

2m11.3441.6

Université de Montréal

L'effet des pratiques des enseignants sur la cognition sociale
des élèves du primaire et leurs conduites agressives
proactives ou réactives

par

Maude Bergeron

École de psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès sciences (M.Sc.)
en psychoéducation

Avril 2006

© Maude Bergeron, 2006



AVIS

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

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

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

NOTICE

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

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

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

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
L'effet des pratiques des enseignants sur la cognition sociale
des élèves du primaire et leurs conduites agressives
proactives ou réactives

présenté par :
Maude Bergeron

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

M. Frank Vitaro
président-rapporteur

M. François Bowen
directeur de recherche

M. Frank Vitaro
codirecteur

M. Roch Chouinard
membre du jury

Résumé

L'objectif de cette étude consiste à examiner l'effet de certaines pratiques des enseignants sur les conduites agressives proactives et réactives des élèves du primaire. Deux types d'effets sont postulés. D'une part, un effet principal bénéfique de certaines pratiques pédagogiques et de gestion de classe sur les deux types d'agressivité est attendu. D'autre part, un effet modérateur des pratiques enseignantes sur le lien entre des lacunes particulières au niveau sociocognitif chez certains élèves, et leurs conduites agressives réactives ou proactives est postulé. Les hypothèses sont vérifiées à l'aide de modèles de régressions linéaires multiples hiérarchiques.

L'échantillon de 360 jeunes a été formé à partir de celui de l'étude d'impact du programme *Vers le pacifique*. Les données ont été recueillies à la fin des années scolaires 2002 et 2003. Les caractéristiques sociocognitives des élèves sont mesurées à partir de questionnaires s'adressant à ces derniers, ainsi qu'à leurs enseignants. Les conduites agressives des élèves sont évaluées par les enseignants, alors que les pratiques enseignantes sont mesurées à l'aide d'un questionnaire s'adressant aux élèves.

Les résultats montrent qu'au niveau de l'agressivité proactive, une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles semble représenter un facteur de protection. Cette pratique enseignante modère le lien entre la propension de certains élèves à évaluer favorablement des solutions négatives aux problèmes interpersonnels, et leurs conduites agressives proactives. Concernant l'agressivité réactive, des pratiques enseignantes particulières semblent avoir un effet bénéfique direct. Il s'agit d'une gestion de classe positive plutôt que négative et punitive, ainsi que certaines pratiques pédagogiques issues des courants cognitif et constructiviste en éducation. Finalement, plusieurs avenues sont proposées pour les recherches à venir sur l'effet des pratiques des enseignants sur les conduites agressives proactives et réactives des élèves, et sur les mécanismes sociocognitifs qui les sous-tendent.

MOTS CLÉS : pratiques pédagogiques, gestion de classe, agressivité proactive, agressivité réactive, processus de traitement de l'information sociale, biais sociocognitifs, modérateurs, facteurs de protection.

Abstract

The objective of this study is to examine the effects of certain teacher practices on both proactive and reactive aggression of elementary school students. Two types of effects are presumed. Firstly, a beneficial main effect of teacher practices is presumed on the two types of aggressive behaviours that have been mentioned above. Secondly, teacher practices are presumed to have a moderator effect on the link between social cognitive bias and deficits of certain students and proactive or reactive aggression of these same students. The hypotheses were verified using multiple and hierarchical regression.

The sample of 360 students was formed using the impact study of the program *Vers le pacifique*. The information was gathered at the end of the 2002 and 2003 school years. Students' social-cognitive characteristics were measured using questionnaires that were answered by both teachers and students. The aggressive behaviours of students were measured by their teachers and teacher practices were evaluate by the students.

The results show that when teachers use constant and predictable classroom management measures, it represents a protective factor in the case of reactive aggressive children. The use of these measures moderate the link between proactive aggression and students' tendencies to evaluate favourably negative solutions to personal problems. Concerning reactive aggression, certain teacher practices such as positive classroom management measures as well as the use of measures influenced by the cognitive and constructivism schools of thought in education, seem too have a direct beneficial effect on such behaviours. Finally, further research avenues are suggested concerning the effect of teacher practices on proactive and reactive aggression and on the social-cognitive mechanisms that influence these behaviours.

KEY WORDS: teacher practices, classroom management, reactive aggression, proactive aggression, social-information-processing mechanism, social cognitive bias, moderator, protective factor.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	p.ii
ABSTRACT.....	p.iii
TABLE DES MATIÈRES.....	p.iv
LISTE DES TABLEAUX.....	p.vii
LISTE DES FIGURES.....	p.viii
DÉDICACE.....	p.ix
REMERCIEMENTS.....	p.x
INTRODUCTION.....	p.1
CONTEXTE THÉORIQUE.....	p.3
Survol des facteurs de risque dans le développement de conduites agressives chez les jeunes.....	p.3
Facteurs de risque d'ordre individuel	p.4
Facteurs de risque d'ordre socio-familial.....	p.8
Le modèle de Dodge du processus de traitement de l'information sociale.....	p.10
Les biais ou déficits dans le processus de traitement de l'information sociale reliés aux comportements agressifs chez les enfants.....	p.13
Le processus de traitement de l'information sociale et les différents types d'agressivité.....	p.16
Les mécanismes menant au développement de biais dans le processus de traitement de l'information sociale des enfants agressifs proactifs et réactifs.....	p.19
L'effet de certaines pratiques enseignantes sur le comportement des élèves.....	p.25
Pratiques pédagogiques.....	p.27
Pratiques de gestion de classe.....	p.31
OBJECTIFS, QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES.....	p.35
Effets possibles des pratiques enseignantes sur les conduites agressives réactives et proactives des élèves.....	p.35
Effets directs bénéfiques des pratiques enseignantes sur les conduites agressives proactives et réactives des élèves.....	p.36
Modèle de modération des pratiques enseignantes sur le lien entre la cognition sociale des élèves et leurs conduites agressives.....	p.37

Hypothèses préliminaires.....	p.38
Hypothèses spécifiques.....	p.39
MÉTHODOLOGIE.....	p.46
Échantillon.....	p.46
Instruments de mesure.....	p.47
Variables de contrôle.....	p.47
Caractéristiques sociocognitives des élèves (variables indépendantes).....	p.48
Agressivité proactive et réactive des élèves (variables dépendantes).....	p.49
Pratiques pédagogiques et de gestion de classe des enseignants (variables potentiellement bénéfiques et potentiellement modératrices).....	p.51
Procédure.....	p.53
Stratégie analytique.....	p.54
Analyses bi-variées.....	p.54
Analyses multivariées.....	p.54
Prise en compte de « l'effet classe ».....	p.57
RÉSULTATS.....	p.59
Vérification des postulats de la régression linéaire multiple.....	p.59
Résultats des analyses bi-variées.....	p.62
Résultats des analyses multivariées.....	p.63
Agressivité proactive.....	p.64
Modèle global pour l'agressivité proactive.....	p.67
Agressivité réactive.....	p.68
Modèle global pour l'agressivité réactive.....	p.71
Interactions triples avec l'âge des enfants.....	p.72
DISCUSSION.....	p.73
Liens entre les lacunes au niveau sociocognitif chez les élèves et leurs conduites agressives.....	p.73
Effets directs bénéfiques de certaines pratiques enseignantes sur les conduites agressives réactives et proactives des élèves.....	p.75
L'effet modérateur des pratiques de gestion de classe, sur le lien entre la propension de certains élèves à évaluer favorablement des solutions négatives aux problèmes interpersonnels, et les conduites agressives proactives.....	p.78

L'effet modérateur des pratiques de gestion de classe sur le lien entre les difficultés de certains élèves à gérer leurs émotions, et leurs conduites agressives réactives.....	p.81
L'effet modérateur des pratiques pédagogiques des enseignants, sur le lien entre des lacunes au niveau des habiletés générales de résolution de problèmes interpersonnels chez certains élèves, et leurs conduites agressives réactives.....	p.83
Interactions triples avec l'âge des élèves.....	p.84
Forces et limites de la présente étude.....	p.85
CONCLUSION.....	p.88
Suggestions pour les recherches futures.....	p.89
RÉFÉRENCES.....	p.93
ANNEXES.....	p.xi

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Énoncés provenant du <i>Questionnaire de désignations comportementales par les enseignants</i> qui forment les échelles d'agressivité réactive et proactive.....	p.xiv
Tableau II	Énoncés composant les dimensions du <i>Questionnaire de l'environnement socio-éducatif</i> utilisés dans la présente recherche.....	p.xv
Tableau III	Corrélations entre les trois caractéristiques sociocognitives des élèves et les variables dépendantes « conduites agressives proactives et réactives ».....	p.63
Tableau IV	Effets principaux et modérateurs des pratiques enseignantes pour l'agressivité proactive.....	p.65
Tableau V	Modèle global pour l'agressivité proactive.....	p.68
Tableau VI	Effets principaux et modérateurs des pratiques enseignantes pour l'agressivité réactive.....	p.70
Tableau VII	Modèle global pour l'agressivité réactive.....	p.72

LISTE DES FIGURES

- Figure 1 Effets directs bénéfiques de certaines pratiques des enseignants sur les conduites agressives proactives ou réactives des élèves.....p.37
- Figure 2 Modèle de modération de certaines pratiques enseignantes sur le lien entre des caractéristiques sociocognitives particulières des élèves et leurs conduites agressives proactives ou réactives.....p.38
- Figure 3 L'effet modérateur d'une gestion de classe prévisible et constante sur le lien entre les conduites agressives proactives des élèves et leur évaluation favorable de solution négatives.....p.67

Dédicace

Étant moi-même enseignante, je voudrais dédier ce mémoire à tous les enseignants qui font un travail extraordinaire auprès des jeunes en difficulté dans leurs classes, et ce, dans des conditions souvent difficiles.

Remerciements

Je voudrais en premier lieu remercier mes directeurs de recherche, M. François Bowen et M. Frank Vitaro. Merci M. Bowen pour le temps accordé, pour la confiance que vous m'avez témoignée, et pour votre soutien dans les moments plus difficiles. M. Vitaro, merci pour votre rigueur et vos commentaires judicieux.

Je voudrais ensuite remercier ma sœur Pascale et mes amis pour leur présence et leur appui à travers tout le processus de la maîtrise. Finalement, un merci particulier à ma mère, Christiane Champagne, à mon père, Jean-Guy Bergeron, et à mon conjoint, Darryl Shelton, pour leur aide qui fut si précieuse.

Introduction

Les conduites agressives chez les enfants et les adolescents sont au cœur des préoccupations sociales actuelles. Bien que la prévalence de cette problématique reste difficile à cerner en raison des difficultés de définition, on estime qu'entre 5 et 10 % des jeunes âgés de huit à seize ans auraient un problème significatif d'opposition à l'autorité ou de conduites agressives (Hill, 2002). Les troubles de la conduite représentent d'ailleurs le premier motif de consultation en pédopsychiatrie (Kazdin, 1993 in Gagnon & Vitaro, 2000).

Les problèmes de conduites agressives chez les enfants ont reçu beaucoup d'attention ces dernières années parce que ce type de problèmes a des répercussions importantes non seulement sur leur auteur, mais aussi sur son entourage (Hill, 2002). De plus, les problèmes de conduites agressives chez les enfants sont reliés à bon nombre d'autres problématiques cliniques, ou relatives à l'adaptation sociale. Selon Dumas (2002), les enfants présentant un trouble d'opposition ou de la conduite présenteraient aussi en proportion élevée des déficits de l'attention, de l'hyperactivité, des troubles anxieux, des troubles de l'humeur, des difficultés scolaires, et plus tard, des problèmes de criminalité, de toxicomanie et de psychopathologie à l'âge adulte.

Étant donné les répercussions importantes tant au niveau individuel que social des problèmes de conduites agressives chez les enfants, le gouvernement du Québec, dans sa réforme des programmes d'enseignement au primaire, vise spécifiquement l'atteinte de compétences d'ordre personnel et social chez les enfants. Le programme d'enseignement au primaire devrait amener « l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en

accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect de l'autre, la présence sensible à l'autre, l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence » (MEQ, 2001, p.34). L'école primaire représente d'ailleurs un lieu privilégié pour les interventions visant à contrer les problèmes de conduites agressives chez les enfants. Bowen et ses collaborateurs (2000) font par contre remarquer que l'école renferme aussi ses propres facteurs de risque par rapport au développement de cette problématique. Elle peut par exemple agir en aggravant des facteurs de risque déjà présents chez certains enfants, tout en ayant aussi le pouvoir d'offrir des facteurs de protection. Le milieu scolaire joue donc un rôle important dans la trajectoire développementale des conduites agressives. Comme les enseignants sont un des principaux acteurs du milieu scolaire, nous tenterons d'explorer, dans la présente étude, le rôle que peuvent jouer leurs pratiques dans cette trajectoire développementale des problèmes de conduites agressives chez les jeunes.

Contexte Théorique

Survol des facteurs de risque dans le développement de conduites agressives chez les jeunes

Tel que mentionné plus haut, il existe une difficulté dans la littérature concernant la définition des problèmes de conduites agressives chez les jeunes. Cette difficulté relève entre autres du fait que les comportements agressifs peuvent prendre des formes diverses, en plus de changer de nature selon l'âge de l'enfant (Dumas, 2002). Dans le cadre de la présente recherche, nous donnerons au terme *conduites agressives* un sens beaucoup plus large, se rapprochant de ce que Walker, Colvin et Ramsey (1995) nomment *comportements antisociaux*. Il s'agit de comportements qui compromettent l'intégrité (physique, morale, psychologique, matérielle etc.) des autres, ou violent les normes relatives à un comportement socialement acceptable.

Concernant l'étiologie des conduites agressives chez les enfants, les études longitudinales nous ont fourni un assez bon portrait des facteurs de risque impliqués dans ces difficultés. Ces facteurs peuvent se diviser en deux grandes catégories, soit les facteurs d'ordre individuel, et ceux se rapportant à l'environnement dans lequel se développe l'enfant (Gagnon & Vitaro, 2000). Par contre, les auteurs s'entendent pour dire qu'il n'existe pas un seul facteur ou une seule trajectoire spécifique menant à coup sûr au développement de problèmes de conduites agressives chez les jeunes. Les facteurs de risque ont plutôt un effet à la fois additif et d'interaction entre eux (Gagnon & Vitaro, 2000; Dumas, 2002; Hill, 2002). C'est la position que nous adopterons nous aussi dans le présent document. Nous allons faire d'abord un bref survol de ces facteurs de risque, puis nous

nous attarderons sur un modèle qui tente d'intégrer certains d'entre eux dans un modèle explicatif, soit celui du traitement de l'information sociale de Dodge.

Facteurs de risque d'ordre individuel

À propos des facteurs de risque individuels, mentionnons d'abord les facteurs d'ordre neurobiologique. Les chercheurs dans ce domaine se sont penchés sur trois systèmes neurobiologiques : le système d'inhibition comportementale, le système d'activation comportementale et un système général d'éveil, de vigilance et de défense. Les enfants manifestant un trouble de comportement auraient un déséquilibre au niveau de ces systèmes. Le système d'activation comportementale chez les enfants agressifs primerait sur les deux autres (Quay, 1993). Ces enfants seraient ainsi constamment en quête de renforcement positif immédiat, tout en ignorant les conséquences négatives possibles de leurs actes, comme la punition par exemple.

Toujours au niveau des facteurs individuels, il a été démontré qu'il existe des différences au niveau des conduites agressives entre les garçons et les filles. Archer et Côté (2005) affirment, suite à une recension des écrits sur le sujet, que même si des conduites de ce type sont observées chez les deux sexes, les garçons se retrouvent en plus grand nombre dans les groupes manifestant un taux élevé de conduites agressives, alors que les filles se trouvent en plus grand nombre dans les groupes manifestant un taux bas de conduites agressives. D'autres recherches nuancent par contre ces résultats. Hill (2002) soulève le fait que plusieurs recherches ont montré que les troubles de la conduite et le TDA/H sont plus communs chez les garçons que chez les filles, mais que ce n'est pas le cas pour le trouble oppositionnel. D'autres auteurs amènent l'idée que ce serait la nature des comportements

agressifs qui différencierait entre les garçons et les filles. À l'adolescence par exemple, Archer et Côté (2005) soutiennent que les filles ont plus tendance à manifester de l'agressivité indirecte ou relationnelle que les garçons.

Partant des différences observées entre les garçons et les filles au niveau des conduites agressives, ainsi que des recherches dans le domaine animal, certains chercheurs ont investigué un dysfonctionnement au niveau hormonal comme facteur de risque dans le développement de conduites agressives. Une série de recherches a d'abord porté sur la testostérone. On a fait l'hypothèse qu'un taux élevé de cette hormone serait associé à une agressivité accrue chez les enfants (Van Goozen, 2005). Des chercheurs ont testé cette hypothèse dans un contexte d'exposition prénatale, puis chez de jeunes enfants et chez des enfants d'âge scolaire, et finalement, chez des adolescents. Ces études ne sont pas concluantes, dû à la fois à des limites méthodologiques et au fait que cette hormone se retrouve à un taux très faible chez les enfants (Van Goozen, 2005). Les chercheurs se sont donc tournés vers l'étude d'une autre hormone masculine, celle-là présente chez les enfants dès 6 ans, soit le DHEAS. Une élévation du taux de cette hormone a été associée à un diagnostic de trouble de la conduite et de trouble oppositionnel chez les enfants (Van Goozen, 2005).

Le cortisol est une troisième hormone souvent étudiée dans le domaine des conduites agressives. Ces recherches s'appuient sur le lien entre l'agressivité et la tolérance au stress. L'hypothèse de base veut que les enfants manifestant des conduites agressives auraient une activité réduite de leur système HPA (le système hypothalamus-hypophyse-surrénale), se manifestant par une sécrétion de cortisol plus basse que la normale (Van Goozen, 2005). Ces enfants, moins sensibles au stress, auraient donc moins peur des

conséquences négatives de leurs comportements, comme la punition, et seraient donc plus prompts à manifester des conduites agressives. Plusieurs recherches ont confirmé cette hypothèse, en associant des enfants agressifs avec un niveau bas de cortisol salivaire (Van Goozen, 2005). Certains enfants auraient donc une vulnérabilité biologique les mettant plus à risque de développer des conduites agressives. Les chercheurs ont avancé deux hypothèses pour expliquer l'origine de cette activité réduite du système HPA chez certains enfants. Certains suggèrent qu'elle pourrait découler de causes génétiques. D'autres voient plutôt la source de ce dérèglement dans des situations de stress intense et persistant, vécu en bas âge, dans des conditions de maltraitance physique par exemple (Van Goozen, 2005).

Par contre, certaines recherches ont démontré un effet inverse. Les enfants manifestant des conduites antisociales avaient des niveaux élevés de cortisol dans leur salive (Van Goozen, 2005). Certains auteurs ont tenté une hypothèse explicative en s'appuyant sur les différents types d'agressivité, soit proactif et réactif. Les enfants agressifs de type proactif seraient caractérisés par le patron de vulnérabilité au stress exposé précédemment, et donc associés à des niveaux bas de cortisol. Pour leur part, les enfants réactifs sont caractérisés par un tempérament prompt et facilement irritable, ce patron serait plutôt associé à des niveaux élevés de cortisol (Vitiello & Stoff, 1997, in Van Goozen 2005). Nous reviendrons plus en détail ultérieurement sur les concepts d'agressivité réactive et proactive.

Toujours au niveau neurobiologique, on a retrouvé des déficits au niveau verbal chez les mêmes individus qui ont des problèmes de conduites agressives, dans une proportion allant jusqu'à 50% selon certains auteurs (Dionne, 2005). Les mécanismes expliquant cette relation ne sont par contre pas bien connus à ce jour. Certains ont avancé

l'hypothèse que les difficultés au niveau verbal et comportemental pourraient partager des facteurs sous-jacents communs, par exemple un manque de stimulation parentale. D'autres auteurs ont recherché des liens d'inter-influence entre ces deux problématiques (Dionne, 2005). Dans cet ordre d'idées, certains auteurs ont démontré que les déficits au niveau verbal pourraient limiter les habiletés de contrôle de soi et de résolution de problèmes sociaux chez les jeunes manifestant des conduites agressives (Hill, 2002). Ces difficultés pourraient aussi exacerber les difficultés scolaires et les problèmes d'estime de soi que rencontrent souvent ces jeunes (Dionne, 2005). D'autres recherches sont par contre nécessaires dans ce domaine.

