; Rinaldi & Heath, 2006; Wichmann, 2002) et les filles suggèrent ou choisissent plus souvent des réponses prosociales que les garçons (Chung & Asher, 1996; Deluty, 1981; Delveaux & Daniels 2000; Hopemeyer & Asher, 1997; Rinaldi & Heath, 2006; Wichmann, 2002). D'autres études ne montrent pas de différences entre garçons et filles dans l'accès ou le choix de comportements (Dodge et al., 1990; Dodge et al., 1986 études 1 et 2; Dodge et al., 2003; Dodge et al., 1984; Harrist et al., 1997; Pettit, Dodge, & Brown, 1988).

Perception d'efficacité personnelle (étape 5). La perception d'efficacité personnelle est évaluée en demandant à l'enfant jusqu'à quel point il serait facile ou difficile pour lui d'adopter le comportement qu'il a choisi pour régler la situation d'interaction sociale. Dans leur capacité perçue à réagir par des comportements qui leurs sont présentés (par ex., agressifs, prosociaux), une étude montre que les filles se perçoivent comme étant moins compétentes que les garçons à réagir par un comportement agressif (différence marginale) nonobstant le type de conflit et l'intention hostile ou ambiguë du protagoniste dans la situation (Perry et al., 1986). Deux autres études n'observent pas de différences dans la perception d'efficacité personnelle à adopter les différents comportements (Pettit, Harrist, Bates, & Dodge, 1991; Quiggle et al., 1992).

Conséquences attendues (étape 5). Concernant les conséquences attendues suite à un comportement agressif, Perry et collaborateurs (1986) observent que les garçons croient plus que les filles qu'ils obtiendront un gain au plan instrumental suite à un comportement agressif. De plus, les filles estiment plus que les garçons, que l'agressivité causera plus de souffrance aux victimes et elles s'attendent à être punies par leur groupe de pairs suite à un

tel comportement (Perry et al., 1986). D'autres n'observent pas de différences entre garçons et filles dans les conséquences attendues suite au comportement agressif (Dodge et al., 1990; Dodge et al., 2003; Pettit et al., 1991; Quiggle et al., 1992).

Émotions (toutes les étapes). Au plan des émotions, une étude révèle que les filles de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année ressentiraient plus de gêne et d'embarras que les garçons en situation de conflit ambigu avec des pairs peu familiers (Burgess et al, 2006). Pour leur part, Quiggle et collaborateurs (1992) observent que les filles de 9 à 12 ans rapportent être plus peinées par les situations de conflits ambigus que les garçons du même âge. Les résultats obtenus montrent que les filles expriment plus d'émotions négatives que les garçons en situation conflictuelles hypothétiques.

En résumé, les différences identifiées entre les garçons et les filles ne sont pas constantes d'une étude à l'autre, possiblement à cause des types de conflits relationnels et instrumentaux qui ne sont pas pris en considération. Certains auteurs ont aussi suggéré que cela puisse être dû à la sous-représentation des filles dans plusieurs des échantillons des études initiales (Crick & Dodge, 1994 ; Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch, & Monshouwer, 2002). Toutefois, l'observation du tableau I à l'annexe I permet de constater que les échantillons présentent un nombre pratiquement équivalent de garçons et de filles. La prochaine section présente les études qui ont tenu compte du type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) dans l'étude du TIS des garçons et des filles.

### **3.3 Études du TIS des garçons et des filles selon le type de conflit instrumental ou relationnel**

Les prochaines études présentées ont mis en évidence des différences sexuelles dans l'étude des différentes étapes du TIS, en tenant compte du type de conflit auxquels les

garçons et les filles réagissent (voir l'annexe II pour une description). Les résultats des études seront présentés en suivant l'ordre des étapes du modèle du TIS.

Encodage (étape 1). À notre connaissance, aucune étude portant sur les différences sexuelles dans l'encodage de situations sociales conflictuelles n'a tenu compte du type de conflit instrumental et relationnel dans les analyses.

Interprétation des intentions (étape 2). En regard de l'attribution des intentions du protagoniste, la majorité des études recensées n'identifie pas de différences entre les garçons et les filles dans leur interprétation des intentions d'autrui, ni en conflit relationnel ni en conflit instrumental (Crick, 1995; Crick et al., 2002; Dodge et al., 1986 étude 2; Nelson & Crick, 1999) pour des situations de provocation ambiguës ou clairement hostiles. Cependant, deux études identifient une différence entre les attributions des intentions faites par les garçons et celles faites par les filles en situation conflictuelle lorsque l'intention du protagoniste est ambiguë. Feldman et Dodge (1987) qui effectuent une étude auprès d'enfants de 1<sup>ière</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année du primaire, observent que les garçons attribuent marginalement plus d'intentions hostiles que les filles en situation de conflit instrumental ambiguë, mais pas en situation de conflit relationnel. De même, Høglund (2005) identifie que les garçons font plus d'attributions hostiles des intentions que les filles, en situation de conflit instrumental, mais non en conflit relationnel.

Buts sociaux (étape 3). Pour l'étape des buts sociaux, une étude indique que dans les situations d'interactions de provocation hostile illustrant un conflit relationnel, mais pas pour les situations de conflits instrumentaux, les buts des filles de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année du primaire sont plus orientés vers le maintien d'une bonne relation que ceux des garçons (Nelson & Crick, 1999). Une autre étude auprès d'enfants de 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année examine les buts sociaux que peuvent avoir les garçons et filles en réaction à des situations hypothétiques ambiguës de conflit relationnel ou instrumental (Renshaw & Asher, 1983). Les réponses des garçons et des filles sont semblables peu importe que le conflit soit de type relationnel ou instrumental. Ils privilégient des buts affirmatifs et amicaux aux buts

non amicaux lorsque le choix de ces buts leur est présenté. De même, lorsqu'il s'agit de révéler leurs buts sociaux spontanément, aucune différence sexuelle n'est identifiée. Notons que l'étude de Renshaw et Asher (1983) ne présente que deux situations de conflit relationnel (n=1 intention ambiguë; n=1 intention hostile) et une situation de conflit instrumental dont l'intention du protagoniste est hostile. Les résultats rapportés doivent donc être interprétés avec prudence étant donné le petit nombre de vignettes et devraient être répliqués.

Accès/choix de comportement (étape 4). En regard de l'évaluation des comportements à adopter en situation de conflits, Dodge et al., (1986) ont examiné les comportements suggérés (accès aux comportements spontanés) par des enfants de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> année du primaire pour réagir à des situations de conflits relationnels et instrumentaux ambigus. Aucune différence sexuelle n'est identifiée peu importe le type de conflit instrumental ou relationnel. De même, Renshaw et Asher (1983) n'observent pas de différences entre les comportements suggérés par les garçons et ceux suggérés par les filles de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, pour réagir à des situations conflictuelles ambiguës (n=2) ou hostiles (n=1) de nature instrumentale et relationnelle. Feldman et Dodge (1987), observent par contre que lors des situations de conflit instrumental ambiguës, mais pas pour les situations de conflit relationnel ambiguës, les garçons de 1<sup>ière</sup>, 3<sup>e</sup>, et 5<sup>e</sup> année suggèrent spontanément moins de comportements pour y faire face que les filles. De plus, ces comportements sont deux fois plus souvent de nature agressive. Les filles suggèrent pour leur part plus de comportements passifs, mais leurs réponses sont similaires à celles des garçons lors des conflits relationnels. Quant aux choix de comportements (fréquence des comportements choisis), Roecker-Phelps (2001) observe que les filles de 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année rapportent plus souvent que les garçons choisir des comportements de résolution de problèmes, de recherche de soutien social ou de comportements internalisés (ex., pleurer) peu importe le conflit relationnel ou instrumental (provocation claire hostile). Les garçons réagissent en utilisant plus d'agressivité instrumentale (insultes et cris) que les filles, dans les deux types de conflits et non seulement dans les conflits instrumentaux. Les filles plus âgées (6<sup>e</sup> année)

suggèrent un nombre plus grand de comportements en général que les garçons pour répondre aux situations de conflits relationnels, mais non pour les situations de conflits instrumentaux. Crick et Werner (1998) s'intéressent aussi aux choix de comportements des enfants de 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année (mesure globale du choix du comportement, de la perception d'efficacité personnelle et des conséquences attendues suite au comportement, qui donne un indice global pour décider du comportement). Elles observent que lors des conflits instrumentaux, les garçons de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année évaluent plus positivement que les filles l'utilisation de l'agressivité instrumentale et relationnelle. Lors des conflits relationnels, les garçons évaluent plus positivement que les filles l'utilisation de l'agressivité instrumentale (tel qu'observé dans l'étude de Roecker-Phelps, 2001) alors que les filles évaluent plus positivement que les garçons les comportements d'agressivité relationnelle pour le même type de conflit. Il est à noter que la différence entre les conflits dont l'intention du protagoniste est claire vs ambiguë n'est pas spécifiée dans l'étude de Crick et Werner (1998); alors que les situations dans l'étude de Roecker-Phelps (2001) illustrent une intention clairement hostile de la part du protagoniste, ce qui peut provoquer plus d'agressivité de la part des enfants, par rapport à une situation ambiguë.

Perception d'efficacité personnelle (étape 5). Concernant la perception d'efficacité personnelle à adopter un comportement particulier, nous n'avons relevé aucune étude qui tienne compte des types de conflits instrumentaux et relationnels qui se sont intéressées à cette variable (à l'exception de Crick & Werner qui utilisent un score pour la décision de la réponse qui inclut la perception d'efficacité personnelle et les conséquences attendues, mais sans en observer l'effet unique).

Conséquences attendues (étape 5). De plus, à notre connaissance, une seule étude s'est intéressée aux conséquences attendues suite à un comportement particulier en tenant compte du type de conflit instrumental ou relationnel (intention ambiguë). Feldman et Dodge (1987) observent que les filles, plus que les garçons, considèrent que se retirer de la situation conflictuelle leur permettra d'obtenir un gain au plan instrumental. Elles

suggèrent d'ailleurs plus de retrait que les garçons. Bien que les garçons suggèrent pour leur part plus de comportements agressifs que les filles dans cette même étude, ils ne considèrent pas plus que les filles qu'un tel comportement leur apportera un gain au plan instrumental.

Émotions (toutes les étapes). Au plan des émotions, on observe que lorsque des situations de conflits relationnels ambigus leur sont présentées, les filles de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire disent être plus contrariées et vivre plus de détresse que les garçons (Crick, 1995; Crick et al., 2002; Nelson & Crick 1999). Une étude montre que les conflits instrumentaux semblent susciter plus de détresse de la part des garçons que des filles (Nelson & Crick, 1999). Toutefois, Crick et al. (1995, 2002) n'observent pas cette détresse plus élevée de la part des garçons en conflit instrumental.

***Tenir compte du type de conflit instrumental ou relationnel permet-il de mieux cerner les différences sexuelles dans le TIS?***

Dans la section 3.1 nous observons que la moitié des études effectuées portent uniquement sur des situations de conflit instrumental (13/22) qui suscitent généralement l'agressivité instrumentale plus caractéristique des garçons (Crick & Dodge, 1994). Parmi les neuf autres études, deux études portent uniquement sur les conflits relationnels (Dodge et al., 1986 étude 1; Dodge et al., 2003), six ont inclus des situations de conflit instrumental et relationnel (Dodge et al., 1990; Dodge et al., 1995; Dodge et al., 1986; Harrist et al., 1997; Perry et al., 1986; Quiggle et al., 1992;) mais n'ont pas tenu compte de cette distinction dans les analyses. Une étude ne précise pas le type de conflit (Deluty, 1981). Lorsque nous comparons cette section (3.1) à la seconde section dont les études tiennent compte du type de conflit (3.2) nous observons que le type de conflit (instrumental ou relationnel) permet de raffiner notre compréhension pour quelques étapes du TIS. Notons tout d'abord qu'à notre connaissance certaines variables n'ont tout simplement pas été

étudiées en tenant compte du type de conflit instrumental ou relationnel : l'encodage, l'utilisation des indices sociaux et la perception d'efficacité personnelle. De plus, les conséquences attendues suite à un comportement particulier n'ont été ciblées que dans une seule étude (Feldman & Dodge, 1987) qui montre que les filles considèrent plus que les garçons que le retrait permet d'obtenir le résultat instrumental désiré.

Pour les variables qui ont été étudiées selon les deux perspectives (avec ou sans le type de conflit), les résultats montrent des nouvelles différences sexuelles lorsque l'on tient compte du type de conflit par rapport aux études qui n'en tiennent pas compte, alors que pour d'autres variables, les résultats sont similaires. Ces comparaisons seront maintenant présentées entre les études ne tenant pas compte du type de conflit et celles qui l'ont fait en suivant les étapes du modèle du TIS.

Au plan des attributions des intentions, les études qui ne tiennent pas compte du type de conflits et les études qui tiennent compte du type de conflit obtiennent le même type de résultats : la majorité des études (4/6) n'identifient pas de différences dans les attributions d'intentions des garçons et des filles d'un échantillon normatif peu importe l'intention du protagoniste dans la situation (ambiguë ou claire).

Toutefois, le type de conflit pourrait permettre de raffiner notre compréhension des buts sociaux des enfants. Delveaux et Daniels (2000) observent que les filles suggèrent des buts plus prosociaux que ceux des garçons mais nous ne pouvons établir si le type de conflit (instrumental ou relationnel) est lié au type de buts car ce n'était pas spécifié dans l'étude. Nelson et Crick (1999), qui tiennent compte du type de conflit, observent que c'est lors des situations de conflits relationnels dont l'intention du protagoniste est claire (hostile) et non lors des situations de conflits instrumentaux clairs, que les buts sociaux des filles sont plus prosociaux que ceux des garçons. Toutefois d'autres rapportent qu'il n'y a pas de différences entre les buts sociaux des garçons et des filles qui expriment en général des buts affirmatifs et prosociaux en situation conflictuelle lorsque l'intention du protagoniste est ambiguë plutôt qu'hostile (Renshaw & Asher, 1983). Cette dernière étude



comporte toutefois un très petit nombre de vignettes relationnelles ou instrumentales ( $n=3$ ) et nous devons interpréter ces résultats avec prudence. De plus, il est à noter que les études citées (Delveaux & Daniels, 2000; Nelson & Crick, 1999; Renshaw & Asher, 1983) portent sur des enfants de 8 à 12 ans et que les buts sociaux des enfants plus jeunes n'ont pas été examinés.

Concernant l'étude de l'accès aux comportements suggérés spontanément pour réagir aux vignettes, la majorité des études n'identifie pas de différences entre les garçons et les filles de la maternelle à la 4<sup>e</sup> année lorsque le conflit n'est pas pris en considération (i.e lorsque les réponses aux différents types de conflits sont analysées sur une seule échelle globale) peu importe la valence de l'intention du protagoniste. De même, aucune différence sexuelle n'est identifiée lorsque l'on tient compte du conflit (2/3 études n'identifient pas de différences).

Quant au choix de comportements, de façon générale, les auteurs qui s'intéressent aux différences sexuelles dans le TIS observent que les garçons favorisent les comportements d'agressivité instrumentale plus que les filles en conflit instrumental. Ceci est rapporté dans plus de la moitié des études (5/9) qui ne tiennent pas compte du type de conflit (relationnel ou instrumental) présenté aux enfants (Burgess et al., 2006; Chung & Asher, 1996; Delveaux & Daniels, 2000; Rinaldi & Heathe, 2006; Wichmann, 2002) et pour les deux études qui tiennent compte du type de conflit (Crick & Werner, 1998; Roecker-Phelps, 2001) (peu importe la valence de l'intention du protagoniste : ambiguë ou hostile). Ces deux mêmes études rapportent que les garçons expriment plus d'agressivité instrumentale que les filles en conflit relationnel (Crick & Werner, 1998; Roecker-Phelps, 2001). Les résultats concernant l'utilisation plus fréquente de l'agressivité instrumentale par les garçons sont par ailleurs consistants avec les études sur l'agressivité présentées au début de la troisième section de la présente étude (e.g., Crick et al., 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Crick, Ostrov, Burr, et al., 2006; Crick, Ostrov, & Werner, 2006; French et al., 2002; Ostrov & Keating, 2004; Hennington et al., 1998; McNeilly-Choque, Hart,

Robinson, Nelsen, & Olson, 1996; Rys & Bear, 1997; Tomada & Schneider, 1997; Zimmer-Gembeck et al., 2005).

Notons que l'utilisation de l'agressivité relationnelle n'est pas incluse dans le choix de réponses présenté aux enfants de l'étude de Roecker-Phelps (2001). Une seule étude s'intéresse donc à l'utilisation l'agressivité relationnelle en conflit relationnel des enfants de 9 à 12 ans (Crick & Werner, 1998). Cette étude permet d'établir que les filles favorisent l'agressivité relationnelle plus que les garçons en conflit relationnel mais non en conflit instrumental. Nous soulignons que l'étude de Crick et Werner (1998) utilise un score composite qui regroupe plusieurs variables mesurant le processus décisionnel du comportement à adopter (étape 5 du modèle de Dodge) : le choix de comportement, la perception d'efficacité personnelle à adopter ce comportement et les conséquences attendues au plan relationnel et instrumental suite au comportement. Ceci ne nous permet pas de comprendre le processus de décision du comportement pour chaque composante individuelle, alors que les filles et les garçons pourraient avoir des analyses différentes selon ces variables. D'autres études n'ont pas, à notre connaissance, ciblé chacune de ces variables séparément en tenant compte de la distinction dans les réponses aux conflits instrumentaux et relationnels. Nous retenons tout de même que la distinction entre les conflits relationnels et instrumentaux permet de mieux comprendre les différences entre garçons et filles pour la décision sur le comportement à adopter face aux situations conflictuelles. Les garçons se démarquent des filles dans l'évaluation plus positive de l'agressivité instrumentale en conflit instrumental et relationnel. Par contre le choix de l'agressivité relationnelle demeure à être étudié dans le TIS des enfants au début du primaire, la seule étude ayant porté sur des enfants âgés de 9 à 12 ans sur l'étape globale du processus de décision de du comportement à adopter (Crick & Werner, 1998).

Pour ce qui est de l'accès et du choix de comportements prosociaux, les résultats de cinq études sur six montrent que les filles choisissent plus de comportements prosociaux que les garçons. Cette observation est faite que l'on tienne compte du type de conflit ou non

et peu importe s'il s'agit d'un conflit instrumental ou relationnel (Chung & Asher, 1996; Delveaux & Daniels 2000; Roecker-Phelps, 2001; Rinaldi & Heathe, 2006; Wichmann, 2002). Notons que quatre de ces cinq études portent sur des situations dont l'intention du protagoniste est clairement hostile. Il semble donc que les filles soient plus prosociales que les garçons peu importe le type de conflit ou l'intention du protagoniste.

Concernant les comportements passifs ou de retrait, une seule des quatre études (Burgess et al., 2006) ne tenant pas compte du type de conflit permet d'identifier que les filles seraient plus passives que les garçons en situation conflictuelle (nonobstant le type de conflit). Les trois autres études ne relèvent pas de différences sexuelles. Pour les études qui tiennent compte du type de conflit : en situation de conflit relationnel, seulement une seule des trois études montre que les filles seraient plus passives que les garçons (Roecker-Phelps, 2001). Toutefois, en situation de conflit instrumental, la proportion augmente à deux études sur trois où les filles choisiraient des comportements plus passifs que les garçons pour réagir aux situations (Feldman & Dodge, 1987; Roecker-Phelps, 2001). Il semble donc que lorsque l'on tient compte du type de conflit, les filles se montrent plus passives que les garçons en conflit instrumental, mais cette préférence n'est pas aussi claire en conflit relationnel.

Au plan de la perception d'efficacité personnelle à adopter un comportement et les conséquences attendues suite à ce comportement, seulement une étude sur trois, qui ne tient pas compte du type de conflit, montre que les filles se sentent moins compétentes (différence marginale) que les garçons à adopter un comportement agressif. Cette étude montre aussi que les filles s'attendent moins que les garçons à obtenir ce qu'elles désirent au plan instrumental et qu'elles anticipent plus que les garçons que les comportements agressifs aient un impact négatif sur leurs relations (Perry et al., 1986). Il semble donc que les garçons et filles sont semblables dans leur perception d'efficacité personnelle à adopter un comportement agressif. Cependant aucune étude ne s'est intéressée à la perception d'efficacité personnelle en tenant compte du type de conflit instrumental ou relationnel en

lien avec les réponses des garçons et filles. Tenir compte du type de conflit pourrait montrer des différences de perception entre les garçons et les filles. De plus une seule étude qui tient compte du type de conflit pour l'évaluation des conséquences attendues (Feldman & Dodge, 1987) observe que les filles s'attendent à ce que l'évitement soit plus bénéfique mais les garçons ne se distinguent pas des filles en termes de l'évaluation des bénéfices de l'utilisation de l'agressivité, bien qu'ils la choisissent plus comme solution.

Au plan des émotions, les études ne tenant pas compte du type de conflit permettent d'observer que les filles expriment plus de peine (Quiggle et al., 1992), de gêne et d'embarras que les garçons (Burgess et al., 2006) en situations conflictuelles ambiguës. Les études tenant compte du type de conflit soulignent que les filles de 8-12 ans rapportent plus de détresse que les garçons dans les conflits relationnels ambigus (Crick, 1995; Crick et al., 2002 étude 2); les résultats sont mitigés quant à la détresse émotionnelle des garçons : une étude démontrant une détresse plus grande de leur part en conflits instrumentaux (Nelson & Crick, 1999) et d'autres n'observant pas de différences entre les émotions des garçons et des filles dans les situations de conflit instrumental (Crick, 1995; Crick et al., 2002 étude 2). Les résultats sont donc inconsistants d'une étude à l'autre, concernant les différences sexuelles dans les émotions rapportées en conflit instrumental; alors que les filles semblent plus affectées que les garçons en conflit relationnel. Les émotions dans le TIS n'ont pas encore été étudiées chez les enfants de 6 et 7 ans en tenant compte du type de conflit instrumental ou relationnel.

Finalement, il semble que d'après les résultats obtenus dans les études citées précédemment, le type de conflit et le degré de clarté/ambiguïté du conflit sont utiles pour discriminer les garçons des filles pour certaines étapes du TIS, notamment pour les buts sociaux, les choix de comportement et les émotions. De plus, à notre connaissance, l'effet du type de conflit n'a pas encore été exploré dans l'étude des différences sexuelles pour l'encodage, l'utilisation des indices sociaux et la perception d'efficacité personnelle à gérer la situation. D'après nos observations, il semble pertinent de tenir compte du type de conflit

dans l'étude des différences sexuelles dans le TIS d'enfants au début du primaire. Mieux comprendre où se situent les difficultés des garçons et des filles dans le TIS selon le contexte situationnel permettrait de faciliter l'identification des cibles thérapeutiques et de préciser les interventions effectuées.

#### **4. Relation entre le TIS et les comportements des enfants**

##### *Pourquoi s'intéresser aux caractéristiques comportementales dans le cadre du TIS?*

Le modèle du TIS proposé par Crick et Dodge (1994) décrit les processus cognitifs des enfants pour analyser une interaction sociale et « prédire » l'adoption d'un comportement (adapté ou non socialement) par eux. Crick et Dodge (1994) définissent l'adaptation sociale comme étant 1) le degré de bonne entente de l'enfant avec ses pairs ; 2) le degré auquel il a un comportement social adapté (e.g., le degré auquel l'enfant adopte des comportements prosociaux ou de résolution de problèmes en lien avec la situation); et 3) le degré où l'enfant a un comportement social inadapté (e.g., le degré auquel l'enfant adopte des comportements qui nuisent à ses relations sociales ou qui ne sont pas productifs au plan de la résolution du problème). Les études effectuées sur le TIS indiquent que les enfants qui adoptent des comportements inadaptés socialement (e.g., agressivité, retrait social, anxiété) se distinguent des enfants qui ont une réponse comportementale adaptée dans différentes étapes du traitement de l'information sociale (pour une recension voir Crick & Dodge, 1994 ; Daleiden & Vasey, 1997). Les difficultés de traitement de l'information pourraient être dues à des déficits dans le traitement de l'information, c'est-à-dire des lacunes ou l'absence d'un processus qui devraient avoir lieu durant l'analyse d'information (Kendall, Chu, Pimentel, & Choudhury, 2000). Les difficultés dans le traitement de l'information peuvent aussi être expliquées par la présence de distorsions cognitives (perception déformée de l'information reçue) (Daleiden & Vasey, 1997; Kendall, 2000; Kendall et al., 2000). Selon Kendall (2000), les enfants présentant des comportements extériorisés montrent des déficits et des distorsions cognitives dans le traitement de

l'information. Les modèles portant sur la cognition des enfants anxieux stipulent que ce sont les distorsions cognitives plutôt que les déficits qui prévalent dans le traitement de l'information (Malcarne & Ingram, 1989). Il en serait de même chez les individus dépressifs (e.g., Beck, 1976; Ingram 1984). Bien que moins d'études se soient attardées spécifiquement au TIS des enfants aux comportements intériorisés, certaines distorsions cognitives ont été identifiées dans l'interprétation de situations ambiguës (e.g., Barrett et al., 1996). Ces erreurs de pensées pourraient donc être liées au TIS et donc à l'ajustement social. L'étude du TIS des enfants au comportement inadapte socialement peut donc s'avérer utile afin d'identifier les déficits ou les distorsions cognitives susceptibles d'affecter leur compréhension de situations sociales, le comportement qui en résulte, et à long terme, leur ajustement social. Connaître la relation entre les caractéristiques comportementales (extériorisés ou intériorisés; voir l'annexe V pour la définition de ces termes) et le TIS permettrait d'intervenir tôt dans le développement afin d'améliorer la qualité du TIS de ces enfants et d'éviter les difficultés sociales futures. Jusqu'à ce jour, la grande majorité des études portant sur le TIS et s'intéressant aux caractéristiques comportementales ont porté sur les enfants agressifs ou rejetés (Daleiden & Vasey, 1997). Dans la dernière décennie, certaines études se sont penchées sur le traitement de l'information des enfants présentant des comportements intériorisés, surtout dans l'étape de l'interprétation de stimuli (menaçants ou ambigus) à l'aide de tâches telles le Stroop (e.g., Hadwin, Frost, French, & Richards, 1997). Cependant, les études qui ont exploré le TIS des enfants aux comportements intériorisés selon le modèle proposé par Crick et Dodge (1994) avec des situations d'interactions sociales ambiguës sont peu nombreuses et l'ont essentiellement fait auprès d'une population clinique (e.g., Barrett et al., 1996).

#### **4.1 Critères de sélection des études recensées concernant le TIS des enfants.**

Dans la présente section, nous présenterons d'abord des études effectuées à partir d'enfants issus d'un échantillon clinique, et ensuite les études réalisées avec les enfants

issus d'un échantillon normatif. Les échantillons cliniques ont été inclus car nous conceptualisons les problèmes de comportement sur un continuum, ce qui inclut les difficultés cliniques.

Nous avons utilisé les banques de données « Psychinfo » et « Eric » et limité les années de publication de 1980 à ce jour. Les études ciblées portent sur des enfants âgés de 6 à 12 ans (bien que certaines études incluent un éventail d'âge plus vaste : 3 à 14 ans). Les variables ciblées par les études recensées font partie du modèle suggéré par Dodge et collaborateurs et sont les suivantes : l'encodage (étape 1), l'interprétation des intentions (étape 2), l'accès au comportement (étape 4) ou le choix de comportement et la perception d'efficacité personnelle à adopter ce comportement (étape 5). Nous avons choisi ces étapes car elles ont été fort étudiées auprès des enfants agressifs, mais peu chez les enfants aux symptômes internalisés. Mieux comprendre les caractéristiques des enfants aux symptômes internalisés pour ces étapes peut amener à identifier si leurs difficultés sont de l'ordre d'un déficit cognitif ou de l'ordre d'un biais cognitif (distorsions cognitives). L'étude de ces variables permettra de vérifier si les étapes du modèle de Dodge sont confirmées pour les symptômes de troubles internalisés comme cela s'avère démontré pour les symptômes d'agressivité des enfants.

Comme il a été documenté plus tôt dans le texte que les garçons et les filles réagissent différemment aux conflits instrumentaux et relationnels qui leurs sont présentés, nous rapporterons les effets du comportement sur le TIS en fonction du type de conflit (instrumental ou relationnel) et du sexe des enfants pour les études qui en tiennent compte. Les études portant sur le TIS et les comportements extériorisés ou intériorisés sont présentées à l'annexe III pour les échantillons cliniques et à l'annexe IV pour les échantillons normatifs.

## 4.2 Études de la relation entre les comportements extériorisés et le TIS

La prochaine section rapporte les études qui ont examiné la relation entre les comportements extériorisés et le TIS. Nous présenterons d'abord des études effectuées à partir d'enfants issus d'un échantillon clinique, et ensuite les études réalisées avec les enfants issus d'un échantillon normatif. Les variables ciblées par les études recensées font partie du modèle suggéré par Dodge et collaborateurs et sont les suivantes : l'encodage (étape 1), l'interprétation des intentions (étape 2), l'accès au comportement ou le choix de comportement (étape 4) et la perception d'efficacité personnelle à adopter ce comportement (étape 5). La majorité des études porte sur des enfants d'âge primaire (surtout 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année), à l'exception de quelques études qui incluent des enfants du préscolaire ou du début du secondaire.

Mémorisation/encodage (étape 1) : Dans l'étape de l'encodage, l'enfant répète l'histoire qui vient de lui être racontée afin d'évaluer les indices qu'il a retenus. Les études effectuées auprès des enfants d'échantillons cliniques, portent sur les garçons et montrent que les enfants souffrant de troubles extériorisés/agressivité (Trouble Déficitaire de l'Attention avec Hyperactivité (TDA-H); Trouble de l'Opposition (TOPP) avec ou sans TDA-H) montrent une capacité inférieure d'encodage (déficit) des éléments d'une situation, à celle de leurs pairs des groupes contrôles non agressifs (Coy, Speltz, DeKlyen, & Jones, 2001 ; Matthys, Cuperus, & Van Engeland, 1999 ; Milich & Dodge, 1984). Les garçons agressifs (milieu clinique) se rappellent moins d'indices pertinents et se rappellent plus d'indices récents que les enfants non-agressifs (Lochman & Dodge, 1994 ; Milich & Dodge, 1984). Ce résultat demeure significatif même après avoir contrôlé l'effet du QI (Lochman & Dodge, 1994). Notons que Lochman et Dodge (1994) comparent trois groupes : des garçons issus d'un échantillon clinique (violence sévère), des garçons agressifs issus d'un échantillon normatif et des garçons d'un groupe contrôle (non agressif).



Lorsqu'il s'agit d'enfants agressifs d'un échantillon normatif, ces garçons ne se distinguent pas des garçons non agressifs d'un groupe contrôle au plan de l'encodage (Lochman & Dodge, 1994). De même, les autres études recensées auprès des échantillons normatifs (voir l'annexe IV) montrent que les garçons agressifs retiennent autant d'éléments d'une situation sociale ambiguë que leurs pairs non agressifs (Dodge & Frame, 1982 ; Dodge & Newman, 1981 ; Graham & Hudley, 1994). Ces résultats devraient être répliqués et inclure des filles afin de confirmer qu'elles aussi ne montrent pas de difficultés d'encodage.

Attributions des intentions (étape 2). Dans l'évaluation des attributions, l'enfant se prononce sur l'intention (hostile ou non) des personnages de la vignette. La plupart des études, effectuées auprès des garçons (Bickett, Milich, & Brown, 1996; Lochman & Dodge, 1994; Milich & Dodge, 1984 ; Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch, 2005) ou d'un échantillon mixte (Webster-Stratton & Wooley-Lindsay, 1999) présentant des troubles extériorisés de sévérité clinique (Trouble de Conduite (TC), TDA-H, TOPP) montrent que ces enfants attribuent des intentions hostiles plus que ceux d'échantillons non cliniques. Peu d'études montrent que les enfants aux troubles extériorisés font des attributions similaires aux enfants des groupes contrôles (Coy et al., 2001 ; Matthys et al., 1999) (voir l'annexe III).

De plus, la majorité des études montrent que les enfants plus agressifs issus d'un échantillon normatif attribuent plus souvent des intentions hostiles au protagoniste dans une situation sociale ambiguë que les enfants peu ou pas agressifs, et ce pour des enfants d'âge préscolaire à la 6<sup>e</sup> année (Burgess et al., 2006 ; Crick, 1995; Crick & Dodge 1996; Crick et al., 2002; Dodge & Frame, 1982; Dodge et al., 1986; Dodge & Somberg, 1987; Dodge & Tomlin, 1987 études 1 et 2; Graham & Hudley, 1994 ; Guerra & Slaby, 1989 ; Hoglund, 2005; Hugues et al., 2004 ; Leff, Kupersmidt, & Power, 2003 ; Orobio de Castro et al., 2002; Quiggle et al., 1992 ; Sancilio, Plumert, & Hartup, 1989 ; Schwartz et al., 1998 ; Waldman, 1996; Wass, 1986; Yoon, Hugues, Cavell, & Thomson, 2000) (voir l'annexe IV). Seulement trois études parmi celles recensées ne rapportent pas de lien entre

l'agressivité des enfants et les attributions d'intentions hostiles (Crain, Finch, & Foster, 2005 études 1 et 2; Wichmann, 2002). Il semblerait que les enfants agressifs présentent des distorsions cognitives dans l'interprétation des indices d'une situation. Par exemple, Lochman et Dodge (1998) rapportent que des garçons agressifs d'un échantillon normatif montrent plus de distorsions cognitives dans leur jugement des comportements d'un protagoniste dans une vignette de conflit social ambiguë que les garçons non agressifs. La mémoire de leurs expériences passées (schémas) avec leur entourage les amènerait à s'attendre à de l'agressivité de la part d'autrui (Lochman, Whidby, & Fitzgerald, 2000). Ceci les amène à sur-estimer les intentions hostiles de la part d'autrui et à sous-estimer leur propre agressivité dans une situation. Dodge et Newman (1981) observent que les enfants agressifs s'empressent de tirer des conclusions ; ils amassent moins d'indices sociaux que leurs pairs non agressifs avant de déterminer l'intention des protagonistes dans des situations d'interactions sociales, ce qui les amène à conclure à tort à des intentions hostiles de la part des protagonistes.

Quatre études portant sur les attributions des intentions ont tenu compte à la fois des comportements d'agressivité relationnelle et instrumentale chez les enfants et des caractéristiques des conflits présentés (instrumentaux ou relationnels). D'une part, les enfants qui présentent plutôt de l'agressivité relationnelle ont un biais d'attributions hostiles spécifique aux situations qui impliquent un conflit relationnel plus que les enfants non agressifs relationnels (Crick, 1995, Crick et al., 2002). D'autre part, les enfants qui manifestent des comportements d'agressivité instrumentale ou d'agressivité mixte (i.e instrumentale et relationnelle) attribuent plus d'intentions hostiles au protagoniste que leurs pairs non agressifs instrumentaux en situation de conflits instrumentaux (Crick, 1995). Dodge et collaborateurs (1986) de même que Høglund (2005) identifient que les enfants agressifs (pas de précision sur le type d'agressivité) attribuent plus d'intentions hostiles au protagoniste en conflits instrumentaux que leurs pairs non agressifs. Cette différence n'est pas observée en conflits relationnels. Notons que les garçons et les filles agressifs ne se distinguent pas quant à leurs attributions des intentions, même dans les études qui tiennent

compte du type de conflit instrumental ou relationnel (Crick, 1995; Crick et al., 2002 ; Dodge et al., 1986 ; Hoglund, 2005).

Nous observons que l'ensemble des études citées rapporte une relation robuste entre les attributions des intentions hostiles et le comportement d'agressivité. Il semble que les enfants démontrant plus d'agressivité instrumentale font plus d'attributions hostiles en conflit instrumental, alors que les enfants montrant plus d'agressivité relationnelle, font plus d'attributions hostiles en conflit relationnel. Les garçons et les filles ne se distinguent pas en fonction de leur comportement agressif pour leurs attributions des intentions.

Accès/choix de comportement (étape 4). La présente sous-section est divisée en deux parties. La première porte sur la capacité de l'enfant à générer des réponses spontanément aux situations conflictuelles présentées, soit sa capacité *d'accès au comportement* dans son répertoire. Les études recensées se sont intéressées au nombre de réponses, à leur nature ou à leur pertinence selon la situation présentée. La seconde partie de cette sous-section porte sur les réponses que l'enfant sélectionne à partir d'un *choix de comportement* qui lui est présenté. L'enfant dit alors à quelle fréquence il croit qu'il choisirait ce comportement.

*Accès au comportement (étape 4)*. L'accès au comportement implique que l'enfant dise spontanément comment il réagirait face à la situation sociale conflictuelle présentée. Une étude portant sur les enfants d'échantillons cliniques révèle que les enfants aux troubles extériorisés suggèrent moins de stratégies au total que leurs pairs ne souffrant pas de troubles extériorisés (Matthys et al., 1999).

De même, quelques études rapportent que les enfants plus agressifs issus d'un échantillon normatif font parfois preuve d'un éventail de réponses plus restreint que celui de leurs pairs non agressifs (Asarnow & Callan, 1985; Quiggle et al., 1992; Lochman & Dodge, 1994; Richard & Dodge, 1982). D'autres études n'identifient pas de différences

dans le nombre de comportements suggérés pour remédier à la situation (Deluty, 1981; Dodge et al., 1986; Guerra & Slaby 1989).

Il semble que ce soit plutôt la nature des réponses plus agressives qui caractérise les enfants agressifs par rapport à leurs pairs moins ou pas agressifs pour les échantillons cliniques. La majorité des études recensées portant sur les enfants d'échantillons cliniques montre que les enfants aux troubles extériorisés suggèrent plus de stratégies agressives que leurs pairs ne souffrant pas de troubles extériorisés (Barrett et al., 1996; Bickett et al., 1996; Milich & Dodge, 1984; Matthys et al., 1999; Orobio de Castro et al., 2005; Webster-Stratton & Wooley-Lindsay, 1999). Une seule étude n'identifie pas de différences entre les comportements agressifs suggérés par les garçons issus d'un échantillon clinique et les garçons non agressifs (Lochman & Dodge, 1994) (voir l'annexe III).

La majorité des études portant sur les échantillons normatifs permettent d'observer que les enfants plus agressifs suggèrent plus de comportements agressifs que leurs pairs moins agressifs pour gérer les situations conflictuelles (Asarnow & Callan, 1985; Deluty, 1981; Dodge & Frame 1982 étude 1 Dodge et al., 1986; Hopemeyer & Asher, 1997; Hugues et al., 2004 ; Quiggle et al., 1992; Richard & Dodge, 1982; Sancilio et al., 1989 ; Wass, 1986; Waldman, 1996; Yoon et al., 2000). Parmi les études recensées, une seule ne rapporte pas de corrélation significative entre le comportement agressif (relationnel) des filles d'un échantillon normatif et les suggestions d'agressivité relationnelle en conflit relationnel (Osantowski, 2001). Notons que deux études soulignent que les enfants agressifs ne se distinguent pas de leur pairs non agressifs à prime abord lorsqu'ils suggèrent des solutions, mais qu'ils se montrent moins compétents à suggérer des solutions alternatives efficaces lorsqu'ils sont sollicités une seconde fois pour ce faire (Evans & Short, 1991; Guerra & Slaby, 1989) (voir l'annexe IV pour l'ensemble des études recensées). Par ailleurs, une étude rapporte que les garçons agressifs suggèrent plus de comportements agressifs que les garçons non agressifs, alors que les filles agressives ne se distinguent pas des filles non agressives par leurs réponses (Deluty, 1981).

*Choix de comportement (étape 4).* Dans l'étape du choix de comportements, les enfants ont à dire à quelle fréquence ils choisissent le comportement qu'ils sont susceptibles d'adopter parmi un ensemble de réponses qui leurs sont présentées; les catégories sont en général l'évitement/retrait, l'affirmation/prosocialité ou l'agressivité (générale ou instrumentale et/ou relationnelle).

Il semble que les enfants aux troubles extériorisés issus d'un échantillon clinique choisissent plus souvent les comportements agressifs pour gérer les situations sociales présentées, que leurs pairs non agressifs (Coy et al., 2001; Matthys et al., 1999; Orobio de Castro et al., 2005).

De même, la majorité des études recensées rapportent que les enfants agressifs issus d'un échantillon normatif choisissent plus souvent les réponses agressives que leurs pairs peu ou pas agressifs (Burgess et al., 2006; Chung & Asher, 1996; Crick & Dodge, 1989; Dodge & Somberg, 1987; Graham & Hudley, 1994; Quiggle et al., 1992; Wichmann et al., 2004). Pour leur part, Crain et al. (étude 1, 2005), dont l'étude porte uniquement sur les filles, ne rapportent pas de lien entre le niveau d'agressivité relationnel des filles et la fréquence du choix des comportements agressifs relationnels. Dans la seconde étude, Crain et al. (2005) répliquent l'étude 1: la fréquence du choix de comportement agressif relationnel est corrélée positivement mais faiblement avec le niveau d'agressivité uniquement lorsque l'on contrôle les attributions des intentions hostiles.

À notre connaissance, la seule étude recensée s'intéressant aux comportements d'évitement des enfants agressifs issus d'un échantillon clinique, montrent qu'il ne choisissent pas cette stratégie de façon plus fréquente que leurs pairs non agressifs (Barrett et al., 1996).

La majorité des études (4/6) rapportent une fréquence semblable de l'utilisation de la stratégie d'évitement/passivité pour réagir aux situations par les enfants agressifs et les enfants non agressifs d'un échantillon normatif (Chung & Asher, 1996; Dodge & Somberg

(1987); Graham & Hudley, 1994; Wichmann et al., 2004). Une seule étude rapporte que les enfants agressifs choisissent plus de comportements d'évitement que leurs pairs non agressifs (Burgess et al., 2006). Crick et Dodge (1989) démontrent toutefois le contraire : les enfants agressifs choisissent moins de stratégies d'évitement que leurs pairs non agressifs, dans les situation de conflits relationnels (pas de différences pour les conflits instrumentaux).

Certaines études se sont intéressées à la fréquence du choix de comportement prosocial en situation conflictuelle par les enfants agressifs. Nous avons recensé une étude portant sur un échantillon clinique. Cette étude démontre que les enfants agressifs issus d'un échantillon clinique suggèrent moins de comportements prosociaux pour remédier à une situation conflictuelle, que leurs pairs non agressifs (Webster-Stratton & Wooley-Lindsay, 1999).

Pour les études portant sur les enfants issus d'un échantillon normatif, plusieurs d'entre elles (4/7) ne rapportent pas de différences entre la fréquence du choix de comportement prosocial des enfants agressifs et celle des enfants non agressifs (Chung & Asher, 1996; Crain et al., 2005; Dodge & Somberg, 1987; Quiggle et al, 1992). D'autres études observent que les enfants agressifs choisissent moins souvent la stratégie affirmation de soi/prosociale que les enfants non agressifs (Graham & Hudley, 1994; Wichmann et al., 2004). Par ailleurs, Crick et Dodge (1989) rapportent que les enfants agressifs suggèrent plus de stratégies prosociales (compromis) que leurs pairs non agressifs, tout en ne croyant pas que cela aura des conséquences positives. On constate donc que les résultats sont mitigés pour le choix de comportement prosocial chez les enfants agressifs.

Peu d'études tiennent compte du type de conflit présenté aux enfants pour analyser les comportements suggérés. Crick et Dodge (1989) observent que par rapport à leurs pairs non agressifs, les enfants agressifs choisissent plus de comportements agressifs verbaux, plus de compromis et moins d'évitement en situation de conflit instrumental, mais non en situation de conflit relationnel. Ces enfants choisissent toutefois de donner plus d'ordres

aux autres pour gérer les situations de conflit relationnel que pour remédier aux conflits instrumentaux. De même, Dodge et collaborateurs (1986) observent que les enfants agressifs suggèrent plus de comportements d'agressivité instrumentale en conflit instrumental mais non en conflit relationnel. Cependant, Richard et Dodge (1982) n'observent pas de différences entre les enfants agressifs et non agressifs en fonction du type de conflit. Parmi ces trois études une seule de ces études s'est intéressée aux différences sexuelles en fonction du type de comportement dans l'accès au comportement et n'observe pas de différences entre garçons et filles (Dodge et al., 1986 étude 2).

Perception d'efficacité personnelle (étape 5). La perception d'efficacité personnelle est évaluée en demandant à l'enfant jusqu'à quel point il serait facile ou difficile pour lui d'adopter le comportement qu'il a choisi pour régler la situation d'interaction sociale. L'ensemble des études recensées montre que les enfants agressifs ont une perception d'efficacité personnelle élevée à adopter des comportements agressifs physiques ou verbaux en situation sociale hypothétique ambiguë ou claire. Cette relation a été démontrée auprès d'enfants de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire issus d'un échantillon clinique (Matthys et al., 1999) et auprès des enfants de 2<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année issus d'un échantillon normatif (Crick & Dodge, 1989 ; Crick & Dodge, 1996 ; Perry et al., 1986 ; Quiggle et al., 1992; Yoon et al., 2000). Cependant, il n'est pas clair s'ils se sentent plus ou moins efficaces à adopter des comportements prosociaux ou de retrait. Certaines études indiquent que les enfants agressifs ou rejetés n'agissent pas de façon compétente parce qu'ils ont une faible perception d'efficacité personnelle à adopter des comportements appropriés (Wheeler & Ladd, 1982). Par contre, une autre étude rapporte la relation inverse ; c'est-à-dire que les enfants agressifs ont une perception d'efficacité personnelle élevée à adopter des comportements prosociaux (Crick et Dodge, 1989). Crick et Dodge (1994) suggèrent que ces résultats peuvent s'expliquer par la nature directe du comportement prosocial que les enfants devaient adopter dans l'étude de Crick et Dodge (1989) (demande directe et affirmative pour jouer avec un groupe d'enfants, qui serait perçue comme plus aisée par les enfants agressifs que par leur pairs non agressifs). Toujours dans l'étude de Crick et

Dodge (1989), il est observé que les enfants agressifs se sentent moins compétents à adopter des comportements de retrait dans une situations conflictuelle.

#### **4.2.1 Résumé des études portant sur la relation entre le TIS et les comportements extériorisés**

En résumé, il semble que les enfants agressifs montrent un encodage des situations sociales moins efficace que leurs pairs non-agressifs. Cette différence est peut-être plus importante entre les enfants d'échantillons cliniques souffrant de troubles extériorisés, que pour les enfants d'échantillons normatifs (Lochman & Dodge, 1994). Au plan de l'interprétation des situations, les enfants plus agressifs d'échantillons cliniques ou normatifs font plus d'attributions d'intentions hostiles en situations sociales ambiguës ou claires que leurs pairs non agressifs. De plus, les enfants démontrant de l'agressivité instrumentale ou de l'agressivité instrumentale et relationnelle à la fois, feraient plus d'attributions hostiles dans les situations de conflit instrumental que leurs pairs non agressifs instrumentaux. Les enfants présentant pour leur part plus d'agressivité relationnelle, feraient plus d'attributions hostiles en situation de conflit relationnel que leurs pairs non agressifs relationnels. Lorsqu'il s'agit de gérer ces situations, il n'est pas clair si les enfants agressifs ont un répertoire de comportements plus restreint que les enfants non agressifs. Cependant, il est établi que les enfants agressifs d'un échantillon clinique et d'un échantillon normatif sont portés à réagir avec plus d'agressivité que leurs pairs non agressifs. Les résultats sont mitigés concernant l'adoption des comportements prosociaux. Les enfants agressifs ne semblent pas utiliser plus de comportements d'évitement que leurs pairs non agressifs. Peu d'études ont tenu compte du type de conflit instrumental ou relationnel dans l'analyse du comportement qui serait suggéré ou choisi pour réagir aux situations; celles qui l'ont fait n'obtiennent pas de résultats concluants et n'identifient pas de différences sexuelles en fonction du type de conflit. Finalement, les enfants agressifs semblent plus confiants que leurs pairs non agressifs en leur capacité à agir de façon agressive alors qu'il n'est pas clair s'ils ont une perception d'efficacité personnelle



particulière par rapport à leurs pairs non agressifs à adopter des comportements prosociaux ou évitants.

### **4.3 Études de la relation entre les comportements intériorisés et le traitement de l'information générale ou sociale**

Qu'en est-il du TIS des enfants qui présentent des comportements intériorisés? Bien que le modèle de TIS a été fort étudié en lien avec l'agressivité des enfants du primaire, la relation entre les comportements intériorisés en lien avec le TIS est toutefois moins bien connue (Bulow, 2001; Daleiden & Vasey, 1997). Nous présenterons brièvement le rationnel des modèles de la cognition portant sur les enfants présentant des comportements intériorisés, qui orientera par la suite la présentation de la section portant plus spécifiquement sur le traitement de l'information sociale des enfants aux comportements intériorisés.

#### **4.3.1 Traitement de l'information à connotation ambiguë : analyse des cognitions des enfants aux comportements intériorisés**

Les modèles explicatifs de l'anxiété au plan de la cognition stipulent que les enfants anxieux présentent essentiellement des distorsions cognitives et non des déficits dans les étapes du traitement de l'information générale; plus spécifiquement lors de la sélection, l'encodage, l'interprétation et le rappel de l'information. Ces distorsions dans le traitement de l'information amèneraient et maintiendraient des réactions d'anxiété ou de retrait (Malcarne & Ingram, 1989). Il semble en effet que les enfants anxieux ne présentent pas de déficits mnésiques en général (e.g., Vasa et al., 2007). Il semble plutôt que ce soit au plan de l'attention portée aux éléments d'une situation que les enfants anxieux se distinguent des enfants non anxieux. Quelques études rapportent que les enfants qui souffrent d'anxiété de performance montrent un biais attentionnel envers les stimuli menaçants lors de tâches de

détection de mots à connotation menaçante (e.g., Kindt, Brosshot, & Everard, 1997; Vasey, Elhag, & Daleiden, 1996). Ces enfants portent donc plus attention aux indices menaçants qu'aux indices neutres.

Par ailleurs, les cognitions dysfonctionnelles sont l'une des avenues les plus explorées pour comprendre les problématiques anxieuses chez l'adulte (e.g., Beck, 1986) et le serait aussi devenu plus récemment chez l'enfant (e.g Kendall et al., 2000). Selon Beck (1986), l'aspect central de l'anxiété est la perception de menace ou de danger. Les peurs ou l'anxiété deviendraient moins adaptées lorsque la perception de menace dans l'environnement serait excessive par rapport à ce qu'elle est en réalité, et que l'individu perçoit ne pas avoir de capacités suffisantes pour y faire face (Kendall & Ronan, 1990; Beck, Emery, & Greenberg, 1985). Les individus anxieux tendent à avoir des distorsions dans la perception des situations, de soi et du futur. Un ensemble de distorsions cognitives, tel que la généralisation d'un dénouement négatif, la catastrophisation ou la sélection d'informations qui confirment les craintes peuvent alors teinter l'analyse de la situation et empêcher une résolution de problèmes efficace (Beck, 1986). Des études portant sur les cognitions des enfants anxieux, ont présenté des situations illustrant la possibilité d'une séparation d'avec une figure d'attachement, des situations présentant des symptômes physiologiques d'anxiété ou des bruits présentés de façon ambiguë laissant la possibilité à l'enfant d'imaginer le dénouement et de déterminer s'il s'agit d'une situation menaçante pour lui. Trois études recensées ont montré que l'anxiété clinique et non clinique (de performance, sociale et généralisée) est corrélée positivement à l'interprétation menaçante de ces situations (Chorpita, Albanow, & Barlow, 1996; Muris, Kindt et al., 2000; Muris, Merckelbach, & Damsa, 2000). D'autres études montrent que les enfants anxieux s'arrêtent aux premiers indices plutôt que d'attendre l'ensemble des indices présentés pour conclure qu'une situation sociale ambiguë est menaçante (e.g., Muris, Kindt, et al., 2000; Muris, Merckelbach et al., 2000), ceci pourrait indiquer une sélection de l'information menaçante (distorsion cognitive dans l'interprétation) qui viendrait confirmer la perception d'une menace.

L'analyse d'une situation sociale dans ces conditions peut donc s'avérer problématique. Les différentes étapes du modèle de TIS offrent une grille analytique pertinente pour étudier les cognitions et comportements des enfants présentant des symptômes de troubles internalisés en situation sociale ambiguë. Le modèle du TIS (Crick & Dodge, 1994) surtout utilisé auprès des enfants présentant des comportements extériorisés, permet une analyse comparable des étapes du TIS en relation aux comportements intériorisés.

#### **4.3.2 Études de la relation entre l'anxiété, le retrait ou la dépression et le TIS**

La prochaine section rapporte les études qui ont examiné la relation entre les symptômes de troubles intériorisés et le TIS. Nous présenterons d'abord des études effectuées à partir d'enfants issus d'un échantillon clinique, et ensuite les études réalisées avec les enfants issus d'un échantillon normatif. Les variables ciblées par les études recensées font partie du modèle suggéré par Dodge et collaborateurs et sont les suivantes : l'encodage (étape 1), l'interprétation des intentions (étape 2), l'accès au comportement ou le choix de comportement (étape 4) et la perception d'efficacité personnelle à adopter ce comportement (étape 5). La majorité des études porte sur des enfants d'âge primaire, à l'exception de quelques études qui incluent des enfants du préscolaire ou du début du secondaire. Les études portant sur le TIS et les comportements intériorisés sont présentées à l'annexe III pour les échantillons cliniques et à l'annexe IV pour les échantillons normatifs.

Mémorisation/encodage (étape 1). À notre connaissance une seule étude s'est intéressée, aux capacités d'encodage des enfants anxieux d'un échantillon normatif (Bulow, 2001). L'auteure n'observe pas de corrélations significatives entre l'encodage d'éléments hostiles ou non hostiles et l'anxiété en situation conflictuelle ambiguë ou non hostile, ni pour les garçons, ni pour les filles. À notre connaissance, aucune étude n'a exploré la capacité d'encodage d'indices des enfants présentant des éléments dépressifs ou de retrait lorsque confrontés à des situations sociales conflictuelles dans le cadre du modèle du TIS.

Attributions des intentions (étape 2). La seule étude recensée auprès d'un échantillon clinique montre que les enfants anxieux attribuent plus souvent des intentions hostiles au protagoniste en situation ambiguë que leurs pairs non anxieux (Barrett et al., 1996).

En ce qui a trait aux échantillons normatifs, quatre des huit études recensées qui se sont intéressées aux attributions des intentions du protagoniste en situations d'interactions sociales conflictuelles ambiguës montrent une relation entre les attributions des intentions hostiles et les comportements intériorisés. Hoglund (2005) ainsi que Dineen et Hadwin (2004) observent une corrélation positive entre la fréquence où les enfants attribuent des intentions hostiles au protagoniste et la sévérité de l'anxiété des enfants pour des situations de conflit instrumental. Il en est de même pour la relation entre les attributions des intentions hostiles et le niveau de dépression en situation de conflit relationnel ou instrumental (Dineen & Hadwin, 2004; Osantowski, 2001; Quiggle et al., 1992). Bell-Dolan (1995) n'identifie pas de différences entre les enfants anxieux et non anxieux dans l'attribution des intentions hostiles en situation ambiguë. Cependant, les enfants anxieux font plus d'erreurs que leurs pairs non anxieux en attribuant des intentions hostiles dans des situations clairement non hostiles. Une seconde étude n'identifie pas de corrélations significatives entre les attributions des intentions hostiles en situation de conflit instrumental ambiguë et la sévérité de l'anxiété (Bulow, 2001). De même, deux études concluent que les enfants retirés socialement sont semblables à leurs pairs non retirés quant aux attributions des intentions en situation sociale ambiguë (Burgess et al., 2006; Wichmann, 2002). Une seule de ces études (Hoglund, 2005) établit la distinction entre les conflits relationnels et instrumentaux. Hoglund (2005) observe une corrélation positive entre les attributions d'intentions hostiles et l'anxiété ou la dépression en conflit instrumental, mais non en conflit relationnel. Les résultats portant sur la relation entre les comportements intériorisés et les attributions des intentions hostiles sont somme toute mitigés : la moitié d'entre elles montre une relation entre la présence de comportements

intériorisés et l'autre moitié ne fait pas cette démonstration. Il est possible que la nature des symptômes internalisés puisse expliquer cette différence. Le retrait ou l'anxiété sociale pourrait être la composante commune des études n'identifiant pas cette relation. Une des études porte sur les enfants retirés socialement (Wichman, 2002); et deux autres sur les enfants présentant de l'anxiété sociale ou de la timidité ce qui peut être lié au retrait social (Bulow, 2001; Burgess et al., 2006). Ces enfants ont peut-être plus tendance à attribuer les torts à eux-mêmes lors d'un conflit (attributions causales internes) qu'aux autres. Seule l'étude de Bell-Dolan (1995) n'inclut pas des enfants retirés socialement.

Accès/choix de comportement des enfants anxieux (étape 4). La présente sous-section est divisée en deux parties. La première porte sur la capacité de l'enfant à générer des réponses spontanément aux situations conflictuelles présentées, soit sa capacité *d'accès au comportement* dans son répertoire. Les études recensées se sont intéressées au nombre de réponses, à leur nature ou à leur pertinence selon la situation présentée. La seconde partie de cette sous-section porte sur les réponses que l'enfant sélectionne à partir d'un *choix* qui lui est présenté. L'enfant dit alors à quelle fréquence il croit qu'il choisirait ce comportement.

*Accès au comportement (étape 4)*. À notre connaissance, seulement deux études (échantillons normatifs) se sont intéressés à la taille du répertoire de comportements des enfants anxieux/retirés; elles indiquent qu'elle est comparable à celle de leur pairs présentant peu de comportements intériorisés (Mullins, Siegel, & Hodges; 1985; Vasey et al., 1992 in Daleiden & Vasey, 1997).

Plusieurs études montrent que les enfants aux comportements intériorisés font preuve d'une moins bonne capacité de résolution de problèmes que les enfants présentant peu de symptômes internalisés. La plupart des études démontre que les enfants anxieux d'échantillons cliniques (Barrett et al., 1996) et les enfants anxieux, retirés ou dépressifs issus d'échantillons normatifs suggèrent plus de comportement d'évitement (Bulow, 2001; Adalbjardnottir, 1995; Quiggle et al., 1992), ou plus de solutions non pertinentes ou

inefficaces que leurs pairs présentant moins de comportements intériorisés (Doerfler, Mullins, Griffin, Siegel, & Richard, 1984 étude 1; Mullins et al., 1985). Dans un même ordre d'idées, Rinaldi et Heathe (2006) de même que Quiggle (1992) et collaborateurs observent que les enfants plus déprimés rapportent peu de solutions d'affirmation de soi par rapport aux enfants du groupe peu déprimé. Concernant les différences sexuelles dans l'accès au comportement en fonction des comportements intériorisés, Rinaldi et Heathe (2006) rapportent que les filles plus déprimées, mais pas les garçons plus déprimés, suggèrent plus de solutions passives que les garçons ou les filles moins déprimés. De plus, ils observent que les filles peu déprimées, mais pas les garçons peu déprimés, suggèrent un plus grand nombre de solutions d'affirmation de soi que les enfants du groupe plus déprimé. Une autre étude montre que les garçons retirés mais non les filles retirées suggèrent plus de comportements agressifs que les garçons non retirés pour gérer une situation sociale conflictuelle (Deluty, 1981). De même, Rinaldi et Heathe (2006) rapportent que les garçons plus déprimés suggèrent plus de solutions agressives que les filles plus déprimées et que les garçons et filles moins déprimées. Toutefois, Osantowski (2001), de même que Hopemeyer et Asher (1997) n'identifient pas de différences entre les suggestions de comportement faites par les enfants dépressifs ou retirés/peu populaires et les enfants des groupes contrôles en situation de conflits instrumentaux ou relationnels.

*Choix de comportement (étape 4).* Dans ces études, tel que dans celles portant sur le choix de comportement chez les enfants agressifs, les enfants aux comportements intériorisés ont à choisir le comportement qu'ils sont susceptibles d'adopter parmi un ensemble de réponses qui leurs sont présentées; les catégories sont en général l'évitement/retrait, l'affirmation/prosocialité ou l'agressivité (générale ou instrumentale et/ou relationnelle).

Lorsque des choix de comportement leur sont présentés pour gérer des situations sociales conflictuelles, il semble que les enfants aux comportements intériorisés choisissent plus souvent des comportements d'évitement que leurs pairs moins anxieux, retirés ou

déprimés (Bulow, 2001; Burgess et al., 2006; Deluty, 1981; Chung & Asher, 1996; Quiggle et al., 1992; Wichmann et al., 2004).

Les enfants anxieux ne semblent pas se distinguer des enfants non anxieux dans la suggestion de comportements agressifs (Bulow, 2001). Crick et Dodge (1989) montrent pour leur part que les enfants retirés choisissent moins souvent des solutions agressives que les enfants non retirés tant en situation de conflit relationnel qu'en situation de conflit instrumental.

Une étude observe que les enfants anxieux choisissent moins l'affirmation de soi que les non anxieux pour gérer des situations sociales conflictuelles (Bulow, 2001). De même, une étude montre que les enfants dépressifs ont une tendance (marginale) à moins souvent choisir l'affirmation de soi pour faire face aux situations sociales conflictuelles ambiguës (Quiggle et al., 1992). Toutefois, d'autres études n'observent pas de différences entre les choix de réponses prosociales des enfants aux symptômes internalisés et les enfants présentant peu ces symptômes (Burgess et al., 2006; Wichman, 2002; Wichman et al., 2004). Donc, les enfants aux comportements intériorisés suggèrent ou choisissent plus souvent le retrait, ne se distinguent pas de leurs pairs non anxieux ou retirés pour les comportements agressifs et il n'est pas bien établi s'ils se distinguent quant au choix ou à la suggestion de comportements prosociaux.

Perception d'efficacité personnelle (étape 5). La perception d'efficacité personnelle est évaluée en demandant à l'enfant jusqu'à quel point il serait facile ou difficile pour lui d'adopter le comportement qu'il a choisi pour régler la situation d'interaction sociale. Les études effectuées auprès des enfants anxieux/retraités de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année démontrent qu'ils se sentent moins efficaces que leurs pairs agressifs à adopter des comportements agressifs en situation ambiguë (Crick & Dodge, 1989). Par ailleurs, une étude montre qu'ils se sentent aussi efficaces que les enfants prosociaux à adopter des comportements prosociaux lorsqu'ils attribuent des intentions hostiles ou non hostiles en situation ambiguë (Crick & Dodge, 1989), alors qu'une autre étude montre que la perception d'une faible compétence à

adopter un comportement prosocial est liée au degré élevé d'anxiété sociale des enfants (Bulow, 2001). Mis à part le rôle de la perception d'efficacité personnelle, selon Erdley et Asher (1996), les enfants anxieux choisiraient moins souvent les comportements prosociaux parce qu'ils désirent maintenir de bonnes relations sociales et n'osent donc pas s'affirmer par peur des réactions négatives de la part des autres. Par ailleurs, le choix de comportements évitants des enfants retirés a été lié à la perception d'une faible capacité à adopter des comportements agressifs. Ceci expliquerait en partie pourquoi les enfants anxieux/retraités choisissent l'évitement plutôt que l'agressivité (Crick & Dodge, 1994). Par ailleurs, Quiggle et al., (1992) ont observé que des enfants dépressifs de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année se perçoivent autant capables que leurs pairs non-dépressifs (contrôles) à agir de façon agressive ou à se retirer d'une situation ambiguë de conflit relationnel ou instrumental. Cependant, ils ont indiqué qu'il leur serait moins facile de donner une réponse d'affirmation de soi.

#### **4.33 Résumé des études portant sur le TIS et les comportements intériorisés.**

À notre connaissance, une seule étude s'est intéressée à l'encodage des indices sociaux des enfants aux comportements intériorisés. Cette étude rapporte que les enfants anxieux (échantillon normatif) ont des capacités semblables d'encodage à celles de leurs pairs moins anxieux. Les études recensées montrent qu'il n'y a pas de consensus quant à la relation entre les comportements intériorisés et les attributions des intentions hostiles. Par ailleurs, il est clairement établi que les enfants aux comportements intériorisés gèrent moins efficacement les situations sociales conflictuelles en suggérant ou choisissant plus souvent des stratégies d'évitement de résolution de conflit que leurs pairs peu anxieux/retraités. Ces enfants ne semblent pas privilégier des stratégies agressives, contrairement à leurs pairs plus agressifs. Au plan des différences sexuelles, les garçons aux comportements intériorisés suggèrent parfois plus de stratégies agressives que les filles présentant les mêmes caractéristiques comportementales, alors qu'elles suggèrent plus de stratégies passives que les garçons. Quant à l'utilisation des stratégies d'affirmation de soi, il n'est



pas clair si les enfants aux comportements intériorisés la choisissent moins ou autant que leurs pairs présentant moins ces symptômes. Cela pourrait dépendre de la perception d'efficacité personnelle à adopter différents comportements. Il a été observé que les enfants aux comportements intériorisés se sentent moins à l'aise à utiliser l'agressivité, et certaines études rapportent que les enfants anxieux se sentiraient moins en mesure d'adopter des comportements d'affirmation de soi, ce qui les amènerait à choisir un comportement d'évitement. D'autres études observent que les enfants anxieux se sentent aussi capables que leurs pairs non anxieux à être prosociaux. Étant donné l'hétérogénéité des résultats, d'autres études sont nécessaires afin de clarifier les caractéristiques du TIS des enfants aux comportements intériorisés pour les étapes de l'encodage, des attributions des intentions et de la perception d'efficacité personnelle à adopter différents comportements en situation sociale.

## **5. Influence du QI sur le TIS**

Il est bien établi que les enfants aux comportement extériorisés issus d'échantillons normatifs ou cliniques ont un QI verbal ou global moins élevé que leurs pairs non agressifs (e.g., Cook, Greenberg, & Kusché 1994; Huesmann, Eron, & Yarmel, 1987; Kusché, Cook, & Greenberg, 1993; Larivée et al., 1994; Lynam, Moffitt, & Stouthamer-Loeber, 1993). Nous suggérons que le QI plus faible pourrait être lié à des déficits dans certaines étapes du traitement de l'information sociale. Par exemple, Coy et al., (2001) trouvent une relation négative modeste entre le QI verbal et la capacité d'encodage et de résolution de problèmes auprès de garçons d'âge préscolaire ayant un Trouble de l'Opposition. Ils n'observent pas de relation significative entre le QI et les variables « attributions d'intentions » ni « évaluation du comportement ».

En ce qui concerne le lien entre l'intelligence et les comportements intériorisés, les résultats de recherches sont inconsistants. Peu d'études observent que les enfants anxieux ont un QI inférieur à celui des enfants non anxieux. Kusché et al. (1993) soutiennent que les enfants issus d'un échantillon normatif présentant des comportements intériorisés possèdent une intelligence inférieure à celle des enfants d'un groupe contrôle. La plupart des travaux ne font état d'aucune différence entre le QI d'enfants anxieux issus d'échantillons cliniques et celui d'enfants non-anxieux (e.g., Kovacs & Goldston, 1991 ; Schonfeld, Shaffer, O'Connor, & Portnoy, 1988 ; Zimet, Zimet, Farley, & Adler, 1994).

Nous constatons donc à partir des études citées que les enfants au niveau d'agressivité élevé montrent des déficits et distorsions dans certaines étapes du traitement de l'information sociale (Lochman et al., 2000) et en général un QI global ou verbal plus faible que les enfants non agressifs. Cette relation est moins bien établie pour les enfants aux comportements intériorisés. Comme le QI influence l'ajustement social, et que le TIS a été lié à l'ajustement social, il est possible que le QI soit un facteur associé au TIS. Dans leur méta-analyse, Orobio et al., (2002) ont observé que le contrôle du QI dans l'étude de la relation entre le comportement agressif et les attributions des intentions diminuait les grandeurs d'effets de cette relation. Ils recommandent de ne pas contrôler pour le QI dans l'étude du TIS, mais de plutôt l'étudier comme une variable indépendante, afin d'en étudier l'effet direct sur l'attribution des intentions et l'accès/choix de comportement. Ainsi, un QI faible pourrait entre autres expliquer des erreurs d'attributions des intentions ou un apprentissage lacunaire d'habiletés de résolution de problèmes, causant des difficultés à interpréter et gérer des situations sociales adéquatement en fonction du contexte.

Seulement sept des études recensées présentées dans les annexes III et IV ont tenu compte de l'effet du QI en tant que covariable. Dans quatre de ces études, la variable QI n'est pas corrélée significativement aux variables comportementales de dépression, ni de retrait ou d'agressivité, ni aux variables du TIS (Evans & Short, 1991 ; Lochman & Dodge, 1994 ; Osantowski, 2001 ; Wass, 1986). Ces résultats sont contradictoires avec les études

précédentes qui ont identifié un lien entre l'agressivité et le QI (Cook et al., 1994; Huesmann et al., 1987; Kusché et al., 1993; Larivée et al., 1994; Lynam et al., 1993). Deux études rapportent des différences de QI entre des enfants souffrant de TDA-H et les enfants de groupes contrôles et disent avoir utilisé le QI comme covariable dans la mesure du TIS (Matthys et al., 1999 ; Milich & Dodge, 1984), car cette variable pourrait influencer la capacité de TIS de ces enfants. L'étude de Waldman (1996), s'est intéressée aux attributions des intentions des garçons agressifs de 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année du primaire. Les garçons agressifs font plus d'attributions d'intentions hostiles que leurs pairs non agressifs. De plus, les résultats indiquent que lorsque les variables d'impulsivité, d'attention et de QI sont contrôlées, la taille des effets observés diminue, c'est-à-dire le biais d'attributions d'intentions hostiles est moins fort pour les garçons agressifs, mais il demeure tout de même significativement plus élevé que celui des pairs non-agressifs. Les résultats de l'étude de Waldman (1996) montrent qu'il est pertinent de tenir compte du rôle du QI dans le TIS d'enfants qui pourraient présenter des comportements extériorisés. Par ailleurs, aucune des études citées sur les enfants aux comportements intériorisés ne prend en compte le QI dans la mesure du TIS. Compte tenu des résultats portant sur le QI des enfants anxieux et agressifs et en fonction des recommandations de Orobio de Castro et al., nous étudierons le rôle du QI comme facteur indépendant en relation avec différentes variables du TIS d'enfants du primaire présentant des symptômes internalisés ou agressifs.

## **6. Désirabilité sociale et TIS**

La mesure du TIS pourrait susciter de la désirabilité sociale chez des enfants plus sensibles au besoin de plaire aux adultes. Par exemple, il est reconnu que des enfants anxieux au plan social, risquent d'être préoccupés par le regard d'autrui et le désir de plaire et donc biaiser les réponses obtenues dans l'évaluation du TIS (Cole, Truglio, & Peeke 1997; Kendall & Chansky, 1991). Reynolds et Richmond (1979) ont observé une

corrélation faible mais significative entre l'anxiété des enfants et la désirabilité sociale. Par contre, Dadds, Perrin et Yule (1998) n'observent pas cette relation. Dans l'étude du TIS, seulement deux études ont tenu compte de la désirabilité sociale comme facteur pouvant influencer les réponses des enfants aux questions portant sur le TIS. Crain et collaborateurs (2005) n'observent pas un niveau de désirabilité sociale élevé en rapport avec le TIS et l'agressivité relationnelle. De même, Dineen et Hadwin (2004) n'identifient pas un niveau de désirabilité sociale élevé chez les anxieux ou dépressifs ni une relation avec les variables du TIS à l'étude. Malgré ces résultats, il nous semble important d'un point de vue théorique de tenir compte de la désirabilité sociale dans l'évaluation du TIS des enfants. La nature de la tâche qui consiste à répondre à des questions relatives à des comportements répréhensibles socialement (agressivité) peut susciter la crainte de déplaire à l'interviewer, et donc influencer les réponses données.

## **Chapitre 2**

### **Problématique et hypothèses de recherche**

## Problématique

Le but de notre première étude est d'étudier les différences sexuelles dans le TIS des enfants en tenant compte des types de conflits instrumentaux et relationnels auxquels sont plus susceptibles de réagir les garçons et les filles respectivement. Pourquoi s'intéresser aux différences sexuelles dans le TIS en tenant compte du type de conflit? Parce que nous avons constaté que le TIS a été largement étudié auprès des enfants en utilisant des situations de conflits instrumentaux, qui interpellent plus souvent les garçons que les filles (e.g., Crick & Dodge, 1994; Crick & Werner, 1998). Ceci a pu constituer un obstacle à la bonne compréhension du TIS des filles, lors de situations sociales d'une autre nature, situations qui les interpellent plus que les conflits instrumentaux : les conflits relationnels. En effet, depuis une quinzaine d'années, la distinction entre différents types d'agressivité a permis d'observer que les filles, tout comme les garçons, manifestent des comportements d'agressivité qui sont non seulement de nature instrumentale, mais qui sont souvent de nature relationnelle (Crick, Ostrov, Burr, et al., 2006; Crick, 1995; Crick et al., 1997; Crick & Grotpeter, 1995; French et al., 2002; Galen & Underwood, 1997 étude 1; McNeilly-Choque et al., 1996; Ostrov & Keating, 2004; Tomada & Shneider, 1997). C'est donc dire que les filles peuvent avoir un mauvais ajustement social lié à des difficultés dans l'analyse des situations sociales, dans un type de contexte qui suscite l'agressivité relationnelle : soit les conflits relationnels.

Quelques études antérieures ont mis en lumière l'existence de différences dans le TIS des garçons et des filles particulièrement en tenant compte du type de conflit instrumental et relationnel. Une étude a montré que les buts des filles sont plus prosociaux que ceux des garçons en situations de conflits relationnels (Nelson & Crick, 1999). Une autre étude ne fait pas état de cette relation (Renshaw & Asher, 1983). Cependant cette

dernière étude comporte un très petit nombre de vignettes relationnelles (n=2, dont une avec la valence des intentions hostiles et une avec la valence des intentions ambiguë) et mérite donc d'être répliquée avec un plus grand nombre de vignettes tout en présentant un protagoniste avec une intention ambiguë dans toutes les vignettes. Nous tiendrons compte de cette limite dans la présente étude en utilisant un instrument avec plus de vignettes (n=6, dont trois de conflits relationnels avec l'intention du protagoniste qui sera ambiguë dans toutes les vignettes).

De plus, la distinction entre les types de conflits relationnels et instrumentaux a permis d'observer que lors des conflits instrumentaux, les garçons de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année évaluent plus positivement que les filles l'utilisation de l'agressivité instrumentale et relationnelle (Crick & Werner, 1998). Lors des conflits relationnels, les garçons évaluent plus positivement que les filles l'utilisation de l'agressivité instrumentale alors que les filles évaluent plus positivement que les garçons les comportements d'agressivité relationnelle pour le même type de conflit. Il est à noter que la différence entre les conflits dont l'intention du protagoniste est claire vs ambiguë n'est pas spécifiée dans l'étude de Crick et Werner (1998) et que la mesure du choix de comportement inclut quatre variables en une variable composite (fréquence du comportement choisi; perception d'efficacité personnelle à adopter le comportement; conséquences attendues au plan relationnel et instrumental), ce qui ne permet pas de discriminer les caractéristiques des filles pour chacune de ces variables. Cette limite sera adressée dans notre étude par l'analyse de ces quatre variables séparément. Les vignettes présentées seront d'intention ambiguë.

Au plan des émotions, certaines différences sexuelles ont été observées grâce au type de conflit spécifié (instrumental ou relationnel); cependant les résultats sont hétérogènes. On observe que lorsque des situations de conflits relationnels ambigus leur sont présentées, les filles de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire disent être plus contrariées et vivre plus de détresse que les garçons (Crick, 1995; Crick et al., 2002 ; Nelson & Crick 1999). Une étude montre que les conflits instrumentaux semblent susciter plus de détresse

de la part des garçons que des filles (Nelson & Crick, 1999). Toutefois, Crick et al., (1995; 2002) n'observent pas cette détresse plus élevée de la part des garçons en conflit instrumental. Somme toute, le type de conflit permet d'identifier que c'est aux conflits relationnels que les filles semblent être plus sensibles. Étant donné les résultats hétérogènes, la mesure des émotions sera répliquée dans la présente étude.

Nous retenons que tenir compte du type de conflit instrumental ou relationnel a donc permis de nuancer les résultats obtenus au sujet de certaines étapes (buts sociaux, choix de comportement, émotions) du TIS des garçons et des filles. Nous avons de plus constaté que certaines étapes du TIS ont été négligées en ce qui a trait à l'étude des différences sexuelles en fonction du type de conflit : l'encodage (étape 1); utilisation des indices de la situation (étape 1) et la perception d'efficacité personnelle (étape 5) à réagir à la situation (e.g., Crick, 1995; Crick et al., 2002; Crick & Werner, 1998). Ces éléments sont importants pour comprendre la motivation des filles à adopter différents comportements selon le contexte social. Cette étude peut donc permettre de raffiner notre compréhension du TIS des filles et de la comparer à celui des garçons, de mieux comprendre leurs forces et lacunes dans l'analyse des situations sociales où se déroulent des conflits relationnels, conflits dans lesquels elles risquent d'être plus vulnérables à un mauvais ajustement social que les garçons.

Une meilleure compréhension théorique du TIS des filles peut amener au raffinement des interventions visant à améliorer leur ajustement social, en ciblant entre autres les situations dans lesquelles elles risquent de rencontrer des difficultés d'interprétation, de résolution de conflit ou de mise en pratique du comportement choisi pour faire face à la situation.

Par ailleurs, à notre connaissance, peu d'instruments ont été mis au point pour cibler l'ensemble des étapes du TIS (Quiggle et al., 1992; Dodge & Price, 1994; Hugues et al., 2004). Un seul instrument mesure rarement plus de deux ou trois étapes du TIS, ce qui nécessite l'utilisation de plus d'un instrument et rend difficile d'apprécier le TIS des



enfants dans son ensemble pour une même situation. Nous avons tenu compte de cette lacune en nous inspirant des instruments qui tiennent compte de plusieurs étapes du TIS (e.g., Quiggle et al., 1992) en ajoutant les étapes qui n'étaient pas incluses tout en tenant compte du type de conflit relationnel ou instrumental sur des échelles de mesure différentes. Concernant le choix de comportement, comme l'évaluation se limite souvent par la présentation de comportements agressifs instrumentaux, nous ajoutons l'étude de l'utilisation de l'agressivité relationnelle, en plus du retrait et des comportements prosociaux.

De plus, nous observons que la majorité des études du TIS ont été faites auprès d'enfants âgés de 9 à 12 ans. Crick et Dodge (1994) suggèrent que les habiletés de TIS des enfants puissent s'améliorer avec l'âge, étant donné que les habiletés cognitives générales des enfants s'améliorent. Par exemple, le savoir social basé sur les expériences passées de l'enfant serait modifié et augmenterait selon de plus récentes expériences (Bjorklund, 1987). Concernant l'encodage des informations, il semble que la capacité d'attention et la capacité à discriminer les indices pertinents d'une situation augmentent avec l'âge (e.g., Higgins & Turnure 1984). Il en serait de même pour l'analyse des situations sociales (e.g., Dodge et al., 1986; Dodge & Price, 1994). De plus, avec l'âge, l'enfant apprendrait à mieux cerner les intentions probables d'autrui et à les confirmer par l'utilisation d'indices pertinents de la situation actuelle. Le répertoire de comportements deviendrait plus diversifié et l'enfant serait plus à même de déterminer le comportement le plus adéquat en anticipant mieux les conséquences probables suite au comportement choisi. Or, étant donné que les capacités mentales se développent, il est probable que les caractéristiques du TIS des enfants 6 à 8 ans soient différentes de celles des enfants de 9 à 12 ans. Nous étudierons les enfants de 6 à 8 ans afin de mieux comprendre les caractéristiques du TIS de ce groupe d'âge.

La présente étude (étude 1) s'attardera d'abord à l'exploration du TIS des garçons et des filles. Cette étude tient compte des limites méthodologiques des études antérieures :

1) par l'utilisation d'une mesure du TIS qui tient compte des conflits relationnels et instrumentaux de façon distincte dans l'analyse des différentes étapes du TIS ;

2) par l'utilisation d'un seul instrument, plutôt que par différents instruments, afin de capter le TIS de façon continue, pour une même situation, et possiblement d'avoir une meilleure vue d'ensemble d'un processus décrit à la fois comme séquentiel et rétroactif entre les étapes (encodage, utilisation des indices de la situation, attributions des intentions, accès/choix de comportement, perception d'efficacité personnelle et conséquences attendues suite au comportement, émotions);

3) par la présentation de quatre choix de comportements (comportement de retrait ; comportement prosocial ; agressivité relationnelle et agressivité instrumentale) plutôt que de mettre uniquement l'accent sur l'agressivité (Hugues et al., 2004) ou sur un seul type d'agressivité (instrumentale) (Dodge & Price, 1994 ; Quiggle et al., 1992). Ceci permet d'observer l'utilisation d'un plus large éventail de stratégies chez l'enfant, dont une stratégie qui peut être plus typique des filles : l'agressivité relationnelle ;

4) par le choix d'un échantillon d'enfants au début du primaire (6 à 8 ans), alors qu'à notre connaissance, peu d'études ont auparavant examiné les différences sexuelles dans le TIS en fonction du type de conflit chez des enfants de cet âge.

Le but de la seconde étude porte sur l'exploration de la relation entre les comportements intériorisés et le TIS des enfants, relation qui a été peu explorée jusqu'à ce jour (e.g., Garber et al., 1991; Daleiden & Vasey, 1997 ; Wichmann et al., 2004). Nous étudierons de plus la relation entre les comportements extériorisés et le TIS. Ceci nous permettra de comparer la relation comportements intériorisés /TIS à celle entre les comportements extériorisés et le TIS. Notons que la relation entre les comportements

extériorisés et le TIS a été fort étudiée (pour une recension, voir Crick & Dodge, 1994), contrairement à la relation entre les comportements intériorisés et le TIS. Nous croyons que les comportements intériorisés peuvent aussi être liés à un TIS inadapté. Il a été démontré que les enfants anxieux ou dépressifs ont tendance à faire des interprétations catastrophiques ou biaisées négativement quant aux indices de l'environnement (surestimation du danger physique, social ou attributions causales erronées d'événements négatifs). De telles interprétations peuvent amener l'individu à avoir des émotions négatives et à éviter les situations anxiogènes ou à s'en retirer (e.g., Malcarne & Ingram, 1989). Un enfant qui présente de telles distorsions lors de l'analyse d'une situation sociale peut donc avoir un mauvais ajustement social.

Quatre variables seront ciblées dans cette étude : l'encodage (étape 1), l'interprétation des intentions (étape 2), l'accès au comportement ou le choix de comportement (étape 4) et la perception d'efficacité personnelle à adopter ce comportement (étape 5). Nous avons choisi ces étapes car elles ont été fort étudiées auprès des enfants agressifs, mais peu chez les enfants aux comportements intériorisés. Or, mieux comprendre les caractéristiques des enfants aux comportements intériorisés pour ces étapes peut amener à identifier si leurs difficultés sont de l'ordre d'un déficit cognitif ou de l'ordre d'un biais cognitif (distorsions cognitives) et de les comparer aux difficultés associées aux comportements extériorisés dans des situations sociales comparables. Nous sommes soucieux de mieux comprendre ce phénomène d'un point de vue théorique, afin de vérifier si les étapes du modèle de Dodge sont confirmées pour les comportements intériorisés comme cela s'avère démontré pour les comportements extériorisés des enfants.

Jusqu'à ce jour, les études effectuées sur le TIS des enfants aux comportements intériorisés ont permis d'observer que les enfants anxieux d'un échantillon normatif ont des capacités semblables d'encodage à celles de leurs pairs moins anxieux.

Les études recensées montrent qu'il n'y a pas de consensus quant à la relation entre les comportements intériorisés et les attributions des intentions hostiles.

Par ailleurs, il est clairement établi que les enfants aux comportements intériorisés gèrent moins efficacement les situations sociales conflictuelles en suggérant ou choisissant plus souvent des stratégies d'évitement de résolution de conflit que leurs pairs peu anxieux/retirés. Ces enfants ne semblent pas privilégier des stratégies agressives, contrairement à leurs pairs plus agressifs. Quant aux stratégies d'affirmation de soi, il n'est pas clair si les enfants aux comportements intériorisés les choisissent moins ou autant que leurs pairs présentant moins ces comportements. Cela pourrait dépendre de la perception d'efficacité personnelle à adopter différents comportements.

Il a été observé que les enfants aux comportements intériorisés se sentent moins à l'aise à utiliser l'agressivité, et certaines études rapportent que les enfants anxieux se sentiraient moins en mesure d'adopter des comportements d'affirmation de soi, ce qui les amènerait à choisir un comportement d'évitement. D'autres études observent que les enfants anxieux se sentent aussi capables que leurs pairs non anxieux à être prosociaux. Étant donné l'hétérogénéité des résultats, d'autres études sont nécessaires afin de clarifier les caractéristiques du TIS des enfants aux comportements intériorisés pour les étapes de l'encodage, des attributions des intentions et de la perception d'efficacité personnelle à adopter différents comportements en situation sociale.

D'un point de vue clinique, l'étude du TIS en lien avec les comportements intériorisés peut permettre une meilleure compréhension des processus cognitifs qui amènent les enfants aux comportements intériorisés à se retirer des situations sociales ambiguës. Une compréhension plus approfondie du TIS des enfants aux symptômes de troubles internalisés favoriserait le raffinement de programmes d'intervention afin d'intervenir au plan des étapes du TIS qui pourraient s'avérer problématiques pour l'ajustement social (e.g., par l'amélioration de l'encodage des indices d'une situation en tenant compte de tous les indices ; la modification des pensées erronées en pensées réalistes lors de l'analyse d'une situation sociale ambiguë ; la diminution des comportements de

retrait ou d'évitement de la résolution du conflit ; une perception plus réaliste de la capacité perçue à entreprendre des comportements adaptés).

En ce qui a trait à l'étude de la relation entre le QI et le TIS, seulement huit études sur l'ensemble des études recensées ont examiné sa relation au TIS ; elles ont étudié le QI en tant que co-variable. Or, aucune de ces études recensées n'a exploré l'effet du QI en tant que variable indépendante. Une méta-analyse (Orobio de Castro et al., 2002) rapporte que le contrôle du QI diminue les effets de grandeur concernant les différences entre les attributions des intentions hostiles des enfants agressifs et des enfants non agressifs. Les auteurs recommandent que le QI soit mesuré en tant que variable indépendante pour en connaître l'importance dans la relation au TIS.

Pour ce qui est de la désirabilité sociale, elle a été peu étudiée en rapport avec le TIS jusqu'à ce jour. Elle n'a pas été liée au TIS dans les quelques études s'y rapportant. La désirabilité sociale a cependant été liée aux symptômes d'anxiété (enfants souffrant d'anxiété de performance et désireux de plaire). Étant donné la nature de l'instrument de mesure du TIS (i.e., peut susciter des réponses socialement désirables), il est pertinent, d'un point de vue théorique d'en contrôler l'effet.

La seconde étude tient compte des limites des études antérieures du TIS et du comportement:

1) par la mesure conjointe des comportements extériorisés et des comportements intériorisés des enfants, ce qui permettra la comparaison des relations entre le TIS et ces deux types de comportements;

2) par la comparaison des réponses entre l'accès au comportement et le choix de comportement offerts; ce qui peut permettre de déceler si les enfants ont des difficultés à

produire des réponses (déficit) ou s'il s'agit de préférences pour certains types de réponses entre le retrait, le comportement prosocial ou l'agressivité relationnelle ou instrumentale;

3) par l'analyse du rôle du QI en tant que facteur indépendant dans le TIS en lien avec les comportements extériorisés et intériorisés;

4) par le contrôle de l'effet de la désirabilité sociale sur les réponses dans la mesure du TIS.

Ce projet comporte donc deux études. La première étude qui porte essentiellement sur les différences sexuelles selon le type de conflit (instrumental ou relationnel) dans le TIS des enfants de 6 à 8 ans. La seconde étude qui explore la relation entre les comportements intériorisés, extériorisés ou le QI et différentes variables du TIS (encodage, attributions des intentions, comportement suggéré ou choisi, perception d'efficacité personnelle à adopter un comportement pour réagir à une situation sociale ambiguë).

## **Chapitre 3**

### **Étude 1**

**Conflit instrumental ou relationnel : existe-t-il des différences sexuelles dans le traitement de l'information sociale des enfants au début du primaire selon le type de conflit?**

## Objectifs et hypothèses de l'étude 1

L'objectif de la première étude est d'étudier les différences sexuelles dans le TIS des enfants de 6-8 ans en tenant compte des types de conflits instrumental et relationnel lors de situations sociales dont l'intention du protagoniste est ambiguë. Plus spécifiquement, les connaissances actuelles et des lacunes soulevées dans les études antérieures, nous ont permis d'avancer les hypothèses suivantes :

### Encodage (étape 1)

- 1) Les garçons et les filles ne se distinguent pas quant à leur capacité à encoder des éléments des situations présentées, peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse à caractère exploratoire).

### Interprétation (étape 2)

- 2) Les garçons et les filles ne se distinguent pas quant au type d'attributions (hostiles ou non hostiles) des intentions peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse basée sur des données empiriques).

### Utilisation des schémas cognitifs (étape 1)

- 3) Les garçons et les filles ne se distinguent pas quant à leur utilisation des schémas pour interpréter les situations, nonobstant le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse à caractère exploratoire).

### Émotions (toutes les étapes)

- 4) Les garçons réagissent avec plus de détresse (peine, colère, malaise) que les filles dans les conflit instrumentaux (hypothèse exploratoire); alors que les filles réagissent avec plus de détresse (peine, colère, malaise) que les garçons dans les situations de conflit relationnel (hypothèse basée sur des données empiriques).



#### Accès au comportement (étape 4)

- 5) Les garçons et les filles suggèrent des comportements semblables pour gérer spontanément la situation, peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse basée sur des données empiriques).

#### Buts sociaux (étape 3)

- 6) Les filles ont plus de buts sociaux prosociaux que les garçons pour les situations de conflit relationnel (hypothèse basée sur des données empiriques).
- 7) Les garçons et les filles ont autant de buts sociaux prosociaux pour gérer les situations de conflit instrumental (hypothèse basée sur des données empiriques).

Évaluation du comportement à partir d'un choix présenté (étapes 4 et 5) (fréquence d'utilisation, perception d'efficacité personnelle, conséquences attendues aux plans instrumental et relationnel).

#### Retrait/passivité

- 8) Les filles choisissent plus souvent des comportements de retrait que les garçons en situation conflictuelle instrumentale (hypothèse basée sur des données empiriques).
- 9) Les garçons et les filles ont une perception d'efficacité personnelle aussi élevée pour le comportement de retrait choisi nonobstant le type de conflit instrumental ou relationnel (hypothèse à caractère exploratoire).
- 10) Ces filles évaluent plus positivement que les garçons les conséquences du retrait peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse basée sur des données empiriques).

#### Comportement prosocial

- 11) Les filles choisissent plus souvent des comportements prosociaux que les garçons peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse basée sur des données empiriques).
- 12) Les filles se sentent plus efficaces que les garçons à adopter des comportements prosociaux peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse à caractère exploratoire).
- 13) Les filles évaluent plus positivement que les garçons les conséquences potentielles d'un comportement prosocial peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse à caractère exploratoire).

#### Agressivité relationnelle

- 14) Les filles choisissent plus souvent l'agressivité relationnelle que les garçons en situation de conflit relationnel (hypothèse basée sur des données empiriques).
- 15) Les filles se sentent plus efficaces que les garçons à adopter des comportements d'agressivité relationnelle en situation de conflit relationnel (hypothèse à caractère exploratoire).
- 16) Les filles évaluent plus positivement que les garçons les conséquences potentielles de l'agressivité relationnelle en situation de conflit relationnel (hypothèse à caractère exploratoire).

#### Agressivité instrumentale

- 17) Les garçons choisissent plus souvent des comportements agressifs instrumentaux que les filles nonobstant le type de conflit instrumental ou relationnel (hypothèse basée sur des données empiriques).
- 18) Les garçons se sentent plus efficaces que les filles à adopter des comportements d'agressivité instrumentale, en situation de conflit instrumental (hypothèse à caractère exploratoire).

- 19) Les garçons évaluent plus positivement que les filles les conséquences instrumentales et relationnelles d'un comportement agressif instrumental peu importe le type de conflit (hypothèse à caractère exploratoire).

## Méthodologie de l'étude 1

### Participants

La participation des familles a été sollicitée par l'entremise des enseignantes de 35 écoles de Montréal (Commission scolaire de Montréal et Commission scolaire de la Pointe de l'Île) et de Laval (Commission scolaire des Mille Îles). À la suite d'un accord conclu avec les commissions scolaires et les directeurs de chacune des écoles, un formulaire de consentement ainsi qu'une description de l'étude ont été remis aux enfants de 2<sup>ième</sup> année du primaire par l'entremise de leur enseignante. Seuls les enfants dont les deux parents acceptaient de participer à l'étude ont été retenus. L'enfant remettait ensuite le formulaire de consentement aux enseignantes qui le renvoyaient par la poste avec le PSA version enseignant complété.

L'échantillon original était composé de 89 enfants, dont quatre n'ont pas été retenus à cause de données extrêmes. L'échantillon final est composé de 85 enfants (âge moyen 8 ans et 2 mois) âgés entre 6 ans et 9 mois et 8 ans et 11 mois dont 43 garçons ( $M = 8.2$  ans) et 42 filles ( $M = 8.2$  ans). Seuls les enfants dont les parents ont consenti pouvaient participer à l'étude.

Le niveau moyen d'éducation des mères (âge :  $M = 451,99$  mois;  $É.T. = 59,15$  mois) est de 15,20 ans ( $É.T. = 3,57$ ) et celui des pères (âge :  $M = 486,65$  mois;  $É.T. = 56,87$  mois) est de 14,82 ans ( $É.T. = 3,63$ ). Les QI moyens respectifs des mères et des pères sont de 95,29 ( $ET=14,43$ ) et de 100,68 ( $ET=15,02$ ). La distribution des revenus familiaux est présentée à l'annexe VI.

## **Procédure**

Chaque enfant a été évalué individuellement, au Laboratoire d'écologie familiale de l'Université de Montréal, par des étudiantes graduées en psychoéducation, qui ont reçu une formation à cet effet. Les entrevues s'inséraient dans un projet plus global concernant les processus cognitifs des enfants et de leurs parents. La durée de l'évaluation était en moyenne de trois heures pour l'ensemble des épreuves incluses dans le protocole de recherche. Pour la présente étude, c'est la Mesure du TIS (Chalfoun, Normandeau, & Gagné, 2003) qui est présentée. La passation de la Mesure du TIS avait une durée totale d'une heure mais était présentée en 4 volets de 15 minutes parmi les autres tests. L'évaluation totale était répartie en deux périodes séparées par une pause-collation. Une indemnisation de 30 \$ par famille était prévue pour les coûts encourus par leur participation à l'étude.

## **Mesure du TIS**

L'instrument est composé de six vignettes qui sont lues à l'enfant: « Bousculade à la cafétéria » et « Se faire des amis » (Quiggle et al., 1992); « Histoire de Party » (Crick, 1995); « Joindre ses amis à la cafétéria »; « Jouer à la balle » (Brown & Lemerise, 1990); et « Accident de bicyclette » (composée pour la présente étude). Chaque vignette décrit une situation mettant en scène un enfant qui pose un geste ayant une conséquence négative pour un autre enfant. Le participant doit s'imaginer qu'il est cette « victime » du geste. La vignette est présentée de telle sorte que l'intention du protagoniste est ambiguë. Une image accompagne la narration de chaque vignette. Trois vignettes suggèrent la possibilité d'un conflit relationnel (e.g., exclusion d'un groupe) (« Se faire des amis », « Histoire de Party » et « Joindre ses amis à la cafétéria »). Les trois autres vignettes suggèrent la possibilité d'un conflit instrumental (e.g., bousculer l'enfant) (« Bousculade à la cafétéria », « Accident de bicyclette » et « Jouer à la balle »). Une version pour les garçons et une version pour les

filles ont été constituées pour la présente étude. Des histoires et des images identiques sont présentées aux garçons et aux filles, à l'exception du sexe du protagoniste qui change en fonction de celui du participant, afin qu'il s'agisse d'un garçon pour les garçons et d'une fille pour les filles (voir les annexes VII et VIII).

Pour chaque vignette, des questions ont été posées à l'enfant, de façon à évaluer les différentes étapes du TIS. Tout d'abord, l'enfant répète l'histoire qui vient de lui être racontée afin d'évaluer les indices qu'il a retenus (mémorisation, étape 1). Puis il se prononce sur l'intention du protagoniste (attributions des intentions, étape 2) et précise à quoi il se réfère pour juger de l'intention du protagoniste (indices ou schémas, étape 1). Il dit ensuite comment il se sentirait si cela lui arrivait (émotions). L'histoire est par la suite relue à l'enfant. L'enfant doit ensuite spontanément dire comment il réagirait (accès au comportement, étape 4) et pourquoi il adopterait ce comportement (buts sociaux, étape 3). Finalement, un choix de comportements possibles en réaction à la situation est présenté à l'enfant. Il doit évaluer, pour chaque comportement (retrait, prosocialité, agressivité relationnelle et agressivité instrumentale), s'il croit qu'il adopterait fréquemment ce comportement (étape 4), s'il se sent capable de l'entreprendre (perception d'efficacité personnelle) (étape 5) et ce qui risque de se produire s'il adopte ce comportement particulier (conséquences attendues) (étape 5). Finalement, l'enfant choisit le comportement qu'il privilégie parmi ces quatre catégories (retrait, prosocialité, agressivité relationnelle et agressivité instrumentale) (étape 6).

### **Processus de décodage des données sur le TIS**

Deux juges ont décodé les questions, après avoir reçu l'information sur la grille de correction pour les réponses ouvertes ou nécessitant une catégorisation (voir la grille de correction, annexe IX). Un pourcentage d'accord inter-juges a été calculé pour 24 enfants, soit 28% de l'échantillon de l'étude 1 pour les questions portant sur les buts sociaux (étape

3) et l'accès au comportement (étape 4). Un accord inter-juges a été calculé pour dix enfants, soit 11% de l'échantillon pour les questions sur la mémorisation des indices et les émotions. Les autres questions présentaient des choix de réponses et ne nécessitaient pas de calculer un d'accord inter-juges. Ces questions impliquaient moins de subjectivité dans la catégorisation ou la cotation. Les accords ont été effectués de façon aléatoire et seront présentés dans la section suivante.

### **Description et cotation de la mesure du TIS**

La description de l'instrument et la cotation de chaque question sont présentées, en suivant l'ordre des étapes du modèle du TIS.

Mémorisation des indices (étape 1) : L'enfant répète l'histoire afin d'évaluer les éléments qu'il a retenus. Les scores varient de « 0 » à « 14 » pour les vignettes de conflit instrumental et de « 0 » à « 11 » pour les vignettes de conflit relationnel. Un point est alloué par phrase correctement rapportée. Un score élevé aux échelles indique une bonne mémorisation. L'accord inter-juges, obtenu sur 11% de l'échantillon est de 88.33%.

Interprétation des indices (étape 2): Lors de l'évaluation de l'attribution des intentions, on demande à l'enfant si le protagoniste a fait exprès ou pas exprès pour faire l'action décrite dans la vignette. Les scores peuvent varier de « 0 » à « 3 » pour les vignettes de chaque de type de conflit (instrumental, relationnel). Un score élevé indique un plus grand nombre d'attributions d'intentions hostiles.

Référence aux schémas ou à un indice dans une vignette présentée (étape 1) : La question « Qu'est-ce qui te fait dire qu'il a fait exprès ou non? » permet d'identifier si l'enfant se fie à un indice de la vignette présentée (e.g., le sourire de l'enfant sur l'image) ou à un schéma cognitif (e.g., « ça m'est déjà arrivé »). Les scores peuvent varier de « 0 » à « 3 » par type de conflit (instrumental ou relationnel). Plus un score est élevé, plus l'enfant se base sur son schéma cognitif pour interpréter les situations.

Émotions (toutes les étapes): On demande à l'enfant comment il se sentirait si cette situation lui arrivait. Les réponses spontanées des enfants ont été classées en cinq catégories : peine, colère, contrariété, malaise, et surprise. Un score de « 1 » est attribué lorsqu'une émotion est nommée. Le score peut varier de « 0 » à « 3 » pour chaque catégorie d'émotions par type de conflit (instrumental ou relationnel). Un score élevé indique que l'enfant nomme plus souvent cette catégorie d'émotion. L'accord inter-juges, obtenu à partir de 11% de l'échantillon est de 98,33%.

Buts sociaux (étape 3) : On demande à l'enfant ce qu'il cherche à obtenir grâce au comportement suggéré spontanément en réaction à la situation. Les réponses spontanées des enfants ont été classées en six catégories de buts : agressif relationnel, agressif instrumental, prosocial, retrait social, faire cesser le comportement du protagoniste et rétablir la situation. Un score de « 1 » est attribué lorsqu'un but est nommé. Le score peut varier de « 0 » à « 3 » pour chaque catégorie de buts par type de conflit (instrumental ou relationnel). Un score élevé pour une catégorie indique que l'enfant nomme souvent cette catégorie de but social. L'accord inter-juges obtenu pour 28% de l'échantillon est de 98.33%.

Accès au comportement (étape 4): On demande à l'enfant d'expliquer comment il réagirait s'il était à la place de la victime. Les réponses spontanées des enfants ont été regroupées en trois grandes catégories de comportement (Retrait/passivité, Agressivité, Affirmation de soi/recours à autrui). Un score de « 1 » est attribué lorsqu'un comportement est nommé. Les scores pour chaque catégorie de comportement et par type de conflit (instrumental ou relationnel) peuvent varier de « 0 » à « 3 ». Un score élevé indique que l'enfant nomme souvent cette catégorie de comportement. L'accord inter-juges obtenu sur 28% de l'échantillon est de 96.66%.

Évaluation du comportement (étapes 4 et 5) : Quatre types de comportements ont été présentés à l'enfant (retrait, prosocialité, agressivité relationnelle et agressivité

instrumentale); l'enfant évaluait 1) la fréquence à laquelle il pourrait adopter le comportement (1 « jamais » à 4 « toujours ») (étape 4); 2) sa perception d'efficacité personnelle à adopter le comportement (1 « très difficile » à 4 « très facile ») (étape 5); 3) les conséquences instrumentales suite au comportement (« Penses-tu que tu vas obtenir « x » si tu fais le comportement? »; 1 « non » à 4 « oui ») (étape 5); et 4) les conséquences relationnelles suite au comportement (« Penses-tu que tu vas être aimé si tu fais cette stratégie? »; 1 « non » à 4 « oui ») (étape 5). Les scores par type de conflit (instrumental ou relationnel) peuvent varier de « 3 » à « 12 ». Un score élevé indique : a) une utilisation fréquente du comportement; b) une perception d'efficacité personnelle élevée à l'adopter; c) une anticipation positive des conséquences relationnelles résultant de ce comportement, et d) une anticipation positive des conséquences instrumentales résultant du comportement.

## Résultats de l'étude 1

Cette section présente tout d'abord l'analyse descriptive des résultats obtenus au questionnaire du TIS. Les tableaux I et II présentent les moyennes et écart-types de chacune des variables de TIS pour les garçons et les filles pour l'ensemble des six vignettes (tableau I) et par type de conflit (relationnel ou instrumental) (tableau II). La comparaison du TIS des garçons et des filles en fonction du type de conflit relationnel ou instrumental est ensuite abordée en présentant les ANOVAs à mesures répétées à deux facteurs, 2 (type de conflit) par 2 (sexe). Les hypothèses 1 à 19 seront alors vérifiées.

Les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel Statistical Package for Social Science (SPSS, version 11.5). Les sujets pour lesquels une donnée était manquante n'ont pas été pris en considération pour l'analyse où cette donnée était impliquée. Les données ont aussi été examinées afin de déterminer si elles suivent une courbe normale. Plusieurs variables concernant l'expression de l'agressivité pour gérer les situations conflictuelles ont une distribution asymétrique vers la gauche (valence négative) ce qui indique que la plupart



des enfants ont obtenu des scores faibles à ces variables. Nous considérons ces tendances comme étant normales étant donné la nature normative de l'échantillon qui ne devrait pas présenter une agressivité particulière (voir les indices de bossure et de symétrie à l'annexe X). De plus, aucune transformation n'a été effectuée étant donné que 1) les analyses de variance à mesures répétées sont robustes à la non normalité des distributions; et 2) la taille de nos groupes est équilibrée (n=42 filles et n=43 garçons) et suffisamment grande ce qui implique que la loi de la moyenne est respectée et que les analyses sont donc robustes. Une analyse visuelle à l'aide de la technique du nuage de points a par ailleurs permis d'identifier et d'éliminer quatre sujets ayant des valeurs marginales (n final = 85).

### **Analyse descriptive du TIS des enfants**

L'observation du tableau I montre que les garçons et les filles de l'échantillon ont bien mémorisé les éléments des vignettes. Ils tendent à faire des interprétations non hostiles des situations. Ils rapportent se baser sur leurs expériences passées pour justifier cette interprétation (schémas plus souvent utilisés que les indices). Ils expriment en général de la peine et un malaise quand ils s'imaginent être la victime et peu souvent la colère, la contrariété ou la surprise. Lorsqu'ils suggèrent des comportements qu'ils adopteraient en réaction au geste du protagoniste, les enfants nomment plus souvent les comportements d'affirmation de soi et de retrait plutôt que des comportements d'agressivité. Leurs buts sociaux sont en général axés sur le maintien de bonnes relations avec le protagoniste. Les choix de comportements à adopter (retrait/passivité, prosocialité, agressivité relationnelle, agressivité instrumentale) sont semblables aux comportements suggérés spontanément : les enfants choisissent plus fréquemment les comportements prosociaux ou le retrait et beaucoup moins les comportements d'agressivité instrumentale et relationnelle. Ils se sentent par ailleurs plus compétents à adopter des comportements prosociaux et à se retirer qu'à agir de façon agressive. De même, les enfants évaluent plus positivement la probabilité d'être appréciés de leurs pairs ou d'obtenir ce qu'ils veulent en adoptant un

comportement prosocial ou de retrait plutôt qu'en adoptant un comportement agressif relationnel ou instrumental.

*Tableau I*

*Moyennes et écart-types pour chaque variable de la Mesure du traitement de l'information sociale pour l'ensemble des vignettes*

<i>Thème des questions</i>	<i>Filles (n= 42)</i>		<i>Garçons (n= 43)</i>	
	<i>Moyenne</i>	<i>ÉT</i>	<i>Moyenne</i>	<i>ÉT</i>
<i>Encodage (étape 1)</i>				
Mémorisation des éléments (0-25)	19.12	3.41	19.38	3.59
<i>Interprétation (étape 2)</i>				
Attributions d'intentions hostiles (0-6)	2.40	1.19	2.51	1.56
<i>Schémas (0-6) (étape 1)</i>				
	4.33	1.39	4.22	1.23
<i>Émotions (toutes les étapes)</i>				
Peine (0-6)	3.02	1.99	2.65	2.10
Colère (0-6)	.64	.91	.91	.92
Contrariété (0-6)	.45	.94	.37	.82
Malaise (0-6)	1.93	2.08	2.12	2.26
Surprise (0-6)	.05	.21	.05	.21
<i>Accès au comportement (étape 4)</i>				
Stratégie de retrait (0-6)	2.69	1.55	2.81	1.39

Stratégie d'agressivité (0-6)	1.07	1.14	1.32	.54
Affirmation de soi/ recours à autrui (0-6)	4.07	2.27	3.72	1.96
<hr/>				
Buts sociaux (étape 3)				
Agressif relationnel (0-6)	.24	.58	.26	.58
Agressif instrumental (0-6)	.24	.53	.47	.86
Prosocial (0-6)	2.90	1.53	2.47	1.62
Retrait/passivité (0-6)	.29	.60	.49	.80
Cesser le comportement d'autrui (0-6)	.62	.83	.81	.93
Rétablir la situation (0-6)	.52	.74	.51	.67
<hr/>				
Évaluation du comportement (étapes 4 et 5)				
Retrait/passivité				
Fréquence d'utilisation (6-24)	16.36	4.24	16.91	4.75
Perception d'efficacité personnelle (6-24)	16.76	3.52	16.19	3.61
Conséquence relationnelle attendue (6-24)	17.62	3.50	17.19	3.68
Conséquence instrumentale attendue (6-24)	15.45	3.79	15.47	3.56
Comportement prosocial				
Fréquence d'utilisation (6-24)	19.57	2.75	19.09	3.42
Perception d'efficacité personnelle (6-24)	18.07	2.49	18.00	3.69
Conséquence relationnelle attendue (6-24)	18.31	3.63	18.21	3.62
Conséquence instrumentale attendue (6-24)	18.38	2.77	18.26	2.86
Agressivité relationnelle				
Fréquence d'utilisation (6-24)	7.50	2.03	7.12	1.79
Perception d'efficacité personnelle (6-24)	11.24	4.53	11.00	4.49
Conséquence relationnelle attendue (6-24)	8.19	2.81	8.51	2.57
Conséquence instrumentale attendue (6-24)	8.33	2.55	9.40	3.33
Agressivité instrumentale				
Fréquence d'utilisation (6-24)	6.50	1.04	6.51	1.01
Perception d'efficacité personnelle (6-24)	10.07	4.65	10.30	4.25

Conséquence relationnelle attendue (6-24)	6.83	1.79	7.28	1.82
Conséquence instrumentale attendue (6-24)	7.86	2.06	8.95	2.70

### **Analyses sur les différences sexuelles et les différences entre les types de conflits**

Afin d'examiner les différences sexuelles dans le TIS des garçons et des filles en tenant compte du type de conflit instrumental ou relationnel, des ANOVAs à mesures répétées à deux facteurs, 2 (type de conflit) par 2 (sexe), ont été effectuées pour chaque variable du TIS, le type de conflit étant considéré comme le facteur intra-sujets. Des ANOVAs *post hoc* ont été effectuées pour préciser les effets d'interaction significatifs. Les moyennes et les écart-types de chacune des variables du TIS à l'étude sont présentées par type de conflit au Tableau II. Les valeurs du test F des ANOVAs à mesures répétées sont présentées au Tableau III. Les enfants n'ont pratiquement jamais choisi les émotions « contrariété », et « surprise », le but social « faire cesser le comportement » et les comportements privilégiés « agressivité relationnelle » et « agressivité instrumentale », par conséquent, ces variables n'ont pas été incluses dans les analyses (voir tableau I).