Pour leur part, d'autres chercheurs ont lié les conduites agressives des jeunes avec des défaillances au niveau de leurs fonctions exécutives (Pennington & Ozonoff, 1996). Ce terme désigne une série d'habiletés cognitives diverses, servant à la réalisation concrète d'un but. Il s'agit par exemple de la capacité de suivre des règles, de la mémoire de travail, des capacités d'attention et de concentration. Ces fonctions exécutives sont associées au lobe frontal du cerveau. Les recherches qui ont associé les problèmes de conduites agressives chez les jeunes et les lacunes au niveau des fonctions exécutives ont typiquement mesuré celles-ci à l'aide de tests neuropsychologiques comme le WCST. Les recherches dans ce domaine ont par contre d'importantes limitations (Séguin et Zelazo, 2005).

Selon Séguin et Zelazo (2005), les recherches ont porté sur des mesures trop globales des fonctions exécutives. Ils soulignent que les chercheurs devraient plutôt identifier et définir plus clairement des fonctions exécutives spécifiques reliées possiblement aux conduites agressives. Pour ce faire, Séguin et Zelazo (2005) proposent un

modèle faisant référence aux différentes étapes de la résolution de problèmes. Ils proposent aussi de faire la différence entre les fonctions exécutives dites « chaudes » et celles dites « froides ». Ces dernières font référence aux fonctions cognitives requises pour analyser des problèmes abstraits, sortis de leur contexte. C'est ce que les recherches ont surtout mesuré jusqu'à maintenant. Les fonctions exécutives « chaudes » réfèrent, quant à elles, aux fonctions cognitives impliquées dans la motivation et la régulation des affects. Finalement, il est important de contrôler l'effet du TDA/H dans les études sur les fonctions exécutives. En effet, non seulement il existe une comorbidité reconnue entre ces deux troubles, mais il a aussi été reconnu que le TDA/H est relié à des difficultés au niveau des fonctions exécutives (Séguin et Zelazo, 2005).

Mentionnons, en terminant ce tour d'horizon des facteurs individuels impliqués dans le développement de conduites agressives, que Dodge (1986) propose pour sa part un modèle du processus de traitement de l'information sociale. Selon ce modèle, les enfants démontrant des conduites agressives auraient des déficits au niveau de leurs habiletés sociocognitives. Nous reviendrons plus en détail sur le modèle de traitement de l'information sociale, et les vulnérabilités au niveau sociocognitif chez les enfants agressifs, dans la partie suivante.

Facteurs de risque d'ordre socio-familial

Les vulnérabilités biologiques que nous venons de décrire s'exprimeraient entre autres à travers un tempérament difficile et négatif de l'enfant, tempérament perceptible et influençant les réponses de l'entourage de celui-ci dès son plus jeune âge (Shaw, Owens, Vondra, Keenan & Winslow, 1996). Au niveau de l'environnement de l'enfant, la famille,

en tant que milieu de vie le plus rapproché de l'enfant, est le contexte qui a été le plus étudié. Il a été démontré que les enfants ayant un trouble des conduites précoce proviennent généralement de milieux familiaux où le climat relationnel est perturbé. On observe d'abord un attachement insécuré qui s'installe rapidement entre la mère et son enfant (Shaw et al., 1996), ainsi que des pratiques disciplinaires de nature coercitive, punitive et inconsistante, liées à un climat peu chaleureux et peu affectueux (Gagnon & Vitaro, 2000).

Les facteurs familiaux sont souvent aggravés par certaines difficultés des parents comme des troubles psychopathologiques ou des comportements antisociaux, par des conflits conjugaux fréquents, et par un contexte socio-économique difficile marqué par la pauvreté et la criminalité (Gagnon et Vitaro, 2000). Notons que plusieurs auteurs (Hill, 2002; Dumas, 2002; Walker, Colvin et Ramsey, 1995) soulèvent le fait qu'à la fois au niveau individuel et social, un contexte socio-économique faible a clairement été associé à la présence des conduites agressives chez les enfants.

Les enfants reproduisent ensuite les conduites agressives développées dans leur milieu familial dans d'autres contextes sociaux, particulièrement à l'école (Gagnon et Vitaro, 2000). Cependant, leurs comportements perturbateurs provoquent alors le rejet de la part de leurs pairs et souvent des enseignants. D'autres facteurs de risque viennent alors s'ajouter à ceux déjà présents, soit l'association à des pairs déviants, des retards et échecs scolaires, ainsi que le faible développement d'habiletés instrumentales comme le langage ou la concentration (Dumas, 2002). Walker, Colvin et Ramsey (1995) font remarquer à ce chapitre que les élèves manifestant des problèmes de comportement passent significativement moins de temps que leurs confrères à travailler de façon appropriée en

classe sur les tâches scolaires. Nous reviendrons plus en détail ultérieurement sur le rôle que peuvent jouer les pairs, ainsi que les enseignants, dans l'étiologie des problèmes de conduites agressives chez les jeunes.

Le modèle de Dodge du processus de traitement de l'information sociale

Dans la section précédente, nous avons mentionné que les lacunes au niveau sociocognitif représentent un facteur de risque dans le développement de conduites agressives chez les jeunes. Nous allons explorer à présent plus en détail ce lien à partir du modèle du processus de traitement de l'information sociale de Dodge (Crick & Dodge, 1994). Nous présenterons dans un premier temps le modèle du processus de traitement de l'information sociale tel que conçu par Dodge. Ce modèle sera ensuite mis en lien avec les comportements agressifs chez les enfants. Dans cette section, nous aborderons entre autres les différents biais et déficits impliqués dans le processus de traitement des enfants présentant des conduites agressives, puis nous nous attarderons sur les liens entre le modèle et différents types de comportements agressifs.

Dodge a formulé pour la première fois son modèle du processus de traitement de l'information sociale dans le cadre du *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Dodge, 1986). Crick et Dodge ont ensuite présenté en 1994 une reformulation du modèle initial (Crick & Dodge, 1994). Les modèles du traitement de l'information sociale prennent leur source dans certains modèles cognitifs comme le modèle structuraliste de la cognition de Piaget et la théorie de l'apprentissage social de Bandura. Ces modèles entretiennent aussi des liens étroits avec les théories cognitives plus générales du traitement de l'information telles que celles portant sur la mémoire ou sur la résolution de problèmes (Dodge & Schwartz, 1997).

Le postulat général des modèles de traitement de l'information sociale réfère au fait qu'une réponse par un comportement agressif à une situation sociale donnée (par exemple la provocation d'un pair) est médiatisée par une séquence précise de mécanismes cognitifs (Dodge & Schwartz, 1997 ; Dodge, 1993). Le modèle du processus de traitement de l'information sociale de Dodge divise cette séquence d'opérations mentales en six étapes soit l'encodage des indices sociaux, l'interprétation de ces indices, la clarification des buts, le fait de générer ou construire une réponse, l'évaluation de la réponse et la décision puis, à l'étape six, l'émission comme telle du comportement (Crick & Dodge, 1994 ; Crick & Dodge, 1996).

La première étape fait référence au fait d'encoder dans la mémoire à court terme certains indices sociaux. Cette activité est d'abord celle des sens. Cependant, comme les situations sociales offrent une grande quantité de stimuli, cette activité implique aussi le fait de porter attention, de façon sélective, à certains stimuli plutôt qu'à d'autres (Dodge & Schwartz, 1997 ; Dodge, 1993). À la deuxième étape, le sujet fait une interprétation personnelle des indices sociaux qui ont préalablement été encodés. La représentation mentale ainsi obtenue est ensuite stockée dans la mémoire à long terme. L'interprétation à l'étape 2 réfère donc au fait de donner un sens à la présente situation sociale. Plusieurs processus indépendants sont ici mis à contribution. Il peut s'agir, par exemple, de la recherche de causes à certains événements ou d'inférences émises sur les intentions des divers acteurs (Crick & Dodge, 1994).

À la troisième étape, l'enfant sélectionne un but à la présente situation sociale. Ce but peut être un but instrumental, comme obtenir un objet par exemple, ou interpersonnel, comme se faire des amis. La sélection d'un but à l'étape 3 peut être influencée à la fois par

les caractéristiques personnelles de l'enfant et par les circonstances de la situation, comme l'état de fatigue de l'enfant par exemple. La sélection d'un but en particulier peut aussi être influencée par l'état émotif de l'enfant, par exemple par des émotions de colère ou de frustration ressenties par celui-ci lors de la situation sociale en question (Dodge & Schwartz, 1997 ; Dodge, 1993). À la quatrième étape, l'enfant fait une recherche dans sa mémoire à long terme pour arriver à générer une réponse. Il peut aussi en construire une qu'il n'a jamais expérimentée auparavant. La réponse générée dépend donc à la fois du répertoire de réponses possibles de l'enfant et du but qui avait été sélectionné à l'étape précédente (Dodge & Schwartz, 1997 ; Dodge, 1993).

À la cinquième étape, l'enfant évalue les réponses générées ou élaborées à l'étape précédente, puis sélectionne la réponse évaluée le plus positivement. L'évaluation se fait d'abord à partir du système de croyances de l'enfant, comme ses croyances morales par exemple. L'évaluation de la réponse se fait de plus par rapport aux conséquences possibles de celle-ci dans la situation en question, soit des conséquences positives au niveau personnel, interpersonnel ou encore instrumental. L'évaluation de la réponse peut finalement se faire par rapport au jugement que porte l'enfant sur son aptitude à produire effectivement ou non un tel comportement. En dernier lieu, à l'étape 6, l'enfant émet le comportement sélectionné à l'étape précédente (Crick & Dodge, 1994).

Lors de la première formulation de ce modèle, la critique suivante lui avait été adressée. On avait contesté l'aspect linéaire, séquentiel des étapes du processus. Lors de la deuxième formulation, les auteurs (Crick & Dodge, 1994) présentent alors une vision cyclique du processus. D'abord, ce processus est circulaire en ce sens que le comportement émis à l'étape 6 provoque une nouvelle situation sociale (réaction des pairs etc.), qui est

ensuite traitée en reprenant chacune des étapes, et ainsi de suite. Cependant, le processus de traitement demeure séquentiel, en ce sens que le traitement d'une situation donnée passera nécessairement par toutes les étapes décrites plus haut l'une après l'autre.

Finalement, dans un autre ordre d'idées, Dodge et Schwartz (1997) précisent qu'il semble peu probable que la majorité des étapes de ce processus se déroulent à un niveau conscient. Au contraire, le processus serait en grande partie automatique car influencé par des *structures* cognitives particulières. En effet, afin de faciliter le traitement cognitif des situations sociales, les individus se construiraient, à partir des expériences passées, des « schèmes » cognitifs. Ces constructions mentales seraient stockées dans la mémoire à long terme et influenceraient le processus de traitement de l'information sociale à chacune de ses étapes. Ces schèmes seraient donc à l'origine des biais ou distorsions dans le processus de traitement de l'information (Crick & Dodge, 1994 ; Dodge, 1993).

Les biais ou déficits dans le processus de traitement de l'information sociale reliés aux comportements agressifs chez les enfants

La théorie du traitement de l'information sociale repose sur l'hypothèse qu'un individu habile en regard du processus de traitement produira un comportement adapté socialement dans une situation donnée. Au contraire, un processus de traitement biaisé ou inadéquat mènera à des comportements sociaux déviants comme l'agression (Crick & Dodge, 1996). Les chercheurs ont mis en relation ce modèle avec les comportements agressifs, pour tenter de trouver des styles particuliers de traitement de l'information sociale qui mèneraient à ce type de comportements (Lochman et Dodge, 1994; Dodge, 1993). De très nombreuses recherches se sont penchées sur les mécanismes du traitement

de l'information sociale menant à des comportements agressifs chez les enfants. Des biais ou déficits à chacune des étapes du processus ont été identifiés comme étant corrélés avec un comportement agressif. Nous allons présenter ici brièvement les conclusions de ces recherches pour chacune des étapes du processus de traitement de l'information sociale.

À l'étape de l'encodage des indices sociaux, les enfants agressifs porteraient d'abord attention à un nombre moins élevé d'indices sociaux que les enfants non agressifs. De plus, les enfants agressifs auraient tendance à porter leur attention de façon sélective sur les indices d'hostilité dans les diverses situations (Lochman et Dodge, 1994; Lochman, Whidby et FitzGerald, 2000). Dans la deuxième étape du processus, soit celle de l'interprétation des indices sociaux, les enfants agressifs auraient de la difficulté à adopter la perspective d'autrui au plan affectif (Dodge, 1993 ; Lochman et al. 2000).

Les recherches sur la deuxième étape du processus se sont surtout penchées sur les inférences quant aux intentions d'autrui. Ces recherches ont démontré que les enfants agressifs auraient tendance à attribuer des intentions hostiles aux autres dans des situations sociales ambiguës. Ce phénomène est connu sous le nom de « biais d'attribution hostile » (*hostile attributional bias*) (Dodge & Frame, 1982 ; Lochman et Dodge, 1994). Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch et Monshouwer (2002) ont procédé à une méta-analyse de 41 recherches portant sur le sujet. Ils ont ainsi obtenu des résultats sur l'ampleur de l'effet démontrant un lien robuste entre l'attribution d'intentions hostiles et les comportements agressifs chez les enfants (Orobio de Castro et al., 2002).

Un nombre moins important de recherches ont porté sur la troisième étape, soit celle de la sélection d'un but à une situation sociale. On a cependant découvert que les enfants

agressifs poursuivraient des buts qui seraient plus dommageables au niveau des relations interpersonnelles, comme par exemple des buts de domination ou de contrôle, ou encore le fait de vouloir gagner à tout prix. Pour leur part, les enfants non agressifs formuleraient plutôt des buts allant davantage dans un sens positif au point de vue relationnel, comme aider les autres par exemple (Lochman et al., 2000). À l'étape 4, où une réponse est générée ou construite, les enfants agressifs auraient d'abord tendance à générer un nombre restreint de réponses par rapport aux enfants non agressifs. De plus, les enfants agressifs auraient tendance à générer davantage des réponses hostiles (Lochman et al., 2000). Ces enfants seraient aussi plus rigides dans leur traitement à cette étape et auraient de la difficulté à générer d'autres réponses, différentes de la première réponse qu'ils ont émise (Dodge, 1993 ; Lochman et al., 2000).

Au niveau de la cinquième étape, soit l'évaluation et la sélection de la réponse, les enfants agressifs auraient tendance à évaluer plus positivement le potentiel des solutions agressives. Les enfants agressifs considéreraient que les comportements agressifs sont susceptibles de leur apporter des bénéfices tangibles, de réduire les conséquences désagréables. Pour eux, ce type de comportements serait relié à des sensations agréables et il augmenterait leur estime de soi et leur statut dans un groupe. Les enfants agressifs se considéreraient aussi plus aptes à produire effectivement des comportements d'agression que les enfants non agressifs. Finalement, les enfants agressifs se jugeraient moins aptes à produire des comportements qui minimiseraient les chances de conflit comme le retrait d'une situation de provocation par exemple (Dodge & Schwartz, 1997 ; Dodge, 1993 ; Lochman et al., 2000).

Dans un autre ordre d'idées, David et Kistner (2000) se sont penchés sur une autre forme de biais propres aux enfants agressifs. Ces enfants auraient une vision biaisée d'eux-mêmes et de leurs compétences au niveau social. En effet, ils auraient tendance à surestimer leurs compétences dans ce domaine. Lochman et Dodge (1998) avaient obtenu des résultats allant en ce sens. Contrairement à l'idée préconçue voulant qu'une forte estime de soi représente un facteur de protection contre les comportements agressifs, il y aurait une relation entre une perception de soi très positive et l'agression. Cette relation serait fonction de la distorsion au niveau de la perception, c'est-à-dire la surestimation du jeune de ses compétences sociales par rapport à l'évaluation faite par ses pairs, ses parents et son enseignant. David et Kistner (2000) ont testé leur hypothèse auprès d'un échantillon de 859 élèves de troisième, quatrième et cinquième année du primaire. Les résultats obtenus confirmaient qu'un biais positif de perception de soi était effectivement lié aux comportements agressifs, et ce, autant chez les garçons que chez les filles de leur échantillon (David & Kistner, 2000).

Le processus de traitement de l'information sociale et les différents types d'agressivité

Les recherches sur les conduites agressives chez les enfants ont permis d'identifier deux types de comportements agressifs, soit une forme « réactive » et une forme « proactive ». L'agressivité réactive se définit comme une réaction hostile de l'enfant à une situation de provocation, qu'elle soit réelle ou perçue comme telle par celui-ci. L'agressivité de type réactif est associée à une forte réaction émotionnelle de la part de l'enfant, généralement un sentiment de colère. En effet, certains auteurs dont Lochman, Whidby et FitzGerald (2000) soutiennent que dans une situation qui suscite des émotions chez un enfant de type réactif, celui-ci est plus enclin à évaluer son sentiment comme de la colère.

Ce concept d'agressivité réactive est issu de la « *frustration-anger theory of aggression* » voulant qu'une réaction agressive immédiate survienne suite à une provocation perçue par l'individu, et ayant déclenché chez lui un sentiment de colère (Berkowitz, 1993, in Vitaro & Brendgen, 2005). Ce concept renferme donc aussi l'idée d'impulsivité. Dodge et al. (1997) ont en effet trouvé que l'agressivité de type réactif est reliée à des problèmes d'attention et d'impulsivité, ce qui n'est pas le cas de l'agressivité proactive.

Pour sa part, l'agressivité proactive ressemble plutôt à de l'agressivité instrumentale qu'un enfant utiliserait pour l'atteinte d'un but spécifique, comme la domination de ses pairs par exemple (Crick et Dodge, 1996 ; Vitaro & Brendgen, 2005). Contrairement à l'agressivité de type réactif, l'agressivité proactive ne se manifeste pas immédiatement après une provocation d'autrui, et n'est pas accompagnée d'une forte réaction émotionnelle.

Cette distinction entre agressivité proactive et réactive peut paraître un peu arbitraire puisque les auteurs s'entendent généralement pour dire qu'un même individu peut manifester à la fois les deux types d'agressivité (Dodge 1991 ; Vitaro et al. 1998). Malgré cela, plusieurs auteurs, dont Poulin et Boivin (2000a), ont démontré la validité de ces deux construits distincts, et c'est la perspective que nous adopterons dans la présente recherche (pour une discussion plus détaillée sur le sujet voir Vitaro & Brendgen, 2005).

Crick et Dodge (1996) ont fait l'hypothèse que chacun des deux types de comportements agressifs était relié à des biais différents au niveau du processus de traitement de l'information sociale. Les jeunes agressifs de type réactif seraient associés davantage à des biais d'attribution d'intentions hostiles à l'étape 2 du processus, soit

l'interprétation des indices sociaux. Ces enfants auraient alors une réaction agressive « de défense » face à une « attaque » perçue de la part d'autrui. Toujours selon Crick et Dodge (1996), les enfants démontrant de l'agressivité de type proactif auraient des lacunes davantage au niveau de la cinquième étape du processus de traitement de l'information sociale, c'est-à-dire par rapport à l'évaluation et à la sélection d'une réponse à une situation sociale donnée. Ces enfants auraient tendance à évaluer positivement les conséquences de leurs comportements agressifs.

Les auteurs ont testé leurs hypothèses auprès d'un échantillon de 624 jeunes âgés de 9 à 12 ans. Les résultats qu'ils ont obtenus viennent confirmer les deux hypothèses émises en regard des différents types d'agressivité. Les enfants agressifs de type proactif avaient effectivement plus tendance que les autres à considérer l'agression comme un moyen efficace pour atteindre leurs buts. Toujours à propos des buts sociaux, ces mêmes auteurs ont découvert que lors d'interactions avec leurs pairs, les enfants agressifs de type proactif poursuivaient des buts plutôt instrumentaux que favorables à la relation interpersonnelle (Crick et Dodge, 1996). Concernant les enfants agressifs de type réactif, leurs comportements agressifs étaient reliés davantage à un biais d'attribution d'intentions hostiles lors de situations sociales ambiguës (Coie & Dodge, 1987 ; Crick & Dodge, 1996). Dans une autre recherche, Dodge, Lochman, Harnish et Bates (1997) ont répliqué ces résultats sur deux échantillons différents et trouvé eux aussi que les enfants agressifs de type proactif évaluaient positivement les conséquences des conduites agressives.