Tableau II

*Moyennes et écart-types pour chaque variable de la Mesure du traitement de l'information sociale pour les sous-échelles de conflits relationnels et instrumentaux pour les filles et les garçons*

Thème des questions	Conflit instrumental		Conflit relationnel	
	Filles <sup>1</sup> Moyenne (ET)	Garçons <sup>2</sup> Moyenne (ET)	Filles <sup>1</sup> Moyenne (ET)	Garçons <sup>2</sup> Moyenne (ET)
Encodage (étape 1)				
Mémorisation <sup>3</sup>	10.50 (2.23)	10.95 (2.24)	8.62 (1.61)	8.43 (1.97)
Interprétation (étape 2)				
Attributions d'intentions Hostiles (0-3)	1.62 (.88)	1.53 (.86)	.79 (.87)	.98 (1.06)
Schémas (0-3) (étape 1)	2.00 (.96)	1.98 (.82)	2.33 (.69)	2.20 (.84)
Émotions (toutes étapes)				
Peine (0-3)	1.19 (1.09)	1.12 (1.10)	1.83 (1.21)	1.53 (1.26)
Colère (0-3)	.55 (.86)	.67 (.72)	.10 (.37)	.23 (.43)
Contrariété (0-3)	.17 (.44)	.19 (.50)	.29 (.60)	.19 (.45)
Malaise (0-3)	1.17 (1.19)	1.19 (1.20)	.76 (1.08)	.93 (1.22)
Surprise (0-3)	.05 (.22)	0 (0)	.00 (.00)	.05 (.21)
Accès au comportement (réponses spontanées)(étape 4)				
Stratégie de retrait (0-3)	.93 (.87)	.84 (.84)	1.76 (1.06)	1.98 (.94)

Stratégie d'agressivité (0-3)	.23 (.28)	.24 (.27)	.13 (.23)	.14 (.27)
Affirmation de soi/ recours à autrui (0-3)	.85 (.44)	.92 (.45)	.63 (.46)	.46 (.39)
<hr/>				
Buts sociaux (étape 3)				
Agressif relationnel (0-3)	.12 (.40)	.16 (.37)	.12 (.33)	.09 (.37)
Agressif instrumental (0-3)	.24 (.53)	.35 (.57)	.00 (00)	.12 (.45)
Prosocial (0-3)	1.21 (.95)	1.09 (.95)	1.69 (.92)	1.37 (1.07)
Retrait/passivité (0-3)	.12 (.33)	.16 (.37)	.17 (.44)	.33 (.64)
Cesser le comportement D'autrui (0-3)	.55 (.67)	.77 (.87)	.07 (.26)	.05 (.21)
Rétablir la situation (0-3)	.38 (.58)	.33 (.47)	.14 (.35)	.19 (.39)
<hr/>				
Évaluation du comportement (étapes 4 et 5)				
Retrait/passivité				
Fréquence d'utilisation (3-12)	8.74 (2.21)	8.84 (2.54)	7.62 (2.74)	8.07 (2.88)
Perception d'efficacité personnelle (3-12)	8.69 (2.02)	8.21 (1.96)	8.07 (2.02)	7.98 (2.14)
Conséquence relationnelle attendue (3-12)	9.64 (1.71)	9.40 (1.80)	7.98 (2.23)	7.79 (2.37)
Conséquence instrumentale Attendue (3-12)	8.50 (1.88)	8.67 (1.89)	6.95 (2.36)	6.79 (2.39)
Prosocial				
Fréquence d'utilisation (3-12)	10.36 (1.91)	10.12 (2.03)	9.21 (2.15)	8.98 (2.33)
Perception d'efficacité personnelle (3-12)	9.38 (1.34)	9.58 (2.25)	8.69 (1.60)	8.42 (1.92)

Conséquence relationnelle Attendue (3-12)	9.60 (1.90)	9.60 (1.81)	8.71 (2.30)	8.60 (2.28)
Conséquence instrumentale attendue (3-12)	9.90 (1.43)	9.84 (1.59)	8.48 (1.86)	8.42 (2.13)
<b>Agressivité relationnelle</b>				
Fréquence d'utilisation (3-12)	3.55 (.94)	3.67 (1.17)	3.95 (1.46)	3.44 (1.03)
Perception d'efficacité personnelle (3-12)	5.60 (2.46)	5.72 (2.24)	5.64 (2.24)	5.28 (2.48)
Conséquence relationnelle Attendue (3-12)	4.17 (1.55)	4.51 (1.68)	4.02 (1.47)	4.00 (1.29)
Conséquence instrumentale attendue (3-12)	4.52 (1.86)	5.42 (2.81)	3.81 (1.13)	3.98 (1.26)
<b>Agressivité instrumentale</b>				
Fréquence d'utilisation (3-12)	3.21 (.68)	3.23 (.75)	3.29 (.60)	3.26 (.69)
Perception d'efficacité personnelle (3-12)	5.21 (2.51)	5.33 (2.37)	4.86 (2.28)	4.98 (2.21)
Conséquence relationnelle Attendue (3-12)	3.43 (1.06)	3.63 (1.05)	3.40 (.80)	3.65 (1.19)
Conséquence instrumentale Attendue (3-12)	4.33 (1.65)	5.28 (2.16)	3.52 (.97)	3.67 (1.17)

<sup>1</sup> La taille de l'échantillon est 42 pour les filles

<sup>2</sup> La taille de l'échantillon varie entre 42 et 43 pour les garçons.

<sup>3</sup> Pour les scores de mémorisation les sommes sont pondérées pour annuler l'effet de données manquantes; peuvent varier de 0 à 14 pour les conflits instrumentaux; et de 0 à 11 pour les conflits relationnels;

De façon globale, plusieurs effets du type de conflit sont observés, alors que nous n'avions pas formulé d'hypothèse à ce niveau. Un seul effet unique du sexe sur le TIS et deux effets d'interaction sont observés dans le présent échantillon. Les résultats sont présentés en suivant les étapes du modèle TIS suggéré par Crick et Dodge (1994). Le tableau III présente les effets du sexe et du type de conflit obtenus sur le TIS ainsi que les  $\eta^2$  partiels pour chaque effet. Notons qu'en général, les  $\eta^2$  montrent une puissance satisfaisante pour les effets du conflit. Cependant ils sont très faibles pour les effets du sexe, ce qui suggère que nous avons pu ne pas détecter des différences sexuelles dans le TIS<sup>2</sup>.

### **Encodage (étape 1)**

Pour mesurer la capacité d'encodage, l'enfant devait répéter l'histoire présentée afin d'évaluer les éléments qu'il a retenus.

---

<sup>2</sup> Des ANOVAs ont été effectuées plutôt que des MANOVAs afin de pouvoir examiner l'effet du type de conflit et ainsi obtenir des données exploratoires sur la façon dont se comporte l'instrument de mesure. Compte-tenu de la non-indépendance des réponses à l'intérieur d'une même catégorie d'éléments du TIS, une approche multivariée a été adoptée *a posteriori* sur les variables qui peuvent être regroupées par thèmes, soit les buts sociaux, les stratégies spontanées (accès au comportement) et les émotions. Les résultats montrent tous des effets non significatifs. Ces résultats impliquent que nous devons donc interpréter les résultats obtenus dans les ANOVAs de l'étude avec prudence.



Hypothèse 1 : Les garçons et les filles ne se distinguent pas quant à leur capacité à encoder des éléments des situations présentées, peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse à caractère exploratoire).

Les résultats ne montrent aucune différence significative dans la mémorisation des éléments des vignettes entre les garçons et les filles selon le type de conflit (voir tableau III). L'hypothèse 1 est donc confirmée.

*Tableau III*

*Valeurs des F et eta<sup>2</sup> partiels obtenus à partir des analyses de variance à mesure répétées*

<i>Variables du TIS</i>	<i>Sexe</i>	<i>Eta<sup>2</sup></i>	<i>Conflit</i>	<i>eta<sup>2</sup></i>	<i>Sexe x</i>	<i>Eta<sup>2</sup></i>
		<i>partiel</i>		<i>partiel</i>	<i>conflit</i>	<i>partiel</i>
<i>Encodage (étape 1)</i>						
Mémorisation	.25	.00	.05	.00	.92	.01
<i>Interprétation (étape 2)</i>						
Attributions d'intentions hostiles	.15	.00	28.16***	.25	1.22	.01
Utilisation schémas	.28	.00	9.93**	.11	.06	.00
<i>Émotions (toutes les étapes)</i>						
Peine	.61	.00	19.71***	.19	.48	.00
Colère	1.87	.02	23.49***	.22	.00	.00

Malaise	.31	.00	10.99**	.12	.33	.00
<hr/>						
Accès au comportement (réponses spontanées)(étape 4)						
Stratégie de retrait	.15	.00	64.15***	.43	1.54	.02
Stratégie d'agressivité	.06	.00	9.41**	.10	.00	.00
Affirmation de soi/ recours à autrui	--	--	--	--	5.68**	.06 <sup>1</sup>
<hr/>						
Buts sociaux (étape 3)						
Agressif relationnel	.02	.00	.51	.01	.51	.01
Agressif instrumental	2.15	.03	15.44***	.16	.00	.00
Prosocial	1.95	.02	8.79**	.10	.55	.02
Retrait/passivité	.75	.02	2.50	.03	.75	.01
Cesser le comportement d'autrui	.91	.01	56.17***	.40	2.08	.02
Rétablir la situation	.01	.00	8.31**	.09	.57	.01
<hr/>						
Évaluation du comportement (étapes 4 et 5)						
Retrait/passivité						
Fréquence d'utilisation	.32	.00	11.05**	.12	.38	.00
Perception d'efficacité personnelle	.55	.01	4.00*	.05	.82	.01

Conséquence relationnelle attendue	.31	.00	58.68***	.41	.02	.00
Conséquence instrumentale attendue	.00	.00	51.80***	.38	.50	.01
Prosocial						
Fréquence d'utilisation	.50	.01	13.62***	.14	.00	.00
Perception d'efficacité personnelle	.01	.00	22.87***	.22	1.48	.02
Conséquence relationnelle attendue	.02	.00	17.61***	.18	.07	.00
Conséquence instrumentale attendue	.04	.00	36.96***	.31	.00	.00
Agressivité relationnelle						
Fréquence d'utilisation	---	---	---	---	4.78*	.05 <sup>1</sup>
Perception d'efficacité personnelle	.06	.00	1.75	.19	2.70	.03
Conséquence relationnelle attendue	.30	.00	5.04*	.06	1.60	.02
Conséquence instrumentale attendue	2.91	.03	17.56***	.18	1.83	.02
Évaluation du comportement d'agressivité						
instrumentale	.00	.00	.15	.00	.15	.00
Fréquence d'utilisation						
Perception d'efficacité personnelle	.06	.00	4.90*	.06	.98	.00

Conséquence relationnelle attendue	1.52	.02	.79	.00	.23	.00
Conséquence instrumentale attendue	4.43*	.05	31.26***	.27	3.39 <sup>2</sup>	.04

---

Les N varient de 82 à 85

\*p < .05; \*\*p < .01. ; \*\*\*p < .001.

<sup>2</sup>= p=.07

### **Attributions des intentions (interprétation des situations, étape 2)**

Pour mesurer l'attribution des intentions, on demandait à l'enfant si le protagoniste a fait exprès ou non pour causer le dénouement désagréable qui se produit.

Hypothèse 2 : Les garçons et les filles ne se distinguent pas quant au type d'attributions (hostiles ou non hostiles) des intentions peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse basée sur des données empiriques).

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence sexuelle dans l'attribution des intentions (voir tableau III). L'hypothèse 2 est donc confirmée.

Bien que nous n'ayons pas formulé d'hypothèse en ce sens, nous observons une différence dans les attributions des enfants entre les conflits relationnels et instrumentaux. Les enfants croient plus souvent que le protagoniste fait exprès pour leur nuire dans les situations de conflit instrumental que dans les situations de conflit relationnel (F (1, 84) = 28.16, p<.001).

### **Utilisation des schémas (étape 1)**

Pour mesurer l'utilisation des indices ou des schémas, on demandait à l'enfant sur quoi il basait son interprétation de l'intention du protagoniste.

Hypothèse 3 : Les garçons et les filles ne se distinguent pas quant à leur utilisation des schémas pour interpréter les situations, nonobstant le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse à caractère exploratoire).

L'hypothèse 3 est confirmée car nous n'observons pas de différences sexuelles dans l'utilisation des indices/schémas (voir tableau III).

Bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée en ce sens, nous observons que les enfants utilisent plus souvent leur expérience personnelle (schémas cognitifs) pour expliquer leur interprétation des intentions du protagoniste dans les situations de conflit relationnel que dans les situations de conflit instrumental ( $F(1, 81) = 9.93, p < 01$ ).

### **Émotions (toutes les étapes)**

Pour la mesure des émotions, les enfants devaient indiquer comment ils se sentiraient s'ils étaient victimes du geste présenté dans la vignette.

Hypothèse 4 : Les garçons réagissent avec plus de détresse (peine, colère, malaise) que les filles dans les conflits instrumentaux (hypothèse exploratoire); alors que les filles réagissent avec plus de détresse (peine, colère, malaise) que les garçons dans les situations de conflit relationnel (hypothèse basée sur des données empiriques).

Aucune différence sexuelle n'est observée (voir tableau III); l'hypothèse 4 est donc infirmée.

Bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée en ce sens, nous observons que les enfants ressentent davantage la peine dans les situations de conflit relationnel ( $F(1, 83) =$

19.71,  $p < .001$ ) que dans les situations de conflit instrumental; de plus ils disent se sentir plus mal à l'aise ( $F(1, 83) = 10.99$ ,  $p < .002$ ) et plus en colère ( $F(1, 84) = 23.49$ ,  $p < .001$ ) dans les situations de conflit instrumental que dans les situations de conflit relationnel.

#### **Accès au comportement (stratégie spontanée, étape 4).**

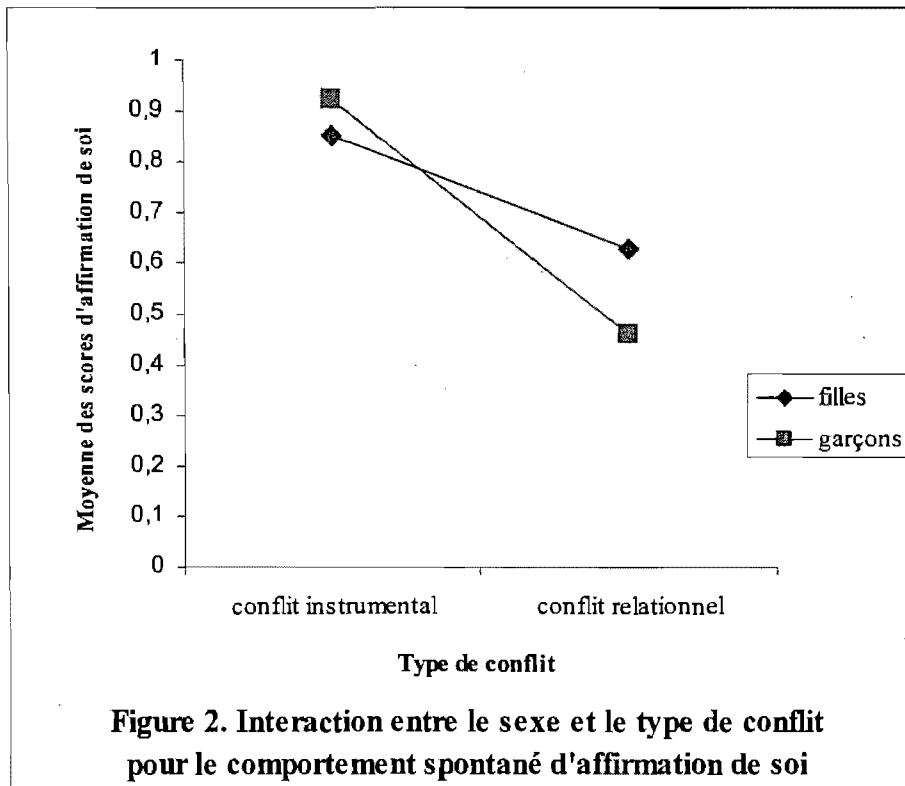
Pour mesurer l'accès au comportement, les enfants devaient suggérer des comportements pour réagir aux situations conflictuelles présentées.

Hypothèse 5 : Les garçons et les filles suggèrent des comportements semblables pour gérer spontanément la situation, peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse basée sur des données empiriques).

Les garçons et les filles ne se distinguent pas quant à la suggestion de comportement agressifs ou de retrait. De même les garçons et les filles ne se distinguent pas dans la suggestion de stratégies d'affirmation de soi pour les conflits instrumentaux. Cependant les garçons se montrent moins affirmatifs que les filles dans les situations de conflits relationnels (voir tableau III et figure 2). On observe donc un effet d'interaction du sexe et du type de conflit sur la stratégie d'affirmation de soi/recours à autrui ( $F(1, 84) = 5.68$ ,  $p < .02$ ). L'ANOVA post-hoc montre que les garçons suggèrent moins souvent la stratégie d'affirmation de soi que les filles en situation de conflit relationnel ( $F(1, 84) = 3.66$ ,  $p < .06$ ) (tendance marginale) (voir figure 2), mais pas en conflit instrumental. L'hypothèse 5 est donc partiellement infirmée.

Bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée en ce sens, les résultats montrent que la fréquence des comportements d'affirmation de soi, de retrait ainsi que celle de l'agressivité verbale n'est pas la même selon le type de conflit. Certains comportements sont plus souvent suggérés dans les situations de conflit instrumental que dans les situations de conflit relationnel. Spontanément, les enfants suggèrent plus souvent de demeurer passifs ou de se retirer des situations ( $F(1, 84) = 64.15$ ,  $p < .001$ ) et d'être agressifs

verbalement ( $F(1, 84) = 9.41, p < .004$ ) dans les situations de conflit instrumental que dans les situations de conflit relationnel.



### Buts sociaux (étape 3)

Pour la mesure des buts sociaux, les enfants devaient préciser les buts sociaux qui les motivent à suggérer les comportements présentés précédemment.

Hypothèse 6 : Les filles ont plus de buts sociaux prosociaux que les garçons pour les situations de conflit relationnel (hypothèse basée sur des données empiriques).

Nous n'observons pas de différences sexuelles dans les buts prosociaux en situation de conflit relationnel (voir tableau III). L'hypothèse 6 est donc infirmée.

Hypothèse 7 : Les garçons et les filles ont autant de buts sociaux prosociaux pour gérer les situations de conflit instrumental (hypothèse basée sur des données empiriques).

Nous n'observons pas de différences sexuelles dans les buts prosociaux en situation de conflit instrumental (voir tableau III). L'hypothèse 7 est donc confirmée.

Bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée en ce sens, nous observons que la fréquence des buts est différente selon le type de conflit relationnel ou instrumental. Les enfants rapportent plus souvent avoir un but « prosocial » en situation de conflit relationnel qu'en situation de conflit instrumental ( $F(1, 84) = 8.79, p < .005$ ). Par contre, bien que les enfants suggèrent peu souvent des buts d'agressivité instrumentale (voir tableaux I et II) (e.g., se venger) ces buts sont nommés plus fréquemment en situation de conflit instrumental qu'en situation de conflit relationnel ( $F(1, 84) = 15.44, p < .001$ ). Les buts de « demander au protagoniste de cesser le comportement aversif » ( $F(1, 84) = 56.17, p < .001$ ) ainsi que l'objectif de « rétablir la situation » ( $F(1, 84) = 8.31, p < .006$ ) sont eux aussi rapportés plus souvent en situation de conflit instrumental qu'en situation de conflit relationnel.

### **Évaluation du comportement (étapes 4 et 5)**

Quatre types de comportements ont été présentés aux enfants (retrait, prosocialité, agressivité relationnelle et agressivité instrumentale); ils devaient évaluer 1) la fréquence à laquelle ils pourraient adopter le comportement (étape 4); 2) leur perception d'efficacité personnelle à adopter le comportement (étape 5); 3) les conséquences instrumentales suite au comportement (« Penses-tu que tu vas obtenir « x » si tu fais le comportement? » (étape 5); et 4) les conséquences relationnelles suite au comportement (« Penses-tu que tu vas être aimé si tu fais cette stratégie? » (étape 5).



*Évaluation du comportement de retrait (étapes 4 et 5):*

Hypothèse 8 : Les filles choisissent plus souvent des comportements de retrait que les garçons en situation conflictuelle instrumentale (hypothèse basée sur des données empiriques).

Hypothèse 9 : Les garçons et les filles ont une perception d'efficacité personnelle aussi élevée pour le comportement de retrait choisi nonobstant le type de conflit instrumental ou relationnel (hypothèse à caractère exploratoire).

Hypothèse 10 : Les filles évaluent plus positivement que les garçons les conséquences du retrait peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse basée sur des données empiriques).

Aucune différence sexuelle n'est observée dans le choix de comportement de retrait, dans la perception d'efficacité personnelle à se retirer et dans les conséquences attendues suite au retrait (voir tableau III). Les hypothèses 8, 9 et 10 sont donc infirmées.

Bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée en ce sens, nous observons que le type de conflit influence la perception des enfants quant à l'évaluation du comportement de retrait. Les enfants choisissent plus fréquemment de se retirer des situations de conflit instrumental ( $F(1, 84) = 11.05, p < .002$ ); ils se perçoivent comme étant plus compétents à le faire dans une situation de conflit instrumental ( $F(1, 84) = 4.00, p < .05$ ); ils s'attendent plus souvent à obtenir ce qu'ils veulent lorsqu'ils imaginent se retirer de la situation de conflit instrumental ( $F(1, 84) = 51.80, p < .001$ ); et ils s'attendent à être plus appréciés de leurs pairs lorsqu'ils se retirent dans les situations de conflit instrumental que dans les situations de conflit relationnel ( $F(1, 84) = 58.68, p < .001$ ).

*Évaluation du comportement prosocial (étapes 4 et 5):*

Hypothèse 11 : Les filles choisissent plus souvent des comportements prosociaux que les garçons peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse basée sur des données empiriques).

Hypothèse 12 : Les filles se sentent plus efficaces que les garçons à adopter des comportements prosociaux peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse à caractère exploratoire).

Hypothèse 13 : Les filles évaluent plus positivement que les garçons les conséquences potentielles d'un comportement prosocial peu importe le type de situation conflictuelle (instrumental ou relationnel) (hypothèse à caractère exploratoire).

Aucune différence sexuelle n'est observée pour l'évaluation du comportement prosocial : ni pour le choix de comportement prosocial, ni pour la perception d'efficacité personnelle à adopter un comportement prosocial, ni pour les conséquences attendues suite à un tel comportement (voir tableau III). Les hypothèses 11, 12 et 13 sont donc infirmées.

Bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée en ce sens, nous observons que le type de conflit influence l'évaluation du comportement prosocial par les enfants. Le comportement prosocial est plus souvent suggéré pour réagir en situation de conflit instrumental qu'en situation de conflit relationnel ( $F(1, 84) = 13.62, p < .001$ ). De plus, les enfants se sentent plus compétents à adopter un comportement prosocial en situation de conflit instrumental ( $F(1, 84) = 22.87, p < .001$ ) qu'en situation de conflit relationnel. Par l'adoption d'un comportement prosocial, ils estiment qu'ils seront plus appréciés de leurs pairs ( $F(1, 84) = 17.61, p < .001$ ) et qu'ils obtiendront plus ce qu'ils désirent ( $F(1, 84) = 36.96, p < .001$ ) dans un conflit instrumental, que dans un conflit relationnel.

*Évaluation du comportement d'agressivité relationnelle (étapes 4 et 5):*

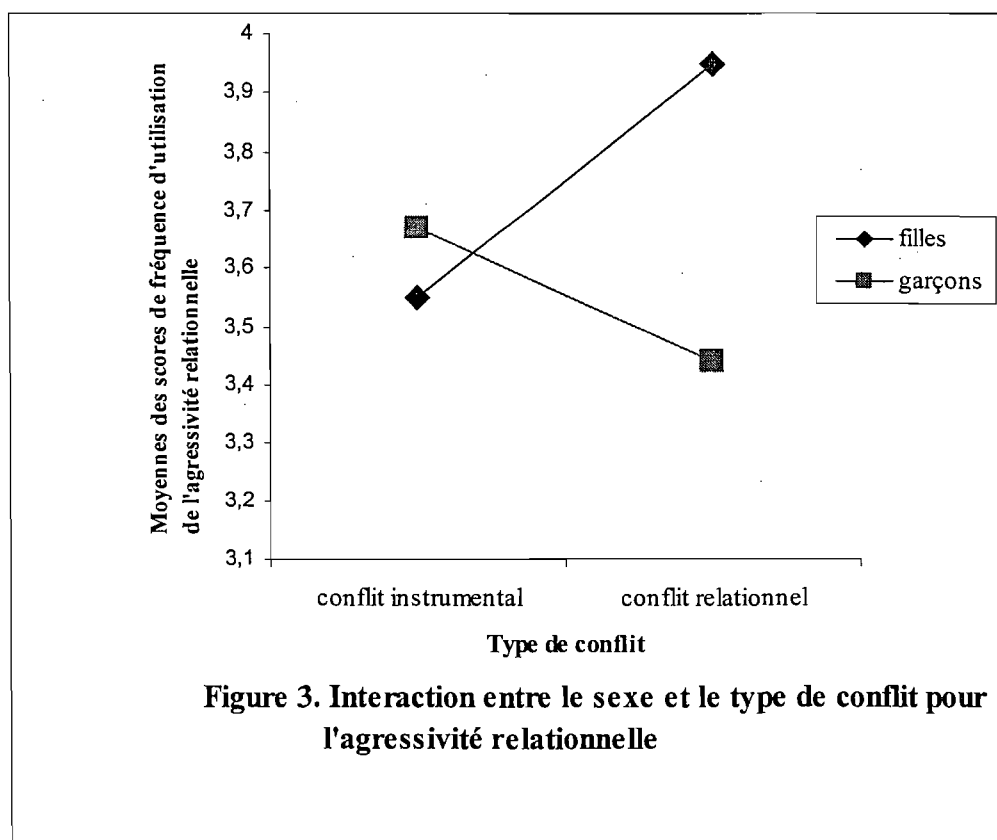
Hypothèses 14 : Les filles choisissent plus souvent l'agressivité relationnelle que les garçons en situation de conflit relationnel (hypothèse basée sur des données empiriques).

Hypothèse 15 : Les filles se sentent plus efficaces que les garçons à adopter des comportements d'agressivité relationnelle en situation de conflit relationnel (hypothèse à caractère exploratoire).

Hypothèse 16 : Les filles évaluent plus positivement que les garçons les conséquences potentielles (instrumentales et relationnelles) de l'agressivité relationnelle en situation de conflit relationnel (hypothèse à caractère exploratoire).

Bien que les enfants choisissent peu souvent le comportement d'agressivité relationnelle (voir tableaux I et II), nous observons un effet d'interaction sexe x conflit sur cette variable  $F(1, 84) = 4.78, p < .04$ . L'ANOVA post-hoc ( $F(1, 84) = 3.47, p < .07$ ) révèle que les filles suggèrent plus souvent l'utilisation de la stratégie d'agressivité relationnelle que les garçons en situation de conflit relationnel (tendance marginale) (voir figure 3), mais non en situation de conflit instrumental. L'hypothèse 14 est donc confirmée.

Toutefois les garçons et les filles ne se distinguent pas quant à l'évaluation de leur perception d'efficacité personnelle à utiliser l'agressivité relationnelle ni quant aux conséquences attendues suite à un tel comportement. Les hypothèses 15 et 16 sont donc infirmées.



**Figure 3. Interaction entre le sexe et le type de conflit pour l'agressivité relationnelle**

Bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée en ce sens, nous observons que les enfants (garçons et filles) évaluent qu'ils auront moins de conséquences relationnelles négatives en situation de conflit instrumental qu'en situation de conflit relationnel suite à un comportement d'agressivité relationnelle ( $F(1, 84) = 5.04, p < .03$ ). De même, on observe que les enfants (garçons et filles) croient qu'ils obtiendront plus souvent ce qu'ils cherchent par l'agressivité relationnelle dans une situation de conflit instrumental que dans une situation de conflit relationnel, ( $F(1, 84), 17.56 p < .001$ ), bien que le score obtenu est faible dans les deux types de conflits (voir tableau II). Toutefois, les enfants ne se sentent pas plus compétents à faire usage d'agressivité relationnelle dans un type de conflit ou l'autre.

*Évaluation du comportement d'agressivité instrumentale (étapes 4 et 5):*

Hypothèse 17 : Les garçons choisissent plus souvent des comportements agressifs instrumentaux que les filles nonobstant le type de conflit instrumental ou relationnel (hypothèse basée sur des données empiriques).

Hypothèse 18 : Les garçons se sentent plus efficaces que les filles à adopter des comportements d'agressivité instrumentale, en situation de conflit instrumental (hypothèse à caractère exploratoire).

Hypothèse 19 : Les garçons évaluent plus positivement que les filles les conséquences instrumentales et relationnelles d'un comportement agressif instrumental peu importe le type de conflit (hypothèse à caractère exploratoire).

Contrairement à nos prédictions, aucune différence sexuelle n'est observée quant au choix de l'agressivité instrumentale et la perception d'efficacité personnelle à l'utiliser. Les hypothèses 17 et 18 sont donc infirmées.

Quant aux conséquences attendues suite à l'utilisation de l'agressivité instrumentale, nous observons que les garçons croient plus souvent obtenir ce qu'ils désirent (conséquences instrumentales) par l'agressivité instrumentale que les filles, peu importe le conflit ( $F(1, 84)=4.43, p<.04$ ). L'hypothèse 19 est donc partiellement confirmée pour les conséquences instrumentales attendues suite à l'agressivité instrumentale.

Bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée en ce sens, nous observons que les enfants se sentent plus compétents à utiliser l'agressivité instrumentale dans une situation de conflit instrumental que dans une situation de conflit relationnel ( $F(1, 84)=4.90, p<.04$ ); ils estiment plus souvent obtenir ce qu'ils désirent par l'agressivité instrumentale dans une situation de conflit instrumental que dans une situation de conflit relationnel ( $F(1, 84)=31.26, p<.001$ ).

## Discussion de l'étude 1

L'instrument de mesure du TIS a permis d'explorer les caractéristiques de chaque étape du TIS des enfants au début de la période de l'école primaire (âges 6 à 8 ans) tout en tenant compte des types de conflits instrumentaux ou relationnels auxquels les enfants sont susceptibles de réagir. Ceci constitue un apport important au plan de la littérature sur le TIS des enfants de 6-8 ans qui portait essentiellement sur deux variables du TIS soit : l'interprétation des intentions du protagoniste et les comportements que les enfants pouvaient adopter pour réagir aux situations; quelques études avaient examiné les buts sociaux (voir l'annexe II). Les autres étapes du TIS ont été peu étudiées pour les enfants de cet âge en tenant compte des types de conflits auxquels ils peuvent être confrontés. Jusqu'à ce jour, les études portaient plutôt sur une population âgée de 9 à 12 ans. Les différences sexuelles dans l'encodage, l'utilisation des indices, les buts sociaux, les émotions, la perception d'efficacité personnelle à adopter un comportement et les conséquences attendues suite à ce comportement, n'avaient pas, à notre connaissance, été encore étudiées pour des enfants de 6-8 ans en tenant compte du type de conflit présenté.

Nous retenons que 1) de façon générale les garçons ne se distinguent pas des filles pour la plupart des variables TIS à l'étude; 2) les enfants de l'échantillon présentent en général un TIS « adapté socialement » aux situations qui leur sont présentées. Les enfants ont bien mémorisé les éléments des vignettes. Ils ont un style d'attributions en général non hostile et basent davantage leurs interprétations sur leur expérience (schéma cognitif) que sur les indices de la situation présentée. Les enfants rapportent vivre de la peine ou la colère en réaction aux situations hypothétiques qui leur sont présentées. La nature prosociale des buts sociaux rapportés par les enfants est concordante avec l'ensemble de leurs comportements de nature prosociale ou de retrait suggérés ou choisis en réaction aux situations hypothétiques qui leur sont présentées. De plus, ils rapportent se sentir plus compétents à utiliser ces comportements que les comportements d'agressivité. Ils

s'attendent par ailleurs à être plus appréciés de leurs pairs en adoptant les comportements prosociaux et de retrait, qu'en adoptant des comportements d'agressivité instrumentale et relationnelle. De même, ils estiment qu'ils seront plus en mesure d'atteindre leur but social par ces comportements prosociaux et de retrait que par des comportements d'agressivité relationnelle et instrumentale. Pour les comportements privilégiés, là encore les enfants choisissent les réponses prosociales. Nous ne sommes pas étonnés, étant donné la nature normative de notre échantillon (i.e. non-clinique), que le TIS des enfants soit adapté (sans biais d'attributions hostiles; présentant des choix de comportements et de buts prosociaux).

Aucun effet unique du sexe sur le TIS des enfants n'est observé dans le présent échantillon. Trois effets d'interaction ont cependant été observés, ainsi que plusieurs effets du type de conflit.

### **TIS en fonction du sexe et du type de conflit**

Les trois premières hypothèses de notre première étude se sont avérées confirmées (dont deux à caractère exploratoire). En effet, les garçons et les filles ne se distinguent pas quant à leur capacité d'encoder les éléments des histoires qui leurs sont présentées, ils se fient plutôt à leur expérience passée (schéma cognitif) pour interpréter les intentions du protagoniste et ils ne se distinguent pas quant à leurs interprétations plutôt non hostiles des intentions du protagoniste. La mémorisation et l'utilisation des indices des situations ne seraient donc pas en cause pour expliquer certaines différences sexuelles observées dans les étapes subséquentes du TIS. De plus, l'absence de différences sexuelles observée pour les attributions des intentions corrobore les résultats obtenus dans la majorité des travaux antérieurs (Crick, 1995; Crick et al., 2002; Dodge et al., 1986 étude 2; Nelson & Crick, 1999).

Au plan des comportements suggérés spontanément pour réagir aux vignettes présentées, nous avons observé que les garçons suggèrent moins souvent des stratégies

prosociales que les filles en situation de conflit relationnel mais suggèrent autant de stratégies prosociales que les filles en situation de conflit instrumental. Notons que des travaux précédents qui ont utilisé des choix de réponses, ont observé que les filles de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année ont montré une préférence pour les comportements prosociaux plus que les garçons en situations conflictuelles peu importe le type de conflit présenté (Chung & Asher, 1996; Delveaux & Daniels, 2000; Roeker-Phelps, 2001), ce qui indique que notre étude reflète une tendance des filles à adopter plus de comportements prosociaux que les garçons en situations conflictuelles, du moins pour les conflits relationnels.

Il est à noter que nous obtenons des résultats différents lorsqu'il s'agit de répondre à un choix de comportements présentés. Nous avons dans un deuxième temps demandé aux enfants quel serait leur comportement pour réagir aux situations, mais en leur présentant des choix de réponses (retrait, prosocial, agressivité relationnelle et agressivité instrumentale). Les garçons choisissent autant de comportements prosociaux que les filles dans les conflits relationnels, contrairement aux résultats obtenus dans les réponses spontanées. Nous suggérons que le fait de demander une deuxième fois quel serait le comportement des enfants face à la situation, en présentant un choix de réponse incluant des comportements de nature prosociale a suscité des réponses plus prosociales et socialement désirables de la part des garçons en situation de conflit relationnel. Une seconde explication serait que les garçons aient été amenés à réfléchir et à mieux évaluer les réponses possibles par le choix de comportement. Ceci étayerait les observations au sujet de l'impulsivité plus présente chez les garçons que chez les filles en bas âge (réponses spontanées) (Coie & Dodge, 1998). Cependant cette impulsivité ne nuirait pas à leur capacité de choisir des réponses prosociales lorsqu'elles leurs sont présentées.

Concernant les comportements passifs ou de retrait, les résultats obtenus dans notre étude ne montrent aucune différence sexuelle dans le choix de comportements de retrait, dans la perception d'efficacité personnelle à se retirer et dans les conséquences attendues suite au retrait. La recension des écrits présentée en introduction de la thèse montre que



pour les études qui tiennent compte du type de conflit : les garçons et les filles ont des réactions semblables en situation de conflit relationnel. Seulement une seule des trois études montre que les filles seraient plus passives que les garçons (Roecker-Phelps, 2001). Toutefois, en situation de conflit instrumental, la proportion augmente à deux études sur trois où les filles choisiraient des comportements plus passifs que les garçons pour réagir aux situations (Feldman & Dodge, 1987; Roecker-Phelps, 2001). Il semble donc que dans les études antérieures, lorsque l'on tient compte du type de conflit, les filles se montrent plus passives que les garçons en conflit instrumental, mais cette préférence n'est pas aussi claire en conflit relationnel. De plus une seule étude qui tient compte du type de conflit pour l'évaluation des conséquences attendues (Feldman & Dodge, 1987) observe que les filles plus que les garçons s'attendent à ce que l'évitement soit bénéfique pour gérer la situation. Nos résultats ne montrent pas cette préférence des filles par rapport aux garçons, pour la passivité en réaction aux conflits instrumentaux.

Par ailleurs, nous observons que les filles de notre échantillon ont tendance (résultat marginal) à suggérer plus souvent un comportement d'agressivité relationnelle que les garçons en situation de conflit relationnel. Ce résultat correspond aux observations de Crick et Werner (1998) auprès d'enfants de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année et est cohérent avec les observations selon lesquelles les filles à l'école primaire expriment leur agressivité par les comportements d'agressivité relationnelle plus que les garçons (e.g., Maccoby, 2004).

De plus, les garçons estiment plus que les filles que l'agressivité instrumentale leur permettra d'obtenir ce qu'ils désirent nonobstant le type de conflit. Donc, bien qu'ils ne suggèrent pas l'agressivité instrumentale plus souvent que les filles, ils en évaluent plus positivement les conséquences instrumentales. Ceci corrobore les observations de Crick et Werner (1998) qui rapportent, elles aussi, que les garçons de 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année évaluent plus positivement l'agressivité instrumentale que les filles, pour les conflits relationnels et instrumentaux. Par ailleurs, Roecker-Phelps (2001) observe que les garçons de 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année

suggèrent plus souvent l'utilisation de l'agressivité instrumentale dans les deux types de conflits ce que nous n'observons pas.

Pour expliquer les différences obtenues entre notre étude et celle de Rocker-Phelps (2001), on pourrait proposer l'explication suivante : les garçons ne suggèrent pas l'agressivité instrumentale plus souvent que les filles en conflit instrumental ou relationnel parce que l'agressivité instrumentale est perçue comme étant socialement moins acceptable que l'agressivité relationnelle. Des études récentes montrent que des enfants d'âge préscolaire (Goldstein, Tisak, & Boxe, 2002) et des enfants de la 3<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année (Werner & Hill, non publié in Werner et al., 2006) considèrent que l'agressivité relationnelle est plus acceptable que l'agressivité instrumentale. Les conflits instrumentaux et les réactions agressives instrumentales étant moins acceptables socialement, ceci expliquerait pourquoi les garçons de notre échantillon suggèrent aussi peu souvent l'agressivité instrumentale que les filles en conflit instrumental et relationnel.

Ces différentes perceptions ou croyances pourraient donc influencer le type d'agressivité utilisée par les garçons et les filles. De plus, ces croyances pourraient être apprises des parents. Il semble en effet que les mères pensent que l'agressivité relationnelle est plus acceptable que l'agressivité instrumentale (e.g., Werner, Senich, & Przepyszny, 2006). Lorsqu'on les interroge sur leurs réactions face à des comportements agressifs des enfants lors d'une situation conflictuelle, les mères d'enfants d'âge préscolaire expliquent plus clairement qu'une règle n'a pas été respectée en situation d'agressivité instrumentale qu'en situation de conflit relationnel, lors de leurs interventions face au comportement de l'enfant. De plus, elles réagissent avec plus de déception face aux comportements d'agressivité instrumentale par rapport aux comportements d'agressivité relationnelle. Selon les croyances des mères, l'agressivité relationnelle serait plus acceptable parce qu'elle semble en apparence avoir moins d'impact chez la victime et être plus normative (e.g., Werner & Senich (non publié) in Werner et al., 2006).

Plusieurs résultats n'ont pu être répliqués au plan des différences sexuelles telles qu'identifiées dans certaines études effectuées auprès des enfants âgés de 9 à 12 ans notamment pour les buts sociaux et les émotions ressenties dans les situations conflictuelles (e.g., Chung & Asher, 1999; Delveaux & Daniels 2000; Nelson & Crick, 1999). Ces différences dans les résultats obtenus pourraient s'expliquer par l'âge des enfants de notre échantillon, qui sont plus jeunes que ceux des autres études citées. L'hypothèse concernant les émotions des garçons et des filles énonçait que les garçons réagiraient avec plus de détresse (peine, colère, malaise) que les filles dans les conflits instrumentaux (hypothèse exploratoire); alors que les filles réagiraient avec plus de détresse (peine, colère, malaise) que les garçons dans les situations de conflit relationnel (hypothèse basée sur des données empiriques). Nous n'avons relevé aucune différence sexuelle et cette hypothèse a donc été infirmée. Il est possible que les garçons et les filles plus jeunes ne se distinguent pas encore quant aux émotions ressenties (ou du moins dans leur capacité à les identifier et rapporter) lors du TIS, peu importe le type de conflit relationnel ou instrumental. Or, les émotions ressenties face aux conflits semblent évoluer avec l'âge. C'est ce qui est observé auprès de filles de la 6<sup>e</sup> année (11-12 ans) qui se sont montrées plus en détresse et préoccupées par les conflits de type relationnel que leurs pairs plus jeunes et que les garçons du même âge qui se montraient plus affectés par les conflits instrumentaux (Galen & Underwood, 1997; Nelson & Crick, 1999).

Il pourrait en être de même avec les buts sociaux des filles, qui deviendraient plus prosociaux que ceux des garçons avec l'âge, à cause de l'importance que prennent les relations de proximité entre filles. Nous avons formulé l'hypothèse suivante : les filles ont plus de buts sociaux prosociaux que les garçons pour les situations de conflit relationnel. Nous n'avons pas observé de différences dans les buts sociaux des garçons et des filles pour les conflits relationnels. Cette hypothèse a donc été infirmée. Notons que tel que dans notre étude, Renshaw et Asher (1983) n'ont pas trouvé de différences sexuelles dans les buts sociaux des enfants âgés entre 8-12 ans, alors que Nelson et Crick (1999) rapportent

que les buts sociaux des filles de 10-12 ans sont plus prosociaux en conflit relationnel que ceux des garçons. De même, Delveaux et Daniels (2000), observent que les filles de 10-12 ans sont plus préoccupées par le maintien de bonnes relations que les garçons qui rapportent plutôt des buts de vengeance et d'intérêts personnels face à un conflit. Notons que certains auteurs ont suggéré que les différences sexuelles dans l'agressivité relationnelle et instrumentale sont plus fréquemment identifiées à partir de l'âge de huit ou neuf ans (mi-primaire), et qu'un rôle modérateur du sexe dans le TIS serait plus à même d'être identifié pour des enfants plus âgés (Hugues et al., 2004; Rys & Bear, 1997).

### **Différences dans le TIS selon le type de conflit instrumental ou relationnel**

Bien qu'aucune hypothèse n'ait été formulée à cet égard, plusieurs différences ont été identifiées entre le TIS des enfants pour les situations de conflits relationnels et les situations de conflits instrumentaux. Nous observons que les enfants font plus d'attributions hostiles pour les situations de conflits instrumentaux que pour les situations de conflits relationnels. Ils disent plus souvent qu'ils seraient en colère et ressentiraient un malaise en conflit instrumental. Les buts agressifs instrumentaux de faire cesser le comportement du protagoniste et l'envie de rétablir la situation initiale sont exprimés plus souvent en conflit instrumental qu'en conflit relationnel. Les enfants évaluent plus positivement les comportements prosociaux, d'évitement et d'agressivité instrumentale en conflit instrumental. Comment expliquer ces résultats? Nous analyserons ces différences en suivant les étapes du modèle suggéré par Crick et Dodge (1994).

Tout d'abord, nous observons que les enfants retiennent aussi bien les éléments des vignettes de conflits instrumentaux que ceux des vignettes des conflits relationnels. Il ne s'agit donc pas d'une différence entre l'encodage des éléments des situations de type instrumental et relationnel qui pourrait expliquer les attributions d'intentions plus hostiles en conflit instrumental. Cependant, les enfants jugent plus souvent que le protagoniste a fait exprès pour leur nuire dans les histoires de conflits instrumentaux, que dans les histoires de

conflits relationnels. Crick et al. (2002) ont observé que les enfants plus jeunes (3<sup>e</sup> année) font plus d'attributions hostiles que les enfants plus âgés (4-6<sup>e</sup> année) en conflit instrumental mais non en conflit relationnel. Ils suggèrent que les attributions hostiles en conflit instrumental diminuent avec l'âge, comme les comportements d'agressivité instrumentale (physique). Donc, la réactivité aux conflits instrumentaux diminuerait avec l'âge. Par ailleurs, il est possible que les enfants de 6-8 ans aient plus de facilité à imaginer l'impact des histoires de conflits instrumentaux car elles sont de nature plus concrète que les histoires de conflits relationnels, dont la compréhension nécessite une plus grande capacité d'abstraction (e.g., partir une rumeur est une forme d'agressivité moins apparente que de se faire bousculer). Or, ces interprétations des intentions plus hostiles en conflit instrumental, peuvent avoir influencé la suite des étapes du TIS.

Bien que nous ne puissions établir de relation de cause à effet dans la présente étude, il est possible que l'interprétation des intentions comme étant plus souvent hostiles en conflit instrumental ait suscité des émotions de colère/malaise et des buts sociaux agressifs plus fréquents dans ce type de conflit. Ces émotions peuvent être considérées comme étant saines et servent d'indicateur à l'enfant concernant des besoins insatisfaits. Il peut alors se positionner quant au comportement à adopter en fonction de ses besoins au plan instrumental mais aussi au plan relationnel. Notons que malgré la présence de ces émotions, les buts sociaux rapportés par les enfants demeurent essentiellement prosociaux. De plus, lorsque vient le temps d'agir, les enfants rapportent tout de même favoriser les comportements prosociaux ou de retrait (fréquence d'utilisation, perception de compétence à l'adopter, avantages au plan instrumental et relationnel) et ce, encore plus en situation de conflit instrumental qu'en conflit relationnel. Nous suggérons que les enfants de notre échantillon dont les comportements sont en général adaptés socialement ont appris que ces comportements sont socialement plus acceptables que l'agressivité. Ils choisissent ces comportements, malgré leurs réactions initiales de colère ou malgré leurs buts agressifs. Suite à la description globale des résultats, il nous apparaît évident que ces enfants gèrent leurs émotions adéquatement.

D'autre part, les conflits relationnels ont suscité de la peine et des buts prosociaux, plus que les conflits instrumentaux. Peut-être que la nature du conflit, qui sous-entend le rejet par autrui, rend les enfants plus enclins à réagir par de la peine et non par de la colère comme dans les conflits instrumentaux. De plus, il est à noter que les enfants attribuent moins d'intentions hostiles au protagoniste en situation de conflit relationnel, qu'en situation de conflit instrumental. Ceci expliquerait aussi le but plus prosocial en conflit relationnel qu'en conflit instrumental.

Notre instrument a donc permis de déceler ces différences dans les réactions des enfants face aux conflits instrumentaux et relationnels. Notre étude a permis d'observer que bien que les enfants répondent parfois de façon semblable aux situations de conflit instrumental ou relationnel, ils sont en général plus réactifs aux conflits instrumentaux (e.g., de façon générale ils attribuent peu souvent des intentions hostiles au protagoniste, mais ils font plus souvent ce type d'attributions pour les situations de conflit instrumental que pour les situations de conflit relationnel). Cette tendance pourrait s'expliquer par l'hypothèse soulevée comme quoi les conflits instrumentaux sont perçus comme moins acceptables que les conflits relationnels et suscitent donc plus de réactions.

### **Limites et forces de l'étude**

La modalité de présentation de la Mesure du TIS (i.e. vignettes lues à l'enfant qui répondait ensuite aux questions de l'expérimentatrice) a pu biaiser les résultats, dont la suggestion peu fréquente des comportements d'agressivité. À ce sujet, une des expérimentatrices nous a raconté l'anecdote suivante : un enfant qui avait clairement répondu qu'il n'utiliserait pas d'agressivité instrumentale pour gérer les conflits présentés s'est mis à pousser sa sœur lors de la pause-récréation de l'expérimentation, dans le cadre d'un conflit instrumental (pour obtenir un jouet convoité). L'expérimentatrice lui a fait remarquer que son comportement n'était pas cohérent avec ses réponses lors de l'entrevue.

Il lui aurait répondu que sa sœur « ne comptait pas » dans sa façon de réagir aux conflits. De quoi réfléchir! Nous recommandons donc la diversification des méthodes d'évaluation du TIS telle l'évaluation des comportements en réaction aux situations sociales par les pairs ou les professeurs, ou encore l'observation directe des comportements lors d'interactions, tel que l'ont fait certains auteurs (e.g., les travaux de Dodge et collaborateurs).

Par ailleurs, la répétition des questions concernant l'accès au comportement sous forme libre et ensuite en choix de réponse constitue à la fois une force et une limite dans l'étude. Le choix de réponse permet d'évaluer tous les types de comportements auxquels les enfants ne font pas référence spontanément. Cependant, cette répétition des questions a pu causer un biais dans les comportements suggérés par les enfants, ce qui expliquerait que les garçons suggèrent plus de réponses prosociales en conflit relationnel, suite au choix de réponses par rapport aux comportements nommés spontanément. Néanmoins, les autres types de réponses ne semblent pas avoir été biaisés par cette répétition des questions portant sur les comportements à adopter. Une autre façon de tester les capacités des enfants à générer des comportements spontanément, aurait été de solliciter les enfants à plusieurs reprises sur les stratégies qu'ils pourraient adopter en réaction aux vignettes, plutôt que de leur présenter un choix de comportement.

La présente étude a permis d'adapter une mesure du TIS qui tient compte de deux types de comportements agressifs (instrumental et relationnel) tout en présentant deux types de conflits instrumentaux et relationnels à des enfants âgés de 6 à 8 ans. Le but initial était d'explorer les différences sexuelles dans les étapes du TIS qui n'avaient pas encore été étudiées chez des enfants de cet âge. Nous avons pu constater que les enfants de notre échantillon ne réagissaient pas de la même façon que les enfants de 9 à 12 ans, notamment dans leurs émotions et leurs buts sociaux. Le TIS semble évoluer avec l'âge en fonction du sexe. Tel qu'observé, les informations obtenues en regard du type de conflit nous permettent d'enrichir notre compréhension du TIS de jeunes enfants qui ne réagissent pas

de la même façon selon le conflit. Par ses données exploratoires, la présente étude contribue à élargir l'éventail des connaissances à propos du TIS aux enfants de 6-8 ans.



## **Chapitre 4**

### **Étude 2**

**Différences et similitudes dans le TIS en relation aux comportements extériorisés et intériorisés des enfants au début du primaire**

## Objectifs et hypothèses de l'étude 2

L'objectif de la deuxième étude est de décrire le TIS d'enfants au début du primaire en étudiant la relation entre le comportement (extériorisé ou intériorisé) ou le QI et les variables TIS suivantes : l'encodage, les attributions des intentions, l'accès/choix de comportement et la perception d'efficacité personnelle à adopter ces comportements; tout en tenant compte de la désirabilité sociale comme covariable. L'exploration de la relation entre les comportements intériorisés et les différentes variables du TIS permettront de mieux comprendre les particularités du TIS de ces enfants et possiblement d'identifier certains facteurs associés à leurs difficultés d'ajustement social. L'étude de la relation entre le QI et les variables du TIS permettra de déterminer si elle est liée au TIS et s'il est pertinent de l'inclure dans l'évaluation des difficultés des enfants pour la planification d'un plan de traitement visant à intervenir sur les habiletés du TIS.

En tenant compte des connaissances actuelles et des lacunes soulevées dans les études antérieures, les hypothèses suivantes sont avancées

Lors de situations sociales conflictuelles dans lesquelles l'intention du protagoniste est ambiguë à l'égard de l'enfant,

- 1- Au-delà de la désirabilité sociale, le comportement (extériorisé, intériorisés) et le QI prédiront les variables suivantes : 1) la mémorisation des indices de la situation ; 2) les attributions des intentions des enfants ; 3) les réponses produites ou choisies par les enfants et 4) la perception d'efficacité personnelle à adopter le comportement pour réagir à la situation.

## Méthodologie de l'étude 2

### Participants

L'échantillon est composé de 83 enfants (âge moyen 8 ans et 4 mois) âgés entre 6 ans et 9 mois et 8 ans et 11 mois pour lesquels les données sur le TIS, le QI, la désirabilité sociale et le comportement sont complètes (voir la méthodologie de l'étude 1 pour les informations sur le recrutement).

Le niveau moyen d'éducation des mères (âge :  $M = 449,16$  mois;  $É.T. = 59,45$  mois) est de 14,85 ans ( $É.T. = 3,46$ ) et celui des pères (âge :  $M = 482,52$  mois;  $É.T. = 56,42$  mois) est de 14,59 ans ( $É.T. = 3,63$ ). Les QI moyens respectifs des mères et des pères sont de 94,04 ( $ET=14,84$ ) et de 100,36 ( $ET=14,80$ ). La distribution des revenus familiaux est présentée à l'annexe XI.

### Procédure

Chaque enfant a été évalué individuellement au Laboratoire d'écologie familiale de l'Université de Montréal par des étudiantes graduées en psychoéducation qui ont reçu une formation à cet effet. La durée de l'évaluation était en moyenne de trois heures pour l'ensemble des épreuves incluses dans le protocole de recherche (les entrevues s'inséraient dans un projet global concernant les processus cognitifs des enfants et de leurs parents). Dans la présente étude, la Mesure du TIS (Chalfoun, Normandeau, & Gagné, 2003), trois sous-tests du WISC-III (Wechsler, 1991) et l'échelle de désirabilité sociale (Reynolds & Richmond, 1978) ont été administrés aux enfants. La mesure du comportement (le Profil Socio-Affectif version 6/12 ans de LaFrenière, Dumas, Bigras, Capuano, & Normandeau, 1996) a été acheminée à l'école, complétée puis retournée par l'enseignant de l'enfant par envoi postal.

## **Instruments de mesure**

### **Mesure du TIS.**

La mesure du TIS (Chalfoun, Normandeau, & Gagné, 2003, présentée dans la méthodologie de l'étude 1) utilisée dans cette recherche a été développée pour les enfants de 6 à 9 ans. L'instrument mesure le TIS des enfants en présentant des vignettes de conflit relationnel ou instrumental dans lesquelles l'intention du protagoniste est ambiguë. L'ordre des questions suit la plupart des étapes du modèle proposé par Crick et Doge (1994) : l'encodage des éléments de la situation, l'utilisation des indices de la situation, l'attribution des intentions du protagoniste, les émotions ressenties lors de la situation, les buts sociaux, les comportements suggérés spontanément pour réagir à la situation, le processus de décision de la réponse à adopter (la perception d'efficacité personnelle en la capacité d'adopter le comportement choisi, les attentes de conséquences relationnelles et instrumentales suite à l'adoption du comportement) et le comportement privilégié par l'enfant.

Tel que présenté dans la problématique de l'étude, les variables ciblées par les études recensées font partie du modèle suggéré par Dodge et collaborateurs et sont les suivantes : l'encodage (étape 1), l'interprétation des intentions (étape 2), l'accès au comportement (étape 4) ou le choix de comportement (étape 4) et la perception d'efficacité personnelle à adopter ce comportement (étape 5). Nous avons choisi ces étapes car elles ont été fort étudiées auprès des enfants agressifs, mais peu chez les enfants aux symptômes internalisés. Elles demeurent donc à être étudiées afin de mieux cibler les difficultés dans le TIS des enfants aux comportements intériorisés et vérifier si les étapes du modèle de Dodge permettent d'identifier des cibles thérapeutiques potentielles pour ces enfants. Les questions correspondant à ces étapes seront brièvement présentées.

Pour mesurer la mémorisation des indices (étape 1), l'enfant répète l'histoire afin d'évaluer les éléments qu'il a retenus. Lors de l'évaluation de l'attribution des intentions (étape 2), on demande à l'enfant si le protagoniste a fait exprès ou pas exprès pour faire l'action décrite dans la vignette. Pour évaluer sa capacité à accéder à des comportements possibles (étape 4), on demande à l'enfant d'expliquer comment il réagirait s'il était à la place de la victime. Les réponses spontanées des enfants ont été regroupées en trois grandes catégories de comportement (Retrait/passivité, Agressivité, Affirmation de soi/recours à autrui). Ensuite, quatre types de comportements ont été présentés à l'enfant (retrait, prosocialité, agressivité relationnelle et agressivité instrumentale); l'enfant évaluait 1) la fréquence à laquelle il pourrait adopter le comportement (1 « jamais » à 4 « toujours ») (étape 4); et 2) sa perception d'efficacité personnelle à adopter le comportement (1 « très difficile » à 4 « très facile ») (étape 5). La description complète de l'instrument et la cotation de chaque question sont présentées dans la méthodologie de l'étude 1, en suivant l'ordre des étapes du modèle du TIS.