D'une façon plus générale, certains auteurs dont Lochman et Dodge (1994) et Kolko et Brown (1997, in Vitaro & Brendgen, 2005) ont trouvé que les enfants agressifs réactifs de leurs échantillons respectifs avaient des difficultés avec leurs habiletés de résolution de

problèmes interpersonnels dans des situations sociales problématiques. Cette lacune ne se retrouvait pas chez les enfants agressifs de type proactif.

Les mécanismes menant au développement de biais dans le processus de traitement de l'information sociale des enfants agressifs proactifs et réactifs

Une critique souvent adressée au modèle de Dodge réfère au rôle que joue le développement dans le processus de traitement de l'information sociale. Crick et Dodge (1994) affirment d'emblée que ce rôle n'a pas été assez investigué. Premièrement, cette situation peut être expliquée en partie par le fait que ce modèle prend racine dans la psychologie sociale et les théories du traitement de l'information, qui elles-mêmes avaient négligé le rôle du développement dans leur théorie. Deuxièmement, le modèle du traitement de l'information sociale avait été conçu d'abord dans une optique de comparaison des processus de traitement de l'information des enfants agressifs avec ceux d'enfants non agressifs, et non par rapport à l'évolution du processus dans une perspective développementale. Dodge et ses collègues, mais aussi d'autres auteurs, ont tout de même apporté certaines réponses en rapport avec ce sujet. Nous allons donc, dans un premier temps, nous pencher de façon générale sur les mécanismes menant au développement de processus biaisés de traitement de l'information sociale chez les enfants agressifs. Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons plus précisément sur les mécanismes sous-jacents au développement de biais particuliers pour les deux types de comportements agressifs, réactif et proactif, dont il a été question plus haut.

Crick et Dodge (1994) amènent certaines pistes de réponse par rapport au rôle du développement dans le processus de traitement de l'information sociale. Tout d'abord, plus

les enfants augmentent en âge, plus leurs connaissances expérientielles par rapport aux situations sociales augmentent. Par exemple, leur répertoire de stratégies de résolution de conflits augmente. De la même façon, le nombre et la qualité de leurs informations augmentent à propos des buts sociaux, des conséquences de comportements particuliers et des causes possibles à certains comportements sociaux. Avec l'âge, les enfants augmentent aussi leurs habiletés et leur vitesse de traitement par rapport au processus. Par contre, paradoxalement à cela, une rigidité dans les modèles de traitement semble aussi s'installer. Cette réalité fait référence au rôle des schèmes cognitifs dans le processus (Crick et Dodge, 1994).

Selon Dodge (1993), les schèmes cognitifs se construisent à partir des premières expériences de vie de l'enfant. L'enfant les intériorise et ce sont eux qui, en quelque sorte, dirigent par la suite de façon plus ou moins automatisée son processus de traitement de l'information sociale et, par conséquent, ses conduites. Le milieu familial, en tant que premier milieu de socialisation des enfants, a été le plus étudié par rapport aux mécanismes menant au développement de processus de traitement de l'information sociale biaisé chez les enfants agressifs. Dodge (1993) insiste cependant sur l'interaction entre certaines caractéristiques environnementales et des prédispositions ou vulnérabilités biologiques des enfants dans l'établissement des schèmes menant à un processus de traitement de l'information sociale biaisé et aux conduites agressives. Les auteurs mettent l'accent sur les premières expériences de socialisation dans le développement de ces schèmes, adaptés ou non, chez les enfants. Crick et Dodge (1994) soutiennent que non seulement le processus de traitement de l'information influence l'adaptation sociale de l'enfant, mais que les situations sociales influencent elles aussi, par l'entremise de l'établissement des schèmes, le processus de traitement chez l'enfant.

Partant de là, certains auteurs ont identifié des expériences de vie précoces dans les mécanismes menant au développement des biais propres à l'agressivité de type réactif et proactif. Dodge (1993) a émis l'hypothèse que les comportements agressifs de type réactif pouvaient découler de premières expériences de maltraitance et d'abus physique au sein de la famille. Suite à ces expériences répétées, l'enfant développe un schème du monde qui l'entoure comme quelque chose d'hostile. Lorsqu'il est ensuite confronté à une situation sociale ambiguë, il aura alors tendance à porter attention aux indices d'hostilité et à réagir de façon agressive à la situation (Dodge, 1993).

Bates, Dodge, Pettit et Weiss (1992) ont ainsi cherché la source des déficits des enfants agressifs de type réactif au niveau de leur processus de traitement de l'information sociale dans les mesures disciplinaires coercitives que certains auraient subies durant leur première enfance. Ces auteurs ont d'abord testé sur un premier échantillon de 309 enfants de cinq ans le lien entre les mesures disciplinaires coercitives pendant la petite enfance et les comportements agressifs des enfants à la maternelle. Ils ont à nouveau testé ce lien sur un deuxième échantillon composé cette fois de 275 enfants de la maternelle. Bates et al. (1992) ont contrôlé d'autres variables reliées aux comportements agressifs chez les enfants, soit le statut socioéconomique de la famille, le tempérament de l'enfant et la présence de violence conjugale. Les résultats qu'ils ont obtenus indiquent un effet des mesures disciplinaires coercitives sur le comportement agressif des enfants (Bates, Dodge, Pettit & Weiss, 1992). Bates, Dodge, Pettit et Valente (1995) ont testé la même hypothèse cette fois sur un échantillon de 584 jeunes de troisième et quatrième année du primaire et ont obtenu des résultats semblables. Dodge, Lochman, Harnish et Bates (1997) ont obtenu des résultats allant eux aussi dans ce sens. Dans leur échantillon de 585 jeunes, les enfants

agressifs de type réactif étaient associés à des premières expériences de maltraitance physique alors que ce n'était pas le cas pour le groupe d'enfants agressifs de type proactif.

Le concept de l'agressivité proactive est issu quant à lui du modèle de l'apprentissage social de Bandura (1973) selon lequel l'agression est un comportement acquis, qui se développe suite à des premières expériences qui renforcent positivement ce type de comportement. Conformément à cette théorie, Dodge et al. (1997) ont fait l'hypothèse que les enfants agressifs proactifs auraient été exposés dans leur enfance à des modèles où l'utilisation de l'agression menait à des résultats « positifs », tout en vivant des expériences de renforcement positif de leurs propres comportements agressifs. Pour Crick et Dodge (1996), plus l'enfant grandit et se rend compte qu'il atteint effectivement ses buts par l'agression, plus ce type de comportement se trouve renforcé et risque de se cristalliser en un mode de comportement plus permanent. Poulin et Dishion (2000, in Vitaro & Brendgen, 2005) ont obtenu des résultats allant dans le sens de ces hypothèses. Dans leur échantillon, l'environnement des enfants agressifs de type proactif était caractérisé par moins de supervision parentale et moins de règles à la maison en comparaison avec le groupe agressif-réactif et un groupe non-agressif.

Au niveau des vulnérabilités biologiques, certains auteurs ont démontré que des enfants agressifs de type réactif âgés de 6 ans avaient un tempérament prompt, se frustraient facilement et avaient de la difficulté à réguler leurs émotions comparativement aux jeunes agressifs proactifs ou non-agressifs de l'échantillon (Vitaro, Brendgen, et Tremblay, 2002). Ces enfants étaient aussi plus inattentifs que leurs pairs. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Dodge et al. (1997) qui ont montré que les enfants agressifs réactifs avaient aussi des problèmes d'impulsivité et d'inattention. En plus de ces

difficultés particulières, Dodge et ses collègues (1997) ont émis l'hypothèse que les enfants agressifs de type réactif vivaient aussi plus de problèmes sociaux que les enfants agressifs de type proactif. Nous allons nous pencher à présent sur certaines études en lien avec cette hypothèse, en regardant plus spécifiquement les liens des enfants agressifs avec leurs pairs et le rôle possible de ces liens dans les mécanismes menant aux biais au niveau sociocognitif.

Dodge, Lochman, Harnish et Bates (1997) et Dodge et ses collègues (2003) ont découvert que les enfants agressifs réactifs de leurs échantillons étaient rejetés par leurs pairs, ce qui n'était pas le cas des enfants agressifs de type proactif. Les auteurs mentionnent que le rejet par les pairs peut représenter un autre événement négatif venant s'ajouter à ceux déjà rencontrés au sein de la famille, ce qui contribuerait à l'établissement des biais et déficits propres à l'agressivité réactive chronique dont il a été question plus haut. Poulin et Boivin (2000b) ont aussi découvert que les enfants agressifs réactifs étaient aussi davantage victimisés que les autres. Cette tendance avait été démontrée dans une étude de Dodge et Frame (1982) lors d'observations d'enfants dans un contexte de jeu. Ces auteurs avaient découvert que les enfants agressifs réactifs étaient souvent la cible de comportements d'agression de la part de leurs pairs. Cela amenait les auteurs à conclure que les biais d'attribution d'intentions hostiles fréquemment rencontrés chez ces jeunes avaient un certain fondement dans la réalité. Sur le même sujet, Crick et Dodge (1996) font remarquer que les enfants agressifs de type réactif réagissent aussi par des comportements d'agression dans des situations de conflits sociaux et avec le temps, il se pourrait que ce soit ces réactions agressives qui amènent effectivement des intentions hostiles de la part de leurs pairs. Cela représente alors une sorte « d'auto-prophétie » qui se réalise.

Concernant les jeunes agressifs de type proactif, Poulin et Boivin (2000b) ont démontré à l'instar de Dodge et al.(1997) que ces derniers avaient effectivement des amis. Par contre, les amis des jeunes agressifs de type proactif ont souvent eux aussi des comportements agressifs de type proactif (Poulin & Boivin, 2000b). Pour Lochman et al. (2000), ce type d'affiliation doit être mis en lien avec le modèle de l'apprentissage social dans le développement de l'agressivité proactive dont il a été question plus haut. En effet, les pairs agressifs-proactifs de ces jeunes agissent comme modèles et comme renforçateurs positifs, ce qui est en accord avec le mécanisme de développement de l'agressivité proactive énoncé plus haut.

En plus des difficultés relationnelles, les enfants agressifs de type réactif auraient aussi plus de difficultés au niveau scolaires que leurs pairs et des problèmes de troubles internalisés comme l'anxiété et la dépression plus fréquents. Cela n'est pas le cas des enfants agressifs de type proactif. Ces difficultés pourraient être mises en lien avec les problèmes de déficit d'attention associés à ce type d'agressivité tel qu'évoqué plus haut (Vitaro & Brendgen, 2005). Les résultats des recherches que nous venons d'énoncer vont donc dans le sens de l'hypothèse émise par Dodge et al. (1997) selon laquelle les enfants agressifs de type réactif auraient plus de problèmes d'adaptation sociale que les enfants agressifs de type proactif.

Parallèlement à cela, Lansford, Dodge, Pettit et Bates (2002, in Vitaro & Brendgen, 2005) soutiennent que l'agressivité réactive serait plus stable dans le temps que l'agressivité proactive. Little (2002, in Vitaro & Brendgen, 2005) avance l'hypothèse que cela viendrait du fait que l'agressivité proactive serait plus dépendante de facteurs environnementaux alors que l'agressivité réactive serait davantage liée à des

prédispositions biologiques. Cette explication semble cohérente avec les mécanismes de développement des deux types d'agressivité que nous avons évoqués, même si des recherches supplémentaires sont nécessaires (Vitaro & Brendgen, 2005).

Enfin, quelques mots sur l'âge d'apparition des différents types d'agressivité. Dodge et al. (1997) ont découvert que l'agressivité réactive semble apparaître plus tôt, vers 4 ½ ans, alors que l'agressivité proactive apparaît vers l'âge de 6-7 ans. En terminant ce survol des mécanismes menant au développement des biais impliqués dans l'agressivité réactive et proactive, nous voudrions insister à l'instar de Lochman et al. (2000), sur le fait que ce sont surtout le milieu familial et les pratiques parentales qui ont été étudiés dans les mécanismes menant aux deux types d'agressivité. Ces auteurs mentionnent aussi l'influence possible des pairs, ainsi que celle des enseignants, dans les mécanismes menant aux biais au niveau socio-cognitif et aux conduites agressives proactives et réactives. Par contre, Lochman et al. (2000) ne font référence à aucune étude dans le cas des enseignants, et n'élaborent pas sur le rôle que pourraient jouer, soit directement ou indirectement, les pratiques des enseignants sur ces mécanismes.

L'effet de certaines pratiques enseignantes sur le comportement des élèves

L'école primaire représente un lieu privilégié pour les interventions visant à modifier ou prévenir le développement de conduites agressives chez les jeunes. Les enfants y vivent de nombreuses interactions sociales, non seulement avec d'autres adultes que ceux de leur famille, mais aussi avec leurs pairs. Cela leur permet de poursuivre leur développement au niveau sociocognitif et au niveau de leurs habiletés sociales (Bowen et al., 2000). Nous venons de voir que des lacunes au niveau sociocognitif représentent un

facteur de risque important dans le développement des conduites agressives. C'est pourquoi les interventions en milieu scolaire visant les conduites agressives des jeunes ciblent souvent les habiletés sociocognitives des élèves. Ces interventions s'inscrivent la plupart du temps dans le cadre d'un programme d'intervention dispensé par les enseignants. Ces programmes prennent habituellement la forme d'ateliers en classe, de discussions ou de jeux de rôles (Bear, 1998).

Par contre, ces programmes d'intervention ne représentent pas le champ d'intérêt de la présente recherche. Nous porterons plutôt notre intérêt sur les pratiques quotidiennes des enseignants, dans le but d'identifier quelles pratiques de gestion de classe, mais aussi de nature pédagogique, peuvent avoir une influence sur le comportement des élèves, et possiblement sur leurs processus sociocognitifs. Nous élaborerons davantage sur la nature spécifique de ce lien entre les pratiques enseignantes et les processus sociocognitif des élèves dans la section suivante sur les objectifs et hypothèses de la présente recherche. Notons, d'entrée de jeu, que nous n'avons trouvé aucune étude faisant directement ce lien. Par contre, de nombreuses études établissent un lien clair entre certaines pratiques pédagogiques et de gestion de classe des enseignants et les comportements des élèves. Ce sont ces pratiques qui ont été retenues dans la présente étude parce que, tout d'abord, il s'agit de pratiques sur lesquelles s'est penchée la recherche en éducation ces trente dernières années, et dont l'effet sur le comportement des élèves a été démontré. D'un point de vue méthodologique, nous avons aussi retenu ces pratiques parce qu'elles sont évaluées pour la plupart dans le *Questionnaire sur l'Environnement Socio-éducatif (QES)* (Bowen, Chouinard & Janosz, 2004). C'est cet instrument que nous utiliserons dans la présente étude pour mesurer les pratiques des enseignants.

Nous distinguons dans la présente recherche les pratiques pédagogiques des pratiques de gestion de classe. Cette distinction entre les pratiques de gestion de classe et de gestion des apprentissages peut néanmoins sembler quelque peu arbitraire. En effet, il existe un lien étroit entre les pratiques de gestion de classe et les pratiques pédagogiques. Par exemple, lors des présentations en classe, les enseignants qui questionnent habilement les élèves et qui captent et maintiennent leur attention, réduisent les chances de comportements indésirables des jeunes pendant ce type d'activité (Desbiens, Gauthier et Martineau, 1999). Au niveau de la gestion de classe, il a aussi été démontré que les enseignants efficaces accordent la priorité au travail scolaire dans leur classe. (Desbiens, Gauthier et Martineau, 1999). En fait, le terme de « gestion de classe » renferme à la fois les notions d'organisation d'activités pédagogiques dans la classe et de gestion des relations interpersonnelles entre les élèves (Archambault et Chouinard, 1996). Nous utilisons le terme de « gestion de classe » dans la présente étude d'une façon plus restrictive, soit pour désigner seulement la gestion des comportements des élèves. Nous faisons le choix de traiter séparément les pratiques pédagogiques et de gestion des comportements pour plus de clarté. Il faut cependant garder en tête qu'il s'agit de deux facettes complémentaires et interdépendantes de la profession enseignante.

Pratiques pédagogiques

Les recherches en éducation au cours des trente dernières années ont été influencées principalement par deux courants : le courant cognitif et le courant constructiviste. Ces deux courants, ainsi que les pratiques pédagogiques qu'ils privilégient, ont aussi grandement influencé la réforme actuelle en éducation au Québec (MEQ, 2001). Nous allons présenter ici brièvement chacun des deux courants, pour ensuite énumérer

quelques-unes des pratiques pédagogiques auxquelles ils ont donné lieu, et dont la recherche a démontré l'effet sur les comportements des élèves.

Le courant cognitif est présent dans le domaine de l'éducation dès le milieu des années 1970. Ce courant est directement influencé par les modèles de traitement de l'information dont celui de Gagné (1974, in Vienneau 2005). Ce courant met d'abord l'accent sur l'enseignement de « stratégies cognitives », nommées aussi « stratégies d'apprentissage ». Il existe entre autres des stratégies d'ordre sensoriel, visuel ou auditif par exemple, des stratégies de gestion du temps et de ressources matérielles dont la planification et l'organisation, des stratégies de mémorisation comme la répétition, l'organisation et l'élaboration, des stratégies de compréhension comme la création de liens de cause à effet et des stratégies de gestion du stress (Archambault et Chouinard, 1996).

Les chercheurs issus du courant cognitif mettent l'accent sur un autre concept relié aux stratégies d'apprentissage soit la métacognition. Vienneau (2005, p.198) définit la métacognition comme la « capacité générale (de l'élève) à gérer son propre processus d'apprentissage, à exercer un contrôle conscient sur les étapes de son propre traitement de l'information ». Selon Archambault et Chouinard (1996), le concept de métacognition renferme deux facettes, d'abord les connaissances et croyances de l'élève sur ses processus cognitifs, sur les tâches à accomplir et sur les diverses stratégies cognitives dont il a été question plus haut. La métacognition fait ensuite référence au processus d'autorégulation et aux mécanismes de contrôle que l'enfant emploie lorsqu'il exécute une tâche d'apprentissage. Ce qu'on appelle alors les « stratégies métacognitives » ce sont les activités de planification, de gestion, d'évaluation etc. que déploie l'élève au moment où il est en situation d'apprentissage. Les stratégies métacognitives, tout comme les stratégies

cognitives, doivent faire l'objet d'un apprentissage et donc servir de cibles aux pratiques pédagogiques des enseignants (Archambault et Chouinard, 1996).

Finalement, le transfert des apprentissages est un autre thème important issu du courant cognitif en éducation. Les stratégies cognitives et métacognitives ont entre autres pour but d'amener l'élève à transférer ce qu'il a appris à un nouveau contexte (Vienneau, 2005). En somme, les pratiques pédagogiques suivantes sont mises de l'avant par l'approche cognitive : l'enseignant doit activer les connaissances antérieures de ses élèves lors de nouveaux apprentissages, amener les élèves à structurer l'information, favoriser le développement de diverses stratégies cognitives et métacognitives, présenter l'information de diverses façons, susciter l'attention des élèves et finalement, favoriser le transfert des connaissances (Vienneau, 2005).

Le constructivisme compte aussi parmi les courants les plus influents de ces dernières années dans le domaine de l'éducation. Ce courant est d'abord influencé par les travaux de Piaget, et prône l'expérience directe de l'enfant avec non seulement le sujet d'apprentissage, mais avec son environnement au sens large. En ce sens, les travaux de Piaget ont aussi mis en lumière l'importance de l'interaction avec les pairs dans la démarche d'apprentissage. Le constructivisme en éducation a ensuite été influencé par les travaux de Vygotsky, qui a mis en lumière l'importance de la médiation d'un adulte dans la démarche d'apprentissage (Vienneau, 2005).

Pour les constructivistes en éducation, l'élève doit donc être placé au centre de la démarche d'apprentissage et être actif pour construire ses connaissances. L'enseignant a alors un rôle davantage de « guide ». Le courant constructiviste prône l'utilisation de

pratiques pédagogiques comme l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par projets et l'apprentissage par découverte. Finalement, ce courant, tout comme le courant cognitif, met l'accent sur l'enseignement de la démarche de résolution de problèmes et sur son utilisation en tant que stratégie pédagogique (Vienneau, 2005).

La recherche a démontré que ces pratiques pédagogiques mises de l'avant par les courants cognitif et constructiviste ont un effet positif au niveau de l'apprentissage et de la réussite scolaire des élèves (Bowen et al., 2000 ; Jones et Gullo, 1999). Quelques recherches ont démontré qu'elles avaient aussi un effet sur le comportement social des élèves. Nous allons en présenter quelques-unes. Aux Etats-Unis, le *National Association for the Education of Young Children* a publié une série de recommandations en faveur de ce qu'il a appelé les *Developmentally Appropriate Practices* (DAP) pour l'éducation des enfants de la garderie jusqu'à l'âge de huit ans (Bredekamp et Copple, 1997, in Jones et Gullo, 1999). Les DAP font référence à des pratiques pédagogiques dont il a été question plus haut, soit des pratiques non plus centrées sur l'enseignant mais bien sur l'élève. On privilégie aussi des approches où l'enfant est actif dans la construction de ses connaissances, où il peut interagir avec le matériel, avec son enseignant et avec ses pairs (Jones et Gullo, 1999).

Les recherches qui ont évalué l'impact des DAP se sont surtout penchées par contre sur les pratiques en garderie et à la maternelle. Concernant l'impact sur le comportement social des jeunes, Burts, Pierce et Jambunathan (1999) ont montré que dans les classes du préscolaire où les enseignants utilisaient des DAP, les enfants percevaient davantage qu'ils étaient acceptés par leurs pairs. Dans leur étude portant sur des enseignants de première

année du primaire, Jones et Gullo (1999) ont trouvé que les DAP privilégiées par les enseignants étaient associées à de meilleures habiletés sociales chez leurs élèves.

Dans un autre ordre d'idées, Beyda, Zentall et Ferko (2002) ont mesuré l'effet de certaines pratiques des enseignants sur des élèves à la fin du primaire et au début du secondaire, issus de classes ordinaires ou ayant un trouble de comportement. Ces auteurs ont découvert que le choix d'activités pédagogiques centrées sur l'élève plutôt que sur l'enseignant, le recours à l'enseignement coopératif, les directives explicites pendant la tâche, et le fait de laisser des choix aux élèves étaient associés à des comportements plus positifs des élèves, alors que ceux-ci étaient davantage centrés sur la tâche à accomplir. Fait intéressant, ces auteurs ont découvert que les pratiques des enseignants et leur choix d'activités pédagogiques avaient plus d'incidence sur les élèves ayant un trouble de comportement que sur les élèves provenant de classe ordinaire (Beyda, Zentall et Ferko, 2002).

Pratiques de gestion de classe

De très nombreux écrits ont porté sur les pratiques de gestion de classe (voir entre autres Archambault et Chouinard, 1996; et Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Comme les pratiques pédagogiques dont il a été question précédemment, il a été démontré que les pratiques de gestion de classe ont un effet à la fois sur les apprentissages et sur les comportements en classe des élèves. À ce chapitre, la recherche a identifié que certaines pratiques ont un effet positif sur le comportement des élèves alors que d'autres, au contraire, produisent un effet négatif (Desbiens, Gauthier et Martineau, 1999). Nous allons présenter certaines de ces pratiques de gestion de classe.

Desbiens, Gauthier et Martineau (1999) ont fait une recension des écrits sur la gestion de classe et font ressortir certaines pratiques des enseignants qui ont une gestion de classe efficace. Tout d'abord, une gestion de classe efficace demande une planification rigoureuse de la part de l'enseignant, et ce, dès le début de l'année scolaire. L'enseignant identifie les règles et les procédures en vigueur dans la classe. Celles-ci sont concrètes et planifiées en détail, allant même jusqu'à l'aménagement de l'espace (Walker, Colvin et Ramsey, 1995 ; Brophy, 1996, in Bear, 1998). Ces règles sont ensuite communiquées aux jeunes dès le début de l'année, ainsi que leur raison d'être. Les règles et les procédures font l'objet d'un véritable enseignement explicite aux jeunes, sous forme de démonstration et de modelage par exemple. Ceux-ci doivent les pratiquer et les intégrer sous forme de routines. Cette série de pratiques enseignantes fait référence à ce que certains auteurs nomment « gestion proactive » de la classe (Gettinger, 1988; Walker, Colvin et Ramsey, 1995).

La notion de gestion proactive de la classe fait aussi référence aux pratiques des enseignants au moment des interactions avec les élèves en classe. Les enseignants efficaces supervisent constamment le déroulement des activités et apportent de l'aide au niveau scolaire au moment opportun (Kounin, 1970, in Bear, 1998; Gettinger, 1988; Doyle, 1990). Lors de la supervision, les enseignants efficaces sont capables de reconnaître rapidement les comportements négatifs des élèves et d'y réagir avant que la situation ne se détériore ou ait un impact sur tout le groupe (Kounin, 1970, in Bear, 1998; Gettinger, 1988; Doyle, 1990). Cette supervision constante permet aussi aux enseignants de fournir de la rétroaction et du renforcement aux élèves par rapport à leur comportement (Desbiens, Gauthier et Martineau, 1999; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Dans leur étude, Beyda, Zentall et Ferko (2002) ont découvert que la rétroaction constante pendant la tâche, et la réponse rapide de l'enseignant à un comportement inapproprié d'un élève ou à une question d'ordre

scolaire, étaient associées à des comportements plus positifs et davantage centrés sur la tâche à accomplir, à la fois chez des élèves provenant d'une classe ordinaire et chez des élèves ayant un trouble de comportement.

Concernant les mesures disciplinaires pour corriger les comportements indésirables des élèves, les pratiques positives, axées sur le comportement approprié comme le renforcement positif plutôt que la punition, ont montré de meilleurs résultats (Martens et Meller, 1990). La punition, bien qu'ayant un effet à court terme, ne semble pas le meilleur moyen pour favoriser des comportements adéquats des élèves à plus long terme (Martens et Meller, 1990). Dans leur étude, Hartman et Stage (2000) ont examiné le processus de traitement de l'information sociale d'élèves du secondaire ayant un trouble de comportement, et ils ont découvert que face à des pratiques davantage punitives des enseignants, les jeunes obtenaient plus de suspensions à l'interne. Ces auteurs expliquent cela par l'interaction entre l'agressivité de type réactif de ces jeunes et le fait qu'ils perçoivent des intentions hostiles dans les pratiques punitives des enseignants. Cela les mènerait à réagir de façon agressive et ainsi à obtenir des suspensions (Hartman et Stage, 2000).

Tout comme la punition, l'utilisation de critiques et de réprimandes de la part de l'enseignant semble avoir des effets négatifs sur le comportement des élèves (Martens et Meller, 1990; Cameroun, 1998). Dans leur étude, Beyda, Zentall et Ferko (2002) ont découvert que le contact positif des enseignants lors des interactions avec les élèves et le renforcement positif, étaient associés à des comportements positifs chez des élèves en difficulté de comportement. Ces même auteurs ont aussi mesuré l'impact de pratiques de gestion de classe négatives dont l'utilisation de la critique. Ils ont découvert que ces

pratiques négatives étaient associées à des comportements plus négatifs des élèves ayant des difficultés de comportement (Beyda, Zentall et Ferko, 2002).

En plus d'avoir moins recours à des pratiques disciplinaires coercitives, les enseignants plus efficaces tendent à responsabiliser les élèves par rapport à leur propre comportement. Les pratiques de ces enseignants visent à rendre les élèves plus actifs par rapport à la gestion de leur comportement, à développer leur autonomie et l'autorégulation de leur propre comportement (Bear, 1998; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Certaines pratiques enseignantes vont en ce sens. Par exemple, des enseignants font participer les élèves à l'élaboration des règles de la classe, ou encore font participer l'élève, qui a un comportement inapproprié, au plan de modification de comportement et au choix de conséquence ou de réparation suite à un geste répréhensible (Desbiens, Gauthier et Martineau, 1999; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Cameroun (1998) fait remarquer que l'apprentissage de l'autorégulation du comportement à l'école est aussi positif pour les élèves, en ce sens que les habiletés développées dans ce contexte peuvent ensuite être généralisées à d'autres contextes de leur vie.

Objectifs, question de recherche et hypothèses

Dans la section précédente sur le modèle de Dodge (Crick et Dodge, 1994) et les processus sociocognitifs, nous avons vu que les comportements agressifs des jeunes prennent souvent racine dans un processus de traitement de l'information sociale biaisé. Nous avons fait la distinction entre des conduites agressives de type réactif et proactif, et il a été question de biais particuliers associés à chacun des deux types. En traitant des mécanismes menant à l'établissement de ces lacunes au plan sociocognitif, nous avons vu qu'elles s'installent relativement tôt dans la vie de l'enfant et sembleraient découler en partie des premières expériences de vie. Selon Dodge et ses collègues (1997), l'agressivité réactive semble apparaître vers l'âge de 4 ½, et l'agressivité proactive semble survenir autour de 6-7 ans. Nous pouvons donc penser qu'à l'école primaire, des difficultés dans le processus de traitement de l'information sociale sont déjà présentes chez certains enfants. Ces lacunes influencent alors leurs conduites agressives.

Effets possibles des pratiques enseignantes sur les conduites agressives réactives et proactives des élèves

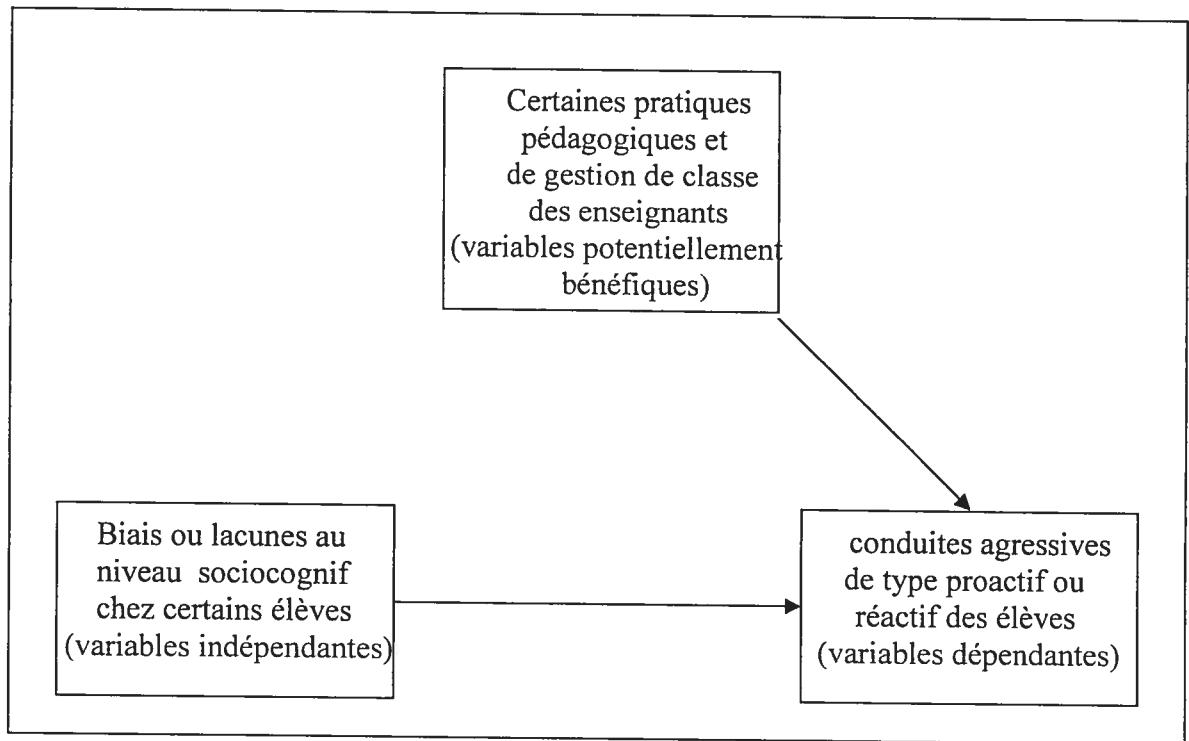
En plus de cet effet direct des lacunes au niveau des habiletés de traitement de l'information sociale sur le comportement des enfants, la littérature a démontré un effet direct de certaines pratiques pédagogiques et de gestion de classe des enseignants sur le comportement des élèves. Par contre, le rôle des pratiques des enseignants dans les mécanismes menant aux biais au niveau des processus sociocognitifs des jeunes, et aux conduites agressives, n'a pas été étudié. Suite à la recension des écrits qui précède, nous formulons les deux questions de recherche suivantes : Est-ce que certaines pratiques des

enseignants pourraient représenter un facteur général bénéfique inverse aux déficits personnels des élèves au plan sociocognitif, qui sont associés aux conduites agressives? Ou encore, pourraient-elles exercer un effet modérateur sur le lien entre la cognition sociale des élèves et leurs conduites agressives proactives ou réactives, et ainsi représenter un facteur de protection?

Effets directs bénéfiques des pratiques enseignantes sur les conduites agressives proactives et réactives des élèves

De nombreuses recherches ont démontré que diverses pratiques pédagogiques et de gestion de classe influencent le comportement des élèves. Par contre, peu de recherches ont analysé l'impact des pratiques des enseignants spécifiquement sur les deux types de conduites agressives abordées précédemment. Dans le cadre de la présente recherche, nous formulons une première hypothèse générale selon laquelle *des pratiques pédagogiques et de gestion de classe particulières des enseignants ont un effet direct bénéfique sur les conduites agressives proactives ou réactives des élèves* (voir la Figure 1 à la page 37).

Figure 1
Effets directs bénéfiques de certaines pratiques des enseignants sur les conduites agressives proactives ou réactives des élèves.

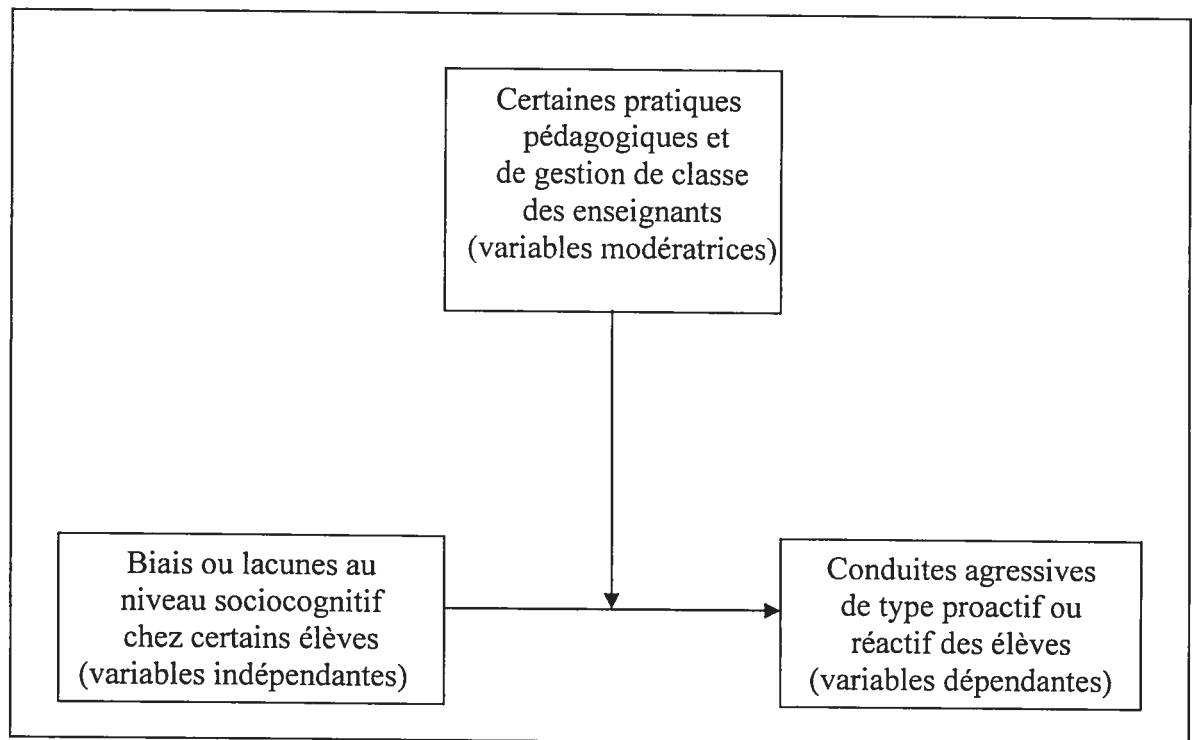


Modèle de modération des pratiques enseignantes sur le lien entre la cognition sociale des élèves et leurs conduites agressives

Selon Baron et Kenny (1986), une variable modératrice vient modifier le lien existant entre deux variables, soit en amplifiant soit en atténuant ce lien. Lorsque la variable modératrice vient atténuer le lien entre un facteur de risque et une difficulté d'adaptation, on parle alors d'un facteur de protection. Dans le cadre de la présente recherche, nous émettons une deuxième hypothèse générale selon laquelle *des pratiques pédagogiques et de gestion de classe particulières des enseignants modèrent le lien entre des biais et lacunes*

au niveau sociocognitif chez certains élèves, et leurs conduites agressives proactives ou réactives (voir le modèle de modération présenté à la Figure 2 à la page 38). L'effet modérateur n'a jamais été analysé, mais nous croyons que certaines pratiques des enseignants pourraient atténuer le lien entre des lacunes particulières au niveau sociocognitif chez certains jeunes, et leurs conduites agressives de type proactif ou réactif, et représenter ainsi un facteur de protection.

Figure 2
Modèle de modération de certaines pratiques enseignantes sur le lien entre des caractéristiques sociocognitives particulières des élèves et leurs conduites agressives proactives ou réactives.



Hypothèses préliminaires

De façon cohérente avec la littérature concernant les caractéristiques sociocognitives, nous nous attendons d'abord à trouver un lien entre des lacunes au niveau

sociocognitif chez les élèves de l'échantillon et leurs conduites agressives. Nous analyserons dans la présente étude trois biais sociocognitifs que la littérature a attribués aux différents types d'agressivité. Nous nous attendons d'abord à trouver un lien positif entre des conduites agressives de type réactif de certains jeunes et leurs lacunes au niveau de la gestion de leurs émotions et de leurs habiletés de résolution de problèmes interpersonnels. Concernant les conduites agressives de type proactif des élèves, nous prévoyons trouver un lien positif avec le biais d'évaluation favorable d'une solution négative aux problèmes interpersonnels.

Hypothèses spécifiques

Suivant les deux hypothèses générales formulées précédemment, nous nous proposons de vérifier à la fois l'effet direct potentiellement bénéfique de certaines pratiques des enseignants sur les conduites agressives proactives ou réactives des élèves, ainsi qu'un effet potentiellement modérateur de celles-ci sur le lien entre les biais au niveau sociocognitif des jeunes et les deux types d'agressivité. Pour ce faire, nous formulerons sept séries d'hypothèses spécifiques.

Plus précisément, nous testerons dans la présente recherche quatre pratiques enseignantes qui ont un effet démontré sur le comportement des élèves. Au niveau de la gestion de classe, nous allons vérifier le lien entre trois pratiques enseignantes et les conduites agressives des élèves soit: le contrôle de l'enseignant sur les comportements des élèves de la classe, une gestion de classe négative et punitive plutôt que positive, ainsi qu'une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles. Nous vérifierons finalement le lien entre les conduites agressives des élèves et certaines pratiques

pédagogiques issues des courants cognitif et constructiviste dont il a été question dans la recension des écrits.

Étant donné, comme il fut exposé précédemment, que l'agressivité réactive et proactive ne semblent pas reposer sur les mêmes processus au niveau sociocognitif, nous pensons que ces pratiques enseignantes auront des effets différents pour chaque type d'agressivité. Pour chaque série d'hypothèses spécifiques, nous préciserons les pratiques enseignantes prises en compte, suivi d'une justification théorique quant aux effets principaux et modérateurs postulés.