### **Mesure du QI**

Test d'intelligence globale : Les sous-tests de connaissances, similitudes et dessins avec blocs du WISC-III (Wechsler, 1991) ont été administrés afin d'obtenir un indice du QI de l'enfant. Dans le sous-test de connaissances, une série de questions est présentée à l'enfant, portant sur ses connaissances générales à propos d'événements, d'endroits, d'objets et de personnes. Ce sous-test évalue entre autres l'habileté à acquérir, à retenir et à retrouver des connaissances générales factuelles acquises à l'école et dans l'environnement de l'enfant. Il sollicite la mémoire à long-terme et peut interpeller la perception auditive, la compréhension et les habiletés expressives. Le sous-test de similitudes présente des paires de mots pour lesquelles l'enfant doit expliquer la ressemblance conceptuelle des objets ou concepts présentés. Ce sous-test évalue le raisonnement verbal et la formation de concepts verbaux. Il implique la compréhension auditive, l'expression verbale, la mémoire, la capacité à distinguer les éléments essentiels des éléments non-essentiels, la capacité à

établir des liens logiques. Ces deux sous-tests ont été choisis car ils évaluent la composante de compréhension verbale, la mémoire et la capacité à discerner les informations auditives pertinentes, habiletés nécessaires au traitement de l'information sociale auditive, telle que présentée dans l'instrument de Mesure du TIS de la présente étude. Le sous-test de dessins avec blocs présente une série de dessins géométriques en deux dimensions que l'enfant doit reproduire le plus rapidement possible avec des blocs rouges et/ou blancs. Ce sous-test évalue les habiletés à analyser et à synthétiser des stimuli visuels abstraits, la formation de concepts non-verbaux, la coordination visuo-motrice et la visualisation spatiale. Il implique la perception et l'organisation visuelle et le traitement d'informations visuelles simultanées. En triade avec les sous-tests connaissances et similitudes, il est le sous-test du facteur non-verbal qui obtient un des meilleurs coefficients de validité du facteur g. Ainsi, le regroupement des trois sous-tests similitudes, connaissances et dessins avec blocs offre une mesure à la fois des habiletés verbales et non-verbales de l'enfant et constitue un bon indicateur du quotient intellectuel général des enfants ( $r = 0,87$ ) (Sattler, 1992).

### **Mesure du comportement**

Profil Socio Affectif 6/12 ans (PSA 6/12 ans) (LaFrenière, Dumas, Bigras, Capuano, & Normandeau, 1996).

Cet outil, adapté du PSA préscolaire (LaFrenière, Dumas, Capuano, & Dubeau 1992), est composé de 68 items qui mesurent la qualité de l'adaptation de l'enfant sur le plan de l'expression des émotions, des interactions avec les pairs et des interactions avec les adultes. Il permet entre autres d'obtenir des cotes pour des catégories comportementales globales (compétence sociale, comportements intériorisés et comportements extériorisés; pour une définition, voir annexe V). Les résultats des analyses démontrent que le PSA 6/12 ans version enseignante possède d'excellentes propriétés psychométriques. Les coefficients alpha de 0,96 pour l'échelle de compétence sociale (nombre d'énoncés=28), de 0,91 pour l'échelle de comportements intériorisés (nombre d'énoncés=19) et de 0,95 pour l'échelle de

comportements extériorisés (nombre d'énoncés=21) dépassent largement les critères habituels de fidélité. L'enseignante doit évaluer dans quelle mesure chaque énoncé correspond à la fréquence du comportement de l'enfant. Le score de chaque item varie de « 1 » jamais à « 6 » toujours. Les scores sont ensuite additionnés par échelle (compétence sociale, comportements intériorisés, comportements extériorisés) et ramenés sur une échelle sur six. Un score de « 6 » indique que le comportement est toujours présent. Seules les échelles de comportements intériorisés et extériorisés seront utilisées pour la présente recherche.

### **Mesure de désirabilité sociale**

La sous-échelle de désirabilité sociale, tirée du questionnaire Revised Child Manifest Anxiety Scale (RCMAS) (Reynolds & Richmond, 1978), comprend 9 items et possède une fidélité très satisfaisante ( $\alpha = .85$ ). Les scores peuvent varier de « 0 » à « 9 ». La moyenne des scores obtenus par 329 enfants de 1<sup>ière</sup> à 12<sup>e</sup> année est de 3,56 (ET=2,37) lors de la validation de l'échelle (Reynolds & Richmond, 1979). Un score de « 6 » et plus indique une désirabilité sociale élevée.

## **Résultats de l'étude 2**

Dans la prochaine section, nous voulons répondre à l'hypothèse suivante : Au-delà de la désirabilité sociale, le comportement (extériorisé, intériorisé) et le QI prédiront les variables suivantes : 1) la mémorisation des indices de la situation ; 2) les attributions des intentions des enfants ; 3) les réponses produites ou choisies par les enfants et 4) la perception d'efficacité personnelle à adopter le comportement pour réagir à la situation.

Nous présenterons d'abord les scores obtenus pour le comportement, le QI et la désirabilité sociale, puis la description des scores obtenus à la Mesure du TIS. Ensuite, les corrélations entre ces variables sont présentées. Enfin, pour répondre à l'hypothèse

énoncée, nous présenterons les analyses de régressions complétées à partir des prédicteurs qui ont une corrélation significative avec les variables du TIS. Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel Statistical Package for Social Science (SPSS, version 11.5).

### Analyses préliminaires

#### Analyse descriptive du comportement, du QI et de la désirabilité sociale

Le tableau IV présente les scores de l'échelle de comportements intériorisés et de comportements extériorisés, le QI et la désirabilité sociale chez les enfants de l'échantillon. Mesurés à l'aide du PSA 6/12 ans, les comportements démontrent dans l'ensemble une faible variation. Alors que le score des différentes échelles du PSA variait entre 0 et 6, la majorité des enfants manifeste peu de comportements problématiques de nature intériorisée ou extériorisée. Ils obtiennent de plus un score dans la moyenne pour le QI et la désirabilité sociale.

*Tableau IV*

*Moyennes et Écart-types aux échelles du PSA, du QI et de la désirabilité sociale (n=83)*

<i>Questionnaires/tests</i>	<i>Échelles globales</i>	<i>Moyennes</i>	<i>Écart-types</i>
PSA 6/12 ans	Comportements intériorisés (1-6)	1.89 <sup>1</sup>	.73
	Comportements extériorisés (1-6)	1.75 <sup>1</sup>	.77
QI	Score composite WISC-III	105.40 <sup>2</sup>	17.72
Désirabilité sociale	Sous-échelle de désirabilité sociale tirée du RCMAS (0-9)	3.33 <sup>3</sup>	2.20

<sup>1</sup> Les scores peuvent varier de 1 à 6. Un score élevé signifie que le comportement est rapporté fréquemment par l'enseignante.

<sup>2</sup> Les scores correspondent à ceux de la moyenne des enfants de leur âge selon les normes de Wechsler (1991).

<sup>3</sup> Les scores peuvent varier de 0 à 9; 6 étant un score significativement élevé de désirabilité sociale.



### Analyse descriptive du TIS des enfants

Étant donné que l'objectif de la présente étude diffère de celui de la première étude qui était d'identifier des différences sexuelles selon le type de conflit, les scores sont calculés sur l'ensemble des six vignettes. L'observation du tableau V révèle que les enfants de l'échantillon ont bien mémorisé les éléments de vignettes. Ils tendent à faire des interprétations non hostiles des situations. Ils suggèrent spontanément des stratégies prosociales et des stratégies de retrait plutôt que des stratégies d'agressivité pour remédier à l'ensemble des situations présentées. Lorsqu'ils évaluent des stratégies qui leurs sont proposées pour réagir aux situations conflictuelles, ils choisissent plus fréquemment les comportements prosociaux et de retrait que les comportements d'agressivité relationnelle et instrumentale. Qui plus est, les enfants se sentent plus compétents en général à adopter les comportements prosociaux et de retrait, que les comportements d'agressivité instrumentale et relationnelle.

#### Tableau V

*Moyennes et écart-types pour chaque variable de la Mesure du traitement de l'information sociale (n=83)*

<i>Thème des questions</i>	<i>Moyennes</i>	<i>ÉT</i>
Encodage (étape 1) <sup>1</sup>		
Mémorisation des éléments (0-25)	19.39	3.56
Interprétation (étape 2)		
Attributions d'intentions hostiles (0-6) <sup>2</sup>	2.37	1.45
Accès spontané au comportement (étape 4)		
Stratégie de retrait (0-6) <sup>3</sup>	2.73	1.45
Stratégie d'agressivité (0-6) <sup>3</sup>	.27	.40
Stratégie d'affirmation de soi/ recours à autrui (0-6) <sup>3</sup>	3.71	2.14

---

Évaluation du comportement (étape 4 et 5)		
Retrait/passivité		
Fréquence d'utilisation (6-24) <sup>4</sup>	16.72	4.50
Perception d'efficacité personnelle (6-24) <sup>5</sup>	16.27	3.59
Comportement prosocial		
Fréquence d'utilisation (6-24) <sup>4</sup>	18.94	3.14
Perception d'efficacité personnelle (6-24) <sup>5</sup>	17.89	3.08
Agressivité relationnelle		
Fréquence d'utilisation (6-24) <sup>4</sup>	7.20	1.80
Perception d'efficacité personnelle (6-24) <sup>5</sup>	10.81	4.23
Agressivité instrumentale		
Fréquence d'utilisation (6-24) <sup>4</sup>	6.49	1.03
Perception d'efficacité personnelle (6-24) <sup>5</sup>	9.83	4.08

---

<sup>1</sup>Encodage n = 82 (seule variable pour laquelle le n n'est pas 83)

<sup>2</sup> scores variant de 0 à 6. Un score élevé signifie la présence d'un nombre élevé d'attributions d'intentions hostiles

<sup>3</sup> scores variant de 0 à 6. Un score élevé signifie une suggestion fréquente du comportement.

<sup>4</sup> échelle Likert de 1 à 4 : Le comportement est choisi 1 « jamais », 2 « parfois », 3 « souvent », 4 « toujours ». Les scores peuvent varier de 6 à 24. Un score élevé signifie un choix fréquent du comportement.

<sup>5</sup> échelle Likert de 1 à 4 : Serait-il : 1 « très difficile », 2 un « difficile », 3 « facile », 4 « très facile » d'utiliser la stratégie ? Les scores peuvent varier de 6 à 24. Un score élevé signifie une perception d'efficacité personnelle élevée à adopter le comportement.

### Distribution des scores

Les analyses des fréquences montrent que la plupart des variables ont des distributions asymétriques : décentrées vers la droite (la plupart des enfants obtiennent un score élevé) (e.g., choix de comportements prosociaux) ou décentrées vers la gauche (la plupart des enfants obtiennent un score faible) (e.g., choix de comportement agressif

relationnel ou instrumental). Compte tenu de la nature normative de l'échantillon au plan du comportement, nous considérons que ces tendances ne sont pas surprenantes. Les indices de bossure et de symétrie sont présentés à l'annexe XII.

Notons que la variable des attributions des intentions a été dichotomisée car la distribution des scores est nettement scindée en deux (catégories de scores de 0 à 2; 3 et plus). De même, les variables d'accès au comportement de retrait (catégories de scores de 0 à 2; 3 et plus), d'agressivité (catégories de scores de 0; .5 et plus) et d'affirmation de soi (catégories de scores de 0 à 2; 3 et plus) ont été dichotomisées pour le même motif.

### Corrélations

Les tableaux VI et VII présentent les corrélations entre le QI, la désirabilité sociale, le comportement et les variables continues du TIS (tableau VI) ou catégorisées du TIS (tableau VII). On observe peu de corrélations significatives. Ceci indique que certaines variables qui étaient *a priori* considérées comme des prédicteurs du TIS, seront éliminées des prochaines analyses de régression.

#### Tableau VI

*Corrélations entre le QI, la désirabilité sociale, les facteurs du PSA et les variables continues du TIS*

<i>Variables continues du TIS</i>	<i>QI</i>	<i>Désoc<sup>1</sup></i>	<i>INT<sup>2</sup></i>	<i>EXT<sup>3</sup></i>
Encodage				
Mémorisation	.30**	-.19*	-.29*	-.22*
Évaluation du comportement				
Retrait/passivité				
Fréquence d'utilisation	-.09	-.24*	-.13	.07

Perception d'efficacité personnelle	-.05	.02	.05	.13
Comportement prosocial				
Fréquence d'utilisation	-.03	.11	.07	.03
Perception d'efficacité personnelle	.05	.07	.02	.09
Agressivité relationnelle				
Fréquence d'utilisation	-.12	.01	-.00	-.16
Perception d'efficacité	.07	-.05	.09	.11
Agressivité instrumentale				
Fréquence d'utilisation	-.02	-.08	.04	.11
Perception d'efficacité personnelle	.04	-.05	-.03	.09

<sup>1</sup> DÉSOC=Désirabilité sociale; <sup>2</sup> INT=Comportements intériorisés;

<sup>3</sup> EXT=Comportements extériorisés.

Le tableau VII présente les tests T entre les variables du QI, de la désirabilité sociale, du comportement et les variables catégorisées du TIS.

*Tableau VII*

*Tests T portant sur les variables QI, désirabilité sociale, facteurs du PSA et les variables catégorisées du TIS*

<i>Liens entre les catégories des variables dichotomisées/variables prédictrices</i>	<i>t</i>	<i>ddl</i>	<i>p</i>	<i>Différences entre les moyennes</i>
Attributions des intentions/QI	-.56	81	.58	-2.25

Attributions des intentions/Désoc <sup>1</sup>	-0.06	81	.95	-.03
Attributions des intentions/INT <sup>2</sup>	-1.63	81	.11	-.27
Attributions des intentions/EXT <sup>3</sup>	-2.44	42 <sup>4</sup>	.02	-.46
Stratégie d'agressivité/QI	.10	81	.92	.41
Stratégie d'agressivité/Désoc <sup>1</sup>	1.33	81	1.86	.67
Stratégie d'agressivité/INT <sup>2</sup>	-1.85	42 <sup>4</sup>	.07	-.34
Stratégie d'agressivité/EXT <sup>3</sup>	-1.92	81	.06	-.33
Stratégie de retrait/QI	2.17	81	.06	8.44
Stratégie de retrait/ Désoc <sup>1</sup>	.54	81	.59	.26
Stratégie de retrait/INT <sup>2</sup>	-.20	81	.84	-.03
Stratégie de retrait/EXT <sup>3</sup>	.67	81	.51	.12
Affirmation de soi/ recours à autrui /QI	-3.47	81	.001	-12.66
Affirmation de soi- recours à autrui/ Désoc <sup>1</sup>	.83	81	.41	.40
Affirmation de soi/ recours à autrui /INT <sup>2</sup>	-.12	81	.91	-.02
Affirmation de soi/ recours à autrui /EXT <sup>3</sup>	1.15	81	.25	.19

<sup>1</sup> DÉSOC=Désirabilité sociale;

<sup>2</sup> INT=Comportements intériorisés;

<sup>3</sup> EXT=Comportements extériorisés.

<sup>4</sup> Basé sur l'hypothèse de variances inégales selon le test de Levene

### **Inclusion des variables dans les analyses de régressions**

La variable « sexe » n'a pas été incluse dans les analyses, étant donné que les résultats de l'étude 1 ne montrent pratiquement pas de différences sexuelles dans l'étude du TIS d'enfants au début du primaire.

La variable de « désirabilité sociale » a été retirée des analyses car cette variable n'était pas corrélée de façon significative à la presque totalité des variables du TIS. De plus, les deux corrélations significatives observées n'ont pas un sens interprétable. La première corrélation indique que plus la désirabilité sociale est élevée, moins la mémorisation est bonne, alors que la mémorisation ne peut être « manipulée » pour plaire à autrui. La deuxième corrélation significative implique que plus la désirabilité sociale est élevée, moins l'enfant choisit le retrait, alors que cette stratégie peut être perçue comme socialement désirable par rapport à l'agressivité. Finalement, nous observons que 83% de l'échantillon obtient un score de désirabilité sociale faible.

Par ailleurs, les variables du QI et les variables comportementales (comportement anxieux/retraité et comportement agressif) ont été placées dans un seul bloc. (Les indexes d'inflation de la variance montrent une absence de multicolinéarité entre les variables comportement agressif et comportement anxieux/retraité/dépressif.)

Certaines variables critères ne sont corrélées avec aucune des variables prédictrices (stratégie de retrait spontanée, fréquence d'utilisation des comportements de retrait, de prosocialité, d'agressivité relationnelle et instrumentale; et la perception d'efficacité personnelle à adopter ces comportements) (voir tableaux VI et VII). Nous ne ferons donc pas de régressions pour ces variables.

Notons que l'hypothèse à vérifier est la suivante : Le comportement (agressif, anxieux/retraité/dépressif) et le QI prédiront les variables suivantes : 1) la mémorisation des indices de la situation ; 2) les attributions des intentions des enfants ; 3) les réponses

produites ou choisies par les enfants et 4) la perception d'efficacité personnelle à adopter le comportement pour réagir à la situation. Des analyses de régression ont été effectuées afin de vérifier si la fréquence des comportements extériorisés et de comportements intériorisés ainsi que le QI est liée au TIS.

**Analyses de régression sur les variables de mémorisation, d'attributions des intentions, des stratégies spontanées d'affirmation de soi/ recours à autrui et d'agressivité avec les prédicteurs QI, comportement intériorisé et comportement extériorisé.**

Une analyse de régression linéaire a été réalisée sur la variable mémorisation et des analyses de régressions logistiques ont été réalisées sur les variables attributions des intentions, stratégies spontanées d'agressivité, et d'affirmation de soi/ recours à autrui. Rappelons que les variables attributions des intentions, stratégies spontanées d'agressivité, et d'affirmation de soi/ recours à autrui ont été dichotomisées car la répartition des scores à ces variables était nettement scindée en deux (score élevé ou faible).

**Analyse de régression linéaire sur la variable de mémorisation**

Tout d'abord une régression linéaire a été effectuée sur la variable dépendante mémorisation (variable continue). L'analyse de régression linéaire a été faite en un bloc en incluant les variables prédictrices du QI, des comportements intériorisés et des comportements extériorisés dans le bloc. Les analyses effectuées sur les résidus (de l'erreur) montrent que le postulat de la normalité est respecté. L'observation du tableau VIII révèle que le modèle prédit 19% de la variance de la mémorisation. Plus spécifiquement, le QI est le seul prédicteur significatif de la mémorisation dans le modèle. Un QI élevé prédit un score de mémorisation élevée  $F(3,77) = 5.91, p < .001$ . L'hypothèse

quant à la prédiction de la mémorisation est donc partiellement confirmée, étant donné que les comportements intériorisés et extériorisés ne s'avèrent pas des prédicteurs significatifs de la mémorisation.

*Tableau VIII*

*Régression linéaire des variables du QI, des comportements intériorisés et comportements extériorisés sur la mémorisation (n= 80)*

<i>Variables</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>ddl</i>	<i>P</i>
QI	.02	.001	.32	3.10	77	.003
INT <sup>1</sup>	-.03	.02	-.18	-1.46	77	.15
EXT <sup>2</sup>	-.02	.02	-.12	-.95	77	.35
$R^2 = .19^{***3}$						

\*\*\*p < .001

1 INT=Comportements intériorisés;

2 EXT=Comportements extériorisés;

Variable critère : mémorisation ; Variables prédictrices : QI, comportements intériorisés et comportements extériorisés

<sup>3</sup> La variance de .19 indique que la puissance statistique de l'analyse de régression linéaire est satisfaisante, étant donné qu'elle est supérieure à .15.

### **Analyse de régression logistique sur la variable attributions des intentions**

Une première analyse vérifie le modèle de prédiction des attributions des intentions par les variables prédictrices QI, comportements extériorisés et comportements intériorisés. L'analyse de modèle complet avec les trois prédicteurs indique qu'il est significatif ( $\chi^2(3, 80)=7.78, p=.05$ ) et que les variables prédictrices suggérées sont donc pertinentes au modèle. Le tableau IX présente les coefficients wald, les degrés de liberté, les rapports de cote (*odds ratio*) avec les valeurs *p* ainsi que les intervalles de confiance pour les rapports



de cote pour chacun des prédicteurs. Selon le critère de wald, on constate que seul le comportement extériorisé est un prédicteur significatif du nombre d'attributions des intentions hostiles pour gérer les situations sociales de conflit ambiguës ( $z= 3.94$ ,  $p<.05$ ). Plus précisément, le rapport de cote indique que les enfants ont une probabilité deux fois plus élevée d'obtenir un score d'attributions des intentions hostiles élevé pour chaque point additionnel obtenu à l'échelle d'agressivité du questionnaire PSA. Les enfants aux comportements plus extériorisés risquent donc d'interpréter plus souvent l'intention du protagoniste comme étant hostile dans une situation sociale ambiguë. Ceci correspond aux données observées dans la littérature. Le QI et les comportements intériorisés des enfants ne semblent pas liés à plus d'attributions des intentions hostiles au protagoniste dans la situation sociale. L'hypothèse de prédiction des attributions des intentions est donc partiellement confirmée.

*Tableau IX*

*Régression logistique des variables du QI, des comportements intériorisés et des comportements extériorisés sur les attributions d'intentions hostiles (n=83).*

<i>Variables</i>	<i><math>\beta</math></i>	<i>Wald</i>	<i>Ddl</i>	<i>p</i>	<i>Rapport de cote (Exp B)</i>	<i>Intervalle de confiance à 95% pour le rapport de cote</i>	
						<i>Inférieur</i>	<i>Supérieur</i>
QI	.01	.40	1	.53	1.00	.98	1.04
INT <sup>1</sup>	.12	.09	1	.76	1.12	.53	2.39
EXT <sup>2</sup>	.79	3.94	1	.05*	2.20 <sup>3</sup>	1.01	4.80
Constante	-2.98	3.14	1	.08	.05		

*1 INT=Comportement intériorisé;*

*2 EXT=Comportement extériorisé;*

\*  $p=.048$

*Variable critère : attribution d'intentions hostiles ; Variables prédictrices : QI, comportement intériorisé et comportement extériorisé*

<sup>3</sup> *Le rapport de cote supérieur à 2 en présence d'un effet significatif montre une puissance statistique suffisante pour détecter cet effet.*

### **Analyse de régression logistique sur la stratégie spontanée d'affirmation de soi/recours à autrui (stratégie prosociale).**

*Linéarité du QI avec la fonction logit pour la régression sur la variable d'affirmation de soi/recours à autrui.*

L'un des présupposés concernant la régression logistique, est que les variables continues sont linéaires avec la fonction logit. Une façon simple de vérifier ce présupposé est de catégoriser les variables continues et de comparer les résultats obtenus dans les régressions où la variable est catégorisée aux résultats obtenus lorsque la variable est continue. Si les résultats sont modifiés par la catégorisation de la variable QI, c'est que la linéarité avec la fonction logit n'est pas respectée. Le second résultat obtenu avec la variable QI catégorisée est alors pris en considération. Étant donné que le QI s'est avéré le seul prédicteur non linéaire avec la fonction logit pour la régression sur la stratégie d'affirmation de soi/recours à autrui, la variable QI a été catégorisée pour effectuer cette régression. Les catégories de QI ont été constituées en utilisant la moyenne de QI de l'échantillon ( $M=105.40$ ,  $ÉT=17.72$ ) et une différence significative de QI basée sur la littérature ( $ÉT$  du QI =15 points) (Wechsler, 1991). On peut noter que l'écart-type est de 17.72 pour notre échantillon, donc très près de 15. En séparant l'échantillon en quatre groupes en utilisant un écart-type de  $\pm 15$  points par rapport à la moyenne, nous avons obtenu quatre groupes de taille pratiquement égale (voir tableau X). Par conséquent, cette

catégorisation a plusieurs avantages tant au niveau de l'interprétation (qui correspond à la norme d'un écart-type par rapport à la moyenne du QI dans la littérature scientifique) qu'au niveau statistique (4 groupes avec des effectifs égaux).

*Tableau X*

*Catégorisation de la variable QI.*

Score du QI	Nombre d'enfants
90 et -	21
91 à 105	21
106 à 121	21
Plus de 121	20

Une analyse vérifie le modèle de prédiction du comportement d'affirmation de soi/ recours à autrui (stratégies prosociales) suggéré spontanément (étape 4 accès au comportement) par les variables prédictrices QI catégorisé, *comportement intériorisé* et *comportement extériorisé* (voir tableau XI). L'analyse globale du modèle montre qu'il est significatif ( $\chi^2(5, 80) = 19.11, p = .002$ ). La catégorie de référence est le QI global dont le score est de plus de 121. Selon le critère de Wald, le QI et le comportement agressif sont des prédicteurs significatifs de la suggestion de stratégies prosociales. Le tableau XI permet en effet de constater que l'intervalle de confiance du rapport de cote est entre .19 et .96 ( $z = 4.21, p = .04$ ) pour le comportement extériorisé. Plus précisément, le rapport de cote de .43 montre qu'il y a une probabilité .43 fois moindre d'obtenir un score élevé (de 2 et plus) pour la suggestion des stratégies prosociales pour une augmentation de 1 point à l'échelle d'agressivité du PSA. Le comportement extériorisé est donc un faible prédicteur de la suggestion des

stratégies prosociales. De plus l'intervalle de confiance du rapport de cote est entre .03 et .54 ( $z=7.73$   $p=.01$ ) pour le QI de 90 et moins. Plus précisément, le rapport de cote de .12 montre qu'il y a une probabilité .12 fois moindre d'obtenir un score de 3 et plus pour les stratégies prosociales lorsque le QI est de 90 et moins par rapport à un score de QI de 121 et plus. Étant donné que les autres catégories de QI sont non significatives (donc non différentes de la catégorie de référence du QI 121 et +), nous avons regroupé les 3 autres catégories. Une nouvelle régression a donc été faite avec les deux catégories de QI (voir tableau XII). Le tableau XII permet d'observer que l'intervalle de confiance du rapport de cote est entre 2.30 et 29.11 ( $z=10.56$   $p=.001$ ) pour le QI de plus de 90. Les enfants qui ont un QI supérieur à 90, ont une probabilité 8 fois plus élevée d'obtenir un score élevé (3 et plus) à la suggestion des stratégies prosociales pour gérer les situations conflictuelles ambiguës que les enfants qui ont un QI de 90 et moins. De plus, avec la nouvelle analyse, le comportement extériorisé devient un prédicteur non significatif des stratégies prosociales spontanées. L'hypothèse s'avère partiellement confirmée car le QI est le seul prédicteur significatif des stratégies prosociales spontanées dans le modèle final (voir tableau XII). Les enfants dont le QI est dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne montreraient une meilleure capacité à suggérer des stratégies prosociales pour gérer des situations conflictuelles ambiguës par rapport aux enfants dont le QI est inférieur à 90, nonobstant les comportements extériorisés ou intériorisés.

Tableau XI

Régression logistique des variables du QI catégorisé, des comportements intériorisés et des comportements extériorisés sur la stratégie spontanée d'affirmation de soi/ recours à autrui (n=83)

Variables	B	Wald	Ddl	P	Rapport de cote (Exp B)	Intervalle de confiance à 95% pour le rapport de cote	
						<u>Inférieur</u>	<u>Supérieur</u>
QI		13.34	3	.00	--	--	--
QI de 90 et -	-2.08	7.73	1	.01	.12	.03	.54
QI de 91 à 105	-.50	.59	1	.44	.61	.17	2.19
QI de 106 à 121	.82	1.35	1	.25	2.27	.57	9.06
INT <sup>1</sup>	.80	3.48	1	.06	2.22	.96	5.14
EXT <sup>2</sup>	-.85	4.21	1	.04	.43	.19	.96
Constante	.37	.198	1	.66	1.45	--	--

1 INT=Comportement intériorisé;

2 EXT=Comportement extériorisé.

Variable critère : stratégie spontanée d'affirmation de soi/ recours à autrui; variables prédictrices : QI, comportement intériorisé et comportement extériorisé

Tableau XII

Régression logistique des variables du QI dichotomisé, du comportement intériorisé et du comportement extériorisé sur la stratégie spontanée d'affirmation de soi/ recours à autrui (n=83)

Variables	B	Wald	Ddl	P	Rapport de cote(Exp B)	Intervalle de confiance à 95% pour le rapport de cote	
						Inférieur	Supérieur
QI + de 90	2.10	10.56	1	.001	8.18 <sup>3</sup>	2.30	29.11
INT <sup>1</sup>	.62	2.28	1	1.31	1.86	.83	4.16
EXT <sup>2</sup>	-.78	3.52	1	.06	.46	.19	.96
Constante	-1.46	2.54	1	.11	.23	--	--

1 INT=Comportement intériorisé;

2 EXT=Comportement extériorisé.

Variable critère : stratégie spontanée d'affirmation de soi/ recours à autrui; variables prédictrices : QI, comportement intériorisé et comportement extériorisé

<sup>3</sup> Le rapport de cote supérieur à 2 en présence d'un effet significatif montre une puissance statistique suffisante pour détecter cet effet.

### Analyse de régression logistique sur la stratégie spontanée d'agressivité

Une dernière analyse vérifie le modèle de prédiction du comportement d'agressivité suggéré spontanément (étape 4 accès au comportement) par les variables prédictrices QI, comportement extériorisé et comportement intériorisé. L'analyse du modèle complet avec les trois prédicteurs indique qu'il est non-significatif ( $\chi^2(3, 80)=5.09, p=.17$ ) (voir tableau XIII pour les coefficients wald, rapports de cotes et intervalles de confiance pour chacun

des prédicteurs). L'hypothèse de prédiction de la suggestion du comportement agressif est donc infirmée.

*Tableau XIII*

*Régression logistique des variables du QI, du comportement intériorisé et du comportement extériorisé sur la stratégie spontanée d'agressivité (n=83)*

<i>Variables</i>	<i>B</i>	<i>Wald</i>	<i>Ddl</i>	<i>P</i>	<i>Rapport de cote (Exp B)</i>	<i>Intervalle de confiance à 95% pour le rapport de cote</i>	
						<i>Inférieur</i>	<i>Supérieur</i>
QI	.00	.01	1	.92	1.00	.98	1.03
INT <sup>1</sup>	.47	1.53	1	.22	1.59	.76	3.34
EXT <sup>2</sup>	.33	.87	1	.35	1.39	.69	2.79
Constante	-2.19	1.77	1	.18	.11		

*1 INT=Comportements intériorisés;*

*2 EXT=Comportements extériorisés.*

*Variable critère : la stratégie spontanée d'agressivité; variables prédictrices : QI, comportement intériorisé et comportement extériorisé*

## **Discussion de l'étude 2**

Cette deuxième étude avait pour objectif 1) de mieux comprendre la relation entre certaines variables du TIS (encodage, attributions des intentions, accès/choix de comportement et la perception d'efficacité personnelle à adopter ces comportements) et le comportement (intériorisé et extériorisé) d'enfants au début du primaire ; et 2) d'étudier la

relation entre le QI et les variables TIS d'encodage, les attributions des intentions, l'accès/choix de comportement et la perception d'efficacité personnelle à adopter ces comportements; tout en tenant compte de la désirabilité sociale comme covariable.

De façon générale nous retenons que la majorité des enfants de notre échantillon manifeste peu de comportements problématiques de nature intériorisée ou extériorisée. Ils obtiennent de plus un score dans la moyenne pour le QI et la désirabilité sociale. Au plan du TIS, nous observons que les enfants ont bien mémorisé les éléments des vignettes. Ils tendent à faire des interprétations non hostiles des situations. Ils suggèrent spontanément des stratégies prosociales et des stratégies de retrait plutôt que des stratégies d'agressivité pour remédier à l'ensemble des situations présentées. Lorsqu'ils évaluent des stratégies qui leurs sont proposées pour réagir aux situations conflictuelles, ils choisissent plus fréquemment les comportements prosociaux et de retrait que les comportements d'agressivité relationnelle et instrumentale. Qui plus est, les enfants se sentent plus compétents en général à adopter les comportements prosociaux et de retrait, que les comportements d'agressivité instrumentale et relationnelle.

De façon plus spécifique, nous voulions par la présente étude vérifier l'hypothèse suivante :

Au-delà de la désirabilité sociale, le comportement (extériorisé, intériorisé) et le QI prédiront les variables suivantes : 1) la mémorisation des indices de la situation ; 2) les attributions des intentions des enfants ; 3) les réponses produites ou choisies par les enfants et 4) la perception d'efficacité personnelle à adopter le comportement pour réagir à la situation.

La variable de « désirabilité sociale » a été retirée des analyses car cette variable n'aurait amené aucune contribution dans les régressions puisqu'elle n'était pas corrélée aux variables dépendantes, à l'exception d'une relation négative avec la variable de mémorisation et du choix de comportement de retrait. De même, plusieurs variables



prédites qui nous intéressaient à priori se sont avérées non corrélées aux variables prédictrices et ont été retirées des analyses de régressions prévues.

## **Modèles de prédiction du TIS**

### **Modèle prédicteur de la mémorisation**

Le QI s'avère le seul prédicteur significatif de la mémorisation des indices de situations conflictuelles ambiguës. Un QI élevé prédit un score de mémorisation élevé. Ni le comportement extériorisé, ni le comportement intériorisé ne sont liés significativement à la mémorisation des indices. Notre hypothèse est donc partiellement confirmée. Toutefois, il semble que nos observations confirment les résultats des études qui montrent que la mémorisation des indices des situations ne soit pas compromise par la présence de comportements extériorisés (e.g., Dodge & Frame, 1982; Graham & Hudley, 1994) ou de comportements intériorisés chez une population normative (Bulow, 2001). Le QI est par ailleurs lié positivement à la mémorisation des éléments d'une situation sociale. Un QI plus faible pourrait donc diminuer la capacité à encoder les éléments d'une situation sociale et influencer la suite des étapes du TIS dont l'ajustement social dans cette situation. À notre connaissance, cette observation constitue un apport à la littérature sur la relation entre le QI et l'encodage de situations sociales hypothétiques ambiguës. Notons que pour les populations aux difficultés d'agressivité d'intensité clinique, certaines études ont observé une moins bonne mémorisation des situations de la part de ces enfants par rapport aux enfants ne présentant pas une agressivité atteignant un seuil clinique (Lochman & Dodge, 1994). Il serait donc pertinent de prendre la mémorisation en considération en plus du QI, lors de la mesure du TIS auprès des enfants présentant des comportements extériorisés d'intensité clinique. La présence possible de cette difficulté de mémorisation lors du TIS

mérite de plus d'être explorée auprès des enfants aux comportements intériorisés d'intensité clinique, puisqu'à notre connaissance, cela n'a pas encore été étudié dans la littérature.

### **Modèle prédicteur des attributions des intentions**

Dans notre étude, le comportement extériorisé s'est avéré un prédicteur significatif du nombre d'attributions des intentions hostiles pour les situations sociales de conflit ambiguës. Les enfants présentant plus de comportements extériorisés sont plus susceptibles d'interpréter l'intention du protagoniste comme étant hostile dans une situation sociale ambiguë hypothétique. Le modèle de prédiction des attributions des intentions permet de confirmer les résultats d'études antérieures (e.g., Burgess et al., 2006; Hoglund, 2005; Orobio de Castro et al., 2002) concernant la relation positive entre le degré d'agressivité et la fréquence des attributions d'intentions hostiles à un protagoniste dont les intentions sont ambiguës en situation conflictuelle. Toutefois, contrairement à notre hypothèse et à celle d'Orobio de Castro et al. (2002), le QI ne s'avère pas un prédicteur significatif des attributions des intentions. De plus, le comportement intériorisé n'est pas lié aux attributions des intentions, tel que dans les études de Bell-Dolan (1995), Burgess et al., (2006) et Wichman (2002). Notons que d'autres études antérieures avaient observé une relation positive entre le degré d'anxiété ou de dépression et les attributions d'intentions hostiles (Dineen & Hadwin, 2004; Hoglund, 2005; Osantowski, 2002; Quiggle et al., 1992). Une explication pour comprendre l'hétérogénéité de ces résultats dans la littérature serait que certains types de troubles intériorisés sont associés à des types d'attributions particuliers. Par exemple, on pourrait croire que les enfants souffrant de symptômes d'anxiété sociale feraient plus d'attributions d'intentions hostiles car ils craignent en général le jugement et la critique d'autrui et le perçoivent donc comme hostile à leur égard; alors que les enfants dépressifs feraient plus d'attributions causales les remettant eux-mêmes en cause plutôt qu'autrui, si l'on se base sur la triade dépressive de Beck (1976). Cette triade explique que les attributions associées à la dépression sont en général globales (généralisées à l'ensemble des situations), internes (dues à l'individu) et stables dans le

temps quant aux événements négatifs. Cependant, un examen des études recensées montre que le type de comportements intériorisés ne semble pas être en cause. Des problématiques semblables (dépression, anxiété ou retrait) et mesurées avec des questionnaires semblables (e.g., Children's Depression Inventory (CDI), Kovacs, 1992 in Dineen & Hadwin, 2004; Revised Child Manifest Anxiety Scale (RCMAS), Reynolds & Richmond, 1978) sont relevées pour les études qui trouvent une relation significative entre ces comportements intériorisés et les attributions des intentions hostiles et celles qui n'en trouvent pas (voir l'annexe IV). Il nous est donc difficile de trouver une explication quant à ces résultats hétérogènes, d'autant plus que les enfants de ces études sont tous issus d'échantillons normatifs, tel que ceux de notre échantillon.

#### **Modèle prédicteur de la stratégie spontanée d'affirmation de soi/ recours à autrui**

Le QI, mais pas le comportement, s'est avéré un prédicteur significatif de la suggestion de stratégies prosociales (affirmation de soi/ recours à autrui) pour gérer les situations sociales ambiguës. Les enfants qui ont un QI supérieur à 90, ont une probabilité huit fois plus élevée d'obtenir un score élevé à la suggestion de la stratégie prosociale pour gérer les situations conflictuelles ambiguës que les enfants qui ont un QI inférieur à 90. À notre connaissance, une telle relation n'avait pas encore été étudiée dans le contexte du TIS. De plus, notre étude montre qu'il n'y a pas de relation significative entre le comportement extériorisé et la suggestion de comportements prosociaux pour les enfants de notre échantillon. Ce résultat corrobore les observations de certaines études antérieures (Chung & Asher, 1996; Crain et al., 2005; Dodge & Somberg, 1982; Quiggle et al., 1992) et en contredit d'autres qui rapportent que les enfants agressifs choisissent moins souvent l'affirmation de soi/prosociale, que les enfants non agressifs (Graham & Hudley, 1994; Wichmann et al., 2004). Par ailleurs, certaines études montraient que les enfants dépressifs suggèrent moins souvent des stratégies d'affirmation de soi que les enfants non dépressifs (Rinaldi & Heath, 2006; Quiggle et al., 1992) alors que d'autres études n'identifiaient pas de différences entre ces enfants (Hopemeyer & Asher, 1997; Osantowski, 2001). Nous

n'observons pas non plus cette relation. Le QI serait-il en jeu pour expliquer ces différences dans les résultats? Le QI dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne serait-il un facteur qui permettrait aux enfants de suggérer des stratégies prosociales et de maintenir un bon ajustement social malgré la présence de certains comportements extériorisés ou intériorisés chez une population normative? Notre modèle a permis d'observer une relation positive entre le QI et la suggestion de comportements prosociaux, sans qu'il y ait une relation entre le comportement intériorisé ou extériorisé et la suggestion de la stratégie prosociale. Nous suggérons la possibilité que les enfants présentant des comportements intériorisés ou extériorisés mais dont le QI est supérieur à 90 (dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne) puissent plus aisément générer des comportements prosociaux en situation conflictuelle ambiguë que les enfants dont le QI est inférieur à 90.

#### **Modèle prédicteur de la stratégie spontanée d'agressivité**

Le comportement extériorisé n'a pas été lié à la suggestion de la stratégie d'agressivité pour réagir aux situations conflictuelles. Ceci est en contradiction avec les études antérieures qui ont observé une relation positive entre le degré d'agressivité et la suggestion de tels comportements (e.g., Waldman, 1996; Yoon et al., 2000). Cependant, le modèle confirme les résultats d'études antérieures qui rapportent que les comportements intériorisés ne sont pas liés à la suggestion de comportements agressifs (Hopemeyer & Asher, 1997; Osantowski, 2001). L'absence de la relation entre les comportements extériorisés tel qu'évalués par l'enseignante et la suggestion de la stratégie d'agressivité pourrait s'expliquer par le caractère normatif de l'échantillon.

#### **Réflexion sur l'étude du TIS en lien avec le comportement et le QI**

Par l'exploration de la relation entre les comportements de type intériorisé (anxieux/retiré/dépressif) et les différentes variables du TIS nous visons à mieux comprendre les particularités du TIS des enfants présentant ces comportements et possiblement d'identifier certains facteurs associés à leurs difficultés d'ajustement social.

Nous visions de plus à comparer le TIS en relation aux comportements intériorisés au TIS en relation à l'agressivité. Nous n'avons pas identifié de relation entre les comportements intériorisés et les variables du TIS à l'étude. Il semble donc que l'encodage, les attributions des intentions, l'accès ou le choix de comportement et la perception d'efficacité personnelle à adopter ces comportements par les enfants d'une population normative ne soit pas affecté par la présence de certains comportements intériorisés. Les enfants de notre échantillon présentent sans doute trop peu de comportements intériorisés pour avoir un impact sur leur TIS; il serait intéressant de répliquer l'étude avec une population présentant des comportements intériorisés d'intensité clinique et même, de mesurer ces comportements par type de problématique (e.g., dépression, trouble d'anxiété généralisée, trouble obsessionnel-compulsif, phobie sociale). Nous pourrions alors identifier si le TIS de ces enfants présente des caractéristiques particulières selon le trouble dont ils souffrent. Pensons d'abord au Trouble obsessionnel compulsif où la sur-responsabilisation de soi pour certains événements (interprétation erronée : « j'ai pensé du mal du voisin; il m'a regardé de façon bizarre, il va m'arriver un malheur ») peut être liée à certaines compulsions (comportement adopté en conséquence à ces cognitions : « je dois compter jusqu'à 1000 quatre fois par jour de façon parfaite pour éviter qu'un malheur ne se produise ») (e.g., Rachman, 1993). Comparons ces cognitions à d'autres interprétations d'un même événement dans l'anxiété sociale où l'autre est vu comme menaçant dans son jugement (interprétation : « le voisin m'a regardé de façon bizarre, il doit me juger sur mes vêtements; j'ai l'air fou »), ce qui peut amener l'individu à éviter certaines interactions sociales (comportement adopté en conséquence à ces cognitions : « tout à l'heure je vais passer de l'autre côté de la maison et entrer par la porte d'en arrière pour éviter son regard ») (Wells, 1998). Ces deux troubles sont caractérisés par des interprétations différentes en réaction au même événement. Il pourrait en être de même pour le TIS.

De même, nous avons trouvé peu de relations entre le TIS et les comportements extériorisés des enfants de notre échantillon. La relation entre les variables du TIS et l'agressivité a été appuyée empiriquement dans les études antérieures. Il est possible que les

enfants de notre échantillon montraient moins de comportements extériorisés que les enfants étudiés dans les travaux antérieurs, et donc qu'ils ne montraient pas les caractéristiques habituellement observées, mis à part les attributions des intentions plus hostiles, avec un score de comportements extériorisés plus élevé.

Par l'étude de la relation entre le QI et les variables du TIS nous voulions explorer s'il est pertinent ou non d'inclure le QI dans l'évaluation des difficultés des enfants pour la planification d'un plan de traitement visant à intervenir sur les habiletés du TIS. D'après nos résultats, il semble en effet que de connaître le QI peut aider à prédire la qualité du TIS pour certaines étapes (mémorisation; suggestion des comportements prosociaux). Un QI dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne est lié à une bonne mémorisation, ce qui pourrait contribuer à faciliter l'interprétation juste des situations et par la suite l'adoption de comportements sociaux adaptés aux situations.

Plusieurs études antérieures ont proposé que le fonctionnement cognitif des enfants présentant des comportements de nature intériorisée ou extériorisée possèdent des spécificités sur le plan de l'intelligence (Cook et al., 1994; Kusché et al., 1993; Larivée et al., 1994; Lynam et al., 1993). Par ailleurs, nous n'avons pas fait ce constat avec les enfants de notre étude. La mesure du QI des enfants a montré qu'ils obtenaient en général un score dans la moyenne des enfants de leur âge et qu'ils ne présentaient pas de difficultés de comportement particulières. Il est possible que les observations des études antérieures soient plus appropriées aux enfants présentant des difficultés de comportements plus significatives. Il serait donc pertinent de tenir compte du QI des enfants présentant des difficultés de comportement intériorisées ou extériorisées de niveau clinique afin d'évaluer son rôle dans le TIS.

Nous retenons tout de même que le QI a été corrélé positivement avec la mémorisation des situations et la suggestion de la stratégie prosociale, ce qui montre qu'il aurait un certain rôle dans la qualité du TIS des enfants d'une population normative, et non seulement chez les enfants aux difficultés comportementales sévères.

## Forces et limites de l'étude

Une des forces de cette étude, est d'avoir tenu compte du QI dans l'étude du TIS. Une autre des forces de cette étude est d'avoir tenu compte de l'effet possible de la désirabilité sociale des enfants dans leur réponse à la mesure du TIS. Dans notre étude, les enfants présentaient une désirabilité sociale dans les limites de la normale, ce qui nous a permis de constater que cette variable ne contribuait pas, dans cet échantillon, à fausser les réponses risquant d'être peu socialement désirables (tel que les réponses d'agressivité). Il est à noter qu'une relation positive entre cette variable et les scores d'agressivité des enfants avait été observée dans l'étude d'Orrobio de Castro et collaborateurs (2005) qui ont alors contrôlé l'effet de cette variable. Nous recommandons d'en tenir compte dans de futures études du TIS. Cependant nous soulignons à *posteriori*, que notre réflexion nous a amenée à la conclusion suivante, si des enfants ont un niveau de désirabilité sociale élevée au point d'influencer leurs réponses au questionnaire du TIS, alors il serait préférable de tout simplement éliminer ces participants de l'échantillon, car nous obtiendrions des réponses biaisées et ne pourrions vraiment « contrôler » la variable « désirabilité sociale ».

Une des principales limites de cette étude est le choix de l'échantillon issu d'une population normative, ce qui a pu contribuer à la faible variation des scores obtenus à plusieurs variables du TIS et aux scores de comportements extériorisés et de comportements intériorisés. Le fait que nous ayons un échantillon populationnel réduit bien-sûr la probabilité d'avoir des enfants avec des difficultés de comportement. De plus, il est fort possible que le fait que nous ayons recruté uniquement des familles bi-parentales et qui ont accepté de se déplacer à l'université pour répondre à des questions pour une durée de trois heures, fait en sorte que nous n'ayons pas un échantillon représentatif de la population.

Une nouvelle étude avec une population aux difficultés comportementales d'intensité clinique pourrait permettre d'identifier certaines particularités du TIS, notamment chez les enfants anxieux ou déprimés. Ceci permettrait de plus de comparer le TIS des enfants aux troubles intériorisés à celui des enfants aux troubles extériorisés.

D'un autre point de vue, puisqu'il s'agit d'un échantillon normatif, il est probable que nos observations reflètent simplement la réalité : les enfants d'un échantillon normatif ne présentent pas de différences dans leur TIS et que le QI demeure le facteur le plus important chez cette population pour prédire la qualité de leur TIS, malgré la présence de certains comportements extériorisés et intériorisés. Nous avons donc obtenu un aperçu d'un TIS « normal » chez les enfants au début du primaire, ce qui devient un point de référence par rapport aux observations obtenues chez les populations cliniques.



## **Chapitre 5**

### **Discussion générale**

Le TIS est la porte d'entrée sur le monde social. Il se développerait et se raffinerait avec l'évolution de nos capacités mentales (Flavell & Wellman, 1977) et en fonction de nos expériences passées (Brown & DeLoache, 1978). Ainsi, le TIS et par conséquent l'ajustement social de l'enfant devraient devenir de plus en plus adaptés en fonction du développement de ses habiletés telles la capacité d'empathie, de résolution de problème, et sa capacité à se référer à ses expériences passées (Hartup, 1983). L'ajustement social peut varier en fonction des situations. Les situations sociales comportent souvent des éléments d'ambiguïté ce qui les rend plus complexes à saisir. La principale visée clinique de l'étude du TIS est de pouvoir enseigner aux enfants mal ajustés socialement comment interagir de façon plus adaptée (Dodge, 1986). Mais avant d'intervenir auprès des enfants mal ajustés socialement, il importe de bien comprendre les caractéristiques du TIS des enfants ciblés. Bien que le TIS ait fait l'objet de nombreuses études dans le dernier quart de siècle, nous avons constaté que certaines lacunes doivent toujours être comblées.

La présente thèse comportait deux objectifs principaux visant à mieux comprendre les caractéristiques du TIS de jeunes enfants au début du primaire. Le but de notre première étude était d'explorer les différences sexuelles dans le TIS des enfants en tenant compte des types de conflits instrumentaux et relationnels auxquels sont plus susceptibles de réagir les garçons et les filles respectivement. Nous avons choisi d'étudier ces différences car nous avons constaté que le TIS avait jusqu'à ce jour été largement étudié auprès des enfants en utilisant des situations de conflits instrumentaux, qui interpellent essentiellement les garçons (e.g., Crick & Dodge, 1994; Crick & Werner, 1998). Nous croyions que ceci a pu constituer un obstacle à la bonne compréhension du TIS des filles, lors de situations sociales d'une autre nature, situations qui les interpellent plus que les conflits instrumentaux : les conflits relationnels. Les caractéristiques du TIS des filles et des garçons ont été étudiées en fonction du modèle proposé par Crick et Dodge (1994) qui

comporte les étapes suivantes : 1) l'encodage/mémorisation des indices, 2) l'interprétation des indices, 3) le choix des buts sociaux, 4) l'accès au comportement, 5) le processus de décision permettant de choisir le comportement à adopter et 6) l'adoption du dit comportement.

Le but de notre seconde étude était de décrire le TIS d'enfants au début du primaire en étudiant la relation entre le comportement (intériorisé, extériorisé) ou le QI et les variables du TIS suivantes : l'encodage, les attributions des intentions, l'accès/choix de comportement et la perception d'efficacité personnelle à adopter ces comportements; tout en tenant compte de la désirabilité sociale comme covariable. Mieux comprendre les caractéristiques du TIS en relation aux symptômes de comportement intériorisé (anxieux/retiré/dépressif) pouvait nous permettre d'identifier certains facteurs associés à leurs difficultés d'ajustement social. Cela pouvait aussi nous permettre de comparer le TIS des enfants aux comportements intériorisés à celui des enfants aux comportements extériorisés. Le QI a aussi été pris en considération, les études antérieures ayant négligé son rôle dans le TIS.

## **Différences sexuelles dans le TIS des enfants au début du primaire**

Quelques études antérieures ont mis en lumière l'existence de différences dans le TIS des garçons et des filles particulièrement en tenant compte du type de conflit instrumental et relationnel. La revue de littérature a permis de souligner que certaines variables n'ont tout simplement pas été explorées dans les études antérieures en tenant compte du type de conflit instrumental ou relationnel : l'encodage, l'utilisation des indices sociaux et la perception d'efficacité personnelle. De plus, les conséquences attendues suite à un comportement particulier n'avaient été ciblées que dans une seule étude (Feldman & Dodge, 1987) qui a montré que les filles considèrent plus que les garçons que le retrait

permet d'obtenir le résultat instrumental désiré. Nous nous sommes donc intéressées à ces variables. De plus, le relevé de littérature souligne que pour les variables qui ont été étudiées sous les deux perspectives (avec ou sans le type de conflit instrumental ou relationnel), les résultats montrent de nouvelles différences sexuelles lorsque l'on tient compte du type de conflit par rapport aux études qui n'en tiennent pas compte, alors que pour d'autres variables, les résultats sont similaires ou hétérogènes. Nous avons choisi de répliquer l'étude de ces variables, parmi lesquelles des résultats hétérogènes ont été obtenus dans la littérature scientifique antérieure (notamment pour les émotions et les buts sociaux).

### **Nouvelles données concernant les différences sexuelles dans le TIS**

Notre étude a été la première à examiner l'encodage et l'utilisation des indices des situations auprès de garçons et de filles au début du primaire en fonction du type de conflit relationnel et instrumental. Nous avons pu observer que les garçons et les filles ne se distinguent pas quant à leur capacité à encoder les éléments des histoires qui leur sont présentées et que les garçons et les filles se fient de façon semblable à leur expérience passée (schéma cognitif) pour interpréter les intentions du protagoniste. La mémorisation et l'utilisation des indices des situations ne seraient donc pas en cause pour expliquer les différences sexuelles observées dans les étapes subséquentes du TIS.

Quant aux émotions exprimées en réaction aux situations présentées, les études antérieures tenant compte du type de conflit rapportent des résultats inconsistants d'une étude à l'autre, concernant les différences sexuelles dans les émotions rapportées en conflit instrumental (Crick, 1995; Crick et al., 2002 étude 2) alors que les filles semblent plus affectées que les garçons en conflit relationnel (Nelson & Crick, 1999). Concernant la nature des buts sociaux, les études antérieures peu nombreuses présentaient des résultats hétérogènes. Une étude a montré que les buts des filles sont plus prosociaux que ceux des garçons en situations de conflit relationnels (Nelson & Crick, 1999). Une autre étude n'a pas fait état de cette relation (Renshaw & Asher, 1983). Dans la présente étude, nous

n'avons relevé aucune différence sexuelle dans les émotions exprimées par les enfants, ni dans leurs buts sociaux.

Il est possible que les garçons et les filles plus jeunes (âgés de 6-8 ans) ne se distinguent pas encore quant aux émotions ressenties (ou du moins dans leur capacité à les identifier et à les rapporter) lors du TIS, selon le type de conflit relationnel ou instrumental. Or, les émotions ressenties face aux conflits semblent évoluer avec l'âge. C'est ce qui est observé auprès de filles de la 6<sup>e</sup> année (11-12 ans) qui se sont montrées plus en détresse et préoccupées par les conflits de type relationnel que leurs pairs plus jeunes et que les garçons du même âge qui se montraient plus affectés par les conflits instrumentaux (Galen & Underwood, 1997; Nelson & Crick, 1999). De même, il est possible que les buts sociaux des filles, deviennent plus prosociaux que ceux des garçons avec l'âge, à cause de l'importance que prennent les relations de proximité entre filles (Delveaux & Daniels, 2000). Ceci expliquerait une absence de différences sexuelles pour les émotions et les buts sociaux entre les garçons et filles plus jeunes de notre échantillon. La relation avec les pairs deviendrait plus importante avec l'âge, le but de cette relation serait donc plus prosocial et les émotions de détresse liées aux conflits mettant en péril la relation (conflit relationnel) deviendraient plus saillantes chez les filles plus âgées.

Concernant le choix de comportement pour réagir aux situations présentées, nous observons que les filles de notre échantillon ont tendance (résultat marginal) à choisir plus souvent un comportement d'agressivité relationnelle que les garçons en situation de conflit relationnel tel qu'observé dans une étude antérieure (Crick & Werner, 1998) auprès d'enfants de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. De plus, ce résultat est cohérent avec les observations selon lesquelles les filles à l'école primaire expriment leur agressivité par les comportements d'agressivité relationnelle plus que les garçons (e.g., Maccobby, 2004). De plus, les garçons estiment plus que les filles que l'agressivité instrumentale leur permettra d'obtenir ce qu'ils désirent nonobstant le type de conflit. Donc, bien qu'ils ne suggèrent pas l'agressivité instrumentale plus souvent que les filles, ils en évaluent plus positivement les conséquences

instrumentales. Ceci corrobore les observations de Crick et Werner (1998) qui rapportent, elles aussi, que les garçons de 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année évaluent plus positivement l'agressivité instrumentale que les filles, pour les conflits relationnels et instrumentaux. Par ailleurs, Rucker-Phelps (2001) observe que les garçons de 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année suggèrent plus souvent l'utilisation de l'agressivité instrumentale dans les deux types de conflits ce que nous n'observons pas. Ce résultat ne correspond pas aux observations suivant lesquelles les garçons au pré-scolaire et au primaire se démarquent déjà des filles par leurs comportements d'agressivité instrumentale plus fréquents (e.g., Crick et al., 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Crick, Ostrov, Burr, et al., 2006; Crick, Ostrov, & Werner, 2006; French et al., 2002; Ostrov & Keating, 2004; Henington, Hugues et al., 1998; McNeilly-Choque et al., 1996; Rys & Bear, 1997; Tomada & Schneider, 1997; Zimmer-Gembeck et al., 2005). Cette différence pourrait s'expliquer par la perception des enfants (Goldstein, Tisak, & Boxe, 2002; Werner & Hill, non publié in Werner et al., 2006) et des mères (e.g., Werner, Senich, & Przepyszny, 2006) que les comportements d'agressivité instrumentale sont moins acceptés socialement que les comportements d'agressivité relationnelle, ce qui aurait découragé les garçons à suggérer l'agressivité instrumentale.