Dans la recension des écrits précédente, nous avons vu que les enfants agressifs de type réactif semblaient avoir des problèmes par rapport à la gestion de leurs émotions, tout en étant davantage victimisés par leur pairs. Au niveau de la gestion de classe, nous émettons l'hypothèse « qu'un bon contrôle des comportements des élèves dans la classe atténue le lien entre les difficultés de certains élèves à gérer leurs émotions, et les conduites agressives de type réactif de ces derniers » (hypothèse 1a). Nous croyons que dans une classe où l'enseignant contrôle bien les comportements des élèves, les enfants agressifs de type réactif ont beaucoup moins de chance d'être dérangés, provoqués ou victimisés par leurs pairs. Le lien entre leurs difficultés à gérer leurs émotions face à une provocation d'autrui et leurs conduites agressives sera par le fait même atténué.

Toujours au niveau du contrôle des comportements des élèves, nous émettons l'hypothèse « qu'un bon contrôle des comportements des élèves dans la classe atténue le lien entre la propension de certains élèves à évaluer favorablement une solution négative aux problèmes interpersonnels, et leurs conduites agressives de type proactif » (hypothèse

2a). Nous avons vu précédemment que l'établissement du biais sociocognitif des enfants agressifs proactifs, qui les porte à évaluer favorablement les conséquences de leurs conduites agressives, semblait très lié à l'environnement. Ce processus est renforcé positivement lorsque l'enfant atteint effectivement ses buts suite à des comportements agressifs. Nous croyons que dans une classe où l'enseignant a un bon contrôle sur les comportements, où les élèves ne se dérangent pas entre eux, et où l'enseignant intervient toujours quand les règles ne sont pas respectées, l'enfant agressif proactif n'a pas la chance en quelque sorte de manifester ses conduites agressives. S'il le fait, celles-ci ont moins de chance d'atteindre leur but et d'être renforcées positivement que dans le cas d'un enseignant qui a un moins bon contrôle sur sa classe.

Au niveau des effets principaux, nous avons vu qu'un bon contrôle des comportements des élèves dans la classe diminuait les comportements perturbateurs de ces derniers. Nous faisons donc l'hypothèse « qu'un bon contrôle des comportements des élèves dans la classe atténue de façon directe les conduites agressives à la fois réactives et proactives de ceux-ci » (hypothèses 1b et 2b).

Dans un autre ordre d'idées, nous avons vu précédemment que certains auteurs ont identifié des pratiques parentales punitives et marquées par la violence, comme étant en partie à l'origine des problèmes sociocognitifs des jeunes agressifs réactifs. Dans la section portant sur la gestion de classe, nous avons vu que des pratiques enseignantes négatives et punitives sont reliées à des comportements perturbateurs chez les élèves. En ce qui concerne particulièrement les élèves agressifs de type réactif, nous faisons l'hypothèse, dans la foulée des travaux de Hartman et Stage (2000), que les enfants agressifs réactifs ayant des difficultés à réguler leurs émotions peuvent ressentir de la colère suite à de telles

pratiques des enseignants. Ils pourraient, en quelque sorte, se sentir provoqués et donc réagir de façon agressive. Nous formulons alors l'hypothèse « qu'une gestion de classe positive plutôt que négative et punitive, atténue le lien entre les difficultés de certains élèves à gérer leurs émotions, et leurs conduites agressives de type réactif. Inversement, une gestion de classe négative et punitive amplifie ce lien » (hypothèse 3a). De plus, au niveau des effets principaux, nous postulons « qu'une gestion de classe négative et punitive augmente l'incidence des conduites agressives réactives » (hypothèse 3b).

Les pratiques de gestion de classe négatives des enseignants auraient aussi un impact sur l'agressivité proactive. Tout d'abord, nous postulons « qu'une gestion de classe négative et punitive augmente le risque de conduites agressives proactives des élèves de la classe » (hypothèse 4b). Ensuite, de façon cohérente avec les auteurs qui ont mis de l'avant la théorie de l'apprentissage social dans la genèse de ce type de comportement agressif, nous croyons qu'un enseignant qui utilise une approche négative et punitive dans sa gestion de classe représente un modèle négatif pour les enfants agressifs proactifs. Nous faisons donc en plus l'hypothèse « qu'une gestion de classe négative et punitive amplifie le lien entre la propension de certains élèves à évaluer favorablement une solution négative aux problèmes interpersonnels et leurs conduites agressives de type proactif » (hypothèse 4a). Ainsi, les enseignants viennent renforcer positivement la croyance de ces enfants que les comportements agressifs représentent une bonne façon d'atteindre leurs buts.

Au cours de l'exploration des mécanismes menant à l'agressivité réactive, nous avons vu que des auteurs ont associé ce type d'agressivité avec un manque de supervision parentale et un nombre restreint de règles à la maison. Mis en lien avec le modèle de l'apprentissage social, un tel environnement tend à renforcer la tendance de ces enfants à

évaluer favorablement des solutions agressives pour atteindre leurs buts. Dans la classe, nous croyons que les règles mises en place par l'enseignant pour encadrer le comportement des élèves auraient un effet sur cette association. Plus précisément, nous faisons l'hypothèse « qu'une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles, atténue le lien entre la propension de certains élèves à évaluer favorablement une solution négative aux problèmes interpersonnels et leurs conduites agressives de type proactif (hypothèse 5a) ». Au niveau des effets directs, nous avons vu qu'une gestion de classe prévisible et constante influence le comportement des élèves. Nous faisons donc l'hypothèse « qu'une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles réduit l'incidence des conduites agressives proactives des élèves » (hypothèse 5 b).

Il est probable que les règles de classe et leur application aient aussi un impact sur les élèves manifestant des conduites agressives réactives. Au niveau des effets modérateurs, nous croyons que cette facette de la gestion de classe agit sensiblement de la même façon que le contrôle adéquat des comportements dans la classe. Nous pensons que des pratiques adéquates dans ce domaine permettraient aux élèves agressifs de type réactif d'être moins provoqués ou victimisés par leurs pairs, ce qui devrait les aider face à la gestion de leurs émotions et à l'expression de conduites agressives. Il est aussi possible de penser que l'environnement de classe stable et prévisible qui résulte de l'établissement et de l'application adéquate des règles, peut améliorer de façon générale la gestion des émotions des jeunes réactifs. Nous faisons donc l'hypothèse « qu'une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles, atténue le lien entre les difficultés de certains élèves à gérer leurs émotions et leurs conduites agressives de type réactif (hypothèse 6a) ». De plus, concernant les effets principaux, nous postulons « qu'une gestion de classe

prévisible et constante face à l'application des règles a une influence directe sur les conduites agressives réactives des élèves en diminuant leur incidence » (hypothèse 6b).

Au niveau des pratiques pédagogiques finalement, nous faisons l'hypothèse que « certaines pratiques pédagogiques issues des courants cognitif et constructiviste en éducation atténuent le lien entre les lacunes de certains élèves au niveau de leurs habiletés générales de résolution de problèmes interpersonnels, et leurs conduites agressives de type réactif » (hypothèse 7a) ». Il est possible de penser que les pratiques pédagogiques issues des courants cognitif et constructiviste dont il a été question précédemment, auront un impact sur l'agressivité réactive des jeunes et les biais qui y sont associés pour deux raisons. Rappelons d'abord que des auteurs ont associé l'agressivité réactive à des lacunes au niveau de l'habileté plus générale de résolution de problèmes interpersonnels. Dans la section portant sur les pratiques pédagogiques des enseignants, nous avons vu que les pratiques issues des courants cognitif et constructiviste mettent l'accent sur l'apprentissage de l'autorégulation de la démarche d'apprentissage, par l'enseignement de stratégies métacognitives, et sur les habiletés de résolution de problèmes. On peut penser que de telles habiletés, développées par rapport aux apprentissages, pourraient être transférées, du moins en partie, au niveau de l'habileté de résolution de problèmes interpersonnels.

Deuxièmement, les pratiques pédagogiques issues des courants cognitif et constructiviste sont davantage axées sur la compétence que sur la performance au niveau scolaire. Par exemple, ces pratiques tendent à placer les élèves au cœur de leur démarche d'apprentissage, ainsi qu'à les amener à développer leurs stratégies cognitives et métacognitives. Nous avons vu qu'en plus des divers problèmes sociaux, les enfants agressifs réactifs rencontrent aussi dans une proportion plus grande des difficultés

d'apprentissage. Il est possible de penser que dans un contexte de classe axé sur la performance, ces enfants se sentent frustrés, diminués et peut-être même agressés. Cela tendrait à exacerber leurs difficultés au niveau sociocognitif et comportemental. Au contraire, dans un environnement éducatif qui favorise la compétence, les lacunes au niveau sociocognitif de ces enfants se trouveraient atténuées.

Au niveau des effets principaux, nous avons vu que les pratiques pédagogiques des enseignants avaient un impact à la fois sur les apprentissages des élèves, et sur leur comportement. Nous ajoutons donc à cette série d'hypothèses spécifiques l'hypothèse suivante : « Des pratiques pédagogiques conformes à ce qui est prôné par les courants cognitif et constructiviste tendent à diminuer l'incidence des conduites agressives réactives des élèves dans une classe » (hypothèse 7b).

Finalement, à la lumière du modèle de Dodge (Crick et Dodge, 1994), qui souligne qu'une certaine rigidité dans les processus sociocognitifs tend à s'installer plus les enfants augmentent en âge, nous faisons l'hypothèse que « l'effet modérateur des pratiques enseignantes est de plus grande ampleur chez les élèves plus jeunes (hypothèse 8) ». Tous les effets modérateurs des pratiques enseignantes postulés précédemment seront donc testés une deuxième fois en interaction avec l'âge des élèves (interactions triples), afin de vérifier si les effets diffèrent en fonction de l'âge des jeunes.

Échantillon

Le présent échantillon a été formé à partir de l'échantillon du groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire (GEMMS), mis sur pied dans le cadre de l'étude d'impact de la mise en œuvre du programme *Vers le pacifique* (Bowen et al., 2003). Il s'agit donc d'un échantillon de convenance. Le GEMMS a sélectionné 13 écoles primaires dans les régions de Montréal, Laval et St-Jérôme soit un milieu urbain, semi-urbain et rural (Bowen et al., 2003). Le personnel et la direction des écoles ont tous été rencontrés pour exposer le projet et l'implication nécessaire. Les écoles devaient par contre s'engager, en signant un contrat avec le groupe de recherche, sans savoir si elles feraient partie du groupe expérimental ou du groupe témoin.

Cette étude s'échelonnait sur trois ans, soit les années scolaires 2001-2002, 2002-2003, et 2003-2004. Huit écoles ont été assignées aléatoirement au groupe expérimental, alors que les cinq autres formaient le groupe témoin. Les écoles témoins n'implantaient pas le programme *Vers le pacifique* lors des deux premières années du projet. Un formulaire de consentement parental a ensuite été distribué à tous les parents des élèves. Un échantillon de 3523 enfants a ainsi été créé.

À partir de ces sujets, nous avons créé l'échantillon de la présente recherche. Nous avons retenu seulement les enfants des cinq écoles témoins, afin que le contenu du programme *Vers le pacifique*, dispensé dans les écoles expérimentales, ne vienne pas affecter les résultats. Comme un des instruments utilisés (le *Questionnaire sur*

l'Environnement Socio-éducatif) n'a été administré qu'aux élèves de la 4^e à la 6^e année, nous avons retenu dans l'échantillon seulement les jeunes de ces trois niveaux scolaires. L'échantillon de la présente étude est donc un sous-échantillon (N=360) de l'échantillon total de l'étude d'impact de la mise en œuvre du programme *Vers le pacifique* (Bowen et al., 2003).

Cet échantillon est composé de 201 filles et 159 garçons : 148 élèves sont en 4^{ième} année, 160 sont en 5^{ième} année alors que 52 élèves sont en 6^{ième} année. L'âge moyen des élèves est de 11 ans. L'indice de défavorisation utilisé dans l'étude d'impact du programme *Vers le pacifique* était le pourcentage des familles sous le seuil de quasi-pauvreté, tel que défini par Statistique Canada en 2000 (Bowen et al., 2003). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) calcule cet indice par école pour l'ensemble des écoles publiques primaires et secondaires, et regroupe ensuite ces indices en rang décile afin de situer la place relative d'une école parmi l'ensemble des écoles publiques (MELS, 2005). L'indice de défavorisation moyen du présent échantillon est de 26,3. Cela correspond environ au 8^{ième} rang décile, ce qui est donc élevé. Malheureusement nous ne disposons pas de données individuelles quant au statut socio-économique, tout en sachant que ce type de données aurait été plus précis pour mener les analyses.

Instruments de mesure

Variables de contrôle

Dans la recension des écrits, nous avons vu que le sexe des enfants et leur statut socio-économique sont des facteurs reconnus dans l'étiologie des problèmes de conduites

agressives. Nous avons donc tenu compte de ces deux variables en les entrant comme variables de contrôle dans les modèles d'analyse. Tel que mentionné plus haut, le statut socio-économique a été mesuré à partir de l'indice de défavorisation. De plus, comme nous avons vu, les conduites agressives peuvent prendre diverses formes selon l'âge des enfants. Les caractéristiques sociocognitives varient elles aussi selon l'âge des jeunes. Nous avons donc aussi contrôlé l'effet de l'âge des enfants.

Caractéristiques sociocognitives des élèves (variables indépendantes)

Les deux caractéristiques sociocognitives des élèves, soit la gestion des émotions et l'évaluation favorable d'une solution négative aux problèmes interpersonnels, ont été mesurées à partir du *Questionnaire des connaissances*. Ce questionnaire auto-administré, s'adressant aux élèves, est un questionnaire maison développé par Bowen et al. (2002) dans le cadre de l'étude d'évaluation du programme *Vers le pacifique*. Le *Questionnaire des connaissances* comporte 12 questions, où l'élève doit choisir parmi des **choix de réponses**, ou encore, répondre par **Oui ou Non** aux questions posées. Ce questionnaire est formé de questions plus générales portant sur les conflits (par exemple : « il est normal pour tout le monde d'avoir des conflits ou des chicanes : oui/non »), ainsi que de mises en situations visant à détecter la présence de certains biais au niveau sociocognitif.

Ce questionnaire comporte cinq dimensions confirmées par une analyse factorielle:

- 1- gestion adéquate des émotions en situation de tension
- 2- capacité d'identifier correctement les causes d'un conflit
- 3- évaluation favorable d'une solution positive aux conflits
- 4- évaluation favorable d'une solution négative aux conflits et
- 5- connaissances générales sur l'empathie et les conflits.

Dans la présente étude, nous avons utilisé

seulement la première et la quatrième échelle (voir l'annexe 1 pour la liste complète des énoncés qui composent ces deux échelles).

La consistance interne de l'instrument a été établie à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Toutes les échelles du *Questionnaire des connaissances* ont obtenu un coefficient alpha de plus de 0,75. Des études préliminaires de stabilité temporelle ont aussi été réalisées par la méthode du test-retest. De plus, ces analyses ont montré que les cinq échelles de l'instrument sont corrélées avec des mesures comportementales recueillies auprès des pairs et des enseignants, et qui décrivent des habiletés similaires (Bowen et al., 2002).

Quant aux habiletés générales de résolution de problèmes interpersonnels des élèves, elles ont été, pour leur part, évaluées à partir du *Questionnaire de désignations comportementales par les enseignants* (Bowen et al., 2002). Il s'agit d'un questionnaire auto-administré rempli par les enseignants. Comme cet instrument a aussi servi à évaluer les conduites agressives des élèves, ses propriétés psychométriques seront précisées plus loin.

Agressivité proactive et réactive des élèves (variables dépendantes)

Les conduites agressives de type proactif et réactif des élèves participants ont été mesurées à partir du *Questionnaire de désignations comportementales par les enseignants* (Bowen et al., 2002). Il s'agit d'un questionnaire maison auto-administré s'adressant aux enseignants. Ce questionnaire a été construit dans le cadre de l'étude évaluative du programme *Vers le pacifique*, à partir entre autres de trois autres questionnaires soit le

QECP (Tremblay & Desmarais-Gervais, 1985 in Bowen et al., 2002), le GEPE (Bélanger, Bowen & Rondeau, in Bowen et al., 2002) et le RHE (Rondeau, Bowen, Labonté & Bélanger, 1997, in Bowen et al., 2002). Les enseignants ont répondu à ce questionnaire pour chacun des élèves de leur classe. Celui-ci comporte 25 questions pour lesquelles l'enseignant doit évaluer, sur une échelle continue, si l'énoncé ressemble « beaucoup, assez, un peu ou pas du tout » à cet enfant.

Pour les besoins de la présente étude, nous avons dû bâtir deux nouvelles échelles afin de mesurer les concepts d'agressivité réactive et proactive. Celles-ci ont été bâties en prenant la moyenne des scores obtenus pour certains énoncés du *Questionnaire de désignations comportementales par les enseignants* se rapportant à ces concepts. Dans leur étude sur le sujet, Coie et Dodge (1987) avaient procédé à une analyse factorielle pour bâtir deux échelles de mesure pour les concepts d'agressivité réactive et proactive. Étant donné que le *Questionnaire de désignations comportementales par les enseignants* mesure plusieurs dimensions du comportement des élèves, les concepteurs ont fait le choix d'inclure seulement deux énoncés sur trois de Coie et Dodge (1987) pour chacun des deux types d'agressivité, afin que l'instrument demeure d'une longueur qui soit acceptable pour le répondant. Le tableau 1 en annexe dresse la liste des énoncés composant les échelles d'agressivité proactive et réactive de la présente étude, en comparaison avec celles de Coie et Dodge (1987).

La consistance interne de ces deux nouvelles échelles a été mesurée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. L'échelle « conduites agressives de type proactif » a obtenu un coefficient alpha de 0,78, alors que l'échelle « conduites agressives de type réactif » a obtenu un coefficient alpha de 0,90. Précisons finalement qu'au niveau des caractéristiques

sociocognitives, l'échelle « habiletés générales de résolution de problèmes interpersonnels » a obtenu pour sa part un coefficient alpha de 0,88.

Pratiques pédagogiques et de gestion de classe des enseignants (variables potentiellement bénéfiques et potentiellement modératrices)

Les pratiques des enseignants ont été mesurées à partir du *Questionnaire sur l'Environnement Socio-éducatif (QES)* (Janosz, Georges & Parent, 1998; Bowen, Chouinard & Janosz, 2004). Étant donné que le QES a été administré seulement aux élèves de 4^e à 6^e année, l'échantillon d'enseignants se trouvait limité à une trentaine. Cela risquait d'affecter la puissance statistique au niveau des variables des pratiques enseignantes. Afin de contourner ce problème, nous avons choisi d'utiliser, dans le cadre de la présente étude, les perceptions des élèves des pratiques de leurs enseignants, telles que mesurées par le QES élèves.

Ce questionnaire a initialement été élaboré pour les élèves du secondaire (Janosz et al., 1998). Durant l'année scolaire 2000-2001, une équipe dirigée par Janosz et Bowen (Bowen, 2002) a développé et validé une version s'adressant aux élèves de 4^e à 6^e année du primaire, ainsi qu'à tous les membres du personnel des écoles primaires. Ce questionnaire évalue les trois mêmes grandes dimensions que le questionnaire au secondaire soit : 1- les climats scolaires (relationnel, de sécurité, éducatif, de justice et d'appartenance), 2- les problèmes de violence et d'indiscipline (incluant la victimisation), et 3- les pratiques éducatives. Nous avons utilisé seulement cette dernière dimension dans la présente étude parce que les deux autres ne sont pas en lien avec le cadre conceptuel et les hypothèses. La version « élèves » du QES comporte 130 questions, avec une échelle de réponses de 1 à 4

(tout à fait d'accord avec l'énoncé; plutôt d'accord; plutôt en désaccord; tout à fait en désaccord). C'est cette version que nous avons utilisée.

La variable « pratiques pédagogiques » a été formée à partir de la moyenne des scores des six énoncés de l'échelle *pratiques pédagogiques* du QES. Les énoncés contenus dans cette échelle de l'instrument font référence à certaines pratiques pédagogiques dont il a été question précédemment, et dont l'effet sur le comportement des élèves est reconnu dans la littérature. Il s'agit notamment des pratiques issues des courants cognitif et constructiviste, qui placent les élèves au centre de leur démarche d'apprentissage et qui les amènent à développer leurs stratégies cognitives et métacognitives. Nous référons le lecteur au Tableau II en annexe pour la liste complète des énoncés composant cette échelle. La consistance interne de cette échelle a été mesurée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Elle a obtenu un coefficient alpha de 0,86.