Concernant les comportements passifs ou de retrait, la recension des écrits montre que les garçons et les filles ont des réactions semblables en situation de conflit relationnel. Toutefois, en situation de conflit instrumental, les filles choisiraient des comportements plus passifs que les garçons pour réagir aux situations (Feldman & Dodge, 1987; Roecker-Phelps, 2001). Les résultats obtenus dans notre étude ne montrent aucune différence sexuelle dans le choix de comportement de retrait, dans la perception d'efficacité personnelle à se retirer et dans les conséquences attendues suite au retrait. De plus, la seule étude relevée qui tient compte du type de conflit pour l'évaluation des conséquences attendues (Feldman & Dodge, 1987) observe que les filles plus que les garçons s'attendent à ce que l'évitement soit bénéfique. Nos résultats ne montrent pas cette préférence des filles par rapport aux garçons, pour la passivité en réaction aux conflits instrumentaux. Nous suggérons qu'une socialisation différente peut expliquer ce résultat. Au Québec, les filles

seraient-elles encouragées par leurs parents ou par leurs pairs à être aussi proactives et affirmatives que les garçons plutôt qu'à être passives par rapport à d'autres cultures, dont les États Unis?

### **Peu de différences sexuelles dans le TIS des enfants au début du primaire : signification et implications cliniques**

Nous n'observons donc pratiquement aucune différence sexuelle dans le TIS des enfants au début du primaire, à l'exception des comportements prosociaux et agressifs relationnels suggérés plus fréquemment par les filles et l'évaluation plus positive des conséquences instrumentales de l'agressivité instrumentale par les garçons.

Plusieurs éléments peuvent expliquer ces résultats :

Il semble que l'âge des enfants, qui implique une socialisation différente de celle des enfants de 9 à 12 ans puisse être en cause, puisque les relations des filles semblent prendre de l'importance vers l'âge de 9 ans et les amènent à avoir des émotions et des buts sociaux différents de ceux des garçons et de leurs pairs du même sexe plus jeunes. De plus, ce peu de différences sexuelles entre le TIS des filles et des garçons de 6-8 ans est observé malgré la distinction entre les conflits instrumentaux et relationnels.

Les études recensées dans les méta-analyses d'Archer (2004) et Card, Stucky, Sawalani, et Little (2008) montrent (2008), que les différences sexuelles sont plus prononcées pour l'agressivité physique (gars>filles), moindres pour l'agressivité verbale (gars>filles); absentes pour la colère et plus faibles qu'attendues (filles>gars) ou absentes pour l'agressivité relationnelle. Donc nous pouvons nous attendre à moins de différences sexuelles pour les stratégies d'agressivité relationnelles et pour les situations de conflit relationnel que pour les stratégies d'agressivité instrumentale.

De plus, il semble que le type de mesure ou l'évaluateur de l'agressivité instrumentale ou relationnelle influence la taille des différences sexuelles observées. Pour l'agressivité instrumentale, l'identification par les pairs, l'évaluation par observation directe et ensuite l'évaluation des enseignants montrent les plus grandes différences sexuelles, par rapport aux évaluations des parents ou aux auto-évaluations (Card et al., 2008). Pour l'agressivité relationnelle, les différences observées entre garçons et filles pour l'agressivité relationnelle sont plus importantes lorsqu'il s'agit de l'évaluation des enseignants (filles > garçons), des parents (filles > garçons) et ensuite de la méthode d'observation directe (filles > garçons) que lorsqu'il s'agit de l'évaluation par les pairs (filles = garçons) ou de l'évaluation par les pairs (filles = garçons) ou de l'auto-évaluation (garçons > filles) (Card et al., 2008). Donc, les vignettes, que nous considérons comme une méthode d'auto-évaluation des stratégies qui pourraient être adoptées ou des cognitions rapportées seraient moins susceptibles de permettre d'identifier les différences sexuelles, dans l'utilisation de l'agressivité instrumentale ou relationnelle.

Finalement, un manque de puissance dans les analyses statistiques pour ce qui est des effets du sexe implique que nous ayons raté la présence de certaines différences sexuelles dans le TIS. Il faut donc interpréter nos résultats avec prudence.

Nous croyons qu'il importe de tenir compte de ces résultats pour l'adaptation des interventions au plan du TIS problématique. Il n'est sans doute pas nécessaire de faire des interventions spécifiques selon le sexe des enfants au début du primaire au plan des cognitions qu'ils peuvent présenter dans l'analyse d'une situation sociale, tout particulièrement pour l'agressivité relationnelle. Cependant, nous recommandons de tenir compte du sexe dans l'analyse du TIS problématique à partir de l'âge de 9 ans, où certaines différences dans les émotions et les buts sociaux commencent à surgir et à amener des comportements problématiques différents.



## **Est-il pertinent de tenir compte du type de conflit relationnel ou instrumental dans l'étude du TIS chez les enfants au début du primaire?**

Nous avons remis en question la pertinence d'étudier les différences sexuelles dans le TIS pour les enfants de moins de 9 ans. Mais qu'en est-il du type de conflits auxquels ils réagissent? Nos résultats indiquent des réactions différentes des enfants face aux situations de conflits instrumentaux et face aux situations de conflits relationnels. Les conflits instrumentaux ont entre autres suscité plus d'attributions d'intentions hostiles et de réactions d'agressivité de la part des enfants. Nous croyons que la perception de ce qui est acceptable ou non aux yeux de l'enfant a pu engendrer des réactions plus fortes aux conflits instrumentaux (agression physique ou verbale moins acceptable qu'agression relationnelle) et donc un degré de tolérance moindre aux conflits instrumentaux. En effet, certaines études ont montré que les comportements d'agressivité instrumentale sont moins acceptés socialement par les enfants que les comportements d'agressivité relationnelle (Goldstein, Tisak, & Boxe, 2002; Werner & Hill, non publié in Werner et al., 2006). Donc, on peut supposer que l'agressivité a été plus fortement suscitée par les conflits instrumentaux, qui seraient perçus comme plus inacceptables, donc comme une plus grande provocation. Vérifier les croyances des enfants au sujet des types de conflits relationnels et instrumentaux serait une piste intéressante dans de futures études portant sur ces types de conflits.

D'un point de vue clinique, la distinction entre les conflits relationnels et instrumentaux tout en tenant compte des croyances des enfants face à ces conflits pourrait être utile afin de cibler les situations conflictuelles plus problématiques pour chaque enfant (conflit relationnel, instrumental ou les deux). Par exemple, le type de conflit peut être le déclencheur de difficultés dans le TIS pour des enfants présentant des problématiques spécifiques du point de vue relationnel : peur du rejet, de l'abandon ou du jugement. Ces

enfants devraient être plus sensibles aux conflits relationnels et pourraient présenter un TIS moins adapté dans ces situations. L'étude du TIS par type de conflits peut être une avenue intéressante à explorer dans une optique d'intervention afin de corriger le TIS biaisé ou déficitaire dans ces situations spécifiques.

## **Comportement, QI et TIS**

Rappelons qu'une des lacunes que nous voulions cibler dans la seconde étude concernait le peu d'informations disponibles dans la littérature au sujet des caractéristiques du TIS des enfants présentant des comportements intériorisés (anxieux/retiré/dépressif). Qui plus est, ces nouvelles informations allaient nous permettre de comparer le TIS des enfants aux comportements intériorisés au TIS des enfants aux comportements extériorisés. Nous voulions de plus étudier la relation du QI au TIS des enfants présentant des comportements de type extériorisé ou intériorisé.

Nous avons trouvé peu de relations significatives entre le comportement et le TIS, à l'exception de la relation entre le comportement extériorisé et les attributions des intentions hostiles. Le modèle de prédiction des attributions des intentions permet de confirmer les résultats d'études antérieures (e.g., Burgess et al., 2006; Hoglund, 2005; Orobio de Castro et al., 2002) concernant la relation positive entre le degré d'agressivité et la fréquence des attributions d'intentions hostiles à une tierce personne dont les intentions sont ambiguës en situation conflictuelle.

### **Comment expliquer l'absence de relation significative entre le comportement et le TIS?**

*Est-il possible que le type de mesure comportementale utilisé (i.e. PSA 6/12 ans) et un autre type d'agressivité non ciblée dans la présente étude (agressivité réactive) ayant été suscité par les vignettes ait pu contribuer à l'absence de lien entre le comportement et le TIS?*

Selon Dodge (1991), l'agressivité proactive ne nécessite ni provocation ni colère. L'agressivité proactive peut être dirigée vers des biens ou objets (i.e. agressivité instrumentale) ou envers la domination d'autrui (e.g., intimidation). L'agressivité réactive serait le résultat d'une provocation et implique des accès de colère avec une apparence de perte de contrôle. Un même individu peut présenter ces deux types d'agressivité. Selon ces définitions, les vignettes présentées aux enfants dans la Mesure du TIS ont sans doute suscité l'agressivité réactive plutôt que l'agressivité proactive.

L'instrument de mesure du comportement extériorisé utilisé dans la présente étude a-t-il permis de cibler l'agressivité réactive? Certains items du PSA mesurent clairement l'agressivité réactive (n=3) (e.g., ostracise, exclut ou isole un enfant par vengeance), d'autres l'agressivité proactive (n=2) (e.g., initie les batailles avec les autres enfants) et d'autres ne sont pas explicites à ce niveau (e.g., Irritable. S'emporte facilement. Crie. Lève le ton rapidement). Le PSA n'est pas construit pour différencier ces deux types d'agressivité. Nous avons utilisé l'échelle globale du comportement extériorisé dans notre étude. Donc il est difficile d'établir si l'absence de relations constantes entre l'agressivité au PSA et le TIS est due à ce que les vignettes aient suscité uniquement l'agressivité réactive. Dans une prochaine étude, il serait possible d'utiliser quelques items du PSA qui mesurent l'agressivité réactive et d'en étudier la relation avec le TIS. Notons cependant que plusieurs études antérieures se sont servies de l'évaluation des pairs pour déterminer si les enfants étaient agressifs, plutôt que l'évaluation de l'enseignante comme nous l'avons fait. Ceci pourrait expliquer certaines différences entre les résultats des études antérieures et les résultats obtenus quant à la relation entre le comportement et le TIS dans la présente étude.

## Nouvelles données sur la relation entre le QI et le TIS

Dans le modèle de prédiction de la mémorisation, le QI, mais pas le comportement, est lié positivement la mémorisation des éléments d'une situation sociale. Un QI plus faible pourrait donc diminuer la capacité des enfants à encoder les éléments d'une situation sociale et influencer la suite des étapes du TIS dont l'ajustement social dans cette situation.

Le modèle de prédiction du comportement prosocial a permis d'observer une relation positive entre le QI (mais pas le comportement) et la suggestion de comportements prosociaux par les enfants. Nous suggérons la possibilité que les enfants présentant des comportements extériorisés ou intériorisés dont le QI est supérieur à 90 puissent plus aisément générer des comportements prosociaux en situation conflictuelle ambiguë. Une étude portant sur le TIS des enfants démontrant des difficultés de comportements extériorisés ou intériorisés d'intensité clinique et présentant un QI égal ou supérieur à 90 les comparant au TIS des enfants aux difficultés comportementales similaires dont le QI est inférieur à 90 permettrait de vérifier cette hypothèse. De plus, il serait intéressant d'identifier s'il y a des facteurs dans le QI (e.g., la compréhension verbale, la flexibilité cognitive, l'impulsivité) qui facilitent particulièrement la capacité à générer des comportements prosociaux.

À notre connaissance, ces observations constituent un apport à la littérature sur la relation entre le QI et l'encodage de situations sociales hypothétiques ambiguës et le QI et la suggestion de comportements prosociaux et peut nous amener à considérer le QI comme un facteur lié à la qualité du TIS.

## **Profil général du TIS des enfants de l'étude**

De façon générale nous retenons que la majorité des enfants de notre échantillon manifeste peu de comportements problématiques de nature intériorisée ou extériorisée. Ils obtiennent de plus un score dans la moyenne pour le QI et la désirabilité sociale. Au plan du TIS, nous observons que les enfants ont bien mémorisé les éléments des vignettes. Ils tendent à faire des interprétations non hostiles des situations. Ils suggèrent spontanément des stratégies prosociales et des stratégies de retrait plutôt que des stratégies d'agressivité pour remédier à l'ensemble des situations présentées. Lorsqu'ils évaluent des stratégies qui leur sont proposées pour réagir aux situations conflictuelles, ils choisissent plus fréquemment les comportements prosociaux et de retrait que les comportements d'agressivité relationnelle et instrumentale. Qui plus est, les enfants se sentent plus compétents en général à adopter les comportements prosociaux et de retrait, que les comportements d'agressivité instrumentale et relationnelle. Notons que les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à une population défavorisée étant donné le caractère normatif de l'échantillon au point de vue socio-économique, cognitif et comportemental.

## **Limites des études**

### **Modalité de la Mesure du TIS**

Il est possible que la modalité des vignettes pour mesurer le TIS des enfants ait été moins optimale qu'un autre type d'évaluation telle la méthode d'observation directe, pour susciter des réactions émotionnelles spontanées et ainsi permettre de mieux capter le TIS. La comparaison entre la méthode d'observation directe par rapport aux vignettes permet de souligner les avantages et inconvénients de chacune des méthodes.

Tout d'abord, il est sans doute plus aisé de capter les comportements d'agressivité relationnelle en situation d'observation directe étant donné la nature souvent indirecte de

l'agressivité relationnelle où l'agresseur désire conserver l'anonymat. Les vignettes ne permettent pas cette composante d'anonymat.

Ensuite, la méthode d'observation directe est plus sensible aux difficultés d'impulsivité des enfants qui réagissent aux situations sans temps de réflexion. Les questions portant sur les vignettes permettent un temps de réflexion aux enfants, ce qui amène un processus conscient de l'analyse d'une situation. Ce temps de réflexion n'existe pas lors de situations réelles qui suscitent plutôt des processus de pensée automatique (Crick & Dodge, 1994; Vasey et al., 2003). D'un côté, la méthode d'observation directe peut avoir l'avantage de mieux capter l'accès spontané aux comportements de résolution de problèmes. D'un autre côté, la mesure avec vignettes peut permettre d'approfondir la compréhension du TIS. Elle peut entre autres permettre de comparer les réponses données aux questions portant sur l'accès aux comportements spontanés aux réponses choisies à partir d'une liste de comportements présentés. Des différences peuvent entre autres permettre d'établir si l'enfant a un répertoire de comportements restreint alors qu'il peut choisir des comportements plus appropriés s'il en a l'occasion, à partir d'une liste présentée.

De plus, le type de mesure utilisé pour évaluer l'agressivité influence les résultats obtenus. La mesure par observation directe permettrait d'identifier des différences sexuelles plus prononcées dans l'utilisation de l'agressivité, que les méthodes d'évaluation par questionnaires (Archer, 2004; Bettancourt & Miller, 1996).

La méthode d'observation directe comporte cependant un désavantage majeur par rapport aux vignettes : elle ne permet d'observer que l'étape 6 du modèle de Dodge, la réponse comportementale. Il va sans dire que pour la plupart des étapes du modèle du TIS, nous n'avons d'autre choix que de questionner les enfants afin d'avoir accès aux processus non observables (encodage, interprétation des intentions, utilisation des indices, buts sociaux, décision sur le comportement), ce qui nécessite l'utilisation de situations

hypothétiques ou encore de questionner les enfants sur une situation d'observation directe, dans un second temps.

Bien que la méthode par observation directe puisse être complémentaire à la présentation de vignettes pour des enfants impulsifs qui risquent de réagir différemment selon les deux méthodes, la méthode par vignettes semble permettre de bien capter l'ensemble des étapes du TIS pour une population normative. Par ailleurs, la méthode de présentation de vignettes s'avère moins coûteuse que la méthode d'observation directe en termes de ressources et de temps. Il serait intéressant de comparer les réponses obtenues aux questions sur le TIS suite à des situations d'observations directes aux réponses obtenues suite à la présentation des vignettes. La méthode de mise en situation par la réalité virtuelle présente, elle aussi, une avenue de recherche intéressante.

### **Capacités langagières**

Bien que la variable de compréhension verbale n'ait sans doute pas eu d'incidence sur les résultats de notre échantillon hautement fonctionnel, nous suggérons un contrôle des capacités langagières des enfants lors de la mesure du TIS qui de par sa nature sollicite de bonnes capacités de compréhension verbale.

### **Attributions causales**

La mesure des attributions causales aurait sans doute été pertinente auprès des enfants aux symptômes internalisés, notamment pour ceux qui présentent une humeur dépressive. Ces enfants feraient des erreurs de pensées systématiques pendant lesquelles ils adoptent une vision négative d'eux-mêmes, du monde et du futur (Beck, 1976). Ils peuvent donc non seulement faire des attributions hostiles des intentions d'autrui, mais aussi montrer une tendance à se blâmer lors d'événements négatifs (Quiggle et al., 1992). Cette variable serait à inclure dans de prochaines études du TIS des enfants aux symptômes internalisés.

## **Forces des études**

### **Importance de tenir compte de la désirabilité sociale**

Bien que nous n'ayons pas retenu la désirabilité sociale dans nos analyses, la mesure de cette variable a permis de constater que les enfants de notre échantillon obtenaient des scores dans la moyenne des pairs de leur âge. Nous recommandons de toujours utiliser une telle mesure lors de l'étude du TIS des enfants, notamment auprès d'enfants souffrant de problématiques telles l'anxiété sociale, l'anxiété généralisée outre autre problématique fréquemment associée au perfectionnisme dans le regard d'autrui. La nature des questions pouvant susciter chez l'enfant le désir de bien paraître devant l'expérimentateur en donnant des réponses prosociales plutôt qu'agressives en réaction aux vignettes présentées.

### **Âge des enfants**

Nous observons que jusqu'à maintenant, la majorité des études du TIS ont été faites auprès d'enfants âgés de 9 à 12 ans, alors que notre étude porte sur des enfants âgés de 6 à 8 ans. Le TIS des enfants de cette tranche d'âge présentent sans doute des caractéristiques différentes de celles du TIS des enfants plus âgés. En effet, Crick et Dodge (1994) suggèrent que les habiletés de TIS des enfants puissent s'améliorer avec l'âge, étant donné que les habiletés cognitives générales des enfants s'améliorent. Par exemple, le savoir social basé sur les expériences passées de l'enfant serait modifié et augmenterait selon de plus récentes expériences (Bjorklund, 1987). Concernant l'encodage des informations, il semble que la capacité d'attention et la capacité à discriminer les indices pertinents d'une situation augmentent avec l'âge (e.g., Higgins & Turnure 1984). Il en serait de même pour l'analyse des situations sociales (e.g., Dodge et al., 1986; Dodge & Price, 1994). De plus, avec l'âge, l'enfant apprendrait à mieux cerner les intentions probables d'autrui et à les confirmer par l'utilisation d'indices pertinents de la situation actuelle. Le répertoire de



comportements deviendrait plus diversifié et l'enfant serait plus à même de déterminer le comportement le plus adéquat en anticipant mieux les conséquences probables suite au comportement choisi.

### **Utilité clinique**

La première étude a permis de comparer le TIS des filles à celui des garçons en tenant compte des types de conflits relationnels et instrumentaux, de mieux comprendre leurs forces et leurs lacunes dans l'analyse des situations sociales où se déroulent des conflits relationnels, conflits dans lesquels elle risquent d'être plus vulnérables à un mauvais ajustement social que les garçons. Bien que nous ayons identifié peu de différences sexuelles dans le TIS des enfants de 6 à 8 ans, ces connaissances peuvent amener au raffinement des interventions visant à améliorer leur ajustement social, en ciblant les deux types de conflits instrumentaux et relationnels.

La seconde étude a permis d'identifier les caractéristiques du TIS des enfants en lien avec les comportements intériorisés. De plus, la relation entre le QI et le TIS a été étudiée pour une des premières fois auprès des enfants au début du primaire. Dans notre pratique clinique auprès d'une clientèle adulte souffrant de différentes problématiques (troubles de l'anxiété et troubles de la personnalité), nous avons pu observer que la majorité d'entre eux faisait des erreurs dans différentes étapes du traitement de l'information sociale ce qui occasionne des difficultés interpersonnelles. Ces erreurs peuvent avoir des conséquences importantes sur la sphère relationnelle de certains de ces individus qui peuvent souffrir d'isolement ou encore être constamment dans des relations conflictuelles.

En thérapie, nous analysons les difficultés interpersonnelles de ces personnes. Elles sont d'abord invitées à décrire leur situation sociale problématique. Elles doivent ensuite décrire leurs émotions et pensées spontanées (automatiques). Puis comme dans le modèle de Crick et Dodge (1994), nous tentons de comprendre ce qui a amené l'individu à avoir ces pensées spontanées (interprétation des indices et schémas basés sur l'expérience

personnelle). Pour les anxieux sociaux qui craignent excessivement le jugement d'autrui dans certaines sphères de leur vie, il n'est pas rare que la sélection de certains indices des situations puisse les amener à confirmer leur crainte excessive quant au jugement des autres. Ceci les amène à vouloir éviter des situations sociales de différente nature. Pour d'autres qui ont déjà souffert de rejet ou de négligence parentale, l'analyse des indices d'une situation ambiguë résulte souvent en l'interprétation hostile des intentions d'autrui. Ceci les amène à vouloir éviter de nouveaux rapports douloureux ou les pousse à provoquer des conflits et à provoquer l'abandon qu'ils redoutent.

Heureusement, ce mode de pensée qui a été appris lors d'expériences antérieures peut être modifié afin d'avoir une perception plus juste de la réalité. Il va sans dire que plus nous intervenons tôt, plus nous amenons ces personnes à réviser leurs cognitions et ainsi, avoir une influence sur leurs émotions et réactions dans leurs interactions sociales. Les conséquences au plan social et la souffrance associée aux problèmes de santé mentale peuvent donc être réduites considérablement. Cibler les problèmes du TIS dans l'enfance pourrait éviter la cristallisation de ces problèmes à l'âge adulte et réduire la souffrance et les coûts sociaux qui y sont associés : perte d'emploi, dépression secondaire à l'isolement social, impact sur l'entourage de ces personnes.

Dans notre pratique, nous observons que les groupes de thérapie cognitive-comportementale ont un effet puissant sur les erreurs du TIS des adultes anxieux ou souffrant de trouble de la personnalité, notamment pour les erreurs d'interprétation au sujet des intentions d'autrui. Les adultes ayant moins de difficultés dans certaines sphères deviennent des modèles d'interprétations adaptées aux situations abordées dans le groupe. Les autres membres peuvent alors profiter de leur exemple pour adopter de nouveaux modes d'interprétation des situations qui se produisent dans leur vie. De là l'intérêt de créer des interventions cognitives-comportementales permettant contrer le sentiment d'impuissance par la résolution de problèmes et la diminution des distorsions cognitives ou des schémas par une technique de restructuration cognitive.

Les enfants anxieux, agressifs ou retirés peuvent avoir souffert du manque d'un modèle adéquat dans le TIS ou le comportement à adopter dans les situations sociales problématiques. De plus, si ces enfants sont rejetés ou s'isolent des autres, ils ratent des occasions d'améliorer leur TIS par le peu d'expériences sociales qu'ils vivent, ce qui peut les maintenir dans un cercle vicieux d'isolement/rejet et d'un TIS inadéquat. Nous croyons que des interventions de groupe adressant le TIS problématique, où les enfants en difficultés seraient jumelés à des enfants prosociaux pourraient, avoir un impact positif sur l'analyse des situations sociales en modelant la pensée adéquate et en ayant un effet de généralisation à différentes situations. À ce sujet, les travaux de Brendgen montrent des similitudes entre les amis dans l'adoption des comportements agressifs instrumentaux ou relationnels (e.g., Brendgen et al., 2008). La capacité de résolution de problèmes des pairs ou encore leur interprétation et réactions aux situations sociales pourrait elle aussi être influencée par les amis ou les pairs prosociaux et être utilisée dans les groupes de thérapie.

## Bibliographie

- Adalbjarnardottir, S. (1995). How schoolchildren propose to negotiate : the role of social withdrawal, social anxiety, and locus of control. *Child Development*, 66, 1739-1751.
- Archer, A. (2004) Sex differences in aggression in real-world settings : A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8 (4), 291-322.
- Archer, A., & Coyne, S.M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (3), 212-230.
- Asarnow, J.R., & Callan, J.W. (1985). Boys with peer adjustment problems : Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(1), 80-87.
- Barrett, P.M., Rapee, R.M., Dadds, M.M., & Ryan, S.M. (1996). Family enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(2), 187-203.
- Beck, A. T. (1976). Principles of cognitive therapy. *Cognitive therapy and the emotional disorders* (pp.213-232). New York: International University Press.
- Beck, A. T. (1986). Cognitive approaches to anxiety disorders. In B.F. Shaw, Z. Segal, T. Vallis, & F. Cashman (Eds.), *Anxiety disorders: Psychological and biological perspectives* (pp. 115-136). New York: Plenum Press.
- Beck, A.T., Emery, G., & Greenberg, R.L. (1985). Vulnerability: The core of anxiety disorders. *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective* (pp. 65-81). New York: Basic Books.
- Bell-Dolan, D. J. (1995). Social cue interpretation of anxious children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(1), 1-10.
- Bettancourt, B.A., & Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119(3), 422-447.
- Bickett, L.M., Milich, R., & Brown, R.T. (1996). Attributional styles of aggressive boys and their mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(4), 457- 472.
- Bkorklund, D.F. (1987). How age changes in knowledge base contribute to the development of children's memory: An interpretive review. *Developmental Review*, 7, 93-130.

- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development, 10* (2), 272-274.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, M.J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior, 18*, 117-127.
- Bonica, C., Arnold, D.A., Fisher, P.H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development, 12*(4), 551-562.
- Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Bukowski, W.M., Dionne, G., Tremblay, R.E., & Pérusse, D. (2008). Linkages between children's and their friends' social and physical aggression: evidence for a gene-environment interaction? *Child Development, 79*(1), 13-29.
- Brown, A.L., & DeLoache (1978). Skills, plans and self-regulation. In R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops? (pp. 3-35)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J., & Lemerise, E (1990). *Social problem solving, things that happen to me*. Scoring manual for the child interview. Manuscript non publié.
- Bulow, C. A. (2001). An examination of social information processing patterns in anxious children. (Doctoral dissertation. Windsor University, 2001). *Dissertation Abstract International, 61*, 4973B.
- Burgess, K.B., Wojslawowicz, J.C, Rubin, K.H., Rose-Kasnor, L. & Booth-Laforce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development, 77*(2), 371-383.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Ferguson, L.L, & Gariépy, J.-L.(1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 25*(2), 320-330.
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M., & Little, T.D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185-1229.

- Chalfoun C., Normandeau, S., & Gagné, K. *Mesure du Traitement de l'Information Sociale des enfants de 7-9ans en situations d'interactions sociales avec des pairs.* Affiche présentée au 26<sup>ième</sup> congrès de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie (SQRP), Montréal, novembre 2003.
- 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(2), 170-176.
- Chung, T.Y., & Asher, S.R. (1996). Children's goals and strategies in peer conflicts situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(1), 125-147.
- Coie, J.D., & Dodge, A. K. (1998). Aggression and antisocial behaviour. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds), *Handbook of Child Psychology: Vol.3 Social, Emotional, and Personality Development* (5<sup>th</sup> ed., (pp. 779-862) New York: Wiley.
- Cole, D., 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(1), 110-119.
- Cook, E.T., Greenberg, M., & Kusché, C.A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary school aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 205-219.
- Corporation Mariebourg (1998). *La médiation par les pairs au primaire: Vers le Pacifique.* Chambre des notaires du Québec. Montréal.
- Côté, S. M., Vaillancourt, S., Barker, E. D., Nagin, D., & Tremblay, R.E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression : Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19, 37-55.
- Coy, K., Speltz, M.L., DeKlyen, M., & Jones, K. (2001). Social-cognitive processes in preschool boys with and without Oppositional Defiant Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(2), 107-119.

- Crain, M.M., Finch, C.L., & Foster, S.L. (2005). The relevance of Social Information Processing model for understanding relational aggression in girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, *51*(2), 213-249.
- Crick, N.R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, *7*, 313-322.
- Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, *67*, 2317-2327.
- Crick, N.R., Bigbee, M.A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, *67*, 1003-1014.
- Crick, N.R., Casas, J.F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, *33*(4), 579-588.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1989). Children's evaluations of peer entry conflict situations: Social strategies, goals, and outcome expectations. In B. Schneider, J. Nadel, G. Attili, et R. Weissberg. (Eds.) *Social Competence in Developmental Perspective* (pp-396-399).
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74-101.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, *67*, 993-1002.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, *66*, 710-722.
- Crick, N.R., Grotpeter, J.K., & Bigbee, M.A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, *July/August*, *73*(4), 1134-1142.

- Crick N.R., Ostrov, J.M., Appleyard, K., Jansen, E.A., & Casas, J.F. (2004). Relational aggression in early childhood: "You can't come to my party unless..." In M. Putallaz, & K.L. Bierman (Eds.), *Aggression, Antisocial Behavior and Violence among Girls* (pp. 71-89). New York: The Guildford press.
- Crick N.R., Ostrov, J.M., Burr, J.E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., et Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology, 27*, 254-268.
- Crick N.R., Ostrov, J.M., & Werner, N.E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34* (2), 131-142.
- Crick, N.R., & Werner (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development, 69*(6), 1630-1639.
- Crick, N.R., Werner, N.E., Casas, J.F., O'Brien, K.M., Grotper, J.K., Markon, K. (1998) Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. In *Gender and Motivation, 45, Nebraska Symposium on Motivation* (pp.76-141). University of Nebraska Press, London.
- Dadds, M.R., Perrin, S., & Yule, W. (1998). Social desirability and self-reported anxiety in children: An analysis of the RCMAS lie scale. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*(4), 311-317.
- Daleiden, E.L., & Vasey, M.W. (1997). An information-processing perspective on childhood anxiety. *Clinical Psychological Review, 17*(4), 407-429.
- Deluty, R.H. (1981). Alternative-thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research, 5*(3), 309-312.
- Delveaux, K.D., & Daniels, T. (2000). Children's social cognitions: Physically and relationally aggressive strategies and children's goals in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*(4), 672-692.



- Dineen, K. A., & Hadwin, J. A. (2004). Anxious and depressive symptoms and children's judgements of their own and others' interpretation of ambiguous social scenarios. *Journal of Anxiety Disorders, 18*, 499-513.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology (18)*, (pp. 77-125). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In K.H. Rubin & D.J. Pepler (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp.201-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science, 250*, 1678-1683.
- Dodge, K.A., & Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development, 53*, 620-635.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Salzer-Burks, V., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., et al. (2003). Peer rejection and social-information-processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children. *Child Development, 74*(2), 374-393.
- Dodge, K.A., Murphy, R. R., & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children : implications for developmental psychopathology. *Child Development, 55*, 163-173.
- Dodge, K.A., & Newman, J.P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology, 90*(4), 375-379.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., Bates, J.E., & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology, 104*(4), 632-643.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., & Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*(2), 1-79.

- Dodge, K.A., & Price, J.M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65, 1385-1397.
- 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 in a mechanism of interpretational bias in aggressive children. *Social Cognition*, 5(3), 280-300.
- Doerfler, L.A., Mullins, L.L., Griffin, N.J., Siegel, L.J. & Richards, C.S. (1984). Problem-solving deficits in depressed children, adolescents and adults. *Cognitive Therapy and Research*, 8(5), 489-500.
- Erdley, C.A., & Asher, S.R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development*, 67, 1329-1344.
- Evans, S.W., & Short, E.J. (1991). A qualitative and serial analysis of social problem solving in aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(3), 331-340.
- Feldman, E., & Dodge, K.A. (1987). Social information processing and sociometric status : Sex, age and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15(2), 211-227.
- Flavell, J.H. (1974). The developments of inference about others. In T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons* (pp 66-116). Totowa, N.J. : Rowman & Littlefield.
- Flavell, J.H., & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail, & J.W.Hagen (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- French, D.C., Jansen, E.A , & Pidada, S. (2002). United States and Indonesian children's and adolescent's reports of relational aggression by disliked peers. *Child Development*, 73(4), 1143-1150.

- Galen, B.R., & Undewood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589-600.
- Garber, J., Braafladt, N., & Zeman, J. (1991). The regulation on sad affect : an information-processing perspective. In J.Garber, & K.A. Dodge (Eds). *The Development of emotion regulation dysregulation* (pp. 208-240). Cambridge:Cambridge University Press.
- Gerrig, R.J. (1988). Text comprehension . In R.J. Sternberg , & E.E. Smith (Eds). *The psychology of human thought* (pp. 242-266). Cambridge University Press New York.
- Goldfried, M.R., & D’Zurilla, T.J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. In C.D. Spielberger (Ed.), *Current Topics in Clinical and Community Psychology. vol. 1* (pp.151-196). New York, NY: Academic Press.
- Goldstein, S.E, Tisak, M.S., & Boxer, P. (2002) Preschooler’s normative and prescriptive judgments about relational and overt aggression. *Early Education and Development*, 13(1), 23-39.
- Graham, S., & Hudley, C. (1994). Attributions of aggressive and non aggressive African-american male early adolescents: a study construct accessibility. *Developmental Psychology*, 30(3), 365-373.
- Guerra, N.G., & Slaby, R.G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(3), 277-289.
- Hadwin, J., Frost, S., French, C., & Richards, A. (1997). Cognitive processing and trait anxiety in typically developing children: Evidence for an interpretation bias. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(3), 486-490.
- Harrist, A.W., Zaia, A.F., Bates, J.E., Dodge, K.A., & Pettit, G.S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: sociometric status and social cognitive differences across four years. *Child Development*, 68(2), 278-294.

- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. In P.H. Mussen (Series Ed.) & E.M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol.4, Socialization, personality and social development*(pp. 103-196). New York: John Wiley and Sons.
- Hayes, J.R. (1981). *The complete problem solver*. Philadelphia: The Franklin Institute Press.
- Henington, C., Hugues, J.N., Cavell, T.A., & Thompson, B. (1998). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology, 36*(4), 457-477.
- Higgins, A.T., & Turnure, J.E. (1984). Distractibility and concentration of attention in children's development. *Child Development, 55*, 1799-1810.
- Hoglund, W.L. (2005). Mediating effects of social-cognitive errors and skills for children experiencing peer relational, physical and ethnic victimization. (Doctoral dissertation. Victoria University, 2005). *Dissertation Abstract International, 66*, 1637A.
- Holmbeck, G.N., Colder, C., Shapera, W., Westhoven, V., Kenealy, L., & Updegrave, A. (2000). In Kandall, P.C (Ed.), *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures* (pp.334-385). The Guildford Press: New York, London.
- Hopemeyer , A., & Asher, S.R. (1997). Children's response to peer conflicts involving a rights infraction. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*(2), 235-254.
- Huesmann, L.R., Eron, L.D., & Yarmel, P.W. (1987). Intellectual functioning and aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(1), 232-240.
- Hugues, J.N., Meehan, B.T., & Cavell, T.A. (2004). Development and validation of a gender-balanced measure of aggression-relevant social cognition. *Journal of Clinical and Child Adolescent Psychology, 33*(2), 292-302.
- Ingram, R.E. (1984). Toward an information-processing analysis of depression. *Cognitive Therapy and Research, 8*(5), 443-478.

- Kendall, P.C. (2000). Guiding theory for therapy with children and adolescents . In P.C. Kandall (Ed.), *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures* (pp.3-27). The Guildford Press: New York, London.
- Kendall, P.C., Chu, B.C., Pimentel, S.S, & Choudhury. (2000). Treating anxiety disorders in youth. In Kandall, P.C (Ed). *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures* (pp.235-287). The Guildford Press: New York, London.
- Kendall, P.C., & Chansky, T.E. (1991). Considering cognition in anxiety-disordered children. *Journal of Anxiety Disorders*, 5, 167-185.
- Kendall, P.C., & Ronan, K.R. (1990). Assessment of children's anxieties, fears and phobias: Cognitive-behavioral models and methods. In C.R. Reynolds and R.W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children* (pp. 223-244). New York: Guildford Press.
- Kindt, M., Brosschot, J.F, & Evervaerd, W. (1997). Cognitive processing bias in a real life stress situation and a neutral situation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 79-97.
- Kovacs, M., & Goldston, D. (1991). Cognitive and social cognitive development of depressed children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(3), 388-392.
- 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(2), 172-195.
- LaFrenière, P.J., Dumas, J. E., P.J., Capuano, F., & Dubeau, D. (1992). The development and validation of the Preschool Socioaffective Profile. *Psychological Assessment*, 4(4), 442-450.
- LaFrenière, P. J., Dumas, J.E., Bigras, M., Capuano, F., & Normandeau, S. (1996). *Profil Socio-Affectif/version 6-12 ans*. Document non-publié.

- Larivée, S., Parent, S., Charlebois, P., Gagnon, C., LeBlanc, M., & Tremblay, R.E. (1994). L'interaction du profil intellectuel et de la turbulence à l'école primaire comme prédicteur de la délinquance autorévélee. *Psychologica Belgica*, 34(1), 1-31.
- Leff, S.S., Kupersmidt, J.B., & Power, T.J. (2003). An initial examination of girls' cognitions of their relationally aggressive peers as a function of their own social standing. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(1) 28-54.
- Linder, J. R., Crick, N.R., & Collins, W.A. (2002). Relational aggression and victimization in young adults' relationships: Association with perceptions of parent, peer, and romantic relationship quality. *Social Development*, 11(1), 69-86.
- Lochman, J.E, & Dodge, K.A. (1994). Social-Cognitive Processes of severely violent, moderately aggressive, and non aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62 (2), 366-374.
- Lochman, J.E., Whidby, J.M., & Fitzgerald, J.M. (2000). In Kandall, P.C (Ed.), *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures* (pp.31-87). The Guildford Press: New York, London.
- Lynam, D. Moffitt, T.E., & Stouthamer-Loeber, M. (1993). Explaining the relation between IQ and delinquency: Class, race, test motivation, school failure or self-control? *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 187-196.
- Maccoby, E. (2004) Aggression in the context of gender development. In M. Putallaz, & K.L. Bierman (Eds.), *Aggression, Antisocial Behavior and Violence among Girls* (pp. 3-22). New York: The Guildford press.
- Malcarne, V.L, & Ingram, R.E. (1989). Cognition and negative affectivity. In T.H. Ollendick, & R. J. Prinz (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, 16 (pp.141-176). New York: Plenum Press.
- Marchand, A., & Letarte, A. (2004). *La peur d'avoir peur*. Québec, PQ: Les éditions internationales Alain Stanké.

- Matthys, W., Cuperus, J.M., & Van Engeland, H. (1999). Deficient social problem-solving in boys with ODD/CD, with ADHD, and with both disorders. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38*(3), 311-321.
- McFall, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1-33.
- McNeilly-Choque, M.K., Hart, C.H., Robinson, C.C., Nelson, L.J., & Olsen, S.F. (1996). Overt and relational aggression on the playground : Correspondence among different informants. *Journal of Research and Childhood Education, 1* (1), 47-67.
- Milich, R., & Dodge, K.A. (1984). Social information processing patterns in child psychiatric populations. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*(3), 179-181.
- Mullins, L.L., Siegel, L.J., & Hodges, K. (1985). Cognitive problem-solving and life-event correlates of depressive symptoms in children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13*, 305-314.
- Muris, P., Kindt, M., Bögels, S., Merckelbach, H., Gadet, B., & Moulart, V. (2000). Anxiety and threat perception abnormalities in normal children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 22*(2), 183-199.
- Muris, P., Merckelbach, H., & Damsma, E. (2000). Threat perception bias in nonreferred, socially anxious children. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(3), 348-359.
- Nelson, D.A. & Crick, N.R. (1999). Rose-colored glasses : examining the social-information-processing of prosocial young adolescents. *Journal or Early Adolescence, 19*(1), 17-38.
- Newel, A., & Simon, H. (1972). Information processing systems. In *Human problem solving* (pp.19-51). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement : The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 111-121.
- Orobio de Castro, B., Merk, W., Koops, W., Veerman, J.W., & Bosch, J.D. (2005). Emotion in social information processing and their relations with reactive and

- proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*, 34(1), 105-116.
- Orobio de Castro, B. Veerman, J.W., Koops, W., Bosch, J.D., & Monshouwer, H.J (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: a meta-analysis, *Child Development*, 73(3), 916-934.
- Osantowski, J. D. (2001). The social cognitions associated with relational aggression and depression in preadolescent girls. *Dissertation Abstracts International*, 62(03),1592B. (UMI No.3007093).
- Ostrov, J.M, & Keating, C.F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Owens, L., Shute, R., & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!" Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67-83.
- Perry, D.G., Perry, L.C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 700-711.
- 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.
- Pettit, G.S., Harrist, A.W., Bates, J.E., & Dodge, K.A. (1991). Family interaction, social cognition and children's subsequent relations with peers at kindergarten. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 383-402.
- Piaget, J. (1928). The implications of Piaget's theory. In *Judgment and Reasoning in the Child* (pp. 190-200). New York: Harcourt, Brace.
- Prinstein, M.J, Cheah, C.S.L., & Guyer, A.E. (2005). Peer victimization, cue interpretation, and internalizing symptoms: preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 11-24.



- 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.
- Rabiner, D., & Coie, J. (1989). Effect of expectancy inductions on rejected children's acceptance by unfamiliar peers. *Developmental Psychology, 25*(3), 450-457.
- Rachman, S. (1993). Obsessions, responsibility and guilt. *Behaviour Research and Therapy, 31*, 149-154.
- Renshaw, P.D., & Asher, S.R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*(3), 353-374.
- Reynolds, C.R., & Richmond, B.O. (1978). What I think and feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology, 6*(2), 271-280.
- Reynolds, C.R., & Richmond, B.O. (1979). Factor structure and construct validity of "What I think and feel": The revised Children's Manifest Anxiety Scale. *Journal of Personality Assessment, 4*(3), 281-283.
- Richard, B.A., & Dodge, K.A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 50*, 226-233.
- Rinaldi, C.M., & Heath, N.L. (2006). An examination of the conflict resolution strategies and goals of children with depressive symptoms. *Emotional and Behavioural Difficulties, 11*(3), 187-204.
- Roecker-Phelps (2001). Children's response to overt and relational aggression. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(1), 240-252.
- Rose, A.J., & Asher, S.R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology, 35*(1), 69-79.
- Rubin, K.H., & Krasnor, L.R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology, 18*, 1-68.
- Rys, G.S., & Bear, G.G. (1997) Relational aggression and peer relations: gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*(1), 87-106.

- Sancilio, M.F., Plumert, J.M., & Hartup, W.W. (1989). Friendship and aggressiveness as determinants of conflict outcomes in middle childhood. *Developmental Psychology*, 25(5), 812-819.
- Sattler, J.M. (1992). *Assessment of children*. San Diego CA : Jerome M. Sattler Publisher.
- Schonfeld, I.S., Shaffer, D., O'Connor, P., & Portnoy, S. (1988). Conduct disorder and cognitive functioning: Testing three causal hypotheses. *Child Development*, 59, 993-1007.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H. Lemerise, E.A. et al. (1998). *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 431-440.
- Seban, A.M. (2003) The friendship features of preschool children: links with prosocial behaviour and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268.
- Steinberg, M.S., & Dodge, K.A. (1983). Attributional bias in aggressive adolescent boys and girls. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1(4), 312-321.
- Tomada, G., & Schneider, B.H. (1997). Relational aggression, gender and peer acceptance : invariance across culture, stability over time and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33(4), 601-609.
- Underwood, M. K. (2003). Childhood Aggression : Sticks and stones and social exclusion. In *Social Aggression among girls*. (pp 13-34).New York: The Guildford Press.
- Vasa, R.A., Roberson-Nay, R. Klein, R.G., Mannuzza, S., Moulton, J.L., Guardino, M., et al. (2007). Memory deficits in children with and at risk for anxiety disorders. *Depression and Anxiety*, 24, 85-94.
- Vasey, M.W., El-Hag, N., & Daleiden, E.L. (1996). Anxiety and the processing of emotionally threatening stimuli : Distinctive patterns of selective attention among high and low test anxious children. *Child Development*, 67, 1173-1185.
- Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression : Results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2-10. *Aggressive Behavior*, 33, 314-326.

- Verlaan, P., & Besnard, T. (2006). Les conduites agressives indirectes : développement, contexte et dynamiques relationnelles. In P. Verlaan & M. Déry (Eds.), *Les conduites antisociales chez les filles : Comprendre pour mieux agir* (chap. 2, pp. 51-77). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Waldman, I.D. (1996). Aggressive boy's hostile perceptual and response biases: the role of attention and impulsivity. *Child Development, 67*, 1015-1033.
- Wass, G.A. (1986). Social attributional biases of peer-rejected and aggressive children. *Child Development, 59*, 969-975.
- Webster-Stratton, C., & Wooley-Lindsay, D. (1999). Social competence and conduct problems in young children: issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(1), 25-43.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. CA : The Psychological Corporation.
- Wells, A. (1998). Cognitive therapy of social phobia. In N. Tarrier, A., Wells, & G. Haddock (Eds.), *Treating Complex Cases: The Cognitive Behavioural Approach* (pp. 1-25). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Werner, N.E., Senich, S., & Przepyszny, K.A. (2006). Mothers' responses to preschoolers' relational and physical aggression. *Applied Developmental Psychology, 27*, 193-208.
- Wichmann, C. (2002). The social cognitions of withdrawn children. (Doctoral dissertation. Carleton University, 2002). *Dissertation Abstracts International, 62*, 3832B.
- Wichmann, C., Coplan, R.J., & Daniels, T. (2004). The social cognitions of withdrawn children. *Social Development, 13*(3), 377-392.
- Wheeler, V.A., & Ladd, G.W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology, 18*, 795-805.
- Yoon, J.S, Hugues, J.N., Cavell, T.A., & Thomson, B. (2000). Social Cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive non-rejected children. *Journal of School Psychology, 38*(6), 551-570.

Zimet, S.G., Zimet, G.D., Farley, G.K., & Adler, S.S. (1994). *Journal of Clinical Psychology*, 50 (2), 131-137.

Zimmer-Gembeck, M.J., Geiger, T.C., & Crick, N.R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behaviour and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, 25(4), 421-452.

## **Annexes**

**Annexe I : Études du TIS des garçons et des filles ne  
tenant pas compte du type de conflit dans les analyses.**

*Annexe I**Études du TIS des garçons et des filles ne tenant pas compte du type de conflit dans les analyses*

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Différences sexuelles	Caractéristiques des vignettes N, type de conflit, niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) et modalité de présentation
Bell-Dolan (1995)	N=252 n=124 garçons n=128 filles  4 <sup>e</sup> -5 <sup>e</sup> année du primaire	Attributions des intentions	Oui	N=6  Conflit instrumental  Ambigu, hostile, accidentel  Vidéo
Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose- Krasnor, & Booth- Lafrance (2006)	N= 239 n=406 gars n=421 filles 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année du primaire (âge moyen 10,79 ans)	Attributions des intentions  Émotions  Choix de comportement	Oui  Oui  Oui	N=non spécifié Conflit instrumental Ambigu Lu
Chung & Asher (1996)	N=142 n=80 garçons n=62 filles Âge 9 à 12 ans Enfants de 4 <sup>e</sup> à la 6 <sup>e</sup> année du primaire	Buts sociaux  Choix de comportements	Oui  Oui	N=12 Conflit instrumental Hostile Lu

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Différences sexuelles	Caractéristiques des vignettes N, type de conflit, niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) et modalité de présentation
Delveaux & Daniels (2000)	N= 273 n=138 garçons n=135 filles	Buts sociaux  Choix d'un comportement	Oui  Oui	N=9 Conflit instrumental Hostile Lu
	Enfants de la 4 <sup>e</sup> à la 6 <sup>e</sup> année			
Deluty (1981)	N=90 n=88 garçons n=72 filles 5 <sup>e</sup> à 7 <sup>e</sup> année	Accès comportement	Non (nombre) Oui (nature)	N=10 Conflit : non spécifié Intention : non spécifié Lu
Dodge, Pettit, Bates, & Valente (1995)	N= 584 n=304 garçons n=280 filles  Longitudinal Maternelle, 1 <sup>ière</sup> , 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année du primaire	Variables TIS mesurées avant le début de chaque année scolaire (maternelle, 1 <sup>ière</sup> , 2 <sup>e</sup> , et 3 <sup>e</sup> année) score moyen utilisé Encodage  Attributions des intentions  Accès au comportement  Évaluation morale du comportement	Oui dans l'ensemble garçons plus de difficultés de TIS que les filles	N=24 Conflit relationnel (n=12) Conflit instrumental (n=12) Ambiguës, bénignes ou hostiles Vidéo et lu+images



Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Différences sexuelles	Caractéristiques des vignettes N, type de conflit, niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) et modalité de présentation
Dodge, Bates & Pettit (1990)	N=309 enfants n=163 garçons n=146 filles  Longitudinal Préscolaire Âge 4-5 ans	Variables TIS mesurées avant la 1 <sup>ière</sup> année du primaire.  Encodage  Accès au comportement  Conséquences attendues au plan instrumental	Non  Non  Non	N=24 Conflit relationnel (n=12) Conflit instrumental (n=12)  Hostile, bénigne ou ambiguë. Vidéo
		Attributions des intentions	Non	N=8 Conflit Non spécifié Ambigu Lu avec images
Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown (1986) étude 1	Étude 1 n=53 Préscolaire à 2 <sup>e</sup> année  23 garçons 30 filles	Utilisation des indices de la situation, représentation mentale des indices  Accès au comportement spontané	Non  Non	N=4 Conflit relationnel Intention non spécifiée Vidéo

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Différences sexuelles	Caractéristiques des vignettes N, type de conflit, niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) et modalité de présentation	
Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown (1986) étude 1 (suite)		Évaluation du comportement	Non	N=5	
		Choix du comportement	Non	Intention non spécifiée Vidéo	
		Compétence sociale à exécuter une réponse	Non	N=1 Jeu de rôle	
Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown (1986) étude 2	Étude 2 N= 79 n de garçons et filles non spécifié Enfants 2 <sup>e</sup> à 4 <sup>e</sup> année	Étude 2 Réplication de l'étude 1 + situations de provocation	Non	N=4 Conflit relationnel	
			Accès au comportement spontané	Non	Intention non spécifiée
			Évaluation morale du choix de comportement	Non	Vidéo
			Attribution des intentions	Non	N= non spécifié
			Utilisation des indices	Non	Conflit instrumental
			Accès au comportement spontané	Non	Ambiguës. Vidéo

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Différences sexuelles	Caractéristiques des vignettes N, type de conflit, niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) et modalité de présentation
Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown (1986) étude 2 (suite)	N= 79 n de garçons et filles non spécifié Enfants 2 <sup>e</sup> à 4 <sup>e</sup> année	Accès au comportement du provocateur, après avoir présenté différents comportements de la part de l'enfant victime du geste en réponse à la provocation. Évaluation morale du comportement Choix du comportement	Non  Non Non	N=6 Conflit instrumental Ambigu Vidéo
		Compétence sociale à exécuter une réponse	Oui en conflit instrumental	N= 4 Conflit Instrumental Ambigu, accidentelle/bénigne, hostiles, Jeu de rôle
Dodge, Landsford, Salzer-Burks, Bates, Pettit, Fontaine, et al. (2003)	Étude 4 N= 585 gars et filles pré-maternelle à 3 <sup>e</sup> année (5-8 ans).	Encodage Attributions des intentions Accès au comportement Conséquences attendues au plan instrumental et relationnel.	Non Non Non Non	N=12 Conflit relationnel Intention non spécifiée Vidéo

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Différences sexuelles	Caractéristiques des vignettes N, type de conflit, niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) et modalité de présentation
Dodge, Murphy, & Buchsbaum (1984)	N= 176 enfants n=85 filles n=91 garçons  Maternelle (n=49), 2 <sup>e</sup> (n=85) et 4 <sup>e</sup> (n= 42) années	Attributions des intentions	Non	N=42 Conflit instrumental Hostile Vidéo
		Indices	Non	
		Accès au comportement	Non	
Dodge & Tomlin (1987)	N=74 n=25 garçons n=39 filles 6 <sup>e</sup> à 8 <sup>e</sup> année	Attributions des intentions	Non	Etude 1 : N=2 Ambigu Conflit instrumental Audio
		Utilisation des indices sociaux et des schémas	Non	
		Étude 2 idem + effet de primauté ou de récence des indices	Non	Etude 2 : N=6 Conflit instrumental Bénignes ou hostiles Audio

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Différences sexuelles	Caractéristiques des vignettes N, type de conflit, niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) et modalité de présentation
Dodge & Tomlin (1987) (suite)	N=74 n=25 garçons n=39 filles  6 <sup>e</sup> à 8 <sup>e</sup> année	Étude 2 idem + effet de primauté ou de récence des indices	Non	Etude 2 : N=6 Conflit instrumental Bénignes ou hostiles Audio
Harrist, Zaia, Bates, Dodge, & Pettit (1997)	N=567 enfants n=295 garçons n=272 filles  Maternelle  Étude longitudinale de 4 ans (prise de mesure l'été avant chaque début d'année scolaire de maternelle à 3 <sup>e</sup> année:score de maternelle et post-maternelle)	Année de maternelle Encodage Attributions des intentions Accès au comportement spontané	Oui Non Non	N=40 Conflit instrumental Conflit relationnel Ambiguës, bénignes ou hostiles Vidéos et audio
		Choix de comportements  Années post maternelle (1, 2, 3)	Non	
		Encodage Attributions des intentions Accès au comportement spontané	Oui Non Non	
		Compétence sociale	Non	

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Différences sexuelles	Caractéristiques des vignettes N, type de conflit, niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) et modalité de présentation
Hopemeyer & Asher (1997)	N=140 n= 77 garçons n= 63 filles 4 <sup>e</sup> -5 <sup>e</sup> année	Accès au comportement (nature)	Oui	N=10 Conflit instrumental Intention non spécifiée Lu
Pettit, Dodge, & Brown (1988)	N = 46 n= 21 filles n=25 garçons Âge : 4-5 ans préscolaire	Accès au comportement spontané	Non	N=8 Conflit instrumental Hostile Vidéo
		Accès au comportement spontané	Non	N=4 Conflit non spécifié Ambiguë Lues
		Accès au comportement spontané	Non	N=4 Conflit instrumental Ambiguës Lues

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Différences sexuelles	Caractéristiques des vignettes N, type de conflit, niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) et modalité de présentation
Perry, Perry, & Rasmussen (1986)	N=160 n=80 gars n=80 filles 4 <sup>e</sup> à 7 <sup>e</sup> année	Perception d'efficacité personnelle	Marginale	N= 46 Conflits instrumentaux Conflits relationnels Ambiguë et hostile Lue
		Conséquences attendues	Oui	N= 36 Conflits instrumentaux Ambiguë et hostile Lues
Pettit, Harrist, Bates, & Dodge (1991)	N= 30 n=15 garçons n=15 filles Âge = 5ans	Perception d'efficacité personnelle Conséquences attendues	Non Non	N= 4 Conflits instrumentaux Ambiguës Lues
Prinstein, Cheah, & Guyer (2005)	Étude 1  N=115 n= 54 garçons n= 61 filles Maternelle	Attributions des intentions	Non	N=4 Conflit instrumental Ambigu Lu

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Différences sexuelles	Caractéristiques des vignettes N, type de conflit, niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) et modalité de présentation
Quiggle, Garber, Panak, & Dodge (1992)	N= 220 104 garçons 116 filles 3e à 6e année du primaire Age 9 à 12	Attribution des intentions	Non	N=2
		Style d'attributions causales	Non	Conflit relationnel (n=2)
		Émotions	Oui	Conflit instrumental (n=2)
		Accès au comportement spontané (agressive phys ou verbale, affirmative, retrait, affect pur, autre)	Oui	Ambiguës
		Évaluation morale du comportement	Non	Lues
		Choix de comportement	Non	
		PEP	Non	
Conséquences attendues	Non			
Rinaldi & Heath (2006)	N=114 n=64 garçons n=50 filles	Choix de réponse (prosocial, agressif, affirmation de soi, passif et demande d'aide d'un tiers)	Oui	N=9
		(Buts sociaux (choix maintenir la relation, garder le contrôle de la situation, instrumental, évitement de problèmes et blessures)	Oui	Conflit instrumental Hostile Lu



Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Différences sexuelles	Caractéristiques des vignettes N, type de conflit, niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) et modalité de présentation
Steinberg & Dodge (1983)	N=42 22 garçons 20 filles 6 <sup>e</sup> à 8 <sup>e</sup> année	Attributions des intentions	Oui (marginale)	N=1 Conflit instrumental Ambigu <i>In vivo</i>
Wichmann (2002)	N=457 n=210 garçons n=247 filles  4 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année du primaire	Attributions des intentions	Oui	N=10 Conflit instrumental Ambigu
		Choix de comportement Retrait/évitement	Non	Lu
		Prosocial	Oui	
		Agressivité	Oui	

**Annexe II : Études du TIS des garçons et des filles qui tiennent compte du type d'interaction conflictuelle instrumentale ou relationnelle dans les analyses**

*Annexe 2**Études du TIS des garçons et des filles qui tiennent compte du type d'interaction conflictuelle instrumentale ou relationnelle dans les analyses*

Auteurs	Échantillon	Variabes TIS	Effet unique du sexe	Caractéristiques des vignettes N -Type de conflit -Niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle, hostile) -Modalité de présentation
Crick, Grotepeter, & Bigbee (2002)	Étude 2 N=535 n=264 garçons n=271 filles 3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année du primaire	Attributions des intentions  Détrresse émotionnelle	Non en conflit relationnel et instrumental  Oui en conflit relationnel et instrumental	N=10 Conflit relationnel (n=5) Conflit instrumental (n=5) Ambiguës Lues
Crick & Werner (1998)	N=1166 enfants n=578 garçons n=588 filles 3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année du primaire	Évaluation du comportement : (Efficacité personnelle+ attentes de conséquences instrumentales+attentes de conséquences relationnelles, choix de la réponse et évaluation du comportement)	Oui en conflit relationnel et instrumental	N=6 Conflit relationnel (n=3) Conflit instrumental (n=3) Ambiguës et hostiles Lues

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Effet unique du sexe	Caractéristiques des vignettes N -Type de conflit -Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle, hostile) -Modalité de présentation
Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown (1986) étude 2 (2ième partie)	Étude 2 N= 79 n=60 garçons n=19 filles 2 <sup>e</sup> à 4 <sup>e</sup> année du primaire	Attributions des intentions  Accès au comportement	Non en conflit relationnel et instrumental  Non en conflit relationnel et instrumental	N=6 Conflit relationnel (n=non spécifié) Conflit instrumental (n=non spécifié) Accidentel, hostile et prosociale. Vidéo
		Compétence sociale à exécuter une réponse	Non	N=41 Conflit relationnel (n=non spécifié) Conflit instrumental (n=non spécifié) Ambigu <i>In vivo</i> (situation provoquée)

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Effet unique du sexe	Caractéristiques des vignettes N -Type de conflit -Niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle, hostile) -Modalité de présentation
Feldman & Dodge (1987)	N=95 n= 47 garçons n= 48 filles 1 <sup>ière</sup> , 3 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , année du primaire	Attribution des intentions	Non en conflit relationnel Oui en conflit instrumental	N=3 Conflit relationnel (n=non spécifié) Conflit instrumental (n=non spécifié)
		Accès au comportement Quantité et qualité des réponses (comportements)	Non en conflit relationnel Oui en conflit instrumental	Ambiguë Audio+images
		Conséquences attendues au plan instrumental	Non en conflit relationnel Oui en conflit instrumental	
		Compétence sociale à exécuter une réponse	Non en conflit relationnel Et instrumental	

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Effet unique du sexe	Caractéristiques des vignettes N -Type de conflit -Niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle, hostile) -Modalité de présentation
Hoglund (2005)	N=336 n= garçons n= filles 6 <sup>e</sup> du primaire et secondaire I.	Attributions des intentions	Oui en conflit instrumental	N=10 Conflit instrumental (n=5) Conflit relationnel (n=5)  Ambiguë Lu
Nelson & Crick (1999)	N= 675 n=317 garçons n=358 filles Âge : 10-12 ans 4 <sup>e</sup> -5 <sup>e</sup> année	Attributions des intentions	Non en conflit relationnel et instrumental	N= 10 Conflit relationnel (n=5) Conflit instrumental (n=5) Ambiguës Lues
		Émotion de détresse	Oui en conflit relationnel et instrumental	
		Buts sociaux	Oui en conflit relationnel	N=6 Conflit instrumental (n=3) Conflit relationnel (n=3)
		Évaluation morale du comportement	Oui en conflit instrumental et relationnel	Hostiles Lues

Auteurs	Échantillon	Variables TIS	Effet unique du sexe	Caractéristiques des vignettes N -Type de conflit -Niveau de clareté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle, hostile) -Modalité de présentation
Renshaw & Asher (1983)	N=121 N de garçons et filles non spécifié 3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année  Âge entre 8 et 12 ans	Buts sociaux spontanés	Non en conflit relationnel et instrumental	N=4 Conflit relationnel Conflit instrumental Ambiguës et hostiles Lues
		Choix de buts	Non	
		But privilégié	Non	
		Accès au comportement	Non	
Roecker Phelps (2001)	N=549 269 garçons 280 filles Âge : 9-12 ans 3 <sup>e</sup> -6 <sup>e</sup> année	Choix de comportements	Oui en conflit relationnel et instrumental	N=34 Conflit relationnel Conflit instrumental Hostiles Lues

**Annexe III : Études du TIS (encodage, attribution des intentions, accès ou choix de comportement et perception d'efficacité personnelle) des enfants issus d'échantillons cliniques en fonction du comportement.**



*Annexe III*

*Études du TIS (encodage, attribution des intentions, accès ou choix de comportement et perception d'efficacité personnelle) des enfants issus d'échantillons cliniques en fonction du comportement.*

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N, Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Barrett, Rapee, Dadds, & Ryan (1996)	N= 299 n=107 garçons n=92 filles Age 7 à 14 ans Groupes (selon ADIS-C, ADIS-P et CBCL) Anxieux n=152 TAG n=57 Phobie simple n=27 Anxiété de séparation n=3 Phobie sociale n=31 Trouble d'Opposition n=27 Contrôles n=26	Interprétation de la situation: libre Choix d'interprétations plausibles (2 neutres, 2 menaçantes)  Accès au comportement (nature)  Discussion familiale de 5 min. où l'enfant doit générer une solution	Oui Perception de menace : Agressifs>anxieux>contrôles  Oui Opposants=+ agressifs que les anxieux et contrôles Anxieux=+évitants que TOPP et Contrôles  Pas mesuré le QI	N=12 Menace Physique (ex. interpréter mal de ventre) (n=6)  Menace Relationnelle (ressemble à conflit relationnel) (n=6)  Ambiguë  * N'ont pas pris le type de conflit en considération dans les analyses

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N, Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Bickett, Milich, & Brown (1996)	N=50 garçons Groupes (selon CBCL) Troubles externalisés n=25 TDAH n=7 TOPP n=2 TDAH+TOPP n=10 TC n=5 TDAH+TC n=1  Age 7 à 12 ans	Attributions des intentions            Accès au comportement agressivité	Oui Attributions des intentions hostiles : groupe tr.externalisé> contrôles en situation ambiguë. ie. les agressifs font autant d'attributions hostiles en contexte hostile que ambigu alors que les contrôles=bcp d'attr. Hostiles en contexte ambigu.  Attributions hostiles Situation ambiguë professeurs : tr.externalisés>contrôles  Oui Agressivité Tr.externalisé>Contrôles en situation ambiguë ou hostiles avec les pairs et les professeurs mais non les mères.	N=15 situations hypothétiques Avec les pairs (n=5) Avec mère (n=5) Avec profs (n=5) 3 des 5 situations = ambiguës 2 des 5 situations = hostiles

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N, Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Coy, Speltz, DeKlyen, & Jones (2001)  Étude longitudinale	Groupes N=168 garçons  Âge préscolaire-primaire (3 ans 11 mois à 5 ans 4 mois T1 ; et age moyen 6 ans 10 mois au T3).	Encodage (T3)	T3 : les garçons du groupe clinique obtiennent des scores d'encodage plus faibles que ceux des garçons du groupe contrôle.	N= varie selon instrument Instruments différents  Claire et ambiguë Vidéo, lu
	Groupes (DBD sous section du DISC) dx principal de TOPP. (avec autre dx comorbide à l'axe I).	Attributions des intentions (T2-T3)	Non	
	88 Garçons avec TOPP TOPP n=33 TOPP+TDAH n=24 TOPP+autre tr. Axe I n=13 TOPP+TDAH+autre tr. Axe I n=18	Choix de comportement (T1) Accès comportement agressif (T3)	T1-T2-T3 : Les garçons du groupe clinique suggèrent plus de comportements agressifs que les enfants du groupe contrôle.	
	80 Non cliniques	Évaluation morale du comportement agressif (T3)	Non	

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N, Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Lochman & Dodge (1994)	N=296 garçons 4 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> année  Groupes (selon évaluation multidisciplinaire de l'agressivité sur autrui ou des biens) Agressifs Violents Agressifs modérés Contrôles	Encodage  Attribution des intentions  Accès au comportement (nombre)  Accès au comportement d'aide  Émotions joie Émotion de peur	Pour les enfants de 7 ans seulement  Oui Violents > Agressifs modérés et contrôles  Oui Violents > Agressifs modérés et contrôles (en situation avec les pairs)  Violents < Agressifs modérés et les contrôles  Violents < Agressifs modérés et les contrôles  Non Non	N=12 Avec les pairs ou une figure d'autorité Vidéos Hostile (n=2) Bénin (n=2) Ambigu (n=2)  N=6 Avec pair (n=2) Professeur (n=2) Parent (n=2) Hostile ou ambigu  N=53 vignettes (émotions)

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N, Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Lochman & Dodge (1994) (suite)		Conséquences attendues pour l'agressivité ; l'affirmation de soi ou une action directe	Conséquences attendues plus positives pour les agressifs que les non agressifs	N=36
		Perception de compétence globale et sociale, physique et cognitive	Violents et agressifs < contrôles	
Matthys, Cuperus, & Van Engeland (1999)	N=163 garçons Âge 7 à 12 ans  Groupes (selon DSM-III-R) TOPP/TC n=48 TDAH n=27 TOPP/TC+TDAH n= 29 Contrôle Troubles internalisés =23 Contrôle non-cliniques (NC) n=37	Encodage  Attributions des intentions  Accès au comportement-nombre	Contrôles NC > groupes TDAH, TOPP/TC et TOPP/TC+TDAH  Non  Contrôles NC > groupes TDAH et TOPP/TC+TDAH	N=12 Gestion de la position d'être désavantagé (n=5)  Gestion la position d'être en compétition (n=4)  Gestion face aux attentes d'autrui (n=3)

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N, Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Matthys, Cuperus, & Van Engeland (1999) (suite)		Choix de comportement agressif	TOPP/TC et TOPP/TC+TDAH>contrôles NC	Ambigu Vidéo
		Perception d'efficacité personnelle pour comportement agressif	TOPP/TC et TOPP/TC+TDAH>contrôles NC	
Milich & Dodge (1984)	N=135 garçons Âge : 6 à 12 ans  Groupes (voir Milich et al., 1982 pour critères dx) Troubles externalisés n=75 Hyperactif/(H/A) n=24 Hyperactif n=14 Agressif n=14 Contrôles psychiatrie n=23 Contrôles n=60	Encodage	H/A < ou =contrôles et non-clin. Selon la mesure. Se distinguent dans la nature des indices retenus : moins d'indices neutres retenus par les H/A. (Idem p/r aux contrôles cliniques). Les HA se rappellent de plus d'indices bienveillants et autant d'indices hostiles que les contrôles non clin.	Mesure de l'encodage N=9 phrases descriptives d'un comportement Hostiles (n=3) Bienveillantes (n=3) Neutres (n=3)

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N, Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Milich & Dodge (1984) (suite)		Utilisation des indices	H/A < Non-cliniques et contrôles cliniques	Utilisation des indices N=6 indices fournis par la suite avec valence ambiguë ou incriminante Ambiguë
		Attributions des intentions hostiles spontanées et choix	Hyperactif/agressifs > contrôles non-cliniques pour le spontané, mais ne sont pas différents face au choix de réponse.  H/A = autre groupe contrôle clinique	Mesure des attributions, accès au comportement N=4 Conflit instrumental Ambigu Lu
		Accès au comportement (nature)	H/A = plus agressifs que contrôles non-cliniques et cliniques	

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N, Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch (2005)	<p>N=84 garçons Âge : 7 à 13 ans</p> <p>Groupes (selon le DSM-IV) Agressifs n=54 TOPP=52 (dont 5 comorbides avec le TDAH; 2 avec le TC et 1 avec une anxiété de séparation) Référé sans dx n=2</p> <p>Groupe contrôle n=30</p>	Attributions des intentions hostiles	Oui Agressifs > contrôles	<p>N=4 Provocation Ambiguë Audio</p>
		Émotions	Oui. Agressifs plus de joie et moins de culpabilité que les contrôles ; plus de colère que les contrôles	<p>Émotions Joie Colère Culpabilité Triste Mécontent/mal Ne sait pas (score global pour émotions négatives)</p>



Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N, Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, & Bosch (2005) (suite)		Régulation des émotions	Agressifs moins bonne régulation	Régulation des émotions Que peux-tu faire pour te sentir moins... Catégories spontanées : distraction ; restructuration cognitive ; agressivité ; action par l'autre ; ne sait pas.
		Accès au comportement (nature)	Agressifs suggèrent comportements plus agressifs que les contrôles	
		Choix de comportement	Agressifs évaluent moins négativement les comportements agressifs que les contrôles.	

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N, Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Webster-Stratton & Wooley-Lindsay (1999)	N=120 n= 88 garçons n= 32 filles  Âge 4 à 7 ans  Groupes (selon DSM-IV) Troubles externalisés TC et/ou TOPP n=60  Groupe contrôle n=60	Attribution des intentions hostiles	Oui Tr. externalisés > contrôles	N=4 Conflit instrumental (n=2)
		Accès au comportement (nombre et nature)	Oui comportement agressif Tr. externalisés > contrôles	Conflit relationnel (n=2) Ambigu
			Oui comportement prosocial Oui Tr. externalisés < contrôles	Lu
			Oui comportement agressif Tr. externalisés > contrôles	Observation directe Résolution de problèmes (collaboration)
			Oui comportement prosocial Oui Tr. externalisés < contrôles	

TC= Troubles des conduites; TDAH; Trouble Déficitaire d'Attention- avec Hyperactivité; TOPP= Trouble d'Opposition

**Annexe IV : Études du TIS (encodage, attribution des intentions, accès ou choix de comportement et perception d'efficacité personnelle) des enfants issus d'échantillons normatifs en fonction du comportement**

*Annexe IV*

*Études du TIS (encodage, attribution des intentions, accès ou choix de comportement et perception d'efficacité personnelle) des enfants issus d'échantillons normatifs en fonction du comportement*

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Asarnow & Callan (1985)	Garçons N=60 4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année Groupes (nominations de rôles positifs et négatifs selon les pairs : les 3 recevant la plus grande proportion de rôles négatifs et les 3 recevant la plus grande proportion de rôles positifs de chaque classe).  Positifs (contrôles) n=30 Négatifs (agressifs ou non populaires) n=30	Accès au comportement (nombre et nature)	Oui	N=4 Conflit instrumental (n=3) Conflit relationnel (n=1)
		Évaluation du comportement	Oui	Lu

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Adalbjarnardottir (1995)	N=96 n= 48 garçons n= 48 filles  3 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année du primaire  Pas de groupes mais un continuum  Comportement anxieux sur un continuum (auto-évaluation de l'anxiété sociale et généralisée)	Accès au comportement (stratégies de négociations/résolution de problèmes).	Oui	N=4 Conflits nécessitant de résoudre des points de vue différents en classe À propos d'un travail à compléter (n=2) À propos du choix de travailler ou non avec un camarade de classe (n=2)  Lu
Bell-Dolan (1995)	N=252 n=124 garçons n=128 filles 4 <sup>e</sup> -5 <sup>e</sup> année du primaire Groupes (anxieux=1 ET au-dessus ; non-anxieux = 1 ET en-dessous de la moyenne au RCMAS) n=52 anxieux n=38 non anxieux	Attributions des intentions  (Accès à la réponse seulement étudié dans les situations hostiles donc je ne rapporte pas les résultats)	Non	N=6  Conflit non spécifié  Hostile, accidentel, ambigu.  Vidéo

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Bulow (2001)	N=148 n=62 garçons n=86 filles  9 à 12 ans  Pas de groupe mais un continuum Continuum d'anxiété selon auto-évaluation au STAI-C (trait anxiété de performance, SPAI-C (phobie sociale) CDI score T supérieur à 70 = problématique : contrôle pour la dépression	Encodage  Attribution des intentions  Accès au comportement  Choix du comportement (fréquence) Retrait/évitement Affirmation Agressivité	Non Ne prédit pas l'anxiété TRAIT  Non <sup>1</sup>  Oui <sup>1</sup>  Oui <sup>1</sup>  Oui Oui Non	N=9 Conflit instrumental Conflit relationnel Hostile, ambigu et non-hostile Vidéo

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor, & Booth-Lafrance (2006)	<p>N= 239 n=406 gars n=421 filles 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire (âge moyen 10,79 ans)</p> <p>Groupes (évaluation par les pairs : (scores d'anxiété/timidité supérieurs à 33% des pairs du même sexe et année scolaire ; scores d'agressivité supérieurs à 50% des pairs du même sexe et année scolaire): Timides n= 78 Agressifs n=76 Contrôles n=85</p>	Attributions hostiles des intentions	Oui (pour les agressif) Non (pour les timides)	N=non spécifié Conflit instrumental Ambigu Lu
		Choix de comportement (Retrait/évitement) (Agressivité)	Oui (oui) (oui)	

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Chorpita, Albanow, & Barlow (1996)	<p data-bbox="421 566 693 631">N=12 familles Enfants de 9 à 13 ans</p> <p data-bbox="421 675 768 740">Anxiété selon auto-évaluation au STAIC Trait</p> <p data-bbox="421 784 753 927">Groupe clinique (trouble anxieux selon l'ADISC et P enfant et parent) n=4 Groupe non-clinique n=8</p> <p data-bbox="421 971 761 1073">ANALYSÉ sur continuum cependant : analyses corrélationnelles</p>	<p data-bbox="806 566 985 594">Interprétation</p> <p data-bbox="806 894 1115 922">Accès au comportement</p>	<p data-bbox="1264 566 1310 594">Oui</p> <p data-bbox="1264 894 1310 922">Oui</p>	<p data-bbox="1483 566 1540 594">N=4</p> <p data-bbox="1483 602 1736 630">Relationnelle (n=1)</p> <p data-bbox="1483 638 1704 665">Séparation (n=1)</p> <p data-bbox="1483 673 1842 738">Symptômes physiologiques (n=1)</p> <p data-bbox="1483 747 1725 774">Danger, bruit (n=1)</p> <p data-bbox="1483 782 1583 812">Ambigu</p> <p data-bbox="1483 820 1515 847">Lu</p>



Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Chung & Asher (1996)	<p>N=142 n=80 garçons n=62 filles</p> <p>Âge 9 à 12 ans</p> <p>Enfants de 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire</p> <p>Groupes (Scores standardisés plus grands ou égaux à 1 selon les pairs):</p> <p>prosociaux n= 21 retirés n=14 agressifs n=16 contrôles (dans la moyenne) n=36</p>	<p>Choix de comportements</p> <p>Retrait/évitement</p> <p>Affirmation Prosocialité</p> <p>Agressivité</p>	<p>Oui</p> <p>Oui pour les retirés</p> <p>Non</p> <p>Oui pour les prosociaux</p> <p>Oui pour les agressifs</p>	<p>N=12</p> <p>Conflit instrumental</p> <p>Hostile</p> <p>Lu</p>

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Crain, Finch, & Foster (2005)	Étude 1 : N= 134 filles de 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> , année du primaire	Attribution des intentions  Choix de comportement Agressivité relationnelle	Non  Non Non	N=6 vignettes Conflit relationnel Ambigu Lu

D'abord analyses faites sur tout l'échantillon en fonction des scores de comportement agressif relationnel ou instrumental selon les pairs

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Crain, Finch, & Foster (2005)  Étude 1 (suite)	Groupes extrêmes (1 ET au-dessus de la moyenne) selon les pairs.			
	Agressif relationnel n= 21 Groupe contrôle (non agressif relationnel n=108-109	Attribution des intentions	Non	
		Choix de comportement Agressivité relationnelle	Non	
	— Analyses refaites avec Agressivité selon les professeurs	—	—	
	N=44	Attribution des intentions	Non	
		Choix de comportement agressivité relationnelle	Non	

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Crain, Finch, & Foster (2005) Étude 2	Étude 2 N=125 filles 4 <sup>e</sup> -5 <sup>e</sup> année du primaire  Sur un continuum : Agressivité instrumentale, relationnelle ou prosocialité selon les pairs ----	Attributions des intentions  Choix du comportement Agressivité relationnelle	Non  Oui Oui	N=5 vignettes Conflit relationnel Ambigu Lu
	Groupes extrêmes (1 ET au-dessus de la moyenne) selon les pairs.  Agressif relationnel n= 17 Groupe contrôle (non agressif relationnel n=104	---- Attributions des intentions  Choix du comportement d'agressivité relationnelle (fréquence)  Évaluation du comportement (bon ou mauvais)	---- Non  Non  Non	

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Crick (1995)	<p>N = 252 enfants n=142 garçons n= 107 filles 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année</p> <p>Groupes (.5 écart-type au-dessus de la moyenne selon les pairs) Agressifs relationnels 2 sous groupes :   agress relationnel+   agress instrumental n=45   agress relationnel+ non agress. instrumental n=19</p> <p>Contrôle (non agressifs) n=175</p>	Attributions des intentions	N/A	<p>N=10 vignettes   Conflit relationnel (n=5)   Conflit instrumental (n=5)   Ambigu   Lues</p>

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Crick & Dodge (1989)	N=608 n= 3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année  Groupes (selon les pairs) Agressifs n=319 Non agressifs n=287 Retirés n=318 Non retirés n=288 Prosociaux n=332 Non prosociaux n=274	Choix de comportement (fréquence) Retrait/évitement Prosocialité Agressivité  Perception d'efficacité personnelle	Oui  Oui Non Oui  Oui	N=4 Conflit relationnel (n=2) Conflit instrumental (n=2)

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Crick & Dodge (1996)	N= 624 Âge: 9-12 ans 3e année= 173 4 <sup>e</sup> = 169 5 <sup>e</sup> = 146 6 <sup>e</sup> = 136	Attributions des intentions	Non	N=6 Conflit instrumental Ambigu Lu
	Groupes (évaluation par les professeurs ; scores 1 ET au-dessus de la moyenne) Agressif réactif n=34 Agressif proactif n=22 Reactif_proactif n=60 Non agressif n=508	Perception d'efficacité personnelle pour comportements agressifs	Oui	N=4 Conflit relationnel (n=2) Conflit instrumental (n=2) Lues

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Crick, Grotepeter, & Bigbee (2002)	Étude 1 N= 127 n= 53 garçons n= 74 filles  Enfants de 3 <sup>e</sup> année Groupes extrêmes (1 ET au dessus de la moyenne selon les pairs) Agressifs relationnels n= 24 Agressifs instrumentaux n= 18 Agressifs relationnels et instrumentaux n= 34 Non agressifs n= 51	Attributions des intentions	Oui	N=10 Conflit relationnel (n=5) Conflit instrumental (n=5) Ambigu Lues



Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Crick, Grotepeter, & Bigbee (2002) (suite)	Étude 2 N=535 n= 264 garçons n= 271 filles  Enfants de 3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année Groupes (1 ET au dessus de la moyenne selon les pairs) Agressifs relationnels n= 83 Agressifs instrumentaux n= 52 Agressifs relationnels et instrumentaux n= ? non spécifié Contrôles (Non agressifs) n= ? non spécifié	Attributions des intentions	Oui	

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Deluty (1981)	N=90 n=88 garçons n=72 filles 5 <sup>e</sup> à 7 <sup>e</sup> année  Groupes (Les 15 filles et 15 garçons obtenant les scores les plus élevés de la catégorie de comportemental agressif, affirmatif ou soumis selon les pairs) Très agressifs = n=30 Très affirmatifs n=30 Très soumis n=30	Accès comportement	Non (nombre) Oui (nature)	N=10 Conflit : non spécifié Intention : non spécifié Lu

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Dineen & Hadwin (2004)	<p>N=29 n=13 garçons n=16 filles</p> <p>Âge: 6-10 ans</p> <p>Continuum (anxiété selon les parents au Connors et l'auto-évaluation RCMAS (ainsi que la dépression selon le CDI)</p>	Attributions des intentions (point de vue de la victime selon l'enfant et son propre point de vue s'il se met à la place du protagoniste)	<p>Oui (anxieux &gt; non anxieux pour le point de vue d'un autre)</p> <p>(dépressifs &gt; non dépressifs pour leur propre point de vue)</p>	<p>N=8</p> <p>Type de conflit : Non applicable</p> <p>Intention : Positives (contrôles) ou négatives (contrôles) (n=4) ou ambiguës (self test) (n=4)</p>
				Lu

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Dodge & Frame (1982) Étude 1	Étude 1 N= garçons 81  Maternelle à 5 <sup>e</sup> année du primaire  Groupes constitués (Selon l'évaluation de la popularité par les pairs et le comportement agressif par les professeurs Les 15 garçons les plus agressifs et les moins aimés de chaque classe : maternelle-1 <sup>ière</sup> , 2 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> -5 <sup>e</sup> ) Agressif n= non spécifié Non agressif n= non spécifié	Étude 1 Attributions des intentions  Accès au comportement (nature)	Oui  Oui	N=8  Moitié des vignettes geste envers l'enfant l'autre moitié geste envers un tiers;  Dénouement négatif ou ambigu. Statut du protagoniste soit réputation aggressive ou non aggressive

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Dodge & Frame (1982) Étude 2	<p>Étude 2 N=80 garçons Maternelle-1<sup>ère</sup> 2<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> année et 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> année d primaire</p> <p>Groupes (mêmes enfants que l'étude 1, avec un enfant en moins) (Selon l'évaluation de la popularité par les pairs et le comportement agressif par les professeurs</p> <p>Les 15 garçons les plus agressifs et les moins aimés de chaque classe : maternelle-1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>) Agressifs n=non spécifié Non agressifs n=non spécifié.</p>	<p>Encodage (total)</p> <p>(Reconnaissance des indices)</p> <p>Attributions des actions futures du protagoniste (hostiles ou bienveillantes) selon choix présenté.</p>	<p>Non</p> <p>Oui</p> <p>Oui</p>	<p>N=9 affirmations Vidéo</p> <p>Valence des indices : Hostiles (n=3) Neutres (n=3) Bienveillants (n=3)</p> <p>Statut du protagoniste soit réputation populaire, agressive (info donnée ou non à l'enfant avant la passation du vidéo) ou neutre (pas d'infos données avant le vidéo).</p>

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Dodge & Newman (1981)	<p>N=81 garçons Maternelle, 1<sup>ère</sup>, 2-3<sup>e</sup> et 4-5<sup>e</sup> années du primaire</p> <p>Groupes selon l'évaluation sociométrique des pairs (3 nomination non aimé et moins de 2 nominations prosociales) et l'évaluation du comportement par les professeurs (score d'agressivité au-dessus de la médiane et score de relations sociales favorables sous la médiane de la classe). Agressifs n=45 Non agressifs n=45</p>	<p>Utilisation des indices de la situation (témoignages)</p> <p>Encodage (biais de rappel)</p>	<p>Oui</p> <p>Oui</p>	<p>N=6 Hostiles (n=3) Bienveillantes (n=3) Témoignages à écouter par la suite (jusqu'à 5 avec une valence égale d'indices dans chacun : ambigu, supportant ou non que le protagoniste est hostile)</p> <p>Oui (seulement pour ceux qui écoutent un moins grand nombre d'indices avant de répondre)</p>

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown (1986) étude 1	Étude 1 n=53 Préscolaire à 2 <sup>e</sup> année  n=23 garçons n=30 filles	Attribution des intentions	Non	N=4 Conflit relationnel Intention non spécifiée Vidéo
	Accès au comportement	Non		
	Groupes (selon les scores des pairs et professeurs combinés : sélection des 33% plus faibles scores de compétence sociale de l'échantillon et des 33% des scores de compétence sociale supérieurs dans l'échantillon)	Choix du comportement (Retrait évitement Affirmation Agressif) combinés à conséquence attendue	Non	N=5 Intention non spécifiée Vidéo
	Prosocial élevé n=25 Prosocial faible n=18			

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown (1986) étude 2	Étude 2 N= 79 n de garçons et filles non spécifié Enfants 2 <sup>e</sup> à 4 <sup>e</sup> année	Étude 2 Attributions des intentions	Oui pour les conflits instrumentaux	N= 10 Conflit relationnel (n=5) Conflit instrumental (n=5) Ambigu Vidéo
	Groupes (selon l'évaluation des professeurs nominations d'enfants sévèrement agressifs ou rejetés ; puis parmi ces enfants nominations par les pairs sur la popularité et sélection des enfants parmi les scores standardisés > 0 pour le rejet et < 0 pour la popularité.	Accès au comportement	Non pour le nombre Oui pour la nature des comportements	
	Agressifs n=43 Contrôles (agressivité dans la moyenne) n=36	Attribution des intentions	Oui	N=6 Conflits instrumentaux Intention bénigne, hostile, ou ambiguë Vidéo
		Accès au comportement	Oui	



Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Dodge & Somberg (1987)	<p data-bbox="427 561 619 626">N=65 garçons Âge 8 à 10 ans</p> <p data-bbox="427 670 778 881">Groupes (popularité selon les pairs et comportement de compétence social (sous la moyenne) et agressivité (au-dessus de la moyenne) selon les professeurs</p> <p data-bbox="427 925 751 1026">Agressifs-rejetés n=32 Non agressifs non rejetés n=33</p>	<p data-bbox="817 561 1157 586">Attributions des intentions</p> <p data-bbox="817 634 1129 773">Choix de comportement Retrait/évitement Affirmation Agressivité</p>	<p data-bbox="1272 561 1327 586">Oui</p> <p data-bbox="1272 634 1327 659">Oui</p> <p data-bbox="1272 670 1327 695">Non</p> <p data-bbox="1272 706 1327 730">Non</p> <p data-bbox="1272 742 1327 766">Oui</p>	<p data-bbox="1491 561 1566 586">N=12</p> <p data-bbox="1491 597 1902 919">Instrumental Hostile, accidentel ou prosocial Vidéos Condition de menace (l'enfant visionne un vidéo où il voit le chercheur avec un acteur qui dit qu'il sera en conflit avec l'enfant s'il doit faire une tâche avec lui) ou relaxante</p>

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Dodge & Tomlin (1987) Étude 1	Étude 1 : 6 <sup>e</sup> à 8 <sup>e</sup> année N=74 n=35 garçons n=39 filles Groupes (selon les nominations des pairs, les enfants obtenant un score standardisé < 0 pour la popularité et qui sont ensuite dans les 24 scores les plus élevés pour l'agressivité.  Agressifs (rejetés) : n=32 Non agressifs n = 42	Attributions des intentions	Oui	Etude 1 : N=2 Ambigu Conflit instrumental Audio

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Dodge & Tomlin (1987) Étude 2	Étude 2 N=60 N=30 garçons n=30 filles  Groupes (selon nomination de popularité des professeurs et scores au TRF. Critère de sélection des sujets p/r à la moyenne non spécifié) Agressifs (rejetés) n=30 Non agressifs n=30	Étude 2  Attributions des intentions	Non	Étude 2 : N=6 Conflit instrumental Bénignes ou hostiles Audio
Doerfler, Mullins, Griffin, Siegel, & Richards (1984) Étude 1	Étude 1 N=134 Âge 9 à 12 ans  Continuum de dépression (selon auto-évaluation au CDI)	Étude 1 Accès au comportement (résolution de problèmes)	Nature Oui ; Nombre non	N= Non spécifié Conflits interpersonnels de nature non spécifiée (MEPS) Ambiguïté non spécifiée. Lu (l'enfant le lit)

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Evans & Short (1991)	<p>N= 68 garçons de l'école</p> <p>Âge : 8 à 11 ans</p> <p>Groupes extrêmes formés à partir de N=84 (selon les parents au CBCL : agressifs ou retirés=score supérieur au 98<sup>e</sup> percentile (range clinique) ; non agressifs= score inférieur au 50<sup>e</sup> percentile ; non retiré= score brut de zéro.) (N=32 seulement dans un ou l'autre des groupes agressif ou retiré)</p> <p>Agressifs n=18</p> <p>Retirés n=15</p> <p>Non agressifs n=16</p> <p>Non retirés n=19</p>	Accès au comportement Accès au comportement (efficacité des 1 <sup>ères</sup> et secondes réponses et nombre)	Non pour le nombre de 1 <sup>ère</sup> réponses efficaces ; Oui pour le nombre de 2 <sup>e</sup> réponses efficaces pour résoudre la conflit	N=6 Conflit instrumental (n=3) Conflit relationnel (n=3) Lu

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Graham & Hudley (1994)	N= 156 garçons 6 <sup>e</sup> primaire à 8 <sup>e</sup> année Groupes (selon l'évaluation des professeurs 1 ET au-dessus de la moyenne et des pairs au-dessus de la moyenne) n= 78 agressifs n= 78 non-agressifs	Attribution des intentions  Choix de comportement Retrait/évitement Affirmation Agressif	Oui  Oui Non Oui Oui	N=1 Conflit instrumental Ambigu Lu
		Encodage (rappel des éléments)	Non	N=1 Conflit instrumental Ambigu Lu

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Guerra & Slaby (1989)	N= garçons  2 <sup>e</sup> -3 <sup>e</sup> année et 5 <sup>e</sup> -6 <sup>e</sup> années du primaire  Groupes (comportement selon les professeurs le 1/3 supérieur en termes d'agressivité et le 1/3 inférieur de la classe pour les non agressifs) Agressifs n=12 Non agressifs n=12	Attributions des intentions  Accès au comportement (nombre et nature)  Choix du comportement suggéré lors de l'accès au comportement	Oui  Non  Non pour le 1 <sup>er</sup> choix ; Oui pour le second meilleur choix.	N=3 Conflit instrumental Ambigu Lu
Hadwin, Frost, French, & Richards (1997)	N=40  7 à 9 ans Anxiété (auto-évaluation RCMAS)	Encodage (sélection des indices pour l'interprétation) (mots menaçants ou neutres).	Oui	N=40 Stimuli ambigus (40 images associées à 14 homophones ; ou à 14 paires de mots menaçants-neutres ou à 12 paires de mots neutre-neutres. L'enfant doit choisir avec quelle image (neutre ou menaçante) l'homophone correspond. Ambigu

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Hoglund (2005)	N=336 n= garçons n= filles 6 <sup>e</sup> du primaire et secondaire I.  Comportement sur continuum car tout l'échantillon est utilisé (agressivité et retrait selon les professeurs et auto- évaluation ; dépression et anxiété selon auto- évaluation).	Attributions des intentions	Oui pour dépression, anxiété et agressivité	N=10 Conflit instrumental (n=5) Conflit relationnel (n=5) Ambigu Lu

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Hopemeyer & Asher (1997)	<p>N=140 n= 77 garçons n= 63 filles 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> année</p> <p>Groupes (Scores combinés de popularité selon les pairs et comportement 1 ET au-dessus de la moyenne selon les pairs (agressifs, retirés ou prosocial)</p> <p>Agressifs/peu acceptés n=29 Retirés/peu populaires n=39 Non agressifs non retirés acceptés dans la moyenne =37 Non agressifs non retirés hautement acceptés n=35</p>	Accès au comportement (nature)	Oui	<p>N=10 Conflit instrumental Intention non spécifiée Lu</p>



Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Hugues, Meehan, & Cavell (2004)	N=371 n=232 garçons n=139 filles  2 <sup>e</sup> à 4 <sup>e</sup> année	Attributions des intentions hostiles (validité prédictive du SCAP)	Oui <sup>12</sup>	N= ? Conflit relationnel Conflit instrumental Hostile Lu
	Groupes : (1 <sup>ière</sup> sélection : nomination des enfants agressifs par les professeurs 2 ÉT au-dessus de la moyenne; score global au TRF au-dessus de 70 selon l'évaluation des professeurs ou au-dessus de 60 à l'échelle d'agressivité du TRF. Ensuite les enfants des groupes extrêmes sont évalués par les pairs et les professeurs). Score composite pour l'agressivité relationnelle et instrumentale	Accès au comportement (nature)	Oui <sup>23</sup>	

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Hugues, Meehan, & Cavell (2004) (suite)	Groupes (selon les pairs) (sous échantillons) Agressifs n= 248 Contrôles (non agressifs) n = 123	Attributions des intentions  Accès au comportement	Oui  Oui	
Leff, Kupersmidt, & Power (2002)	N=151 filles 4 <sup>e</sup> -5 <sup>e</sup> année du primaire  Groupe (1) popularité selon les pairs et 2) comportement agressif relationnel selon les pairs score standardisé >1).  -Agressif relationnel n=11 -Non agressif relationnel-rejeté n=71 -Non agressif relationnel non rejeté n=12 -Agressif relationnel et rejeté n=7	Attributions des intentions	Oui	N=4 4 types : -Réputation Agressive du protagoniste avec comportement agressif relationnel (RAAR) -Réputation positive du protagoniste avec comportement agressif relationnel -Réputation Agressive du protagoniste avec comportement positif -Réputation positive du protagoniste avec comportement positif  Ambigu  Lu

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Mullins, Siegel, & Hodges (1985)	N=134 n=71 garçons n=63 filles Âge 9 à 12 ans 4 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année groupes Dépressifs: score supérieur à 19 au CDI ; non dépressif score inférieur à 19 au CDI Dépressifs n= Non dépressifs n=17	Accès au comportement	Oui	N=6 N=4 Conflit non spécifié

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Muris, Kindt, Bögels, Merckelbach, Gadet, & Moulaert (2000)	<p>N=105 n=36 garçons n=69 filles</p> <p>Âge 8 à 13 ans</p> <p>Groupes (selon le DISC critères du DSM III-R pour le Trouble d'Anxiété Généralisé (TAG); Anxiété de Séparation (AS) et/ou Phobie Sociale (PS))</p> <p>n=29 anxieux n= 9 avec au moins 1 trouble anxieux clinique n= 20 sous le seuil clinique (1 critère clé du DSM+ 2 autres critères) n=76 non anxieux (contrôles)</p>	<p>Utilisation des indices sociaux (moment de perception de la menace) Seuil critique où l'enfant détermine que l'histoire est apeurante, après combien de phrases (Threshold)</p> <p>Interprétation Intensité de la menace perçue après chaque phrase.</p> <p>Fréquence de la perception de menace (nombre de phrases totales choisies comme menaçantes)</p>	<p>Oui</p> <p>Oui</p> <p>Oui</p>	<p>N=9</p> <p>Situations anxiogènes 3 thèmes 1) anxiété sociale 2) anxiété généralisée 3) anxiété de séparation</p> <p>Audio</p> <p>Dire si les histoires sont apeurantes ou non le plus vite possible après chaque phrase.</p>

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Muris, Merckelbach, & Damsma (2000)	N=252 n=123 garçons n= 129 filles  8 à 13 ans  Groupes (selon l'auto-évaluation et le DISC section phobie sociale avec évaluateur) Anxieux socialement n=28 Non anxieux n=224	Utilisation des indices sociaux (moment de perception de la menace) Seuil critique où l'enfant détermine que l'histoire est apeurante, après combien de phrases (Threshold)  Fréquence de la perception de menace (nombre de phrases totales choisies comme menaçantes)	Oui	N=7 Situations sociales de demandes (n=6) Ambiguës  Situation sociale Menaçante (n=1) Hostile Lu
		Interprétations des histoires (Dénouement de l'histoire attendu)	Oui	

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch, & Monshouwer (2002)	41 études N=6017 Âges : 4 à plus de 12 ans dont 8 à 12 ans	Attributions des intentions	Oui	N= Non applicable Conflit : Mesures qui présentent des situations d'intention ambiguë ou qui alterne entre ambiguë, hostile ou bénigne. Audio, vidéo, lu, images ou observation directe
MÉTA-ANALYSE	24 études pour enfants très agressifs vs non agressifs (non référés en clinique) groupes extrêmes	—	—	
	7 études avec échantillons cliniques non agressifs vs agressifs clinique.			
	10 études population normale	Attributions des intentions	Oui	

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Osantowski (2001)	N=125 filles 4 et 6 <sup>e</sup> année du primaire 8 à 13 ans  Dépression auto-rapportée au CDI et agressivité relationnelle selon les nominations des pairs	Attribution des intentions  Accès au comportement Agressif relationnel Affirmation	Oui pour la dépression non pour l'agressivité relationnelle  Non Non Non	N=4 Conflits relationnels (entrée de groupe et provocation relationnelle) Ambigu Lu
Perry, Perry, & Rasmussen (1986)	N = 160 4e à 7 <sup>e</sup> année gars et filles  16 groupes de 10 enfants agressifs vs non-agressifs  système de nomination des pairs (descripteurs : celui qui correspond le plus à « x »)	Perception d'efficacité personnelle à faire un comportement agressif ; comportement socialement approprié (persuasion verbale) ; comportement bienfaisant pour autrui	Oui	N= 46 Conflits instrumentaux Conflits relationnels Ambigu et hostile Lues  N= 36 Conflits instrumentaux Ambigu et hostile Lues

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Quiggle, Garber, Panak, & Dodge (1992)	N= 220 104 garçons 116 filles De 3e à 6e année Age 9 à 12 Groupes Agressifs n=26 (score d'agressivité > que la médiane les professeurs et score de popularité < que 0 ; et score > que le 18 <sup>ième</sup> percentile selon les pairs) Dépressifs n=81 (score > 13 au CDI auto-évaluation) Comorbides : n=24 Contrôles (Non agressifs non- dépressifs) n=89	Attribution des intentions  Accès au comportement spontané  Choix de comportement Retrait/évitement  Affirmation  Agressivité  Perception d'efficacité personnelle	Oui (agressifs et dépressifs)  Oui (nombre et nature) agressifs plus d'agressivité et dépressifs plus de retrait  Oui Oui pour déprimés  Oui marginal moins pour déprimés Oui pour agressif  Oui pour agressifs et pour dépressifs	N=4 Conflit relationnel (n=2) Conflit instrumental (n=2) Ambigu Lu



Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Richard & Dodge (1982)	<p>N= garçons 2<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> année</p> <p>Groupes (12 garçons de 2<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> année et 12 garçons de 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> année qui répondent le mieux aux critères suivants : enfants qui, selon les pairs et les profs, obtiennent des scores au-dessus de la médiane pour le comportement ciblé et sous la médiane pour les autres comportements et les 3 plus aimés et moins aimés par les pairs selon le groupe)</p> <p>Populaires n=12 2<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> année ; n=12 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> année Agressifs n=12 2<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> année ; n=12 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> année Isolés n=10 2<sup>e</sup>-3<sup>e</sup> année n=10 4<sup>e</sup>-5<sup>e</sup> année.</p>	<p>Accès au comportement (Nombre, nature)</p> <p>Choix comportement le plus efficace</p> <p>Retrait/évitement Affirmation Agressivité</p>	<p>Oui (nombre et nature des secondes réponses : les populaires = plus efficaces)</p>	<p>N=6 3 de conflit instrumental 3 de conflit relationnel Lu</p>

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Rinaldi & Heath (2006)	N=114 n=64 garçons n=50 filles  4 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année  Groupes (selon l'auto-évaluation au CDI (score supérieur à 13 pour les très déprimés ; score inférieur à 8 pour les peu déprimés)  Très déprimés N=57 Peu déprimés N=57	Choix de comportement Retrait/évitement Affirmation Prosocial (accommoder, compromis) Agressif  Accès au comportement (nombre et efficacité des solutions)	Oui Non Non Non Oui  Oui	N=9  Conflit instrumental Hostile Lu

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Sancilio, Plumert, & Hartup (1989)	N=74 garçons 3 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année du primaire  Groupes (popularité et comportement agressifs (agressif selon 57%) selon les pairs et les professeurs)  Agressifs= 37 Non agressifs n=37	Attribution des intentions  Accès au comportement (soi ou un autre)	Oui  Oui	N=9 Conflit instrumental  Action du protagoniste envers l'enfant ou un pair  3 conditions de protagoniste : Ami Agressifs non ami, Non agressif non ami  Ambigu Lu

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Schwartz et al. (1998)	N=66 garçons 3 <sup>e</sup> année du primaire  Dyades les plus agressives selon les professeurs  Agressifs Non Agressifs	Attributions des intentions	Oui	N=6 chacune répétée avec un membre différent du groupe de jeu (donc 5 fois) Conflit instrumental Ambigu Lu
Steinberg & Dodge (1983)	N=42 n=22 garçons n=20 filles 6 <sup>e</sup> à 8 <sup>e</sup> année Groupes (agressifs = scores < 0 de prosocialité ; non agressifs = aucune nomination d'agressivité selon les pairs) Agressifs n=20 Contrôles (non agressifs) n=20	Attributions des intentions	Oui	N=1 Conflit instrumental Ambigu <i>In vivo</i>

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Vasey, El-Hag, & Daleiden (1996)	N=40 n=20 garçons n=20 filles 6 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> année 11 à 14 ans  Groupes (selon l'auto-évaluation au TASC anxiété de performance) Anxieux n=20 Non anxieux n=20	Attention sélective aux indices menaçants	Oui	Tâche de détection d'une cible ( <i>probe detection task</i> ) avec des stimuli menaçants ou non.
Waldman (1996)	N=316 garçons 3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année (8 à 12 ans)  Groupes n=15 agressifs n=25 isolés n=15 isolés-agressifs n=51 contrôles	Attributions des intentions  Accès à la réponse	Oui  Oui	N=10 (expliquer pourquoi : hostile ou non) N=14 (discriminer l'intention différentes des deux autres)  Conflit= ?  Hostile, accidentel, prosocial, ambigu et quasi-absent.  Vidéo

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Wass (1986)	<p>N=48 garçons 3<sup>e</sup> année N=48 garçons 5<sup>e</sup> année</p> <p>Groupes (évaluation sociométrique du rejet par les pairs et évaluation du comportement (agressif = 2.5 ET au dessus de la moyenne) par les professeurs)</p> <p>En 3<sup>e</sup> année agressifs élevé rejetés n=16 Peu agressifs rejetés n=16 Non rejetés n=16</p> <p>En 5<sup>e</sup> année agressifs élevé rejetés n=16 Peu agressifs rejetés n=16 Non rejetés n=16</p>	<p>Attributions des intentions</p> <p>Accès au comportement</p>	<p>Oui sans informations sociales</p> <p>Oui en fonction de la valence des informations sociales</p> <p>Oui sans informations sociales</p> <p>Oui avec informations sociales pour la condition de provocation accidentelle</p>	<p>N=5 (avec informations sociales données avant sur le niveau de conflit élevé ou faible et la réaction du protagoniste cohérente ou non avec le niveau de conflit ; réputation du protagoniste selon l'enfant)</p> <p>N=1 (sans informations sociales)</p>

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Wichmann (2002)	<p>N=457 n=210 garçons n=247 filles</p> <p>4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année du primaire</p> <p>Groupes (selon les pairs)</p> <p>Groupes (selon les pairs comportement ciblé 1 ET au-dessus de la moyenne et comportement non ciblé en dessous-de la moyenne)</p> <p>Retirés n=50 Agressif-disruptif n=53 Non agressif/non retiré n=206</p>	<p>Attributions des intentions</p> <p>Choix de comportement Retrait/évitement</p> <p>Prosocial</p> <p>Agressivité</p>	<p>Non</p> <p>(voir Wichmann, Coplan et Daniels (2004) ; même échantillon et résultats)</p>	<p>N=10 Conflit instrumental Ambigu</p> <p>Lu</p>

Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Wichmann, Coplan, & Daniels (2004)	<p>N=457 n=210 garçons n=247 filles</p> <p>4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année du primaire</p> <p>Groupes (selon les pairs comportement ciblé 1 ET au-dessus de la moyenne et comportement non ciblé en dessous-de la moyenne)</p> <p>Retirés n=50 Agressif-disruptif n=53 Non agressif/non retiré n=206</p>	<p>Choix de comportement Retrait/évitement</p> <p>Prosocial</p> <p>Agressivité</p>	<p>Oui Oui (retirés plus que agressifs et contrôles)</p> <p>Oui (agressifs moins prosociaux)</p> <p>Oui (agressifs plus que retirés ou contrôles)</p>	<p>N=10 Conflit instrumental Ambigu Lu</p>



Auteurs	Échantillon	Variables TIS parmi l'encodage, les attributions des intentions, l'accès au comportement, le choix de comportement	Différences selon le comportement	Caractéristiques des vignettes N Type de conflit Niveau de clarté de l'intention du protagoniste (ambiguë, bénigne/accidentelle ou hostile) Modalité de présentation
Yoon, Hugues, Cavell, & Thompson (2000)	N=153 enfants n=104 garçons n=49 filles 2 <sup>e</sup> à 4 <sup>e</sup> année  Groupes (popularité et comportement selon les pairs et agressivité IET au-dessus de la moyenne au TRF selon les professeurs) Agressifs-rejetés n=34 Agressifs non rejetés n=55 Contrôles (non agressifs non rejetés n=64)	Attributions des intentions  Accès au comportement (nombre/nature de solutions agressives uniquement analysées)  Perception d'efficacité personnelle pour les comportements agressifs	Oui  Oui  Oui	N=7  Conflit relationnel (n=non spécifié) Conflit instrumental (n= non spécifié)

<sup>1</sup> Les résultats varient en fonction de l'inclusion ou non de la variable contrôle dépression dans les analyses de régression

<sup>2</sup> Prédicteurs du comportement selon l'évaluation des professeur : variables démographiques 12% ; Les garçons et les enfants africain-américains obtiennent les scores de troubles de comportement les plus élevés. Variance additionnelle expliquée par : attributions des intentions hostiles (4%) ; buts hostiles (4%) ; solutions agressives (5%) ; attentes de conséquences positives (6%).

<sup>3</sup> Prédicteurs du comportement selon l'évaluation des pairs : variables démographiques 12% ; Les garçons et les enfants africains-américains obtiennent les scores de troubles de comportement les plus élevés. Variance additionnelle expliquée par : attributions des intentions hostiles (2%) ; buts hostiles (6%) ; solutions agressives (1%) ; attentes de conséquences positives (3%).

Prosocial : maintenir la relation ; demander des informations et faire de la résolution de problème ; affirmation : faire une demande ; un refus.

## **Annexe V : Définition des comportements intériorisés et extériorisés**

Notons que les différents problèmes de comportement chez les enfants ont, entre autres, été classés en deux grandes catégories de psychopathologies : (Achenbach, 1982;1985 in Holmbeck, Colder, Shapera, Westhoven, Kenealy, & Updegrave, 2000) : les troubles internalisés (i.e., des problèmes à l'intérieur de soi, tels la dépression, l'anxiété, les plaintes somatiques et le retrait social) et les troubles externalisés (les troubles qui représentent les conflits avec l'environnement, tels la délinquance, l'agression, et d'autres difficultés d'auto-contrôle). Les termes « comportements intériorisés » et « comportements extériorisés » sont considérés comme similaires sur une échelle dimensionnelle selon La Frenière, Dumas, Capuano, et Dubeau (1992), qui ont ainsi nommé et validé les échelles du PSA (version préscolaire). L'échelle de comportements intériorisés du PSA regroupe les thèmes de dépendance, de dépression, d'anxiété et de retrait. L'échelle de comportement extériorisé inclut les thèmes de colère, d'agressivité, d'égoïsme et d'opposition.

## **Annexe VI: Distribution des revenus familiaux (étude 1)**

*Annexe VI**Distribution des revenus familiaux pour l'échantillon de l'étude 1*

Catégorie de revenu	Fréquence associée	Pourcentage
Moins de 10 000 \$	1	1.2
10 000 à 19 999 \$	6	7.1
20 000 à 29 999 \$	6	7.1
30 000 à 39 999 \$	5	5.9
40 000 à 49 999 \$	5	5.9
50 000 à 59 999 \$	9	10.6
60 000 à 69 999 \$	11	12.9
70 000 à 79 999 \$	6	7.1
80 000 à 89 999 \$	10	11.8
90 000 à 99 999 \$	9	10.6
100 000 \$ et plus	16	18.8
Donnée manquante	1	1.2
Total	85	100

**Annexe VII : Mesure du TIS (vignettes garçons)**

## **Ce que je pense et ce que je fais en situation sociale...**

(Version garçons)

« Je vais maintenant te raconter des histoires. Je veux que tu imagines que ces histoires t'arrivent à toi. Ensuite je vais te demander de me raconter l'histoire et ce que tu ferais. C'est important que tu me dises ce que tu ferais vraiment, même si les adultes ne seraient pas toujours contents de ta réponse. Es-tu prêt ? Allons-y ! »

### Vignette no 1 - Cafétéria - Non

Imagine que tu es à l'école que tu veux te faire de nouveaux amis. À l'heure du dîner, tu vois des enfants à qui tu voudrais parler qui sont assis à la cafétéria de l'école. Tu te rends à leur table et tu leur demandes si tu peux t'asseoir avec eux. Un enfant qui s'appelle Kevin te répond « non ».

1. Raconte-moi l'histoire

2. Pourquoi est-ce que tu penses que Kevin t'as dit « non » ?

3a) Penses-tu que Kevin a dit non exprès pour être méchant ou non ?

EXPRÈS

PAS EXPRÈS

3b) Qu'est-ce qui te fais dire qu'il a fait (exprès ou pas exprès)

3c) Comment te sentirais-tu si ça t'arrivait ?

3d) Est-ce que tu te sentirais (réponse 3c) très peu un peu beaucoup énormément ?

Maintenant je vais te relire l'histoire. Imagine que tu es à l'école que tu veux te faire de nouveaux amis. À l'heure du dîner, tu vois des enfants à qui tu voudrais parler qui sont assis à la cafétéria de l'école. Tu te rends à leur table et tu leur demandes si tu peux t'asseoir avec eux. Un enfant qui s'appelle Kevin te répond « non ».

4. a) Que ferais-tu si ça t'arrivait ?

b) Que ferais-tu d'autre ?

5. Qu'est-ce que ça va donner de faire ? ... réponse en 4. a)



Je vais te dire ce que d'autres enfants ont fait quand ça leur est arrivé. Tu vas me dire si toi aussi tu ferais la même chose.

**a) Un des enfants n'a rien dit et est allé s'asseoir ailleurs :**

6. Dis-moi si toi tu ferais ça

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

7. Est-ce que ce serait ..... pour toi de ne rien dire et d'aller t'asseoir ailleurs ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

8. Si tu ne disais rien et que tu t'en allais, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

9. Si tu ne disais rien et que tu t'en allais, est-ce que à un moment donné les autres enfants t'inviteraient à manger avec eux ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**b) Un enfant a engueulé Kevin et l'a traité de « gros cave »**

10. Est-ce que tu ferais ça ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pas du tout	Probablement Pas	Probablement que oui	Sûrement

11. Est-ce que ce serait ..... pour toi d'engueuler Kevin ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Très difficile	Difficile	Facile	Très facile

12. Si tu engueulais Kevin, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non	Peut-être que non	Peut-être que oui	Oui

13. Si tu engueulais Kevin, est-ce que les autres enfants t'inviteraient à un moment donné à manger avec eux ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Non	Peut-être que non	Peut-être que oui	Oui

**c) Un autre enfant a dit : « Je crois qu'il y aurait de la place si vous  
« tassiez » un  
peu vos chaises**

14. Est-ce que tu ferais ça ?





Pas du tout

Probablement

Pas

Probablement

que oui

Sûrement

15. Est-ce que ce serait ..... pour toi de leur dire de pousser leur chaise pour te faire de la place ?





Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

16. Si tu leur disais de se pousser pour te faire de la place, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?





Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

17. Si tu leur disais de se pousser pour te faire de la place, est-ce que les autres enfants t'inviteraient à un moment donné à manger avec eux ?





Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**d) Pour se venger, un enfant a parlé en mal de Kevin pour que les autres ne soient plus son ami :**

18. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

19. Est-ce que ce serait ..... pour toi de parler en mal de Kevin ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

20. Si tu parlais en mal de Kevin, est-ce que les autres enfants t'aimeraient?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

21. Si tu parlais en mal de Kevin, est-ce que les autres enfants t'inviteraient à un moment donné à manger avec eux?

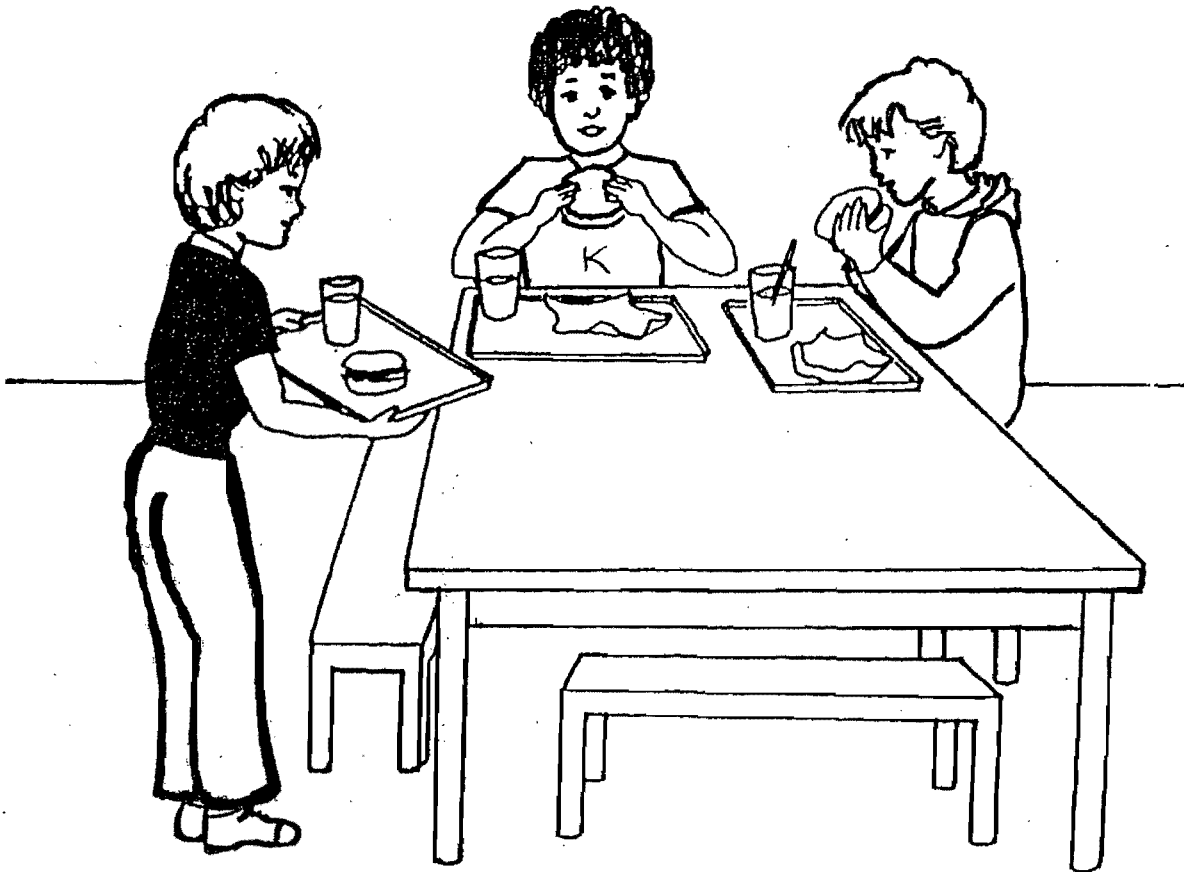
Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

22. Quelle serait ta première réaction ? (cartons)



**Vignette no 2 - Cafétéria, bousculade**

Imagine que tu es en train de faire la file à la cafétéria de l'école. Un enfant qui s'appelle Olivier te bouscule. Tu tombes et te fais mal au genou. Quand tu te relèves, tu vois qu'Olivier te souris puis se retourne.

1. Raconte-moi l'histoire

2. Pourquoi est-ce que tu penses qu'Olivier t'a poussé?

3a) Penses-tu que Olivier a fait exprès ou non pour te pousser ?

EXPRÈS

PAS EXPRÈS

3b) Qu'est-ce qui te fais dire qu'elle a fait (exprès ou pas exprès)

3c) Comment te sentirais-tu si ça t'arrivait ?

3d) Est-ce que tu te sentirais (réponse 3c) très peu un peu beaucoup énormément ?

Je vais maintenant te relire l'histoire. Imagine que tu es en train de faire la file à la cafétéria de l'école. Un enfant qui s'appelle Olivier te bouscule. Tu tombes et te fais mal au genou. Quand tu te relèves, tu vois qu'Olivier te souris puis se retourne.

4. a) Que ferais-tu si ça t'arrivait ?

b) Que ferais-tu d'autre ?

5. Qu'est-ce que ça va donner de faire ? ... réponse en 4. a)

Je vais dire ce que d'autres enfants ont déjà fait quand ça leur est arrivé. Tu vas me dire si toi aussi tu ferais la même chose.

**a) Un des enfants a dit « Maudit cave ! » et a poussé Olivier**

6. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

7. Est-ce que ce serait ..... pour toi de crier après Olivier et de le pousser ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

8. Si tu criais et poussais Olivier, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

9. Si tu criais et poussais Olivier, est-ce que les autres enfants te redonneraient ta place dans la file ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**b) Un autre enfant a dit « j'étais ici avant toi, j'aimerais reprendre ma place. »**

10. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

11. Est-ce que ce serait .... pour toi de demander qu'on te redonne ta place?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

12. Si tu disais que tu voulais ravoir ta place, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

13. Si tu disais que tu voulais ravoir ta place, est-ce que les autres enfants te redonneraient ta place dans la file ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui



**c) Un autre enfant n'a rien dit et est retourné en arrière de la file**

14. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

15. Est-ce que ce serait ..... pour toi de ne rien dire et retourner faire la file ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

16. Si tu ne disais rien et que tu retournais faire la file, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

17. Si tu ne disais rien et que tu retournais faire la file, est-ce que les autres enfants te redonneraient ta place dans la file ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**d) Un autre enfant a dit «Si tu ne regagnes pas ta place en arrière de la file, je ne t'inviterai pas à ma fête en fin de semaine ».**

18. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

19. Est-ce que ce serait .....de dire à Olivier que tu ne l'inviteras pas à ta fête ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

20. Si tu disais à Olivier que tu ne l'inviteras pas à ta fête, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

21. Si tu disais à Olivier que tu ne l'inviteras pas à ta fête, est-ce qu'il te redonnerait ta place dans la file ?

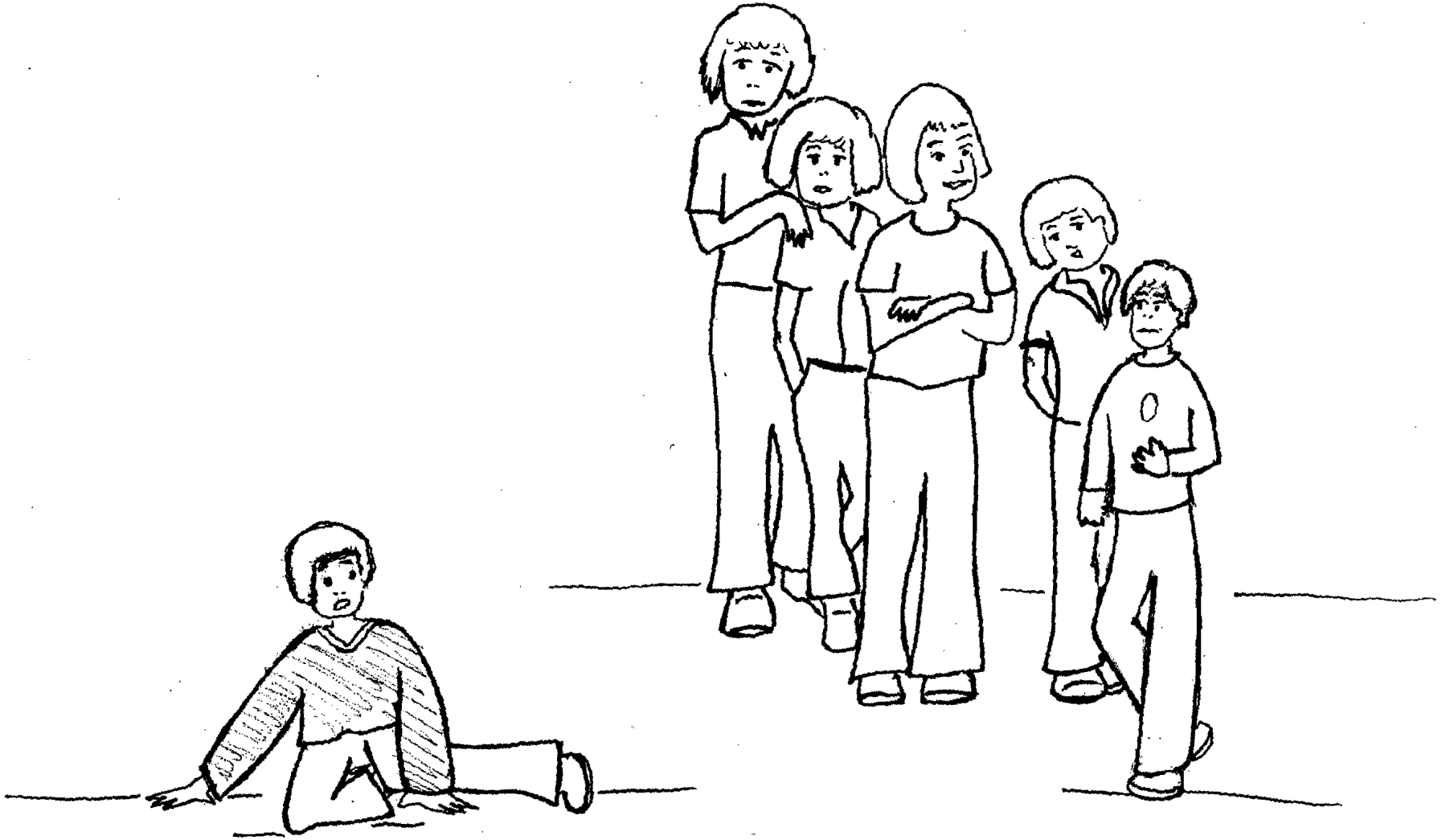
Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

22. Quelle serait ta première réaction ? (cartons)



### Vignette no 3 - Toilettes - Party

Imagine que tu es aux toilettes à l'école. Pendant que tu es là, deux garçons entrent dans la salle des toilettes. Un enfant dit à l'autre que tout le monde de la classe a été invité à la fête de Julien sauf toi.

1. Raconte-moi l'histoire
2. Pourquoi est-ce que tu penses que Julien ne t'a pas invité ?
3. Penses-tu que Julien ne t'a pas invité exprès pour être méchant ou non ?

EXPRÈS

PAS EXPRÈS

3b) Qu'est-ce qui te fais dire qu'elle a fait (exprès ou pas exprès)

3c) Comment te sentirais-tu si ça t'arrivait ?

3d) Est-ce que tu te sentirais (réponse 3c) très peu un peu beaucoup énormément ?

Maintenant je vais te relire l'histoire à propos de l'enfant qui ne t'a pas invité à sa fête. Imagine que tu es aux toilettes à l'école. Pendant que tu es là, deux garçons entrent dans la salle des toilettes. Un enfant dit à l'autre que tout le monde de la classe a été invité à la fête de Julien sauf toi.

4. a) Que ferais-tu si ça t'arrivait ?
  - b) Que ferais-tu d'autre ?
5. Qu'est-ce que ça va donner de faire ? ... réponse en 4. a)

Je vais te dire ce que d'autres enfants ont fait quand ça leur est arrivé. Tu vas me dire si toi aussi tu ferais la même chose.

**a) Un des enfants n'a rien dit et est retourné en classe**

6. Dis-moi si toi tu ferais ça

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

7. Est-ce que ce serait ..... pour toi de ne rien dire et de retourner en classe

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

8. Si tu ne disais rien, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

9. Si tu ne disais rien, est-ce que Julien t'inviterait éventuellement à sa fête ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**b) Un enfant a engueulé Julien**

10. Est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

11. Est-ce que ce serait ..... pour toi d'engueuler Julien?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

12. Si tu engueulais Julien, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

13. Si tu engueulais Julien, est-ce qu'il t'inviterait éventuellement à sa fête?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**c) Un autre enfant a dit : « As-tu oublié de m'inviter ? »**

14. Est-ce que tu dirais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

15. Est-ce que ce serait ..... pour toi de lui demander s'il a oublié de t'inviter ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

16. Si tu demandais à Julien « As-tu oublié de m'inviter ? », est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

17. Si tu demandais à Julien « As-tu oublié de m'inviter ? », est-ce qu'il t'inviterait à sa fête ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**d) Pour se venger, un enfant a dit : si tu ne m'invites pas à ta fête, je ne t'inviterai pas à la mienne.**

18. Toi, est-ce que tu dirais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

19. Est-ce que ce serait ..... de dire ça à Julien ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

20. Si tu disais à Julien « Je ne t'inviterai pas à ma fête », est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

21. Si tu disais à Julien « Je ne t'inviterai pas à ma fête », est-ce que Julien t'inviterait à sa fête à lui ?

Non

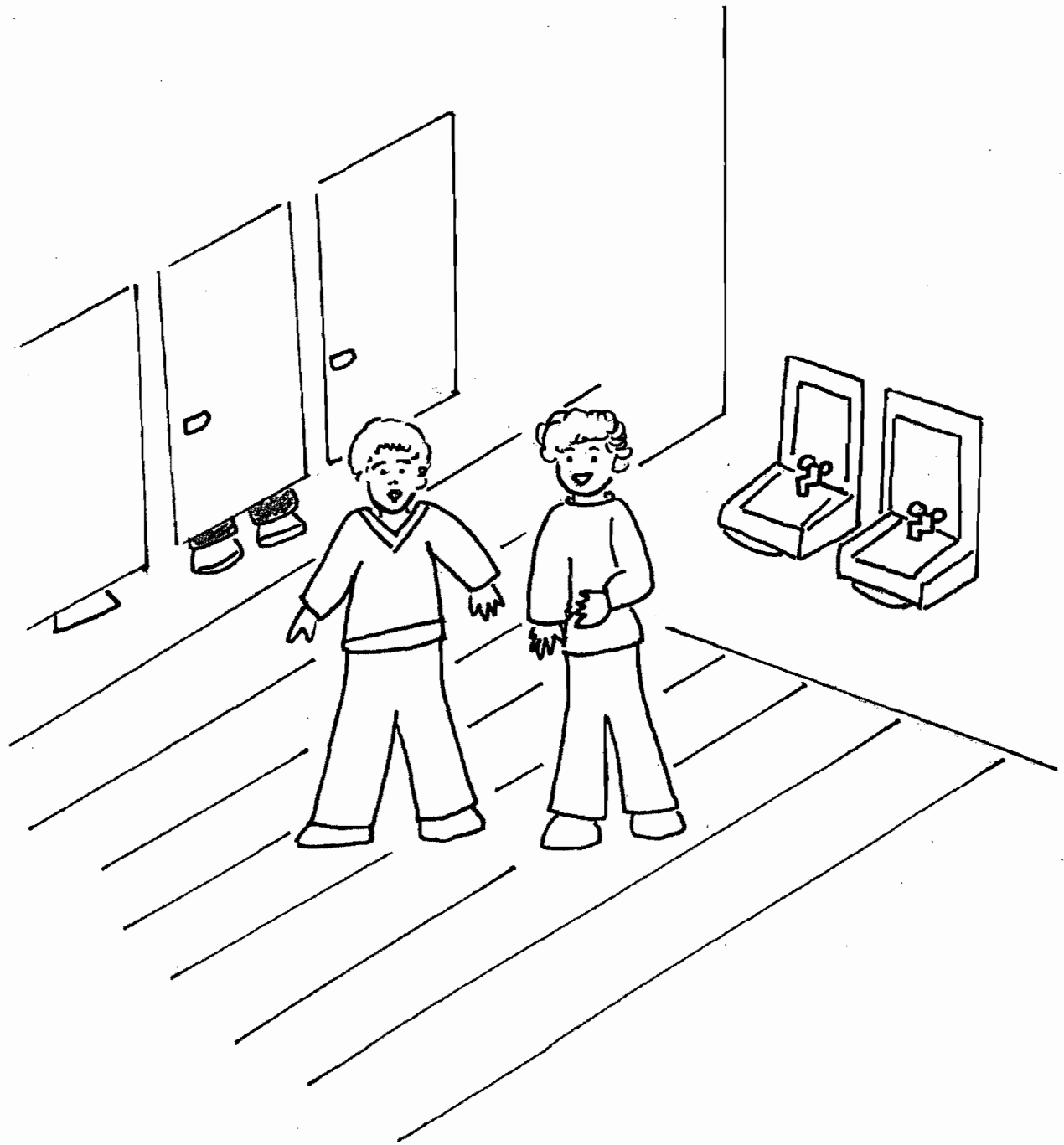
Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

22. Quelle serait ta première réaction ? (cartons)





### Vignette no 4 - Bicyclette

Imagine que tu roules à bicyclette sur la piste cyclable et qu'il y a beaucoup de monde. Tout à coup, un garçon qui s'appelle Maxime, que tu as dépassé tout à l'heure, te coupe. Quelques secondes plus tard il freine, tu lui fonces dedans et vous tombez tous les deux. Ensuite vous vous relevez et prenez vos bicyclettes sur le côté de la piste pour vous expliquer. Maxime est de très mauvaise humeur.

1. Raconte-moi l'histoire

2. Pourquoi est-ce que tu penses que Maxime a freiné comme ça?

3a) Penses-tu que Maxime a fait exprès ou non ?

EXPRÈS

PAS EXPRÈS

3b) Qu'est-ce qui te fais dire qu'elle a fait (exprès ou pas exprès)

3c) Comment te sentirais-tu si ça t'arrivait ?

3d) Est-ce que tu te sentirais (réponse 3c) très peu un peu beaucoup énormément ?

Maintenant je vais te relire l'histoire à propos du garçon qui a freiné devant toi. Imagine que tu roules à bicyclette sur la piste cyclable et qu'il y a beaucoup de monde. Tout à coup, un garçon qui s'appelle Maxime, que tu as dépassé tout à l'heure, te coupe. Quelques secondes plus tard il freine, tu lui fonces dedans et vous tombez tous les deux. Ensuite vous vous relevez et prenez vos bicyclettes sur le côté de la piste pour vous expliquer. Maxime est de très mauvaise humeur.

4. a) Que ferais-tu si ça t'arrivait ?

b) Que ferais-tu d'autre ?

5. Qu'est-ce que ça va donner de faire ? ... réponse en 4. a)

Je vais dire ce que d'autres enfants ont fait quand ça leur est arrivé. Tu vas me dire si toi aussi tu ferais la même chose.

**a) Un des enfants s'est excusé d'avoir foncé dans la bicyclette de Maxime**

6. Toi, est-ce que tu t'excuserais ?

Pas du tout

Probablement

Pas

Probablement

que oui

Sûrement

7. Est-ce que ce serait ..... pour toi de t'excuser à Maxime ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

8. Si tu t'excusais, est-ce que Maxime t'aimerait ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

9. Si tu t'excusais est-ce que Maxime arrêterait d'être de mauvaise humeur?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**b) Un autre enfant a engueulé Maxime**

10. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

11. Est-ce que ce serait ..... pour toi d'engueuler Maxime?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

12. Si tu engueulais Maxime, est-ce que les autres à côté t'aimeraient?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

13. Si tu engueulais Maxime est-ce qu'il arrêterait d'être de mauvaise humeur ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**c) Un autre enfant a dit «Si tu ne t'excuses pas, je vais partir la rumeur que tu voles les affaires des autres à l'école.»**

14. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

15. Est-ce que ce serait ..... pour toi de dire ça à Maxime?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

16. Si tu partais cette rumeur, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

17. Si tu disais à Maxime que tu vas partir cette rumeur, est-ce qu'il arrêterait d'être de mauvaise humeur ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**d) Un autre enfant a demandé à Maxime pourquoi il a freiné.**

18. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

19. Est-ce que ce serait ..... pour toi de demander des explications?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

20. Si tu demandais des explications, est-ce que Maxime t'aimerait ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

21. Si tu lui demandais des explications, est-ce que Maxime arrêterait d'être de mauvaise humeur ?

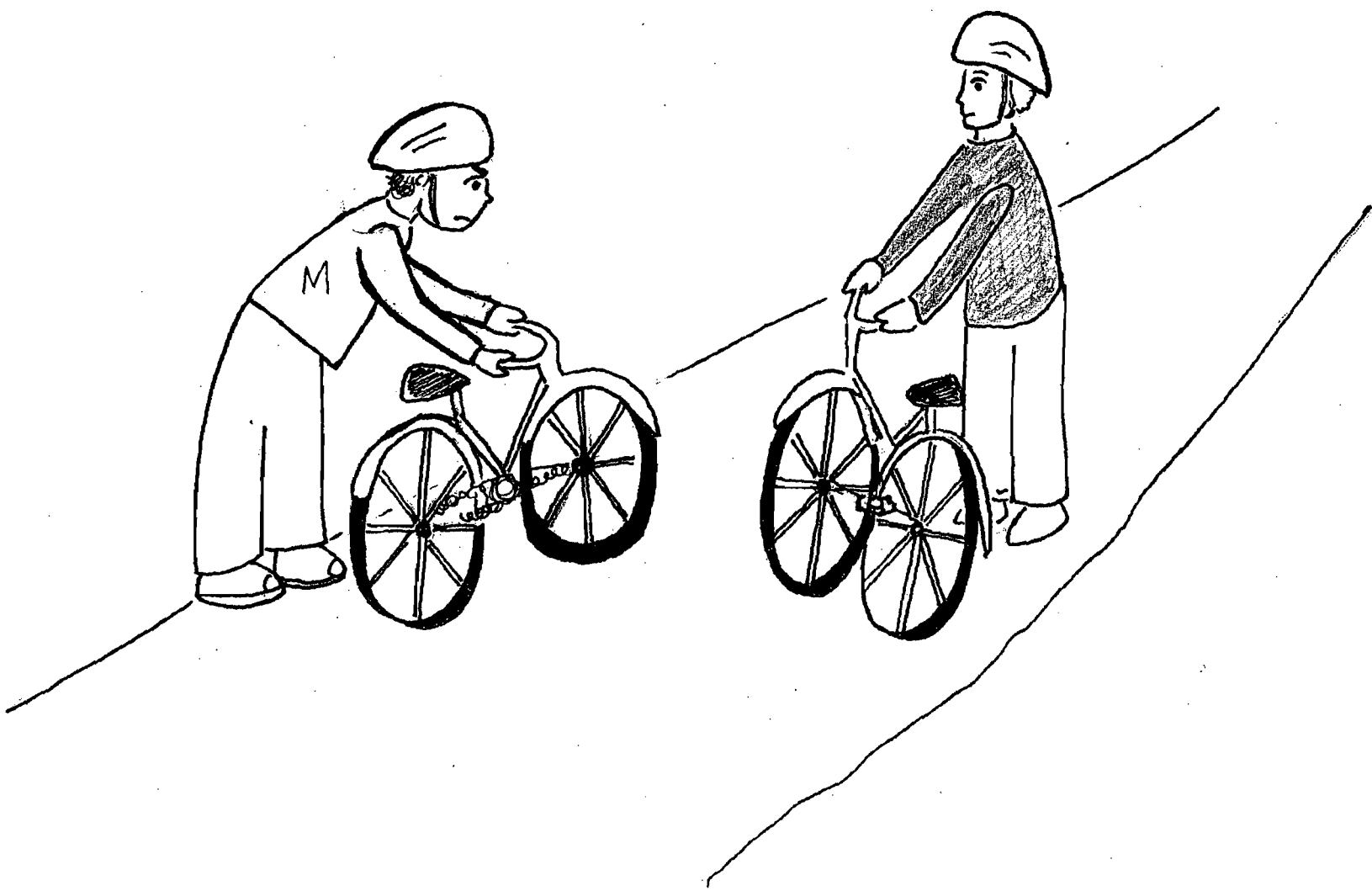
Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

22. Quelle serait ta première réaction ?



**Vignette no 5 - Partie de balle-non**

Imagine que des enfants que tu connais sont en train de jouer à une partie de balle. Ils rient et s'amuse beaucoup. Tu aimerais te joindre à eux. Tu vas les voir et leur dis : « Bonjour, est-ce que je pourrais jouer avec vous ? » Martin, un des enfants du groupe te répond « non ».

1. Raconte-moi l'histoire

3. Pourquoi est-ce que tu penses que Martin t'a dit non?

3a) Penses-tu que Martin a dit non exprès pour être méchant ou non ?

EXPRÈS

PAS EXPRÈS

3b) Qu'est-ce qui te fais dire qu'il a fait (exprès ou pas exprès)

3c) Comment te sentirais-tu si ça t'arrivait ?

3d) Est-ce que tu te sentirais (réponse 3c) très peu un peu beaucoup énormément ?

Maintenant je vais te relire l'histoire . Imagine que des enfants que tu connais sont en train de jouer à une partie de balle. Ils rient et s'amuse beaucoup. Tu aimerais te joindre à eux. Tu vas les voir et leur dis : « Bonjour, est-ce que je pourrais jouer avec vous ? » Martin, un des enfants du groupe te répond « non ».

4. a) Que ferais-tu si ça t'arrivait ?

b) Que ferais-tu d'autre ?

5. Qu'est-ce que ça va donner de faire ? ... réponse en 4. a)



Je vais dire ce que d'autres enfants ont fait quand ça leur est arrivé. Tu vas me dire si toi aussi tu ferais la même chose.

a) Un des enfants a dit « OK, je vais attendre ici jusqu'à ce que vous ayez fini votre partie de balle pour que je puisse jouer au prochain jeu ».

6. Dis-moi si tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

7. Est-ce que ce serait ..... pour toi de dire que tu vas attendre au prochain jeu ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

8. Si tu disais que tu vas attendre au prochain jeu, est-ce que Martin t'aimerait?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

9 Si tu disais que tu vas attendre au prochain jeu, est-ce qu'à un moment donné les autres enfants te laisseraient jouer à la balle avec eux?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**b) Un autre enfant a pris la balle et l'a lancée très fort sur Martin**

10. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

11. Est-ce que ce serait ..... de lancer la balle sur Martin?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

12. Si tu lançais la balle sur Martin, est-ce que les autres enfants t'aimeraient?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

13. Si tu lançais la balle sur Martin, est-ce que les autres enfants t'inviteraient à un moment donné à jouer à la balle avec eux ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**c) Un autre enfant n'a rien dit et s'est éloigné des enfants qui jouaient à la balle. »**

14. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

15. Est-ce que ce serait ..... pour toi de t'éloigner des enfants?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

16. Si tu t'éloignais, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

17 Si tu t'éloignais, est-ce que les autres enfants t'inviteraient à un moment donné à jouer à la balle avec eux?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**d) Un autre enfant a dit à Martin « Si tu ne me laisses pas jouer avec vous, je vais dire à tout le monde que tu es méchant et que tu ne laisses personne jouer avec vous ».**

18. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

19. Est-ce que ce serait ..... pour toi de parler en mal de Martin?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

20. Si tu parlais en mal de Martin, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

21. Si tu parlais en mal de Martin, est-ce que les autres enfants t'inviteraient à un moment donné à jouer à la balle avec eux ?

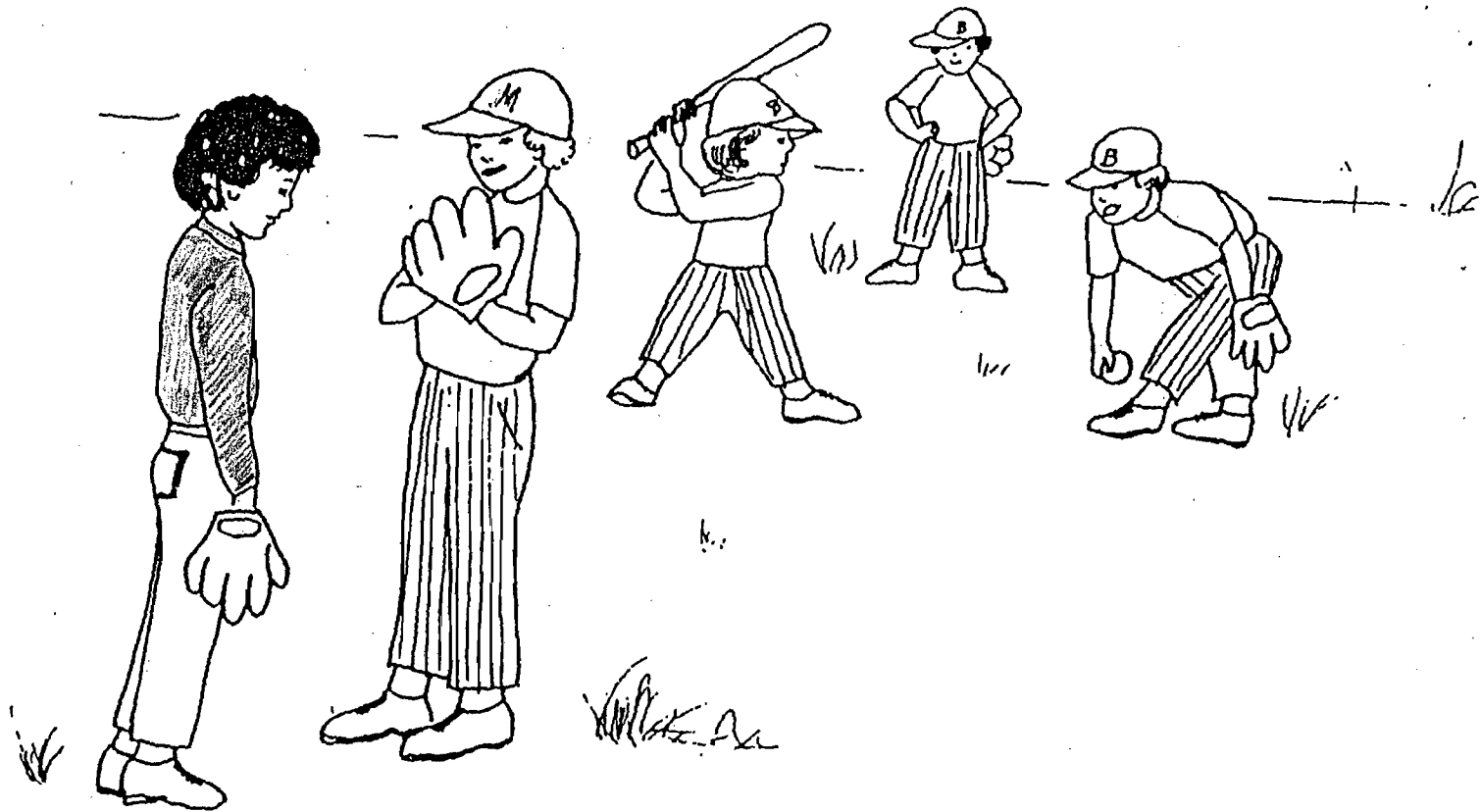
Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

22. Quelle serait ta première réaction ?



### Vignette no 6 - Partie de balle- frappé

Imagine que es au parc en train de jouer à la balle avec plusieurs enfants. L'un d'eux s'appelle Antoine. Il attrape la balle et la lance. Tu te retournes et reçois la balle derrière la tête. La balle t'a frappé très fort et ça t'a fait très mal !

1. Raconte-moi l'histoire

4. Pourquoi est-ce que tu penses qu'Antoine t'a frappé avec la balle?

3a) Penses-tu qu'Antoine a fait exprès ou non ?

EXPRÈS

PAS EXPRÈS

3b) Qu'est-ce qui te fais dire qu'il a fait (exprès ou pas exprès)

3c) Comment te sentirais-tu si ça t'arrivait ?

3d) Est-ce que tu te sentirais (réponse 3c) très peu un peu beaucoup énormément ?

Maintenant je vais te relire l'histoire. Imagine que es au parc en train de jouer à la balle avec plusieurs enfants. L'un d'eux s'appelle Antoine. Il attrape la balle et la lance. Tu te retournes et reçois la balle derrière la tête. La balle t'a frappé très fort et ça t'a fait très mal !

4. a) Que ferais-tu si ça t'arrivait ?

b) Que ferais-tu d'autre ?

5. Qu'est-ce que ça va donner de faire ? ... réponse en 4. a)

Je vais dire ce que d'autres enfants ont fait quand ça leur est arrivé. Tu vas me dire si toi aussi tu ferais la même chose.

**a) Un des enfants a crié « Fais donc attention gros imbécile ! » et lui a lancé la balle**

6. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement

Pas

Probablement

que oui

Sûrement

7. Est-ce que ce serait ..... pour toi de crier après Antoine et de lui lancer la balle ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

8. Si tu criais après Antoine et lui lançais la balle, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

9. Si tu criais après Antoine et lui lançais la balle, est-ce qu'il ferait plus attention la prochaine fois ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**b) Un autre enfant n'a rien dit**

10. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

11. Est-ce que ce serait ..... pour toi de ne rien dire?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

12. Si tu ne disais rien, est-ce que les autres enfants t'aimeraient?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

13. Si tu ne disais rien, est-ce qu'Antoine ferait plus attention la prochaine fois ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui



c) **Un autre enfant a dit «Si tu ne t'excuses pas, je vais dire aux autres de ne plus jouer avec toi ! »**

14. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

15. Est-ce que ce serait ..... pour toi de dire ça à Antoine?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

16. Si tu disais ça à Antoine, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

17. Si tu disais ça à Antoine, est-ce qu'il ferait plus attention la prochaine fois ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**d) Un autre enfant a demandé à Antoine de faire attention la prochaine fois, et il est allé chercher de la glace pour faire diminuer sa bosse.**

18. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

19. Est-ce que ce serait ..... pour toi de demander à Antoine de faire attention la prochaine fois?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

20. Si tu disais à Antoine de faire attention la prochaine fois, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

21. Si tu disais à Antoine de faire attention la prochaine fois, est-ce qu'il ferait plus attention la prochaine fois ?

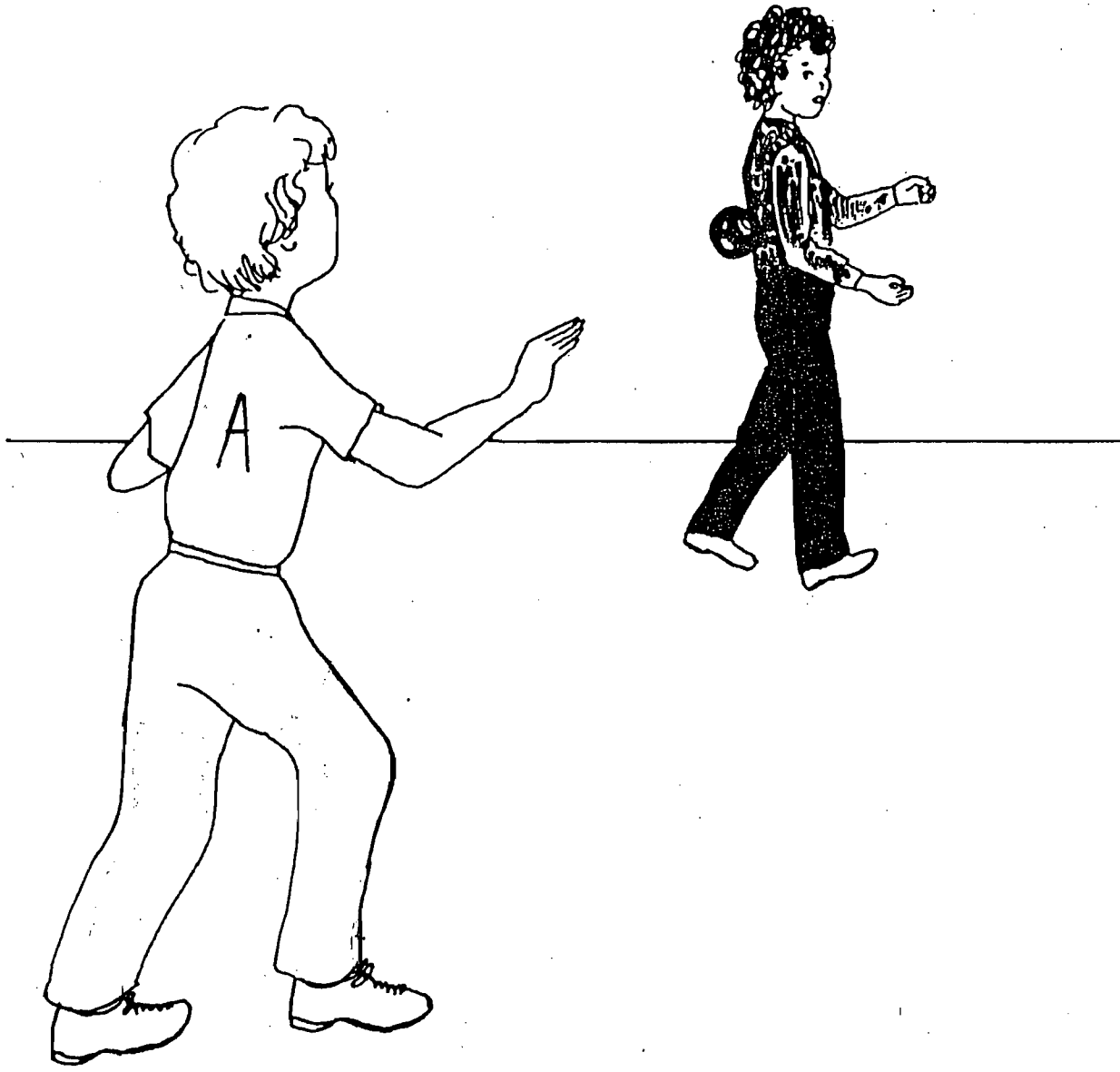
Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

22. Quelle serait ta première réaction ?



## **Annexe VIII : Mesure du TIS (vignettes filles)**

## **Ce que je pense et ce que je fais en situation sociale...**

(Version filles)

« Je vais maintenant te raconter des histoires. Je veux que tu imagines que ces histoires t'arrivent à toi. Ensuite je vais te demander de me raconter l'histoire et ce que tu ferais. C'est important que tu me dises ce que tu ferais vraiment, même si les adultes ne seraient pas toujours contents de ta réponse. Es-tu prête? Allons-y ! »

### Vignette no 1 - Cafétéria - Non

Imagine que tu es à l'école que tu veux te faire de nouveaux amis. À l'heure du dîner, tu vois des enfants à qui tu voudrais parler qui sont assis à la cafétéria de l'école. Tu te rends à leur table et tu leur demandes si tu peux t'asseoir avec eux. Une fille qui s'appelle Catherine te répond « non ».

1. Raconte-moi l'histoire

2. Pourquoi est-ce que tu penses que Catherine t'as dit « non » ?

3a) Penses-tu que Catherine a dit non exprès pour être méchante ou non ?

EXPRÈS

PAS EXPRÈS

3b) Qu'est-ce qui te fais dire qu'elle a fait (exprès ou pas exprès)

3c) Comment te sentirais-tu si ça t'arrivait ?

3d) Est-ce que tu te sentirais (réponse 3c) très peu un peu beaucoup énormément ?

Maintenant je vais te relire l'histoire. Imagine que tu es à l'école que tu veux te faire de nouveaux amis. À l'heure du dîner, tu vois des enfants à qui tu voudrais parler qui sont assis à la cafétéria de l'école. Tu te rends à leur table et tu leur demandes si tu peux t'asseoir avec eux. Une fille qui s'appelle Catherine te répond « non ».

4. a) Que ferais-tu si ça t'arrivait ?

b) Que ferais-tu d'autre ?

5. Qu'est-ce que ça va donner de faire ? ... réponse en 4. a)

Je vais te dire ce que d'autres enfants ont fait quand ça leur est arrivé. Tu vas me dire si toi aussi tu ferais la même chose.

**a) Un des enfants n'a rien dit et est allé s'asseoir ailleurs :**

6. Dis-moi si toi tu ferais ça

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

7. Est-ce que ce serait ..... pour toi de ne rien dire et d'aller t'asseoir ailleurs ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

8. Si tu ne disais rien et que tu t'en allais, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

9. Si tu ne disais rien et que tu t'en allais, est-ce que à un moment donné les autres enfants t'inviteraient à manger avec eux ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**b) Un enfant a engueulé Catherine et l'a traitée de « grosse épaisse »**

10. Est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

11. Est-ce que ce serait ..... pour toi d'engueuler Catherine ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

12. Si tu engueulais Catherine, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

13. Si tu engueulais Catherine, est-ce que les autres enfants t'inviteraient à un moment donné à manger avec eux ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui



**c) Un autre enfant a dit : « Je crois qu'il y aurait de la place si vous  
« tassiez » un peu vos chaises**

14. Est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

15. Est-ce que ce serait ..... pour toi de leur dire de pousser leur chaise pour te faire de la place ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

16. Si tu leur disais de se pousser pour te faire de la place, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

17. Si tu leur disais de se pousser pour te faire de la place, est-ce que les autres enfants t'inviteraient à un moment donné à manger avec eux ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**d) Pour se venger, un enfant a parlé en mal de Catherine pour que les autres ne soient plus son amie :**

18. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

19. Est-ce que ce serait ..... pour toi de parler en mal de Catherine ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

20. Si tu parlais en mal de Catherine, est-ce que les autres enfants t'aimeraient?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

21. Si tu parlais en mal de Catherine, est-ce que les autres enfants t'inviteraient à un moment donné à manger avec eux?

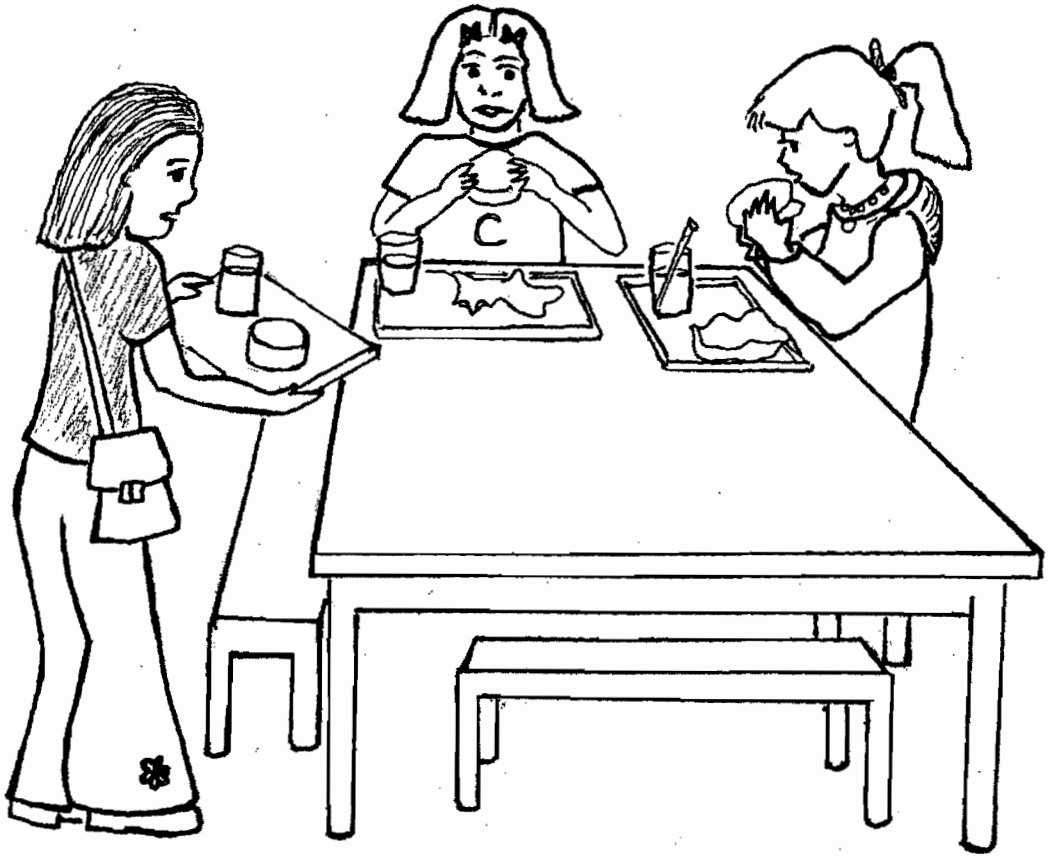
Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

22. Quelle serait ta première réaction?(carton)



## Vignette no 2 - Cafétéria, bousculade

Imagine que tu es en train de faire la file à la cafétéria de l'école. Une fille qui s'appelle Annick te bouscule. Tu tombes et te fais mal au genou. Quand tu te relèves, tu vois qu'Annick te souris puis se retourne.

1. Raconte-moi l'histoire
2. Pourquoi est-ce que tu penses qu'Annick t'a poussée?
- 3a) Penses-tu qu'Annick a fait exprès ou non pour te pousser ?

EXPRÈS

PAS EXPRÈS

- 3b) Qu'est-ce qui te fais dire qu'elle a fait (exprès ou pas exprès)
- 3c) Comment te sentirais-tu si ça t'arrivait ?
- 3d) Est-ce que tu te sentirais (réponse 3c) très peu....un peu....beaucoup énormément ?

Je vais maintenant te relire l'histoire. Imagine que tu es en train de faire la file à la cafétéria de l'école. Une fille qui s'appelle Annick te bouscule. Tu tombes et te fais mal au genou. Quand tu te relèves, tu vois qu'Annick te souris puis se retourne.

4. a) Que ferais-tu si ça t'arrivait ?
  - b) Que ferais-tu d'autre ?
5. Qu'est-ce que ça va donner de faire ? ... réponse en 4. a)

Je vais dire ce que d'autres enfants ont déjà fait quand ça leur est arrivé. Tu vas me dire si toi aussi tu ferais la même chose.

**a) Un des enfants a dit « Maudite cave ! » et a poussé Annick**

6. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

7. Est-ce que ce serait ..... pour toi de crier après Annick et de la pousser ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

8. Si tu criais et poussais Annick, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

9. Si tu criais et poussais Annick, est-ce que les autres enfants te redonneraient ta place dans la file ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**b) Un autre enfant a dit « j'étais ici avant toi, j'aimerais reprendre ma place. »**

10. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

11. Est-ce que ce serait ..... pour toi de demander qu'on te redonne ta place?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

12. Si tu disais que tu voulais ravoir ta place, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

13. Si tu disais que tu voulais ravoir ta place, est-ce que les autres enfants te redonneraient ta place dans la file?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**c) Un autre enfant n'a rien dit et est retourné en arrière de la file**

14. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

15. Est-ce que ce serait ..... pour toi de ne rien dire et retourner faire la file ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

16. Si tu ne disais rien et que tu retournais faire la file, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

17. Si tu ne disais rien et que tu retournais faire la file, est-ce que les autres enfants te redonneraient ta place dans la file ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

d) **Un autre enfant a dit «Si tu ne regagnes pas ta place en arrière de la file, je ne t'inviterai pas à ma fête en fin de semaine ».**

18. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

19. Est-ce que ce serait .....de dire à Annick que tu ne l'inviteras pas à ta fête ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

20. Si tu disais à Annick que tu ne l'inviteras pas à ta fête, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

21. Si tu disais à Annick que tu ne l'inviteras pas à ta fête, est-ce qu'elle te redonnerait ta place dans la file ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

22. Quelle serait ta première réaction?(carton)





**Vignette no 3 - Toilettes - Party**

Imagine que tu es aux toilettes à l'école. Pendant que tu es là, deux filles entrent dans la salle des toilettes. Une dit à l'autre que tout le monde de la classe a été invité à la fête de Julie sauf toi.

1. Raconte-moi l'histoire
2. Pourquoi est-ce que tu penses que Julie ne t'a pas invitée ?
- 3a) Penses-tu que Julie ne t'a pas invitée exprès pour être méchante ou non ?

EXPRÈS

PAS EXPRÈS

- 3b) Qu'est-ce qui te fais dire qu'elle a fait (exprès ou pas exprès)
- 3c) Comment te sentirais-tu si ça t'arrivait ?
- 3d) Est-ce que tu te sentirais (réponse 3c) très peu...un peu beaucoup énormément ?

Maintenant je vais te relire l'histoire. Imagine que tu es aux toilettes à l'école. Pendant que tu es là, deux filles entrent dans la salle des toilettes. Une dit à l'autre que tout le monde de la classe a été invité à la fête de Julie sauf toi.

4. a) Que ferais-tu si ça t'arrivait ?
  - b) Que ferais-tu d'autre ?
5. Qu'est-ce que ça va donner de faire ? ... réponse en 4. a)

Je vais te dire ce que d'autres enfants ont fait quand ça leur est arrivé. Tu vas me dire si toi aussi tu ferais la même chose.

**a) Un des enfants n'a rien dit et est retourné en classe**

6. Dis-moi si toi tu ferais ça

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

7. Est-ce que ce serait ..... pour toi de ne rien dire et de retourner en classe

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

8. Si tu ne disais rien, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

9. Si tu ne disais rien, est-ce que Julie t'inviterait éventuellement à sa fête ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**b) Un enfant a engueulé Julie**

10. Est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

11. Est-ce que ce serait ..... pour toi d'engueuler Julie?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

12. Si tu engueulais Julie, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

13. Si tu engueulais Julie, est-ce qu'elle t'inviterait éventuellement à sa fête?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**c) Un autre enfant a dit : « As-tu oublié de m'inviter ? »**

14. Est-ce que tu dirais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

15. Est-ce que ce serait ..... pour toi de lui demander si elle a oublié de t'inviter ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

16. Si tu demandais à Julie « As-tu oublié de m'inviter ? », est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

17. Si tu demandais à Julie « As-tu oublié de m'inviter ? », est-ce qu'elle t'inviterait à sa fête ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**d) Pour se venger, un enfant a dit : si tu ne m'invites pas à ta fête, je ne t'inviterai pas à la mienne.**

18. Toi, est-ce que tu dirais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

19. Est-ce que ce serait ..... de dire ça à Julie ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

20. Si tu disais à Julie « Je ne t'inviterai pas à ma fête », est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

21. Si tu disais à Julie « Je ne t'inviterai pas à ma fête », est-ce que Julie t'inviterait à sa fête à elle ?

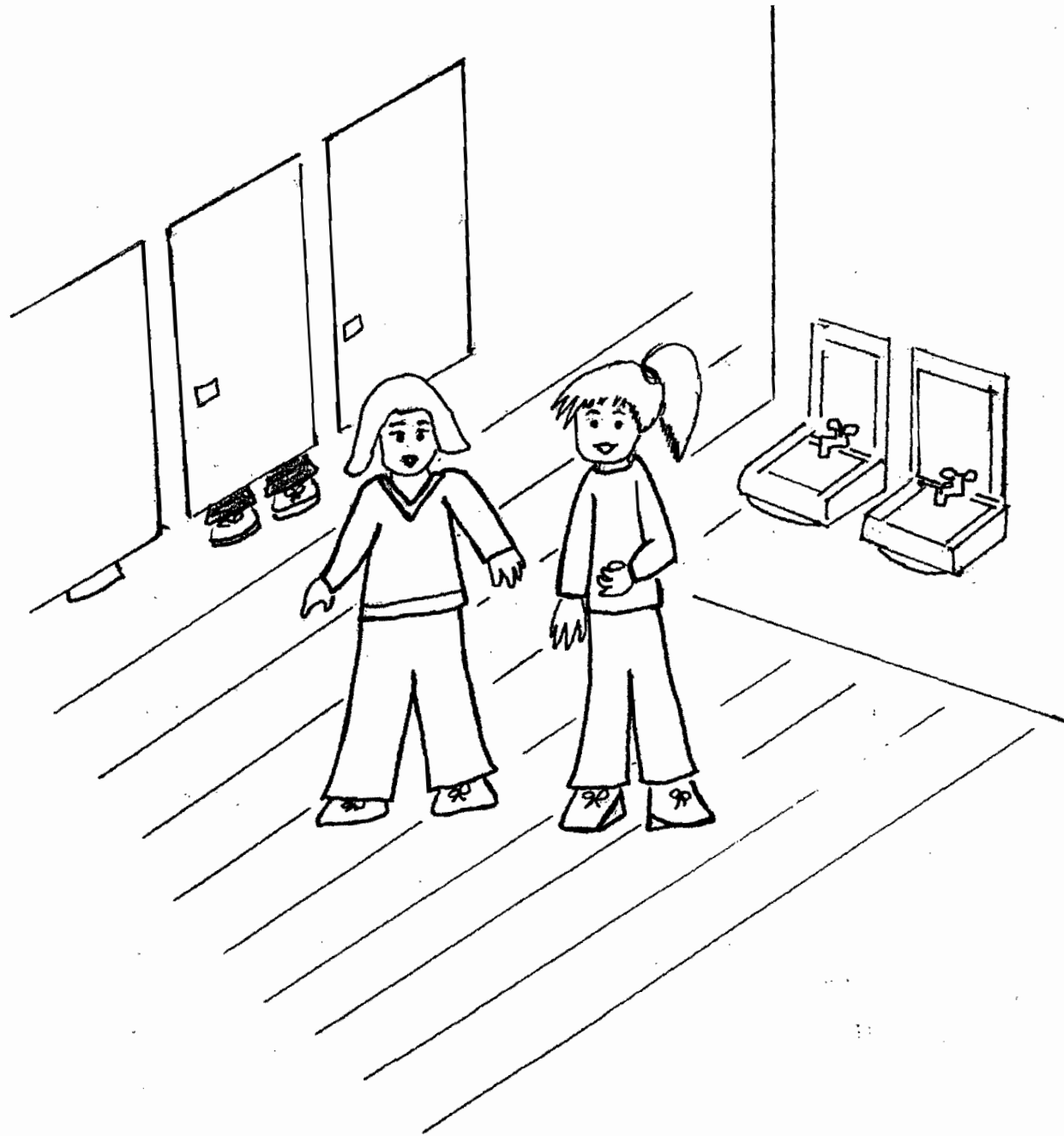
Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

22. Quelle serait ta première réaction ? (cartons)



### Vignette no 4 - Bicyclette

Imagine que tu roules à bicyclette sur la piste cyclable et qu'il y a beaucoup de monde. Tout à coup, une fille qui s'appelle Dominique, que tu as dépassée tout à l'heure, te coupe. Quelques secondes plus tard elle freine, tu lui fonces dedans et vous tombez toutes les deux. Ensuite vous vous relevez et prenez vos bicyclettes sur le côté de la piste pour vous expliquer. Dominique est de très mauvaise humeur.

1. Raconte-moi l'histoire
2. Pourquoi est-ce que tu penses que Dominique a freiné comme ça?
- 3a) Penses-tu que Dominique a fait exprès ou non ?

EXPRÈS

PAS EXPRÈS

- 3b) Qu'est-ce qui te fais dire qu'elle a fait (exprès ou pas exprès)
- 3c) Comment te sentirais-tu si ça t'arrivait ?
- 3d) Est-ce que tu te sentirais (réponse 3c) très peu....un peu....beaucoup énormément ?