Rappelons que nous nous proposons de tester trois variables ayant trait aux pratiques de gestion de classe : le contrôle de l'enseignant sur les comportements des élèves de la classe, une gestion de classe positive plutôt que négative et punitive, ainsi qu'une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles. Afin de mesurer ces aspects, nous avons bâti trois nouvelles échelles à partir des échelles suivantes de pratiques éducatives du QES : *implantation des règles (enseignement des règles)*, *gestion des comportements (temps consacré à l'enseignement)* et *gestion des comportements (contrôle)*. La composition de certaines échelles a été légèrement modifiée afin de mieux cerner les concepts en cause. Nous référons encore une fois le lecteur au Tableau II pour la liste complète des énoncés faisant partie des nouvelles échelles.

La consistance interne des trois nouvelles échelles a été mesurée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Il est à noter que les analyses ont été réalisées sur l'échantillon total des élèves des cinq écoles témoins de la 4^{ième} à la 6^{ième} année. L'échelle « contrôle des comportements » a obtenu un coefficient alpha de 0,63, l'échelle « gestion de classe positive v.s. négative et punitive » a obtenu un coefficient alpha de 0,67, alors que l'échelle « gestion de classe prévisible et constante » a obtenu un coefficient alpha de 0,74.

Procédure

La recherche d'évaluation du programme *Vers le pacifique* a procédé à une cueillette de données en deux temps pour les années scolaires 2001-2002 et 2002-2003. Le *temps 1* et le *temps 3* réfèrent aux cueillettes effectuées entre les mois de novembre et décembre des deux années, alors que les *temps 2* et *temps 4* font référence aux données recueillies au mois de mai des deux années. Des assistantes de recherche se sont rendues dans les classes et ont fait passer le QES aux élèves aux différents temps de mesure. Les enseignants ont rempli eux-mêmes le *Questionnaire de désignations comportementales par les enseignants*.

Dans la présente étude, nous avons choisi d'utiliser seulement les données recueillies à la fin des années scolaires (*temps 2* et *temps 4*), alors que les pratiques des enseignants ont eu le temps d'avoir un effet sur les élèves. Comme il y avait un taux de réponses assez bas pour certains questionnaires, et étant donné que nous utilisons plusieurs instruments différents dans cette étude, nous avons fait le choix de conserver dans notre échantillon final seulement les jeunes pour qui nous avons des réponses disponibles pour

chacune des variables à l'étude. Afin d'obtenir l'échantillon le plus grand possible, nous avons aussi décidé d'utiliser à la fois les mesures du *temps 2* et du *temps 4*. Par contre, afin de conserver l'indépendance des résultats, nous avons retiré de l'échantillon les enfants qui revenaient à la fois au *temps 2* et au *temps 4*. Dans ce cas, nous priorisons le *temps 2*, en conservant les résultats obtenus pour ces élèves à ce temps de mesure seulement.

Stratégie analytique

Analyses bi-variées

Selon les hypothèses préliminaires, nous avons vérifié dans un premier temps si, conformément à la littérature, nous retrouvions un lien entre les trois caractéristiques sociocognitives des élèves à l'étude, et les variables dépendantes *conduites agressives proactives ou réactives* de ces derniers. Ces liens ont d'abord été explorés à l'aide d'analyses de corrélations de Pearson, ce qui a donné une idée de la force et de la direction des liens entre ces variables. Des analyses de régressions linéaires multiples ont ensuite été réalisées dans un deuxième temps afin de préciser ces relations.

Analyses multivariées

Rappelons que les deux hypothèses principales de la présente recherche concernent les effets directs et modérateurs de certaines pratiques pédagogiques et de gestion de classe des enseignants sur les conduites agressives réactives ou proactives des élèves et sur les mécanismes sociocognitifs sous-jacents. Nous avons testé les deux hypothèses principales à l'aide d'une série d'analyses de régressions linéaires multiples. Pour ce faire, des

régressions hiérarchiques en cinq étapes proposées par Baron et Kenny (1986) ont été utilisées. Les analyses ont été conduites en testant sept modèles différents de régressions linéaires multiples, se rapportant soit à l'agressivité réactive soit à l'agressivité proactive.

Pour chaque modèle testé, nous avons, dans une première étape, vérifié d'abord les effets principaux des variables de contrôle qui ont une importance reconnue dans la littérature (le sexe, le statut socio-économique et l'âge des enfants), sur la variable dépendante (conduites agressives de type réactif ou proactif des élèves). Dans une deuxième étape, nous avons ajouté les prédicteurs « caractéristiques sociocognitives des élèves » (*propension à évaluer favorablement une solution négative aux problèmes interpersonnels* pour l'agressivité proactive, et *gestion des émotions et habiletés de résolution de problèmes interpersonnels* pour l'agressivité réactive), afin de vérifier l'effet principal de ces variables indépendantes sur les variables dépendantes. Dans la troisième étape de chaque modèle, les variables des pratiques pédagogiques et de gestion de classe des enseignants ont ensuite été ajoutées pour vérifier leurs effets principaux sur les variables dépendantes.

Nous avons finalement, dans une quatrième étape, testé les effets modérateurs. Pour ce faire, nous avons vérifié si des variables d'interaction, formées par les variables indépendantes « caractéristiques sociocognitives des élèves » et chacune des variables modératrices des pratiques des enseignants, s'avèrent significatives pour prédire les variables dépendantes *conduites agressives proactives ou réactives*, au-delà des effets principaux précédents. Notons que les variables qui forment les interactions ont préalablement été centrées, c'est-à-dire que nous avons soustrait la moyenne à chacun des scores individuels afin que la moyenne se trouve à zéro. Cette procédure permet de faciliter

ultérieurement l'interprétation des effets d'interaction, tout en limitant les problèmes de multicolinéarité (Jaccard & Turrisi, 2003). L'existence des effets modérateurs est confirmée lorsque les variables d'interaction s'avèrent significatives (Jaccard & Turrisi, 2003).

Rappelons que l'hypothèse spécifique 8 implique des interactions triples avec l'âge des élèves. Les interactions triples ont été testées à la cinquième étape de la méthode de régression hiérarchique décrite précédemment. Par contre, ce type d'analyse implique une petite modification à la cinquième étape de la régression hiérarchique. En plus d'inclure la variable formée par l'interaction des trois variables à l'étude (ex. : $A \times B \times C$), nous avons inclus dans cette cinquième étape trois autres variables d'interaction, représentant toutes les possibilités de pairage entre ces trois mêmes variables (ex. : $A \times B$, $A \times C$, $B \times C$) (Jaccard & Turrisi, 2003). L'existence de l'interaction triple est confirmée si la variable correspondante s'avère significative dans le modèle.

Les effets d'interaction significatifs ont ensuite été décomposés selon la méthode proposée par Aiken et West (1991) et Jaccard et Turrisi (2003). L'ampleur de l'effet d'interaction a d'abord été mesurée en soustrayant le R^2 de la quatrième étape de la régression hiérarchique, comprenant la variable d'interaction, au R^2 de la troisième étape, qui comprend seulement les effets principaux des variables. Nous avons ainsi obtenu le pourcentage de variance expliqué par l'effet d'interaction. La nature de l'effet d'interaction a ensuite été analysée. Pour ce faire, nous avons créé trois nouvelles variables correspondant à un niveau « bas », « moyen » et « élevé » de la variable modératrice (les pratiques enseignantes). Le niveau « moyen » de la variable modératrice avait déjà été obtenu par la variable centrée. Les deux autres niveaux ont été obtenus en soustrayant et en

additionnant un écart-type à cette même variable centrée. Trois nouvelles analyses ont ensuite été conduites avec la procédure hiérarchique en cinq étapes appliquée précédemment mais cette fois, avec chacun des trois niveaux de la variable modératrice. Les coefficients d'intérêt sont alors les coefficients de régression non standardisés de la variable indépendante (les caractéristiques sociocognitives des élèves), pour chacun des trois niveaux mesurés de la variable modératrice (les pratiques enseignantes). Les trois nouvelles droites de régression ainsi obtenues ont ensuite été illustrées graphiquement pour plus de clarté.

Prise en compte de « l'effet classe »

Rappelons que les variables des pratiques des enseignants ont été mesurées à partir des perceptions des élèves des pratiques de leur enseignant. Étant donné que tous les élèves d'une classe ont le même enseignant, il existe un problème au niveau de l'indépendance des mesures. Pour y remédier, nous avons tenu compte de cet « effet classe », dans nos analyses de régressions, à l'aide du *coefficient intra classe*. Le coefficient intra classe permet d'abord de mesurer la corrélation entre les élèves d'une même classe pour les variables à l'étude. Plus le coefficient de corrélation intra classe est élevé, plus les réponses des élèves d'une même classe se ressemblent. Ce coefficient est obtenu par une analyse de variance, où le terme d'erreur est décomposé pour mettre en lumière la part attribuable au fait que les élèves proviennent d'une même classe plutôt qu'aux erreurs aléatoires. Ce coefficient correspond au rapport de la variance entre les classes sur la variance totale.

Le coefficient intra classe a d'abord donné une idée de l'ampleur de « l'effet classe ». Ce coefficient a ensuite servi à corriger pour « l'effet classe » dans le cas d'effets

d'interaction significatifs dans les modèles de régression. Ce calcul est nécessaire pour vérifier si une variable d'interaction dans les modèles de régression est toujours significative, une fois « l'effet classe » pris en compte. Pour ce faire, nous avons d'abord calculé *l'effet de plan* à l'aide de la formule suivante : $DEFT = \sqrt{1 + (n-1) \rho}$, où *DEFT* représente la racine carrée de l'effet de plan, *sqrt* représente la racine carrée, *n* se rapporte au nombre moyen d'observations par classe, et *rho* représente le coefficient intra classe de la variable d'interaction (Kish, 1967). Il s'agissait ensuite de corriger l'erreur-type du coefficient de régression de l'interaction à l'aide de la formule suivante : *ETc* (erreur-type corrigée) = $ET * DEFT$, où *ET* représente l'erreur-type avant la correction, et *DEFT* représente la racine carrée de l'effet de plan calculé précédemment. Finalement, nous avons refait le test d'hypothèse à partir du rapport du coefficient de régression de l'interaction, sur l'erreur-type corrigée (b/ETc). Cette démarche nous a permis de constater si l'effet d'interaction demeurait significatif, une fois « l'effet classe » pris en compte dans les modèles de régression.

Résultats

Les résultats sont présentés en trois temps : tout d'abord, la vérification des postulats de la régression linéaire multiple, puis les analyses bi-variées et finalement, les analyses multivariées par régression linéaire.

Vérification des postulats de la régression linéaire multiple

Six conditions d'application sous-tendent la régression linéaire multiple et doivent donc être vérifiées. Il s'agit de la « multicollinéarité », des « valeurs extrêmes », de la « normalité des distributions », du « nombre de sujets par prédicteur », et finalement, de la « spécificité du modèle », ce qui inclut les « relations linéaires entre les variables » et le « principe de parcimonie » (Norusis, 2006). Nous allons présenter succinctement les résultats des analyses ayant servi à la vérification de ces six postulats.

Tout d'abord, afin d'évaluer la multicollinéarité présente dans les modèles, nous avons, dans un premier temps, analysé la matrice de corrélations de Pearson entre les différents prédicteurs (Norusis, 2006). Tous les coefficients de corrélation sont en dessous de 0,4 sauf deux, qui sont respectivement de 0,45 et 0,65. Cela est acceptable. Toujours pour évaluer la multicollinéarité présente dans les modèles, nous avons ensuite analysé les *indices de tolérance* de ces derniers (Norusis, 2006). Aucun indice de tolérance ne se trouve en dessous du seuil de 0,2. Le postulat de la multicollinéarité est donc respecté.

Le deuxième postulat concerne les valeurs extrêmes univariées et multivariées. Pour vérifier ce postulat, nous avons d'abord regardé l'étendue des distributions (Norusis, 2006). En observant celles-ci, nous remarquons que de façon générale, les valeurs se concentrent

autour de zéro. Afin de vérifier si la présence de valeurs extrêmes est problématique, nous avons calculé, pour chacun des modèles, les intervalles de confiance pour les *distances de Cook*, de *Mahalanobis*, ainsi que pour le *Bras de levier* (Norusis, 2006). Comme le zéro (0) est inclus dans chacun des intervalles, ces trois tests indiquent que les valeurs extrêmes incluses dans les modèles ne semblent pas problématiques. Nous avons ensuite procédé à l'analyse des résiduels (Norusis, 2006). Nous avons calculé l'intervalle de confiance pour les résidus dans chaque modèle, afin de voir les distributions des termes d'erreur. Le zéro (0) est inclus dans ces intervalles, ce qui est aussi une indication que les valeurs extrêmes présentes dans les modèles ne sont pas problématiques. Nous considérons donc que le postulat des valeurs extrêmes est respecté.

Le postulat de la normalité des distributions implique quant à lui que la moyenne des différentes variables soit de zéro (0), leur écart-type de 1, et que la variance de nos variables dépendantes soit constante (homocédastique) (Howell, 2002). Pour évaluer ce postulat, nous avons considéré les histogrammes des variables dépendantes, les nuages de points, les diagrammes gaussiens ainsi que les *indices de Skewness* et de *Kurtosis* des différentes variables. Quatre indices de Skewness et de Kurtosis ne se retrouvent pas dans l'intervalle souhaitable entre -2 et 2. Certaines distributions ne sont pas complètement normales. Cette situation est par contre inhérente à l'échantillon de l'étude, qui est composé à partir d'une population « normale ». En effet, comme il ne s'agit pas d'une population clinique, plusieurs jeunes obtiennent « zéro » ou des scores très faibles sur les échelles de problèmes au niveau des caractéristiques sociocognitives, et sur celles de problèmes de conduites agressives, indiquant qu'ils n'ont pas ces difficultés. Cela donne lieu à des asymétries dans les distributions. Cependant, les analyses utilisées sont robustes face aux défauts de normalité.

Le quatrième postulat dicte que le nombre de sujets doit être suffisant par rapport au nombre de prédicteurs utilisés. Selon la conception plus conservatrice, il faudrait au moins 20 sujets par prédicteur. Dans la présente étude, la régression est effectuée sur 360 sujets. Comme nous avons dix prédicteurs, incluant les variables de contrôle, le postulat est respecté.

Le cinquième postulat a trait aux erreurs de spécification du modèle. Pour effectuer une analyse de régression linéaire multiple, les relations entre les variables doivent être linéaires. Pour évaluer ce postulat, nous avons observé les diagrammes gaussiens. Les relations entre les variables sont en effet linéaires, puisque les courbes observées des diagrammes gaussiens suivent assez bien les courbes théoriques, qui elles indiquent effectivement une relation linéaire entre les prédicteurs et les variables dépendantes (Norusis, 2006). Ainsi, nous considérons que le cinquième postulat est respecté.

Finalement, toujours concernant les erreurs de spécification du modèle, le « principe de parcimonie » dicte d'inclure dans les modèles tous les prédicteurs importants, et d'enlever tous les prédicteurs non pertinents. La littérature est très volumineuse en ce qui a trait aux facteurs reliés aux comportements agressifs chez les enfants. Bien que nous nous soyons concentrés sur les facteurs en milieu scolaire, il était tout de même impossible de faire une représentation exhaustive de ces derniers. Nous avons introduit trois variables de contrôle dans nos modèles. Il est par contre possible de penser que d'autres variables importantes reliées au milieu scolaire, comme le climat de classe et même le climat d'école par exemple, auraient pu être incluses dans ces derniers. Cependant, de façon générale, nous considérons ce sixième postulat comme respecté.

Dans l'ensemble, nous estimons que les postulats de la régression linéaire multiple sont respectés. Nous pouvons donc à présent procéder à l'analyse des résultats.

Résultats des analyses bi-variées

Rappelons que les analyses préliminaires consistaient à examiner les liens bi-variés entre les trois caractéristiques sociocognitives des élèves à l'étude, et les variables dépendantes *conduites agressives proactives et réactives* de ceux-ci (voir le Tableau III à la page 63). L'analyse des coefficients de corrélation de Pearson montre d'abord qu'il existe une corrélation positive significative entre la variable *évaluation favorable d'une solution négative* et la variable *conduites agressives proactives*. Ainsi, plus les élèves ont tendance à évaluer favorablement les solutions négatives aux problèmes interpersonnels, plus leurs scores de conduites agressives proactives tendent à être élevés. Selon les critères de Cohen (1977), ce lien est modéré.

Concernant l'agressivité réactive, les coefficients de corrélation de Pearson nous indiquent qu'il y a une corrélation négative significative entre la variable *gestion des émotions* et la variable *conduites agressives réactives*. Plus le score sur l'échelle d'habiletés de gestion des émotions est faible (l'élève a alors de faibles habiletés de gestion de ses émotions), plus le score d'agressivité réactive tend à augmenter. Cette corrélation est considérée comme modérée selon les critères de Cohen (1977). Finalement, l'analyse des coefficients de corrélation de Pearson démontre qu'il existe aussi une corrélation négative significative entre la variable *habiletés de résolution de problèmes interpersonnels* et la variable *conduites agressives réactives*. Ainsi, plus le score sur l'échelle d'habiletés de résolution de problèmes est faible (l'élève a alors de faibles habiletés de résolution de

problèmes interpersonnels), plus le score d'agressivité réactive tend à être élevé. La corrélation entre ces deux variables est aussi considérée comme modérée selon les critères de Cohen (1977). Le tableau III résume les corrélations entre les caractéristiques sociocognitives des jeunes et leurs conduites agressives de type proactif ou réactif.

Tableau III

Corrélations entre les trois caractéristiques sociocognitives des élèves et les variables dépendantes « conduites agressives proactives et réactives »

	Évaluation favorable d'une solution négative	Gestion des émotions	Habiletés de résolution de problèmes interpersonnels
Conduites agressives proactives	0,34**		
Conduites agressives réactives		-0,39**	-0,37**

**p<0,01

Résultats des analyses multivariées

Conformément aux deux hypothèses générales, les effets des pratiques enseignantes ont été vérifiés à deux niveaux, ce que permet l'analyse de régression hiérarchique. Dans un premier temps, nous avons vérifié l'hypothèse générale selon laquelle certaines pratiques enseignantes ont un effet direct bénéfique sur les conduites agressives de type proactif ou réactif des élèves. Dans un deuxième temps, nous avons testé la deuxième hypothèse générale voulant que des pratiques pédagogiques et de gestion de classe particulières des enseignants modèrent le lien entre des biais et lacunes au niveau sociocognitif chez certains élèves, et leurs conduites agressives proactives ou réactives.

Pour chacun des deux types d'agressivité, nous rapporterons d'abord les effets principaux des pratiques des enseignants, suivant les séries d'hypothèses spécifiques énoncées et les modèles de régressions linéaires qui y sont associés. Rappelons que trois modèles de régressions ont été testés pour l'agressivité proactive, alors que les quatre autres modèles concernent l'agressivité réactive. Dans un deuxième temps, toujours conformément à nos hypothèses spécifiques, nous rapporterons les effets modérateurs en présentant les résultats ayant trait aux variables d'interaction. Nous décomposerons et présenterons ensuite graphiquement, selon la méthode proposée par Jaccard et Turrisi (2003), seulement les effets d'interaction qui s'avèrent significatifs.

Nous constituerons ensuite un modèle global, pour chaque type d'agressivité, contenant seulement les variables significatives dans le but de respecter le postulat de la spécificité du modèle de régression. À ce stade, nous rapporterons aussi les effets principaux des autres variables à l'étude, y compris les variables de contrôle. Nous présenterons en dernier lieu les résultats des analyses d'interactions triples, menées pour vérifier l'hypothèse 8.

Agressivité proactive

Les trois premiers modèles de régression testent les séries d'hypothèses spécifiques 2, 4 et 5 concernant l'agressivité proactive. Concernant les effets principaux, il est d'abord à noter qu'aucun des effets principaux des variables des pratiques enseignantes n'est significatif pour l'agressivité proactive (voir le Tableau IV à la page 65). Concernant les effets d'interaction, la variable d'interaction *contrôle des comportements x évaluation favorable d'une solution négative* testée dans le premier modèle n'est pas significative ($b=$

0,03; $t = 0,57$; $p > 0,05$). Il en est de même pour la variable *gestion de classe négative x évaluation favorable d'une solution négative* testée dans le deuxième modèle ($b = 0,09$; $t = 1,60$; $p > 0,05$). La troisième variable d'interaction *gestion de classe prévisible et constante x évaluation favorable d'une solution négative* s'avère quant à elle significative ($b = 0,14$; $t = 2,62$; $p < 0,01$). Le tableau IV résume les résultats des effets principaux et d'interaction des variables des pratiques enseignantes pour l'agressivité proactive.

Tableau IV
Effets principaux et modérateurs des pratiques enseignantes pour l'agressivité proactive

Variables des pratiques enseignantes et variables d'interaction	Bêta standardisé	T
Contrôle des comportements	0,03	0,50
Gestion de classe négative	-0,04	-0,71
Gestion de classe prévisible et constante	-0,04	-0,83
Contrôle des comportements x évaluation favorable d'une solution négative	0,03	0,57
Gestion de classe négative x évaluation favorable d'une solution négative	0,09	1,60
Gestion de classe prévisible et constante x évaluation favorable d'une solution négative	0,14	2,62**

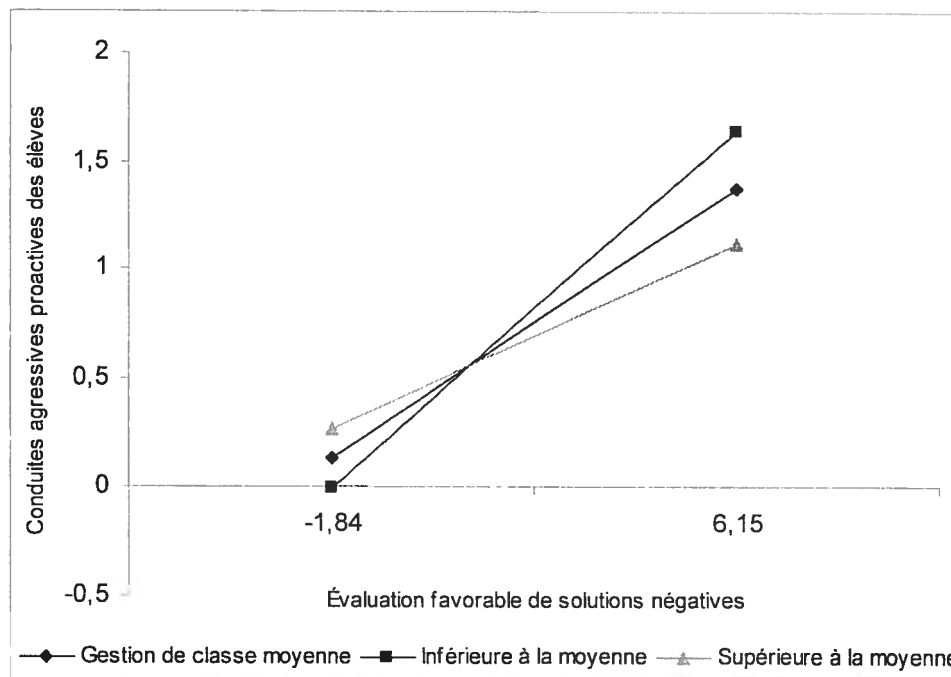
** $p < 0,01$

Nous avons ensuite vérifié si l'effet d'interaction significatif le demeure lorsque nous tenons compte de « l'effet classe » dans les analyses de régression. Tout d'abord, le coefficient de corrélation intra classe s'élève à 0,19 pour la variable *gestion de classe prévisible et constante*. Même si cette corrélation est faible selon les critères de Cohen, ce coefficient indique tout de même qu'il y a un certain « effet classe » dans la mesure de la

variable *gestion de classe prévisible et constante*. En tenant compte de cet « effet classe » dans le modèle de régression, à l'aide de la méthode décrite précédemment dans la stratégie analytique, la variable d'interaction *gestion de classe prévisible et constante x évaluation favorable d'une solution négative* demeure tout de même significative ($t = 3,62; p < 0,01$).

Puis, nous avons décomposé l'effet d'interaction significatif à l'aide de la méthode proposée par Jaccard et Turrisi (2003), explicitée précédemment. Avec un R^2 de 0,16, l'effet d'interaction explique 1,6 % de la variance. Nous avons ensuite refait les analyses avec les trois niveaux de la variable modératrice des pratiques enseignantes (« bas », « moyen » et « élevé »), pour en vérifier l'effet sur les coefficients de régression non standardisés de la variable représentant la caractéristique sociocognitive des élèves. Ainsi, lorsque les enseignants ont une gestion de classe moyennement prévisible et constante, la variable des élèves *évaluation favorable d'une solution négative* obtient un coefficient de régression non standardisé de 0,16. Lorsque les enseignants ont une gestion de classe moins prévisible et constante que la moyenne, la variable *évaluation favorable d'une solution négative* des élèves obtient un coefficient de régression non standardisé de 0,21. Finalement, dans le cas des enseignants qui ont une gestion de classe plus prévisible et constante que la moyenne, le coefficient non standardisé de la variable des élèves *évaluation favorable d'une solution négative* s'élève à 0,11. La Figure 3 (p.67) illustre graphiquement les trois nouvelles droites de régression obtenues pour les trois niveaux de la variable modératrice. Il est à noter que nous avons centré les variables de contrôle lors de ces trois nouvelles analyses, pour obtenir le portrait d'un individu « moyen » au niveau des trois variables de contrôle.

Figure 3- L'effet modérateur d'une gestion de classe prévisible et constante sur le lien entre les conduites agressives proactives des élèves et leur évaluation favorable de solutions négatives



Modèle global pour l'agressivité proactive

Comme nous l'avons vu, un seul effet d'interaction s'avère significatif concernant l'agressivité proactive. Dans notre modèle global, nous conservons donc seulement la variable d'interaction *gestion de classe prévisible et constante x évaluation favorable d'une solution négative*. Étant donné qu'aucun des effets principaux des variables des pratiques enseignantes n'est significatif, nous les avons exclues du modèle global. Par contre, dans les trois modèles testés concernant l'agressivité proactive, l'effet principal de la variable sociocognitive des élèves *évaluation favorable d'une solution négative* est toujours significatif. Cette variable explicative demeure donc dans le modèle final. Concernant les variables de contrôle, seule la variable *sexe* est significative ($b = 0,15$; $t = 2,93$; $p < 0,05$).

Nous avons tout de même fait le choix de conserver les deux autres variables de contrôle *statut socio-économique* et *âge des élèves* dans notre modèle global, parce que leur importance a été démontrée dans la littérature. Le modèle final pour l'agressivité proactive est hautement significatif ($F= 10,89$; $p<0,001$), et il explique 16 % de la variance ($R^2= 0,16$). Le Tableau V (p.68) présente les variables retenues dans le modèle global pour l'agressivité proactive, avec leurs coefficients respectifs.

Tableau V
Modèle global pour l'agressivité proactive

Variables indépendantes	Bêta standardisé	t	R ²	F
Sexe	0,15	2,93**		
Statut socio-économique	0,01	0,19		
Age	0,02	0,32		
évaluation favorable d'une solution négative	0,33	6,13***		
Gestion de classe prévisible et constante x évaluation favorable d'une solution négative	0,14	2,62**		
			0,16	10,89***

** $p<0,01$, *** $p<0,001$

Agressivité réactive

Les quatrième, cinquième et sixième modèles de régressions multiples se rapportaient à l'agressivité réactive et testaient les séries d'hypothèses spécifiques 1, 3 et 6. Concernant les effets principaux, la variable *contrôle des comportements* n'est pas significative ($b= 0,04$; $t=0,86$; $p> 0,05$), tout comme la variable *gestion de classe prévisible et constante* ($b= -0,07$; $t= -1,43$; $p> 0,05$). Cependant, l'effet principal de la variable *gestion*

de classe négative s'est quant à lui avéré significatif ($b = -0,10$; $t = -2,01$; $p < 0,05$) (voir le Tableau VI à la page 70). Comme un score faible sur l'échelle de mesure de cette pratique enseignante indique une gestion de classe plutôt négative, ce dernier résultat indique que plus la gestion de classe d'un enseignant est négative et punitive, plus l'incidence des conduites agressives réactives des élèves tend à augmenter.

Ces trois modèles ont ensuite servi à tester l'effet modérateur des pratiques enseignantes sur le lien entre les conduites agressives de type réactif de certains élèves, et leurs difficultés à gérer leurs émotions. Tout d'abord, la variable d'interaction *contrôle des comportements x gestion des émotions*, testée dans le quatrième modèle, n'est pas significative ($b = 0,04$; $t = 0,86$; $p > 0,05$). Il en est de même pour la variable *gestion de classe négative x gestion des émotions* testée dans le cinquième modèle ($b = 0,03$; $t = 0,57$; $p > 0,05$). Un sixième modèle testait ensuite la variable d'interaction *gestion de classe prévisible et constante x gestion des émotions*. Cette variable d'interaction n'est pas significative ($b = -0,002$; $t = -0,04$; $p > 0,05$).

Finalement, le septième modèle testé concernait aussi l'agressivité réactive et visait à vérifier, dans un premier temps, l'effet principal des *pratiques pédagogiques* (hypothèse spécifique 7b). Cette variable apparaît significative dans le modèle ($b = -0,01$; $t = -2,04$; $p < 0,05$). Ce résultat indique que plus les pratiques pédagogiques d'un enseignant sont conformes aux pratiques issues des courants cognitif et constructiviste en éducation, plus l'incidence des conduites agressives réactives dans la classe se trouve diminuée.

Ce septième modèle permettait aussi de vérifier l'effet modérateur des pratiques pédagogiques sur le lien entre les conduites agressives réactives de certains élèves, et leurs

lacunes au niveau des habiletés générales de résolution de problèmes interpersonnels (hypothèse spécifique 7a). La variable d'interaction *pratiques pédagogiques x habiletés de résolution de problèmes interpersonnels* de ce modèle n'est pas significative ($b= 0,03$; $t = 0,52$; $p>0,05$). Le Tableau VI (p.70) présente les résultats des effets principaux et d'interaction pour l'agressivité réactive.

Tableau VI
Effets principaux et modérateurs des pratiques enseignantes pour l'agressivité réactive

Variables des pratiques enseignantes et variables d'interaction	Bêta standardisé	t
Contrôle des comportements	0,04	0,86
Gestion de classe négative	-0,10	-2,01*
Gestion de classe prévisible et constante	-0,07	-1,43
Pratiques pédagogiques	-0,01	-2,04*
Contrôle des comportements x gestion des émotions	0,04	0,86
Gestion de classe négative x gestion des émotions	0,03	0,57
Gestion de classe prévisible et constante x gestion des émotions	-0,002	-0,04
Pratiques pédagogiques x habiletés de résolution de problèmes interpersonnels	0,03	0,52

* $p<0,05$

Modèle global pour l'agressivité réactive

Comme nous venons de le voir, aucun effet d'interaction testé pour l'agressivité réactive ne s'est avéré significatif. Par contre, les effets principaux de deux variables des pratiques enseignantes parmi celles testées, soit la *gestion de classe négative* et les *pratiques pédagogiques*, sont significatifs. Ces deux variables ont donc été conservées dans le modèle global, et ce, même si elles ne sont plus significatives lorsqu'introduites simultanément avec les autres variables conservées (voir le Tableau VII à la page 72). Comme c'était le cas pour l'agressivité proactive, les effets principaux des deux variables relatives aux caractéristiques sociocognitives des élèves, soit la *gestion des émotions* et les *habiletés de résolution de problèmes interpersonnels*, sont significatifs dans les quatre modèles testés pour l'agressivité réactive. Ces deux variables explicatives demeurent donc dans le modèle final.

Concernant les variables de contrôle, deux variables sur trois sont significatives, soit la variable *sexe* ($b = 0,12$; $t = 2,46$; $p < 0,01$) et la variable *statut socio-économique* ($b = 0,20$; $t = 4,19$; $p < 0,001$). Nous avons tout de même fait le choix de conserver la variable de contrôle *âge des élèves* dans notre modèle global, étant donné qu'elle a une importance reconnue dans la littérature. Le modèle final pour l'agressivité réactive est hautement significatif ($F = 16,28$; $p < 0,001$), et il explique 25 % de la variance ($R^2 = 0,25$). Le tableau VII présente les variables retenues dans le modèle global pour l'agressivité réactive, avec leurs coefficients respectifs.

Tableau VII
Modèle global pour l'agressivité réactive

Variables indépendantes	Bêta standardisé	t	R ²	F
Sexe	0,12	2,46**		
Statut socio-économique	0,20	4,19***		
Age	-0,05	-1,07		
Pratiques pédagogiques	-0,06	-1,06		
Gestion de classe négative	-0,02	-0,36		
Gestion des émotions	-0,15	-2,97**		
Habilités de résolution de problèmes interpersonnels	-0,35	-7,09***		
			0,25	16,28***

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Interactions triples avec l'âge des enfants

Finalement, afin de tester l'hypothèse spécifique 8, nous avons repris chacun des sept modèles testés pour l'agressivité proactive et réactive, en y incluant cette fois des interactions triples avec l'âge des enfants. Aucune variable d'interactions triples ne s'est avérée significative.

Discussion

Liens entre les lacunes au niveau sociocognitif chez les élèves et leurs conduites agressives

Cette recherche se proposait de tester l'effet de certaines pratiques des enseignants sur les conduites agressives de nature proactive et réactive des élèves. Deux types d'effets ont été postulés. Tout d'abord, un effet principal bénéfique des pratiques enseignantes sur les conduites agressives des élèves était attendu. De plus, nous avons aussi postulé un effet modérateur probable de certaines pratiques enseignantes, sur le lien entre des caractéristiques sociocognitives particulières de certains élèves, et leurs conduites agressives réactives ou proactives. Avant de tester ces deux hypothèses générales, nous avons fait l'hypothèse préliminaire que nous retrouverions un lien, conformément à la littérature, entre les conduites agressives des élèves et des lacunes au niveau sociocognitif.

Plus précisément, nous nous attendions à retrouver, à l'instar des travaux de Dodge et ses collègues (1997) et de Lochman, Whidby et FitzGerald (2000), un lien entre les conduites agressives réactives de certains élèves, et des lacunes au niveau de la gestion des émotions. Cette première hypothèse a été confirmée. Nous avons d'abord trouvé ce lien à partir de corrélations de Pearson. Dans l'échantillon, plus les élèves avaient de faibles habiletés de gestion de leurs émotions, plus leurs scores d'agressivité réactive tendaient à augmenter. De plus, dans les trois modèles de régressions multiples testés en lien avec l'agressivité réactive, les habiletés de gestion des émotions sont apparues significatives pour expliquer les conduites agressives de cette nature.

Toujours à propos des conduites agressives de type réactif, Lochman et Dodge (1994), et Kolko et Brown (1997, in Vitaro 2005), avaient associé des difficultés au niveau des habiletés de résolution de problèmes interpersonnels chez les élèves, aux conduites agressives de type réactif. Dans un premier temps, ce lien a été retrouvé dans le présent échantillon à l'aide de corrélations de Pearson. Les scores d'agressivité réactive des élèves qui avaient de faibles habiletés de résolution de problèmes interpersonnels tendaient à augmenter. Lors des analyses de régressions multiples, nous avons testé un modèle liant l'agressivité réactive et cette lacune au niveau sociocognitif. L'habileté de résolution de problèmes interpersonnels est alors apparue comme une variable significative pour expliquer ce type de conduites agressives, au-delà des variables de contrôle.

Conformément aux résultats de recherche de Crick et Dodge (1996), et de Dodge et ses collègues (1997), nous nous attendions à trouver un lien entre la tendance de certains élèves à évaluer favorablement des solutions négatives aux problèmes interpersonnels, et leurs conduites agressives de type proactif. Cette hypothèse préliminaire a aussi été confirmée à l'aide de corrélations de Pearson. Nous avons en effet trouvé que plus les élèves de l'échantillon avaient tendance à évaluer favorablement les solutions négatives aux problèmes interpersonnels, plus leurs scores de conduites agressives proactives tendaient à augmenter. De plus, dans les trois modèles de régressions multiples testés en lien avec l'agressivité proactive, la tendance à évaluer favorablement les solutions négatives aux problèmes interpersonnels est apparue comme une variable significative dans l'explication des conduites agressives de cette nature.

Effets directs bénéfiques de certaines pratiques enseignantes sur les conduites agressives réactives et proactives des élèves

Cette recherche avait comme premier objectif général de tester les effets principaux de certaines pratiques des enseignants sur les deux types de conduites agressives des élèves. Au cours de la recension des écrits, nous avons vu que trois pratiques de gestion de classe des enseignants avaient un effet démontré sur le comportement des élèves. Tout d'abord, plusieurs auteurs (Kounin, 1970; Gettinger, 1988; Doyle, 1990; Desbiens, Gauthier et Martineau, 1999; Walker, Colvin et Ramsey 1995) ont souligné le fait qu'un bon contrôle des comportements des élèves de la classe a une incidence sur les conduites agressives de ces derniers. Partant de là, nous avons formulé les hypothèses spécifiques 1b et 2b voulant « qu'un bon contrôle des comportements des élèves dans la classe atténue de façon directe les conduites agressives réactives et proactives de ces derniers ». Dans les modèles de régression ayant trait à la fois à l'agressivité réactive et proactive, l'effet principal de la variable *contrôle des comportements* n'est pas apparu significatif. Ces deux hypothèses spécifiques ne sont donc pas confirmées.

D'autres auteurs, dont Desbiens, Gauthier et Martineau (1999), Walker, Colvin et Ramsey (1995), et Brophy (1996), relèvent l'effet positif d'une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles sur le comportement des élèves. Partant de là, nous avons formulé deux hypothèses spécifiques. L'hypothèse 5b voulait « qu'une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles réduise l'incidence des conduites agressives proactives des élèves ». Dans le modèle de régression relatif à l'agressivité proactive, la variable *gestion de classe prévisible et constante* n'est pas

apparue significative pour expliquer ce type d'agressivité. Cette hypothèse n'a pu être confirmée.

De la même façon, l'hypothèse 6b postulait « qu'une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles a une influence directe sur les conduites agressives réactives des élèves en diminuant leur incidence ». Dans ce modèle de régression, l'effet principal de la variable *gestion de classe prévisible et constante* n'était pas significatif. Nous ne sommes donc pas en mesure de confirmer l'hypothèse 6b.

Martens et Meller (1990), Hartman et Stage (2000), et Beyda, Zentall et Ferko (2002), ont pour leur part démontré l'influence d'une gestion de classe positive plutôt que négative et punitive sur le comportement des élèves. En prenant appui sur les travaux de ces auteurs, nous avons formulé l'hypothèse spécifique 4b selon laquelle « une gestion de classe négative et punitive augmente le risque de conduites agressives proactives des élèves de la classe ». De la même façon, nous avons formulé l'hypothèse spécifique 3b concernant l'agressivité réactive : « Une gestion de classe négative et punitive augmente l'incidence des conduites agressives réactives des élèves ».

Dans le modèle de régression concernant l'agressivité proactive, l'effet principal de la variable *gestion de classe négative* n'était pas significatif. L'hypothèse 4b n'est donc pas confirmée. Par contre, l'effet principal de cette pratique de gestion de classe est apparu significatif dans la prédiction de la variable *conduites agressives réactives*. L'hypothèse spécifique 3b est donc, quant à elle, confirmée. Les résultats ont démontré que plus un enseignant a recours à des pratiques de gestion de classe négatives et punitives, plus

l'incidence des conduites agressives réactives des élèves de la classe tend à augmenter. Ces résultats peuvent être mis en lien avec l'étude de Hartman et Stage 2000 qui avait donné lieu à des résultats semblables. Ces auteurs avaient avancé une explication en lien avec le processus de traitement de l'information sociale des élèves pour clarifier cet effet des pratiques de gestion de classe négatives sur les élèves agressifs réactifs. Selon ces auteurs, il est possible que certains élèves perçoivent des intentions hostiles dans les pratiques négatives et punitives des enseignants et y réagissent par de l'agressivité réactive. D'autres recherches sont par contre nécessaires pour tester cette hypothèse.