Maintenant je vais te relire l'histoire. Imagine que tu roules à bicyclette sur la piste cyclable et qu'il y a beaucoup de monde. Tout à coup, une fille qui s'appelle Dominique, que tu as dépassée tout à l'heure, te coupe. Quelques secondes plus tard elle freine, tu lui fonces dedans et vous tombez toutes les deux. Ensuite vous vous relevez et prenez vos bicyclettes sur le côté de la piste pour vous expliquer. Dominique est de très mauvaise humeur.

4. a) Que ferais-tu si ça t'arrivait ?
  - b) Que ferais-tu d'autre ?
5. Qu'est-ce que ça va donner de faire ? ... réponse en 4. a)



Je vais dire ce que d'autres enfants ont fait quand ça leur est arrivé. Tu vas me dire si toi aussi tu ferais la même chose.

**a) Un des enfants s'est excusé d'avoir foncé dans la bicyclette de Dominique**

6. Toi, est-ce que tu t'excuserais ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

7. Est-ce que ce serait ..... pour toi de t'excuser à Dominique ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

8. Si tu t'excusais, est-ce que Dominique t'aimerait ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

9. Si tu t'excusais est-ce que Dominique arrêterait d'être de mauvaise humeur?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**b) Un autre enfant a engueulé Dominique**

10. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

11. Est-ce que ce serait ..... pour toi d'engueuler Dominique?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

12. Si tu engueulais Dominique, est-ce que les autres à côté t'aimeraient?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

13. Si tu engueulais Dominique est-ce qu'elle arrêterait d'être de mauvaise humeur ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**c) Un autre enfant a dit «Si tu ne t'excuses pas, je vais partir la rumeur que tu voles les affaires des autres à l'école.»**

14. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

15. Est-ce que ce serait ..... pour toi de dire ça à Dominique?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

16. Si tu partais cette rumeur, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

17. Si tu disais à Dominique que tu vas partir cette rumeur, est-ce qu'elle arrêterait d'être de mauvaise humeur ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**d) Un autre enfant a demandé à Dominique pourquoi elle a freiné.**

18. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

19. Est-ce que ce serait ..... pour toi de demander des explications?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

20. Si tu demandais des explications, est-ce que Dominique t'aimerait ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

21. Si tu lui demandais des explications, est-ce que Dominique arrêterait d'être de mauvaise humeur ?

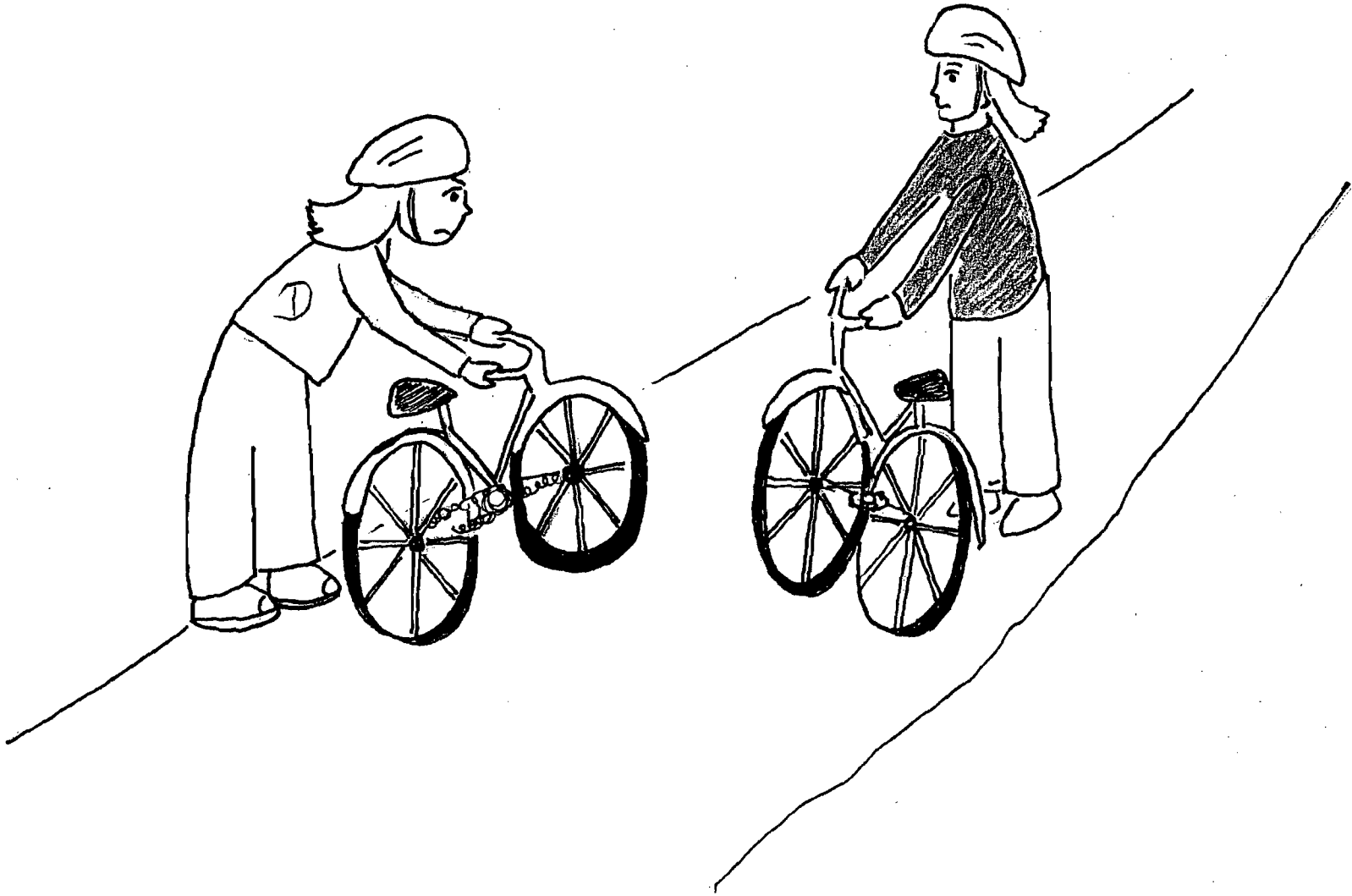
Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

22. Quelle serait ta première réaction ? (cartons)



### Vignette no 5 - Partie de balle-non

Imagine que des enfants que tu connais sont en train de jouer à une partie de balle. Ils rient et s'amuse beaucoup. Tu aimerais te joindre à eux. Tu vas les voir et leur dis : « Bonjour, est-ce que je pourrais jouer avec vous ? » Anne, une des filles du groupe te répond « non ».

1. Raconte-moi l'histoire

3. Pourquoi est-ce que tu penses qu'Anne t'a dit non?

3a) Penses-tu qu'Anne a dit non exprès pour être méchante ou non ?

EXPRÈS

PAS EXPRÈS

3b) Qu'est-ce qui te fais dire qu'elle a fait (exprès ou pas exprès)

3c) Comment te sentirais-tu si ça t'arrivait ?

3d) Est-ce que tu te sentirais (réponse 3c) très peu un peu beaucoup énormément ?

Maintenant je vais te relire l'histoire . Imagine que des enfants que tu connais sont en train de jouer à une partie de balle. Ils rient et s'amuse beaucoup. Tu aimerais te joindre à eux. Tu vas les voir et leur dis : « Bonjour, est-ce que je pourrais jouer avec vous ? » Anne, une des filles du groupe te répond « non ».

4. a) Que ferais-tu si ça t'arrivait ?

b) Que ferais-tu d'autre ?

5. Qu'est-ce que ça va donner de faire ? ... réponse en 4. a)

Je vais dire ce que d'autres enfants ont fait quand ça leur est arrivé. Tu vas me dire si toi aussi tu ferais la même chose.

**a) Un des enfants a dit « OK, je vais attendre ici jusqu'à ce que vous ayez fini votre partie de balle pour que je puisse jouer au prochain jeu ».**

6. Dis-moi si tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

7. Est-ce que ce serait ..... pour toi de dire que tu vas attendre au prochain jeu ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

8. Si tu disais que tu vas attendre au prochain jeu, est-ce que Anne t'aimerait ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

9 Si tu disais que tu vas attendre au prochain jeu, est-ce qu'à un moment donné les autres enfants te laisseraient jouer à la balle avec eux ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**b) Un autre enfant a pris la balle et l'a lancée très fort sur Anne**

10. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

11. Est-ce que ce serait ..... de lancer la balle sur Anne?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

12. Si tu lançais la balle sur Anne, est-ce que les autres enfants t'aimeraient?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

13. Si tu lançais la balle sur Anne, est-ce que les autres enfants t'inviteraient à un moment donné à jouer à la balle avec eux ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui



**c) Un autre enfant n'a rien dit et s'est éloigné des enfants qui jouaient à la balle. »**

14. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

15. Est-ce que ce serait ..... pour toi de t'éloigner des enfants?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

16. Si tu t'éloignais, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

17 Si tu t'éloignais, est-ce que les autres enfants t'inviteraient à un moment donné à jouer à la balle avec eux?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**d) Un autre enfant a dit à Anne « Si tu ne me laisses pas jouer avec vous, je vais dire à tout le monde que tu es méchante et que tu ne laisses personne jouer avec vous ».**

18. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

19. Est-ce que ce serait ..... pour toi de parler en mal de Anne?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

20. Si tu parlais en mal de Anne, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

21. Si tu parlais en mal de Anne, est-ce que les autres enfants t'inviteraient à un moment donné à jouer à la balle avec eux ?

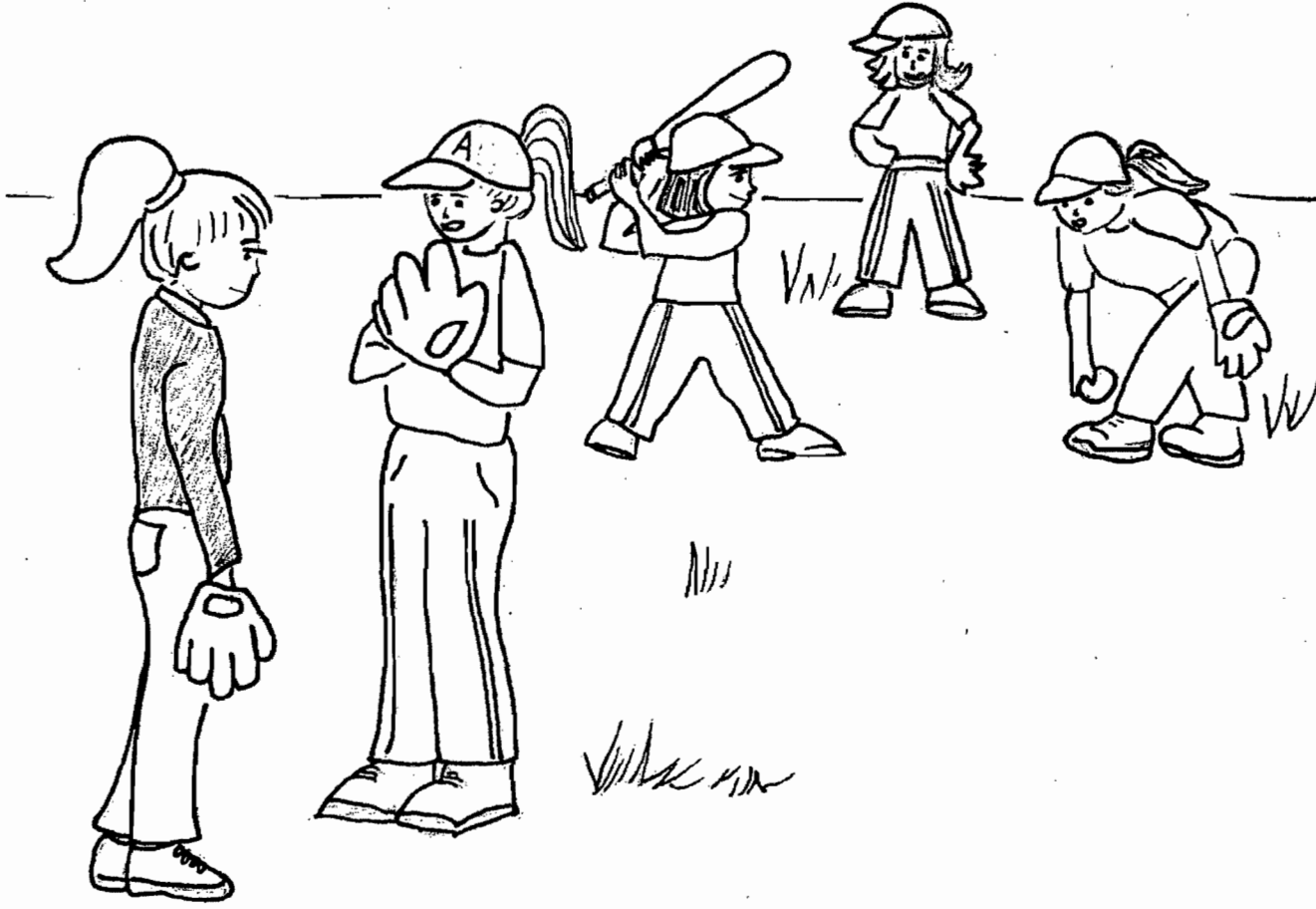
Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

22. Quelle serait ta première réaction ?



### Vignette no 6 - Partie de balle- frappé

Imagine que es au parc en train de jouer à la balle avec plusieurs enfants. L'une des filles s'appelle Karine. Elle attrape la balle et la lance. Tu te retournes et reçois la balle derrière la tête. La balle t'a frappée très fort et ça t'a fait très mal !

1. Raconte-moi l'histoire

4. Pourquoi est-ce que tu penses que Karine t'a frappée avec la balle?

3a) Penses-tu que Karine a fait exprès ou non ?

EXPRÈS

PAS EXPRÈS

3b) Qu'est-ce qui te fais dire qu'elle a fait (exprès ou pas exprès)

3c) Comment te sentirais-tu si ça t'arrivait ?

3d) Est-ce que tu te sentirais (réponse 3c) très peu un peu beaucoup énormément ?

Maintenant je vais te relire l'histoire. Imagine que es au parc en train de jouer à la balle avec plusieurs enfants. L'une des filles s'appelle Karine. Elle attrape la balle et la lance. Tu te retournes et reçois la balle derrière la tête. La balle t'a frappée très fort et ça t'a fait très mal !

4. a) Que ferais-tu si ça t'arrivait ?

b) Que ferais-tu d'autre ?

5. Qu'est-ce que ça va donner de faire ? ... réponse en 4. a)

Je vais dire ce que d'autres enfants ont fait quand ça leur est arrivé. Tu vas me dire si toi aussi tu ferais la même chose.

**a) Un des enfants a crié « Fais donc attention grosse imbécile ! » et lui et a lancé la balle.**

6. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

7. Est-ce que ce serait ..... pour toi de crier après Karine et de lui lancer la balle ?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

8. Si tu criais après Karine et lui lançais la balle, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

9. Si tu criais après Karine et lui lançais la balle, est-ce qu'elle ferait plus attention la prochaine fois ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**b) Un autre enfant n'a rien dit**

10. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

11. Est-ce que ce serait ..... pour toi de ne rien dire?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

12. Si tu ne disais rien, est-ce que les autres enfants t'aimeraient?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

13. Si tu ne disais rien, est-ce que Karine ferait plus attention la prochaine fois ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

c) **Un autre enfant a dit «Si tu ne t'excuses pas, je vais dire aux autres de ne plus jouer avec toi ! »**

14. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

15. Est-ce que ce serait ..... pour toi de dire ça à Karine?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

16. Si tu disais ça à Karine, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

17. Si tu disais ça à Karine, est-ce qu'elle ferait plus attention la prochaine fois ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

**d) Un autre enfant a demandé à Karine de faire attention la prochaine fois, et il est allé chercher de la glace pour faire diminuer sa bosse.**

18. Toi, est-ce que tu ferais ça ?

Pas du tout

Probablement  
Pas

Probablement  
que oui

Sûrement

19. Est-ce que ce serait ..... pour toi de demander à Karine de faire attention la prochaine fois?

Très difficile

Difficile

Facile

Très facile

20. Si tu disais à Karine de faire attention la prochaine fois, est-ce que les autres enfants t'aimeraient ?

Non

Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

21. Si tu disais à Karine de faire attention la prochaine fois, est-ce qu'elle ferait plus attention la prochaine fois ?

Non

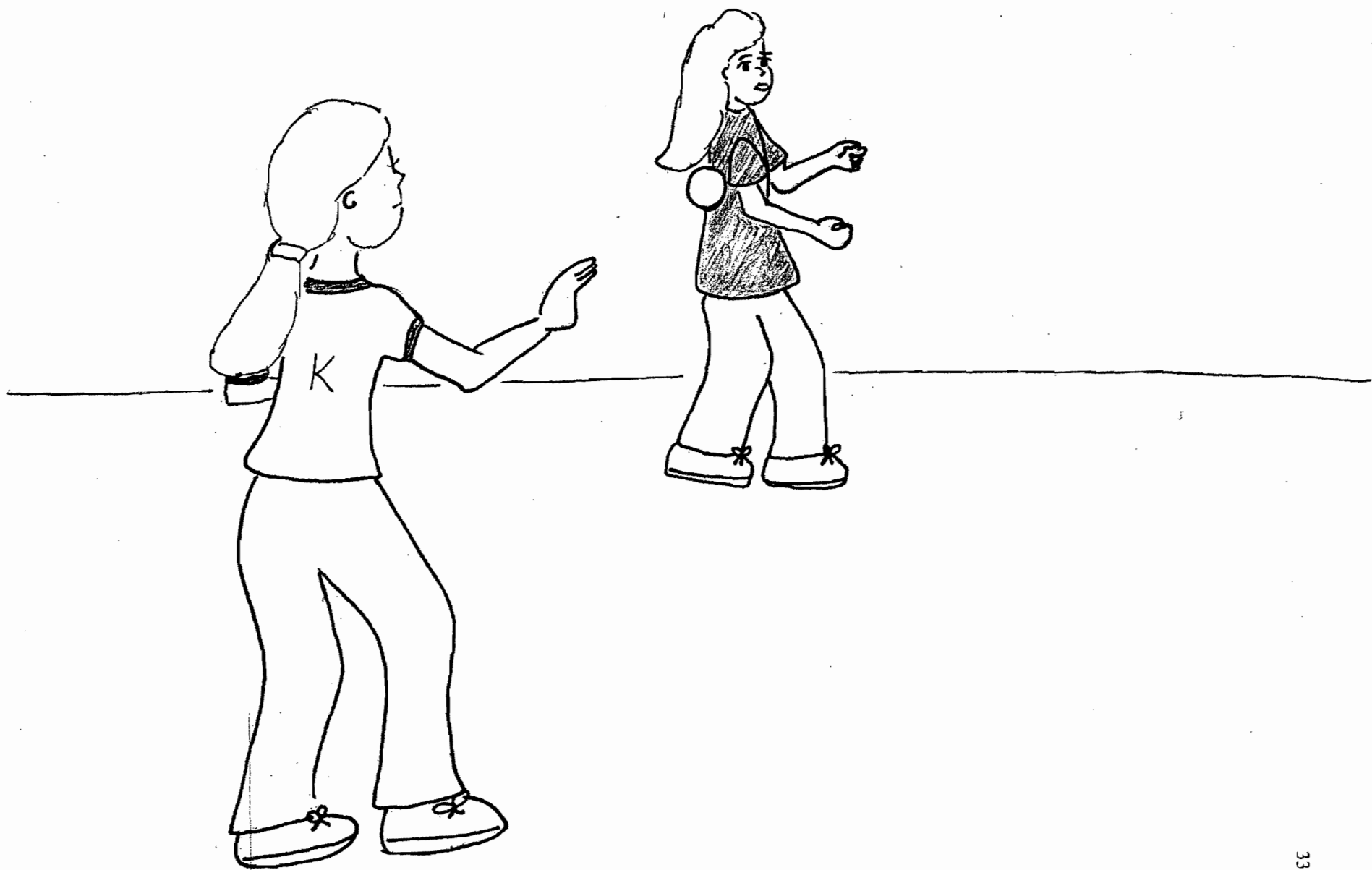
Peut-être  
que non

Peut-être  
que oui

Oui

22. Quelle serait ta première réaction ?





**Annexe IX : Grille de correction de la Mesure du TIS**

## Corrigé Vignettes enfants

### Description des items : Mesure du traitement de l'information sociale

#### A.Encodage

Q1. Un point est accordé pour chaque phrase qui est rapportée, un score élevé indiquant une bonne mémorisation.

#### Éléments

- |                      |   |
|----------------------|---|
| Vignette 1<br><br>/4 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Imagine que tu es à l'école et que tu veux te faire de nouveaux amis</li> <li>2) Tu vois des enfants à qui tu voudrais parler (à la cafétéria)</li> <li>3) Tu leur demandes si tu peux t'asseoir avec eux</li> <li>4) Un enfant te répond « non ».</li> </ol> |
| Vignette 2<br><br>/4 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Tu es en train de faire la file</li> <li>2) Un enfant te bouscule</li> <li>3) Tu tombes et/ou te fais mal au genou</li> <li>4) Tu vois qu'Olivier (Annick) te souris</li> </ol>   |
| Vignette 3<br><br>/3 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Tu es aux toilettes à l'école</li> <li>2) Deux enfants entrent</li> <li>3) Un dit que tout le monde a été invité à la fête (de Julien) sauf toi</li> </ol>  |
| Vignette 4<br><br>/6 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Imagine que tu es sur la piste cyclable et qu'il y a beaucoup de monde</li> <li>2) Tout à coup un enfant que tu as dépassé avant, te coupe (dépasse)</li> <li>3) Il freine</li> <li>4) Tu lui fonces dedans</li> </ol>  |

5) (Vous prenez vos bicyclettes sur le côté) pour vous expliquer

6) (Maxime/Dominique) est de très mauvaise humeur

Vignette 5

/4

- 1) Des enfants sont en train de jouer à une partie de balle.
- 2) Tu aimerais te joindre à eux
- 3) Tu leur demandes si tu eux jouer avec eux
- 4) Un des enfants du groupe te répond « non ».

Vignette 6

/4

- 1) Tu joues à la balle avec des enfants
- 2) Un enfant lance la balle
- 3) Tu reçois la balle (derrière la tête ou sur toi)
- 4) T'a frappé fort et/ou fait mal

### **B. Mesure de l'attribution des intentions du protagoniste.**

Q2. Catégorisation de la réponse à la question ouverte.

Hostile = 1 (réponse qui indique que le protagoniste a entrepris une action dans le but de blesser moralement ou physiquement ou de nuire à l'enfant-participant (intentionnellement).

Non-hostile = 0 (le protagoniste n'a pas fait exprès, c'est accidentel, ou sans intention de nuire ou de blesser l'enfant-participant)

Q3a) La deuxième question sur les attributions (exprès ou pas exprès) est aussi cotée « 0 » ou « 1 » où le « 1 » signifie une attribution hostile et le « 0 » une attribution non hostile.

NB Il faut trancher entre Q2 et Q3a (on espère qu'il y a correspondance) pour savoir si l'on met hostile (intentionnel) ou non hostile (non intentionnel). On le rentre dans Q3a.

3b) Qu'est-ce qui te fait dire qu'il/elle a fait exprès ou non ? est cotée selon :

- le schéma (1) (réponse basée sur l'expérience passée de l'enfant ou autre réponse non basée sur les indices de l'histoire ex. « un garçon à l'école a déjà fait ça, il était méchant... »).

ou

- l'histoire (2) (les indices basés sur l'histoire ou le dessin présenté à l'enfant ex. « c'est son sourire qui me dit qu'il a fait exprès »).

### **C. Émotions**

L'enfant indique l'émotion qu'il ressentirait dans cette situation. Ces réponses sont classées dans l'une des catégories suivantes :

- Q3c) Émotions
- 1) peine
  - 2) colère
  - 3) contrariété-affliction moindre
  - 4) Sentiment d'être lésé
  - 5) Malaise
  - 6) Surprise
  - 7) Non indisposé/indifférence

**Si la catégorie est présente = 1 si elle est absente = 0**

NB Une même personne peut donner plus d'une émotion. Par ex. fâché et triste

De plus, une même personne peut donner des émotions qui sont très proches ou la même chose donc il faudrait ne les compter qu'une seule fois.

### Listes des émotions des enfants

#### 1. Peine

Peinée  
Triste  
Des Regrets

#### 2. Colère

Colère  
Je serais fâchée  
Enragée  
Choquée  
Frustrée  
Hors de moi  
Furieux  
En maudit  
Dans tous mes états  
Énervé  
Montée d'adrénaline  
Confronté  
Insulté

#### 3. Contrariété- Affliction moindre

Mécontent  
Pas content  
Pas de bonne humeur  
Mauvaise humeur  
Déçu  
Désappointé/ fatigué/ tanné  
Découragé de recommencer  
Indignation  
Insatisfait(e)  
Domage/bien plate/pas le fun  
Irrité  
Ennuyé

**4. Sentiment d'être lésé/Désolation/Anxiété**

Trahi  
 Inquiet  
 Anxieux  
 Stressé  
 Blessé; ça me ferait mal  
 Agressé

**5. Malaise/gêne/honte/culpabilité// Ça me ferait quelque chose**

Embarrassée  
 Gênée  
 Je me sentirais mal à l'aise  
 Mal  
 Inconfortable  
 Pas bien  
 Embêtée/ Désagréable  
 Dérangé  
 Confus (ne pas comprendre l'enfant)  
 Honteux  
 Coupable  
 Je me sentirais moyen (dans le sens de je me sentirais ordinaire, pas fameux)  
 Incompétent

**6. Surprise**

Étonnée  
 Surprise  
 Déconcerté

**Ravisement**

Un petit velours (prouve qu'elle m'aime)  
 Fier

**Amusement**

Je rirais-trouverais ça drôle  
 Amusé

**7 Non indisposée par le geste/ indifférence**

Ne me dérangerais pas  
 Indifférent

Pas mal  
 C'est normal  
 Normal  
 Rien  
 C'est acceptable  
 Confortable  
 Pas surpris  
 Peur = pas de catégorie = 0

Q3d) intensité des émotions

L'enfant doit ensuite quantifier l'intensité de l'émotion sur une échelle variant 1) très peu « 1 » très peu à « 4 » énormément.

#### **D. les réponses produites.**

*Q4a et 4b Réponses libres générées par l'enfant suite à la question : Que ferais-tu si ça t'arrivait ?*

Les réponses aux questions ouvertes sont classées dans les catégories suivantes :

- 1) **Agressivité relationnelle**: si l'enfant-participant suggère une stratégie pour atteindre le protagoniste dans ses relations sociales (par ex., l'exclure d'un groupe)
- 2) **Agressivité instrumentale**: réponses qui impliquent une agressivité physique ou verbale (menace ou insulte).
- 3) **Agressivité par l'intermédiaire de l'adulte** : Recourir à l'adulte pour qu'il punisse le protagoniste.
- 4) **Prosocialité** : réponses qui impliquent un comportement qui favorisent les relations ; où le participant demande de l'information (explications), essaie de nouveau, marchande, fait plus d'efforts .
- 5) **Affirmation de soi** : Requête au protagoniste de faire quelque chose de spécifique. « Arrête de faire x » ou « Ne recommence plus »...



- 6) **Retrait/passivité** : réponses où l'enfant-participant ne dit ou ne fait rien, prend le blâme, supplie, abandonne, se retire de la situation ou attend.
- 7) **Recours à un tiers pour du réconfort ou pour une intervention non punitive**: Aller voir un parent ou en parler à un ami.
- 8) **Réponse appropriée mais non prosociale** : tel que de soigner ses blessures

Chaque réponse vaut un point et est classée selon l'échelle à laquelle elle appartient.

N.B. Pour la thèse, les réponses ont par la suite été regroupées en 3 catégories Agressivité (catégories 1, 2, 3) ; Affirmation de soi (catégories 4 et 5) et Retrait (catégorie 6). Les catégories 7 et 8 ne sont pas utilisés dans la thèse.

#### CATÉGORIES DE RÉPONSES PAR VIGNETTE (exemples)

1- **Agressivité relationnelle** : si le l'enfant-participant suggère une stratégie pour atteindre le protagoniste dans ses relations sociales (par ex., l'exclure d'un groupe)

Vignette 3 Je sortirais de la salle de bain et demanderais « pourquoi tu ne m'as pas invité (4) Et je dirais, la prochaine fois, je ne t'inviterai pas (1)

Vignette 3 Faire la même chose à Julie (qui ne l'a pas invitée)

Vignette 5 Je dirais « Si tu ne veux pas jouer avec moi, la prochaine fois que je vais avoir un jeu et que tu vas vouloir jouer, je vais dire non »

2- **Agressivité instrumentale** : réponses qui impliquent une agressivité physique (sur autrui ou sur les biens) ou verbale (menace ou insulte).

#### *Agressivité physique*

Vignette 2 Ça aurait été mal. J'aurais dit d'arrêter au gars qui me bouscule (5);  
je le bousculerais

Vignette 2 j'appellerais 2 de mes amis et je bousculerais Olivier

Vignette 4 Qu'on se frappe

Vignette 4 On brise nos bicyclettes

***Agressivité verbale***

Vignette 2 Je lui dirais qu'elle est méchante (dans ma tête).

Vignette 6 Quand je l'aurais libéré (au ballon chasseur), je l'aurais toute suite touché. Je lui dirais « tu sais pourquoi tu l'as eu? Parce que tu m'a fait mal au dos et m'a touché (2).

**3- Agressivité par l'intermédiaire de l'adulte**

Vignette 2 S'il y avait une monitrice, je lui dirais (voir le but social = pour qu'il se fasse punir)

Vignette 2 Je me relèverais,(1) soit j'irais le dire à un prof (3), soit j'irais reprendre ma place dans la ligne. (1)

**4- Prosocialité :** réponses qui impliquent un comportement qui favorisent les relations ; où le participant essaie de nouveau, demande de l'information (explications), marchande, fait plus d'efforts

Essayer de nouveau, faire plus d'efforts

Vignette 1 On peut dire s'il te plaît à la personne, lui demander si elle veut être notre amie.

Vignette 1 Je leur dirais mon nom; que je serais leur amie

Vignette 1 Comment vous vous appelez? Je pourrais dire des qualités de la personne qui m'a dit non.

Vignette 1 Parce que je voulais être ton amie, mais si tu veux pas, c'est tes droits.

Vignette 3 Je dirais SVP voudrais-tu m'inviter à ta fête?

Vignette 3 Je lui dirais si je peux être invité; lui dire que j'apporterais un beau cadeau.

### Vignette 5 Dire que j'aimerais tant jouer

Demander des explications

Vignette 1 Je demanderais pourquoi (4). Je peux peut-être aller m'asseoir à une autre place ou je demanderais à quelqu'un d'autre à côté de lui (6) .

Vignette 1 Lui demander Pourquoi tu me rejettes

Vignette 1 Pourquoi tu ne veux pas être mon amie.

Vignette 2 Je lui dirais « Pourquoi t'as fait ça »(4) Elle me dirait je suis tannée d'attendre. Je veux être le 1<sup>ière</sup> servie. 4b je lui dirais : « Tu pourrais être patiente » (5)

Vignette 3 J'aurais été demander pourquoi; j'essaierais d'être son ami pour être invité.

Vignette 3 Demander pourquoi t'invites les autres et pas moi

Vignette 3 Je sortirais de la salle de bain et demanderais « pourquoi tu ne m'as pas invité (4) Et je dirais, la prochaine fois, je ne t'inviterai pas (1).

Vignette 3 « Qu'est-ce que je t'ai fait pour que tu ne m'invites plus à ta fête? »

Vignette 4 Je dirais : « Tu le sais qu'il y a beaucoup de monde en arrière, alors pourquoi tu freines?

Vignette 4 J'irais voir Dominique et lui demanderais pourquoi elle a freiné

Vignette 4 « Pourquoi tu as freiné, j'aurais pu me blesser.

Vignette 4 Se parler

Vignette 4 J'essaierais de le calmer et ensuite on s'expliquerait

Vignette 5 Demander pourquoi ne veut pas jouer avec moi/pourquoi je ne peux jouer

Vignette 6 Je lui demanderais pourquoi il me l'a lancée.

Vignette 6 Demander « Pourquoi t'as fait ça, ça m'a fait très mal. Elle aurait pu me le dire

### 5- S'affirmer

Vignette 1 J'sais pas, j'peux dire que j'aime pas ça quand on me rejette

Vignette 2 Je lui aurais dit que c'est ma place ; qu'elle doit faire la queue

Vignette 2 J'irais dire à Annick que pousser les gens c'est pas gentil. Que si elle est la 2<sup>e</sup>, elle va avoir une place vite, je vais pas manger beaucoup.

Vignette 2 Dire que j'étais là avant

Vignette 2 Je lui aurais dit que c'est ma place; qu'elle doit faire la queue.

Vignette 2 J'irais lui dire de s'excuser.

Vignette 2 Demander de reprendre ma place

Vignette 3 Dire aux filles que ce n'est pas grave mais qu'elles ne sont pas obligées de le dire si fort

Vignette 4 Je dirais : « Tu n'avais pas à freiner devant moi. Tout ce que tu avais à faire c'était de m'arrêter et de nous expliquer .»

Vignette 4 Dire à Dominique que c'est pas bien ce qu'elle a fait

Vignette 6 Je ne lui dirais pas des méchants mots. Je lui dirais : « la prochaine fois tu peux dire attention pour que je me tasse .»  
(pour éviter que ça ne se reproduise)

Vignette 6 Je lui demanderais de faire attention

Vignette 6 Dire « Karine, tu pourrais t'excuser au moins.»

Vignette 6 Tu pourrais t'excuser

Vignette 6 Dire « fais attention » et je ne me mettrais pas dans ses jambes.

**6- Retrait/passivité** : réponses où l'enfant-participant ne dit ou ne fait rien, prend le blâme, supplie, abandonne, se retire de la situation, va voir quelqu'un d'autre ou attend.

éviter/faire comme si de rien n'était/ne rien dire/partir

Vignette 1 Moi, j'va partir

Vignette 1 Lui dire OK et me trouver une autre place

Vignette 2 Je retournerais dans la file en arrière

Vignette 2 Si elle veut pas me redonner ma place, je vais aller en arrière.

Vignette 2 Je me relèverais, soit j'irais le dire à un prof (pour qu'il punisse)(4), soit j'irais reprendre ma place dans la ligne. (6)

Vignette 2 je serais jamais en arrière ou en avant de lui, sinon il pourrait me bousculer encore.

Vignette 2 Rien. Je me relève et vais refaire la ligne

Vignette 3 Je ferais comme si ce n'était pas arrivé, que la fête n'existait pas.

Vignette 3 Rien

Vignette 3 J'irais chez moi et je regarderais la TV

Vignette 3 Je pourrais pleurer parce qu'elle ne m'a pas invitée

Vignette 3 Je n'en parlerais à personne

Vignette 4 Je pourrais tenir ma bicyclette à côté de moi, marcher à la maison et aller nettoyer mon pied (8) Puis aller dans une piste où il n'y a pas beaucoup de monde (6).

Vignette 4 je m'en irais.

Vignette 4 Continuer à faire de la bicyclette

Vignette 4 Retourner chez moi sans rien dire

Vignette 4 Je m'excuserais

Vignette 5 Je m'en irais les regarder sur le banc

Vignette 5 J'irais jouer ailleurs

Vignette 5 M'en aller

Vignette 6 Je continuerais à jouer

Vignette 6 Je dirais « ayoye » J'arrêtera de jouer à la balle »

*Aller voir quelqu'un d'autre*

Vignette 1 J'irais voir d'autres enfants

Vignette 1 Si les autres enfants ne veulent pas s'asseoir avec moi, je m'assois seul et le lendemain je me ferais d'autres amis

Vignette 1 J'irais jouer avec mes amis habituels

Vignette 1 J'irais demander à d'autres personnes si je peux m'asseoir à leur table.

Vignette 1 Je demanderais pourquoi. Je peux peut-être aller m'asseoir à

une autre place ou je demanderais à quelqu'un d'autre à côté de lui

Vignette 1 J'essaierais de me faire d'autres amis.

Vignette 1 Je ne ferais rien. J'irais demander à quelqu'un d'autre

Vignette 5 Je m'en irais jouer avec d'autres

Vignette 5 Je serais allé vers une autre équipe. J'aurais pris tous mes amis  
et on aurait fait une autre équipe de balle .

Vignette 5 Je ne dirais rien et je jouerais avec d'autres enfants

Vignette 5 Aller demander à un autre joueur si je peux jouer.

**7) Recours à un tiers pour du réconfort ou pour une intervention non punitive** Aller voir un parent ; Je vais en parler à un de mes amis  
Aller voir un prof pour qu'il demande de m'inviter

Vignette 2 J'irais le dire à un adulte (pcq j'ai envie de le raconter)

Vignette 3 J'en parlerais à mes parents (pour le raconter)

Vignette 3 Je dis au prof que j'aimerais ça aller et qu'elle a dit dans la  
toilette que c'était juste les autres et pas moi.

Vignette 4 Aller parler à un parent (pour qu'il dise quelque chose).

Vignette 5 J'irais le dire à mes parents (pour qu'ils interviennent)

Vignette 6 Aller voir un prof pour mettre de l'eau froide.

Vignette 6 Aller voir un adulte pour qu'il vérifie que je ne suis pas blessé

**8) Réponse appropriée à la situation mais non prosociale**

Vignette 4 M'arrêter à côté de la piste pour que ça arrête de me faire mal  
puis continuer.

Vignette 6 J'irais m'arranger le cou

**0 partout = réponse inclassée ou non pertinente**

**SVP faire la liste de ces réponses, les identifier dans les protocoles et mettre ces protocoles à part pour que l'on puisse y revenir.**

Vignette 1 Je m'assois quand-même

Vignette 1 Je ne saurais pas quoi faire. Je ne les connais pas. D'un coup qu'ils veulent me donner un coup.

Vignette 3 Peut-être que la fille a dit des mauvaises choses sur moi .

### **E. Buts sociaux.**

Q5 Les buts sont classés dans l'une des catégories suivantes :

- 1) agressif relationnel : vengeance morale, punition au plan des relations, blesser moralement
- 2) agressif instrumental : vengeance ou punition matérielle (sur les biens) ou physique (souffrance corporelle)
- 3) prosocial : qui favorise les relations sociales, la communication, la compréhension, la réparation tout en s'affirmant/ être accepté pour l'activité, régler le problème.
- 4) retrait/passivité : éviter les problèmes, la confrontation
- 5) Faire cesser le comportement du protagoniste
- 6) Rétablir la situation

### **Catégories pour les réponses sur les buts sociaux (question 5) (exemples)**

1- **agressif relationnel** : vengeance morale, punition au plan des relations, blesser moralement

Vignette 2 Il va se sentir mal d'avoir fait ça (suite de 4a Je lui dirais de s'excuser) (1)

Vignette 3 Pour pouvoir expliquer à Julie que c'est une gaffe de ne pas m'inviter. Me donner une raison pour lui dire que les autres « vont gâcher ta fête mais pas moi ». (1)

Vignette 3 Ça va lui donner une leçon (suite de faire la même chose à Julie donc l'exclure en ne l'invitant pas) (1)

2- **agressif instrumental** : vengeance ou punition matérielle (sur les biens) ou physique (souffrance corporelle)

Vignette 2 Le prof va me demander ce qui est arrivé et elle va avoir une sorte de punition.(2)

Vignette 4 Comme ça l'autre va arrêter (5). Ça va lui apprendre de m'avoir fait mal. (suite de 4a « on se frappe») (2)

Vignette 5 Pcq peut-être qu'ils vont le chicaner (suite de 4a je le dirais à mes parents) (2)

3- **prosocial** : qui favorise les relations sociales, la communication, la compréhension, la réparation tout en s'affirmant, résoudre le problème de façon calme/ être accepté socialement

NB. Dans le type de réponse à la Q4 on classait « retiré/passif » pour une réponse telle que d'aller voir quelqu'un d'autre (ex. aller voir quelqu'un d'autre si Kevin refuse que je m'assois avec eux à la cafétéria) ; mais le but social à la Q5 est de se faire d'autres amis. On doit le classer comme but prosocial. C'est prosocial envers quelqu'un d'autre.

Favoriser les relations

Vignette 1 S'ils voulaient, je m'assois avec eux. (3)

Vignette 1 À la place d'avoir rien qu'un ami, j'aurais plusieurs amis.(3)

Vignette 1 Ça me ferait des amis (3)

Vignette 1 Parce que si je suis seule, je vais me sentir seule. Je pourrais jouer avec eux. (4a j'essaierais de me faire d'autres amis) (3).

Vignette 1 Je vais être avec d'autres amis, à une autre place.(3)

Vignette 1 Elle voudra être mon amie si je dis des bonnes choses. (suite de 4a Parce que je voulais être ton amie, mais si tu veux pas, c'est tes droits.) (3)

Vignette 2 Elle va mieux comprendre (3) ; la prochaine fois elle va pas le faire (5)(suite de 4a . J'irais dire à Annick que pousser les gens c'est pas gentil. Que si elle est la 2<sup>e</sup> elle va avoir une place vite, je vais pas manger beaucoup.)



- Vignette 2 Rien. Pour qu'il s'excuse pis que ça fait rien. (suite de je lui demanderais de s'excuser) (3)
- Vignette 4 Si on se parlait toute suite on arrêterait pas de crier. Ce serait pas le fun pour moi. Donc il faut se calmer. (suite de 4a « j'essaierais de la calmer ») (3)
- Vignette 5 Ne pas le forcer (suite de 4a Je m'en irais jouer ailleurs avec d'autres) (3)
- Vignette 5 Ça va me donner plus de plaisir; on va s'amuser ensemble; je ne vais plus avoir de peine. (suite de 4a je vais aller vers une autre équipe. Pris tous mes amis pour faire une autre équipe) (3 ou 4)
- Vignette 5 Rien. Peut-être qu'il voudra jouer avec moi; Quand il voit que suis triste il change d'idée. (suite de 4a je ne dirais rien et j'irais jouer avec d'autres enfants) (3)
- Vignette 5 Une solution (suite de 4a j'irais jouer ailleurs) (3 ou 4)

### **Comprendre pourquoi**

- Vignette 3 Savoir pourquoi je suis pas son ami et essayer de l'être (3)
- Vignette 1 Je pourrais savoir pourquoi il a dit non. (3)
- Vignette 2 Ça va me donner une explication de pourquoi elle m'a poussée (3).
- Vignette 3 Savoir son intention : exprès ou pour rien (3)
- Vignette 4 Pour savoir pourquoi il a freiné (3)
- Vignette 5 Peut-être qu'elle va me répondre (suite de 4a demander pourquoi) (3)
- Vignette 5 Je vais savoir pourquoi (suite de 4a demander pourquoi elle ne veut pas jouer avec moi) (3)
- Vignette 6 Servirait à comprendre pourquoi il me l'a lancée. (3)
- Vignette 6 Elle va me l'expliquer et comprendre que ça fait mal (suite de demander pourquoi elle a fait ça) (3)

*Être accepté pour l'activité*

Vignette 3 Elle va lui dire de m'inviter à sa fête (suite de 4a je dis au prof que j'aimerais ça y aller)

Vignette 3 Peut-être qu'il va changer d'avis (suite de 4a je lui demanderais si je peux être invité et lui apporterais un beau cadeau)

Vignette 5 Peut-être que ce joueur va dire « oui tu peux jouer » (suite de 4a demander à un autre joueur)

Vignette 5 Je pourrais jouer (suite de 4a je vais voir d'autres personnes...)

**4- retrait/passivité : éviter les problèmes, la confrontation**

Vignette 2 Parce que avant, si m'a bousculé, il pourrait encore le faire (donc Éviter que la situation puisse se représenter) (suite de rester loin d'Olivier).

Vignette 3 Je ne vais pas faire de chicane, comme si c'était quelqu'un que je ne connaissais pas (suite de 4a Je ferais comme si ce n'était pas arrivé, que la fête n'existait pas.) (4)

Vignette 3 Pour oublier ce que les 2 filles ont dit (suite de 4a j'irais chez moi et regarderais la TV) (4)

Vignette 4 Pour ne pas lui parler (suite de 4a Je m'en irais) (4)

**5) Faire cesser le comportement du protagoniste**

Vignette 2 Qu'il arrête. (5) Ça va m'aider, à ôter les personnes de sur moi.

Mes amis vont venir, sauter sur les gars qui m'ont poussé. Moi m'enlever et sauter avec mes amis sur Olivier . (Suite de 4a ça aurait été mal. J'aurais dit d'arrêter au gars qui me bouscule; je le bousculerais)

Vignette 4 Peut-être qu'il va arrêter (parce comme ça il saura qu'il va savoir qu'il y a du monde en arrière). (suite de 4a j'essaierais de dire

« Tu sais qu'il y a beaucoup de monde en arrière, pourquoi tu freines? » (5)

Vignette 4 Pour ne pas qu'il bloque la route une prochaine fois. (suite de 4a je dirais fais attention la prochaine fois.) (5)

Vignette 6 Peut-être elle arrêterait de faire des choses méchantes «si elle est méchante) (5)

Vignette 6 C'est un message pour que je ne le reçoive plus (suite de dire de faire attention) (5)

Vignette 6 Si je lui dis pas, la prochaine fois ça va encore arriver (donc éviter que ça ne se reproduise) (5)

Vignette 6 Peut-être qu'il va attendre pour avant de lancer pour voir si je ne suis pas tourné (suite de je lui demanderais de faire attention) (5)

## **6- Rétablir la situation**

Vignette 2 Me redonner ma place

Vignette 2 Qu'elle me redonne ma place pq elle m'a poussée et que j'ai perdu ma place.

Vignette 2 Qu'il me laisse aller en avant

Vignette 4 Pour que le sang arrête; quand ça va arrêter je pourrai aller à la maison le nettoyer et mettre un pansement (suite de 4a juste arrêter à côté de la piste pour que ça arrête de faire mal ...)

Vignette 6 Si j'ai une blessure, on va pouvoir la soigner (suite de 4a aller voir adulte pour qu'il vérifie si je suis blessé)

Vignette 6 Peut-être que j'aurais moins mal (suite de 4a J'arrêtera de jouer à la balle)

**0 partout = des réponses non classées ou non pertinentes**

**SVP faire la liste de ces réponses, les identifier dans les protocoles et mettre ces protocoles à part pour que l'on puisse y revenir.**

Vignette 1 j'aime pas ça quand on me rejette; Moi j'aime ça me faire des nouveaux amis; on en a, on s'en fait d'autres; SQ Je ne veux pas rester ben longtemps. (L'enfant ne répond pas à la question 5 : 4a = moi j'va partir) (0)

Vignette 1 Ça me ferait chaud au cœur. Quand j'étais en Abitibi ça a toujours fonctionné comme ça. Quand je leur demande leur nom, il y a d'autres personnes qui arrivent. On devient des amies comme ça. (4a je leur dirais mon nom, que je serais leur amie) (0).

Vignette 1 Je pourrais au moins tenter la chance (en demandant à quelqu'un d'autre 4b). La Q5 fait suite à 4b et non 4a (4a= je ferais rien veulent peut-être me donner un coup) donc ne pas coter Q5 (0)

Vignette 2 Rien (0)

Vignette 3 De la joie au cœur (suite de 4a demander à Julie si je peux aller à sa fête) (0)

Vignette 4 Ce n'est pas normal qu'elle ait freiné (suite de pourquoi tu as freiné).(0)

Vignette 6 J'aime ça qu'on s'excuse quand on me fait mal. C'est plus gentil (0).

Vignette 6 Ça avancerait notre équipe et il serait mort (suite de 4a au ballon chasseur : « quand je l'aurais libéré, je l'aurais toute suite touché »

Chaque réponse vaut un point et est classée selon l'échelle à laquelle elle appartient. Si elle n'appartient à aucune catégorie, c'est « 0 » partout.

#### **F. Évaluation des réponses (questions 6-10-14-18 de chaque vignette).**

Échelle en quatre points graduée comme suit : 1 « Non », 2 « peut-être que non », 3 « Peut-être que oui » ou 4 « Oui ». Cette question mesure la préférence pour un type de réponse particulier (compétent socialement, agressif relationnel, agressif direct ou anxieux/retiré). Les scores additionnés pour trois vignettes (selon le type de conflit : 3 vignettes de type instrumental ou 3 vignettes de type relationnel) Chaque type de réponses (compétent socialement, agressif relationnel, agressif direct ou anxieux/retiré) peuvent varier de « 3 à 12 », le score « 12 » indiquant un niveau élevé de préférence pour un type de réponse.

**G. La perception d'efficacité personnelle (questions 7-11-15 et 19 de chaque vignette).**

Suite à la lecture de chacune des réponses de différent type (agressif relationnel, agressif direct, passif/retiré ou affirmation de soi), on demande à l'enfant s'il serait facile ou difficile pour lui d'appliquer la réponse suggérée. Cette question a pour but d'interroger le participant sur la perception qu'il a de sa capacité à appliquer la solution qui lui est présentée. Le participant répond sur une échelle variant de « 1 » très difficile à « 4 » très facile. Les scores sont additionnés pour les 3 vignettes par type de situation (3 vignettes de type relationnel ou 3 vignettes de type instrumental) selon le type de réponse (compétent socialement, agressif relationnel, agressif direct ou anxieux/retiré) et peuvent varier de « 3 » à « 12 », un score de « 12 » indiquant une perception d'efficacité personnelle élevée à adopter un style de réponse particulier.

**H. Les conséquences attendues. (questions relationnelles : 8-12-16-20 ; questions instrumentales : 9-13-17-21)**

On demande à l'enfant s'il croit qu'en adoptant un comportement « x » il se fera aimer des autres (une question au plan relationnel) ou s'il obtiendra ce qu'il désire (une question au plan instrumental). Le participant répond sur une échelle de quatre points variant de 1 (« non ») à 4 (« oui »). Les scores sont additionnés pour les trois vignettes (selon le type de conflit : donc 3 vignettes de type relationnel et 3 vignettes de type instrumental) selon le style de réponse (prosociale, agressif direct, agressif relationnel ou anxieux/retiré) et peuvent varier de « 3 » à « 12 », un score de « 12 » indiquant des conséquences attendues positives au plan relationnel ou instrumental suite à l'adoption de la réponse présentée.

**I. réponses privilégiées**

22. Après avoir donné ses réponses, l'enfant doit préciser, parmi les réponses mentionnées, laquelle il serait plus susceptible de choisir. Les réponses sont classées dans l'une des quatre catégories suivantes : 1) agressif relationnel, 2) agressif direct 3) prosocial et 4) retiré/passif.

Vignette 1

= 4  
= 2  
= 3  
= 1

Vignette 2

= 2  
= 3  
= 4  
= 1

## Vignette 3

= 4

= 2

= 3

= 1

## Vignette 4

= 4

= 2

= 1

= 3

## Vignette 5

= 3

= 2

= 4

= 1

## Vignette 6

= 2

= 4

= 1

= 3

**NB. Les réponses privilégiées ne sont pas présentées dans la thèse**

## **Annexe X : Indices de bossure et de symétrie (étude 1)**

*Annexe X*

*Indices de bossure et de symétrie pour chaque variable de la Mesure du traitement de l'information sociale pour l'ensemble des vignettes (étude 1).*

<i>Thème des questions</i>	<i>Filles (n= 42)</i>		<i>Garçons (n= 43)</i>	
	<i>Bossure</i>	<i>Symétrie</i>	<i>Bossure</i>	<i>Symétrie</i>
<i>Encodage (étape 1)</i>				
Mémorisation des éléments	.58	-.76	.94	-.59
<i>Schémas (étape 1)</i>				
	-.64	-.52	.02	-.63
<i>Interprétation (étape 2)</i>				
Attributions d'intentions hostiles	-.15	.15	-.30	.53
<i>Buts sociaux (étape 3)</i>				
Agressif relationnel	4.54	2.37	11.05	.58
Agressif instrumental	4.29	2.23	7.33	2.51
Prosocial	-.40	.21	-.88	.21
Retrait/passivité	2.96	1.99	3.03	1.81
Cesser le comportement d'autrui	1.57	1.38	1.50	1.13
Rétablir la situation	1.88	1.43	-.17	.96
<i>Accès au comportement (étape 4)</i>				
Stratégie de retrait	.14	.55	-.31	-.44
Stratégie d'agressivité	.08	.80	3.31	2.02
Affirmation de soi/ recours à autrui	-.74	.53	.41	.39



---

 Évaluation du comportement (étapes 4 et 5)

## Retrait/passivité

Fréquence d'utilisation	-1.02	-.05	-1.14	.05
Perception d'efficacité personnelle	-.52	-.09	-.71	-.25
Conséquence relationnelle attendue	-.58	-.25	-.83	-.21
Conséquence instrumentale attendue	-.43	-.20	-.48	.15

## Comportement prosocial

Fréquence d'utilisation	-.72	.10	1.00	-.79
Perception d'efficacité personnelle	.74	.13	.83	-.92
Conséquence relationnelle attendue	.02	-.52	-.02	-.64
Conséquence instrumentale attendue	1.95	-.74	-.14	-.13

## Agressivité relationnelle

Fréquence d'utilisation	.88	1.36	4.20	1.96
Perception d'efficacité personnelle	1.36	1.24	.15	.82
Conséquence relationnelle attendue	.16	1.12	.36	1.07
Conséquence instrumentale attendue	.21	1.05	-.28	.73

## Agressivité instrumentale

Fréquence d'utilisation	8.07	2.65	4.57	2.27
Perception d'efficacité personnelle	1.11	1.32	.55	1.09
Conséquence relationnelle attendue	10.40	3.00	.59	1.26
Conséquence instrumentale attendue	-.15	.89	.14	.89

---

## Émotions (toutes les étapes)

Peine	-1.13	-.15	-1.43	.12
Colère	.40	1.20	-1.15	.58
Contrariété	4.83	2.25	4.03	2.22
Malaise	-1.08	.61	-1.15	.62
Surprise	18.30	4.41	18.80	4.46

---

La plupart des indices de bossure et de symétrie indiquent des distributions normales (proche de 0), à l'exception des émotions de contrariété et de surprise, des buts sociaux agressifs relationnels et instrumentaux ; des scores d'agressivité instrumentale.

**Annexe XI : Distribution des revenus familiaux (étude 2)**

*Annexe XI**Distribution des revenus familiaux pour l'échantillon de l'étude 2*

Catégorie de revenu	Fréquence associée	Pourcentage
Moins de 10 000 \$	1	1.2
10 000 à 19 999 \$	6	7.2
20 000 à 29 999 \$	7	8.4
30 000 à 39 999 \$	6	7.2
40 000 à 49 999 \$	6	7.2
50 000 à 59 999 \$	8	9.6
60 000 à 69 999 \$	12	14.5
70 000 à 79 999 \$	6	7.2
80 000 à 89 999 \$	8	9.6
90 000 à 99 999 \$	8	9.6
100 000 \$ et plus	14	16.9
Donnée manquante	1	1.2
Total	83	100

**Annexe XII : Indices de bossure et de symétrie (étude 2)**

## Annexe XII

Indices de bossure et de symétrie pour chaque variable de la Mesure du traitement de l'information sociale (n=83)(étude 2)

<i>Thème des questions</i>	<i>Bossure</i>	<i>Symétrie</i>
Encodage (étape 1)		
Mémorisation des éléments	-.29	-.67
Interprétation (étape 2)		
Attributions d'intentions hostiles	-.12	.63
Accès spontané au comportement (étape 4)		
Stratégie de retrait	-.73	-.24
Stratégie d'agressivité	.90	1.36
Stratégie d'affirmation de soi/ recours à autrui	-.35	.36
Évaluation du comportement (étape 4 et 5)		
Retrait/passivité		
Fréquence d'utilisation	-1.02	-.04
Perception d'efficacité personnelle	-.75	-.15
Comportement prosocial		
Fréquence d'utilisation	.59	-.44
Perception d'efficacité personnelle	1.31	-.77
Agressivité relationnelle		
Fréquence d'utilisation	2.22	1.61
Perception d'efficacité personnelle	.77	.99
Agressivité instrumentale		
Fréquence d'utilisation	6.54	2.53
Perception d'efficacité personnelle	.87	1.23