En plus des pratiques de gestion de classe, des auteurs dont Jones et Gullo (1999), Burts, Pierce et Jambunathan (1999), et Beyda, Zentall et Ferko (2002), ont prouvé que les pratiques pédagogiques des enseignants pouvaient elles aussi avoir un impact sur le comportement des élèves. Partant de là, nous avons formulé l'hypothèse 7b voulant « que des pratiques pédagogiques conformes à ce qui est prôné par les courants cognitif et constructiviste tendent à diminuer l'incidence des conduites agressives réactives des élèves dans une classe ». Dans le modèle de régression, l'effet principal de la variable *pratiques pédagogiques* est apparu significatif pour prédire la variable *conduites agressives réactives*, ce qui nous amène à confirmer l'hypothèse 7b.

Ces résultats en lien avec l'agressivité réactive vont dans le sens des résultats obtenus dans les études antérieures portant sur le comportement des élèves dans une classe, d'une façon plus générale. Malheureusement, à cause des limites méthodologiques de la présente étude, nous ne sommes pas en mesure de donner plus de détails sur les mécanismes qui sous-tendent cet effet principal des pratiques pédagogiques des

enseignants. Rappelons que nous avons utilisé comme mesure des pratiques pédagogiques des enseignants l'échelle correspondante du QES. Celle-ci comprend six énoncés représentant chacun une stratégie pédagogique particulière. Une mesure plus spécifique de certaines pratiques particulières aurait permis d'analyser plus en profondeur le lien trouvé. D'autres recherches dans ce domaine, portant sur des pratiques pédagogiques particulières, seront nécessaires pour répliquer et raffiner les résultats obtenus ici.

L'effet modérateur des pratiques de gestion de classe, sur le lien entre la propension de certains élèves à évaluer favorablement des solutions négatives aux problèmes interpersonnels, et leurs conduites agressives proactives

Cette recherche avait comme deuxième objectif principal d'examiner les effets modérateurs possibles de certaines pratiques enseignantes, sur les liens entre des lacunes particulières au niveau sociocognitif chez certains élèves, et leurs conduites agressives de nature réactive ou proactive. Concernant l'agressivité proactive, nous avons émis trois hypothèses spécifiques, pour vérifier l'effet modérateur possible de trois pratiques de gestion de classe distinctes.

Tout d'abord, l'hypothèse 2a postulait « qu'un bon contrôle des comportements des élèves dans la classe atténue le lien entre la propension de certains élèves à évaluer favorablement une solution négative aux problèmes interpersonnels, et leurs conduites agressives de type proactif ». Malheureusement, cette hypothèse n'a pu être confirmée. L'effet d'interaction dans le modèle de régression n'était pas significatif pour expliquer l'agressivité proactive. Nous avons ensuite émis l'hypothèse 4a, selon laquelle « une

gestion de classe négative et punitive amplifie le lien entre la propension de certains élèves à évaluer favorablement une solution négative aux problèmes interpersonnels et leurs conduites agressives de type proactif». L'effet d'interaction n'était pas significatif dans le modèle de régression. L'hypothèse 4a n'a donc pu être confirmée.

Finalement, nous avons vérifié l'effet d'une troisième pratique de gestion de classe, en émettant l'hypothèse 5a voulant « qu'une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles, atténue le lien entre la propension de certains élèves à évaluer favorablement une solution négative aux problèmes interpersonnels et leurs conduites agressives de type proactif». Cette hypothèse est quant à elle confirmée, étant donné que l'effet d'interaction s'est avéré significatif dans le modèle de régression. Nous avons donc retrouvé, dans l'échantillon, un effet modérateur de cette pratique enseignante sur le lien entre l'agressivité proactive de certains élèves, et leur tendance à évaluer favorablement une solution négative aux problèmes interpersonnels.

Nous avons ensuite décomposé cet effet d'interaction selon la méthode proposée par Jaccard et Turrisi (2003), pour vérifier si l'effet modérateur détecté dans l'échantillon allait dans le sens que nous avions prédit. Nous avons ainsi trouvé que lorsque les enseignants ont une gestion de classe moins prévisible et constante que la moyenne, le lien positif entre la tendance de certains élèves à évaluer favorablement des solutions négatives et leurs conduites agressives proactives est amplifié. Inversement, lorsque les enseignants ont une gestion de classe plus prévisible et constante que la moyenne, ce lien est atténué. L'effet modérateur va donc dans le sens que nous avons prédit.

Rappelons que selon Baron et Kenny (1986), lorsqu'une variable modératrice vient atténuer le lien entre un facteur de risque et une difficulté d'adaptation, on a alors affaire à un facteur de protection. Selon les présents résultats, le fait d'avoir une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles, semble avoir un effet de protection face à la manifestation de conduites agressives proactives chez les jeunes ayant des lacunes au niveau sociocognitif. Dans le cadre du modèle de l'apprentissage social, rappelons que des auteurs avaient associé l'agressivité proactive à un manque d'encadrement et de règles à la maison. Ce type de milieu tendrait à renforcer la tendance des enfants agressifs proactifs à évaluer favorablement une solution négative aux problèmes interpersonnels. Il est possible de penser, en prenant appui sur les résultats obtenus, qu'une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles représente un facteur de protection pour les enfants agressifs proactifs. Il est possible que ce type d'environnement dans la classe évite, contrairement à ce qui a été dit concernant la maison, de renforcer positivement le biais sociocognitif de ces jeunes qui les amène à évaluer favorablement des solutions agressives. D'autres recherches seront par contre nécessaires pour approfondir cette hypothèse explicative, et pour répliquer les résultats obtenus ici.

Ainsi, en ce qui a trait à l'agressivité proactive, le modèle de modération des pratiques enseignantes se trouve confirmé. Parmi les trois pratiques enseignantes testées, c'est le fait d'avoir une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles, qui semble avoir un effet de protection dans le cas de l'agressivité proactive. Par contre, mentionnons qu'on ne peut éliminer la proposition selon laquelle l'absence de résultats pour les hypothèses 2a et 4a, est due à des limites méthodologiques de la présente recherche. Ces trois hypothèses devront être testées à nouveau sur un autre échantillon.

L'effet modérateur des pratiques de gestion de classe sur le lien entre les difficultés de certains élèves à gérer leurs émotions, et leurs conduites agressives réactives

Nous avons ensuite testé l'effet modérateur des trois mêmes pratiques de gestion de classe cette fois en lien avec l'agressivité réactive. Nous voulions d'abord vérifier, selon l'hypothèse 1a, si « un bon contrôle des comportements des élèves dans la classe atténue le lien entre les difficultés de certains élèves à gérer leurs émotions, et leurs conduites agressives de type réactif ». Selon le modèle de régression testé, il n'y avait pas d'effet d'interaction significatif. L'hypothèse 1a n'a donc pu être confirmée.

L'hypothèse 3a postulait ensuite « qu'une gestion de classe positive plutôt que négative et punitive atténue le lien entre les difficultés de certains élèves à gérer leurs émotions, et leurs conduites agressives de type réactif. Inversement, une gestion de classe négative et punitive amplifie ce lien ». Cette hypothèse n'a malheureusement pu être confirmée, étant donné qu'il n'y avait pas d'effet d'interaction significatif dans le modèle de régression testé. De la même façon, nous n'avons pu confirmer l'hypothèse 6a, selon laquelle « une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles, atténue le lien entre les difficultés de certains élèves à gérer leurs émotions, et leurs conduites agressives de type réactif ».

Une première explication est envisageable pour ces résultats. Nous avons vu que, suite à leurs études sur les mécanismes de développement des deux formes d'agressivité, des auteurs comme Dodge et ses collègues (1997), et Little (2002, in Vitaro et Brendgen, 2005), ont proposé l'idée que l'agressivité réactive serait davantage reliée à des prédispositions biologiques des enfants, alors que l'agressivité proactive serait plus

dépendante de facteurs environnementaux. Dans cette perspective, il est possible que les pratiques des enseignants, dans l'environnement scolaire, aient un effet modérateur, et donc de protection, dans le cas de l'agressivité proactive. Ce rôle modérateur serait cependant beaucoup plus modeste dans le cas de l'agressivité réactive, qui elle serait moins dépendante de l'environnement de l'enfant. Par contre, il faut aussi mentionner que l'absence de résultats ne veut pas nécessairement dire que l'effet modérateur n'existe pas dans le cas de l'agressivité réactive. Il serait plausible, par exemple, que ce soit d'autres pratiques enseignantes que celles mesurées dans cette étude qui aient un effet modérateur au niveau de l'agressivité réactive. Ces résultats pourraient aussi être dus à des limites méthodologiques de la présente recherche.

Enfin, il est aussi possible que les pratiques enseignantes entretiennent d'autres types de liens, qu'un effet direct ou modérateur, avec l'agressivité réactive et les lacunes sociocognitives qui y sont associées. Suite à ses travaux, Dodge (1993) soutient que les processus de traitement de l'information sociale biaisés, et les problèmes d'agressivité réactive et proactive qui y sont associés, semblent se développer relativement tôt dans la vie des enfants. Cela serait relié à leurs premières expériences de vie au sein de leur famille, particulièrement aux pratiques de leurs parents. Partant de là, nous avons fait le postulat qu'à l'école, les pratiques des enseignants avaient plutôt un rôle modérateur par rapport à des mécanismes sociocognitifs déjà problématiques chez certains jeunes. Par contre, il est possible qu'à l'école primaire les pratiques des enseignants aient encore une influence directe sur le développement des processus sociocognitifs des jeunes. Mais cela ferait l'objet d'une autre recherche. Aucune étude n'a porté, à notre connaissance, sur le rôle possible des pratiques enseignantes dans la trajectoire développementale des processus sociocognitifs biaisés chez les enfants manifestant des conduites agressives. D'autres

modèles postulant ce type de lien devront être étudiés, en plus de répliquer les hypothèses de la présente étude. Notons que ces dernières remarques peuvent aussi s'appliquer dans le cas de l'agressivité proactive.

L'effet modérateur des pratiques pédagogiques des enseignants, sur le lien entre des lacunes au niveau des habiletés générales de résolution de problèmes interpersonnels chez certains élèves, et leurs conduites agressives réactives

La dernière hypothèse de modération en lien avec l'agressivité réactive, soit l'hypothèse 7a, postulait que « des pratiques pédagogiques issues des courants cognitif et constructiviste atténuent le lien entre les lacunes de certains élèves au niveau de leurs habiletés générales de résolution de problèmes interpersonnels, et leurs conduites agressives de type réactif ». Cette hypothèse n'a pu être confirmée étant donné que cet effet d'interaction ne s'est pas avéré significatif dans le modèle de régression.

Cependant, le fait que nous n'ayons pu confirmer l'hypothèse 7a n'indique pas que l'effet modérateur des pratiques pédagogiques est inexistant. Il est possible que les résultats obtenus ici découlent de limites méthodologiques de notre étude. Nous avons en effet utilisé comme mesure des pratiques pédagogiques des enseignants, la variable disponible s'y rapportant dans le *QES*. Cette mesure des pratiques pédagogiques est probablement trop générale. Des mesures plus spécifiques, de certaines pratiques particulières, auraient peut-être pu mettre en lumière l'effet modérateur des pratiques pédagogiques postulé dans l'hypothèse 7a.

Interactions triples avec l'âge des élèves

Selon Crick et Dodge (1994), plus les enfants augmentent en âge, plus leur processus de traitement de l'information sociale tend à se rigidifier, sous l'influence de ce que les auteurs ont nommé les « schèmes cognitifs ». À partir de ce constat, nous avons formulé l'hypothèse 8, c'est-à-dire que « l'effet modérateur des pratiques enseignantes est de plus grande ampleur chez les élèves plus jeunes ». Pour vérifier cette hypothèse, nous avons testé à nouveau les sept modèles de régression précédents, mais en y incluant cette fois des variables d'interactions triples avec l'âge des enfants. Malheureusement, aucun effet d'interactions triples n'est apparu significatif dans les modèles, et l'hypothèse 8 n'a pu être confirmée.

Parallèlement à ces résultats, rappelons que nous n'avons trouvé aucun effet simple de l'âge des enfants sur leurs conduites agressives, pourtant stipulé dans la littérature. Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous ne pouvons par contre conclure qu'il n'y a pas d'effet de l'âge des élèves. Cette situation s'explique selon nous par des limites méthodologiques de notre recherche. En effet, comme un de nos instruments, le *QES*, n'a été administré qu'aux élèves de la 4^e à la 6^e année, nous n'avons pu inclure que les jeunes de ces trois niveaux dans l'échantillon. Comme il s'agit des trois niveaux du deuxième cycle du primaire, l'influence de l'âge des jeunes ne semble pas avoir beaucoup d'importance. Il est fort probable qu'une réplique de cette recherche incluant des élèves du premier cycle du primaire, et même de la maternelle, obtiendrait des résultats différents.

Forces et limites de la présente étude

La principale force de cette recherche réside dans son caractère innovateur. Les études qui ont porté sur le développement de l'agressivité proactive et réactive et sur les processus sociocognitifs en cause ont surtout étudié le milieu familial et les pratiques parentales. La présente étude s'est penchée quant à elle sur le rôle des pratiques des enseignants. Elle avait pour but d'étudier l'effet direct des pratiques des enseignants sur les conduites agressives proactives et réactives, ainsi que l'effet modérateur de ces pratiques par rapport aux mécanismes sociocognitifs qui sous-tendent les deux types d'agressivité. Au niveau des pratiques de gestion de classe, de nombreuses études avaient traité de l'impact des pratiques sur le comportement des élèves en général, mais très peu s'étaient penchées spécifiquement sur les conduites agressives proactives et réactives. De la même façon, aucune étude à notre connaissance n'avait porté sur l'effet des pratiques pédagogiques en ce qui a trait aux deux types de conduites agressives. Les résultats que nous avons obtenus ont d'ailleurs confirmé en partie les hypothèses concernant à la fois les effets bénéfiques directs des pratiques enseignantes en lien avec l'agressivité réactive, et les effets de protection par rapport au rôle modérateur de certaines pratiques en lien avec l'agressivité proactive.

Au niveau des limites, rappelons tout d'abord que les données utilisées dans la présente étude ont été recueillies dans le cadre d'une autre recherche, soit la recherche d'évaluation du programme *Vers le pacifique* (Bowen et al., 2002). L'échantillon sélectionné ne l'a donc pas été de façon aléatoire. Il s'agit plutôt d'un échantillon de convenance. La généralisation de nos résultats à la population n'est donc pas possible.

Cette recherche devra éventuellement être répliquée avec un échantillon probabiliste ou représentatif, afin d'arriver à tirer des conclusions pour la population cible, soit les jeunes du primaire manifestant des problèmes de conduites agressives. Il serait aussi très pertinent de répliquer cette recherche auprès d'une population clinique, avec un échantillon formé de jeunes provenant de classes spécialisées dans les troubles de comportement par exemple.

Étant donné que le devis de notre recherche n'est pas de type expérimental ou quasi-expérimental, il n'a pas été possible ici de *modifier* certaines pratiques enseignantes, comme c'est le cas par exemple dans l'étude d'évaluation du programme d'intervention *Seattle Social Development Project* (O'Donnell et al., 1995). De telles recherches seront par contre nécessaires dans la poursuite de l'étude du rôle des pratiques enseignantes sur la cognition sociale des élèves et sur leurs conduites agressives proactives ou réactives. De plus, le devis de cette recherche est de type transversal. Il n'est donc pas possible de préciser l'effet dans le temps des pratiques enseignantes sur le développement des biais ou lacunes dans le processus de traitement de l'information sociale des enfants, et de façon générale, sur la trajectoire développementale des problèmes de conduites agressives proactives et réactives. Nous n'en sommes qu'au début dans l'étude de l'effet des pratiques enseignantes sur la cognition sociale des élèves et sur leurs conduites agressives proactives et réactives. Des recherches dans ce domaine avec un devis longitudinal seront nécessaires dans le futur.

Toujours au niveau des limites, rappelons que pour augmenter la puissance statistique des analyses, nous avons utilisé dans cette étude la perception des élèves des pratiques de leur enseignant, telle que mesurée par le *QES élèves*. Cette façon de faire élimine entre autres certains biais liés aux données auto-révélées, comme le biais de la

désirabilité sociale dans le cas où l'on recueille les informations sur les pratiques pédagogiques chez les enseignants eux-mêmes. Par contre, cette mesure est indirecte, et elle amène d'autres formes de biais.

Dans la présente situation, nous avons un problème au niveau de l'indépendance des mesures, étant donné que tous les élèves d'une classe ont le même enseignant. Pour remédier à ce problème, nous avons tenu compte de « l'effet classe » dans les analyses de régression, à l'aide du *coefficient intra classe*. Il est à noter que l'effet d'interaction significatif, dans le cas de l'agressivité proactive, l'est demeuré même après avoir tenu compte de « l'effet classe » dans le modèle de régression. Par contre, nous avons vu que le coefficient de corrélation intra classe de la variable *gestion de classe prévisible et constante*, en cause dans cet effet d'interaction, s'élève à 0,19. Même si cette corrélation est faible selon les critères de Cohen, ce coefficient indique tout de même qu'il y a un certain « effet classe » dans les mesures des pratiques enseignantes. Lors d'une réplique de cette recherche, il serait donc approprié d'avoir recours à des analyses multi-niveaux. De plus, il serait intéressant de trouver une mesure plus directe des pratiques des enseignants, comme celles recueillies par des observateurs indépendants par exemple.

Conclusion

Malgré les limites méthodologiques de la présente recherche énoncées plus haut, et qui affectent sa validité interne, cette étude a un bon degré de validité externe puisqu'elle a répliqué des résultats de recherches antérieures. En effet, les résultats ont montré, conformément à la littérature, les liens entre des lacunes particulières au niveau sociocognitif et les conduites agressives des deux types. Plus précisément, les résultats montrent le lien entre les conduites agressives proactives des élèves et leur tendance à évaluer favorablement des solutions négatives aux problèmes interpersonnels. À propos de l'agressivité réactive, ce type de conduites agressives a été associé chez les élèves de l'échantillon à des difficultés au niveau des habiletés générales de résolution de problèmes interpersonnels, ainsi qu'à des lacunes par rapport à la gestion de leurs émotions. Ces résultats ont été retrouvés à la fois dans les analyses bi-variées et multivariées.

Cette recherche tentait de vérifier deux hypothèses générales. La première postulait un effet principal bénéfique de certaines pratiques enseignantes sur les conduites agressives proactives ou réactives des élèves. La seconde proposait que des pratiques pédagogiques et de gestion de classe particulières des enseignants modèrent le lien entre des lacunes particulières au niveau sociocognitif et les conduites agressives proactives ou réactives des élèves. Ces deux hypothèses générales ont été en partie confirmées. Au niveau de l'agressivité proactive, l'hypothèse spécifique, selon laquelle une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles atténue le lien entre la propension de certains élèves à évaluer favorablement des solutions négatives aux problèmes interpersonnels, et leurs conduites agressives proactives, a été confirmée. Une gestion de

classe adéquate semble donc représenter un facteur de protection, par rapport aux lacunes au niveau sociocognitif chez certains élèves, et leurs manifestations de conduites agressives proactives. Par contre, les hypothèses de modération n'ont pu être confirmées dans le cas de l'agressivité réactive.

Au niveau de l'agressivité réactive, deux pratiques enseignantes ont des effets principaux significatifs. Il s'agit de pratiques de gestion de classe négatives et punitives et de certaines pratiques pédagogiques. Les résultats montrent qu'une gestion de classe positive et des pratiques pédagogiques conformes aux courants cognitif et constructiviste en éducation tendraient à diminuer l'incidence des conduites agressives réactives dans une classe. Ces deux pratiques des enseignants représenteraient donc un facteur général bénéfique inverse aux déficits personnels de certains élèves au niveau sociocognitif. Il est à noter qu'aucun effet principal des pratiques enseignantes testées ne s'est avéré significatif dans le cas de l'agressivité proactive.

Suggestions pour les recherches futures

Tel que mentionné précédemment, au niveau des conduites agressives réactives, les analyses ont démontré les effets principaux des deux pratiques suivantes : une gestion de classe positive plutôt que négative et punitive, et des pratiques pédagogiques conformes à ce qui est prôné par les courants cognitif et constructiviste en éducation. Par contre, dû aux limites méthodologiques de la présente recherche, ces résultats devront être répliqués, tout comme les analyses ayant trait aux autres pratiques enseignantes pour lesquelles l'effet principal n'a pas été démontré. De plus, d'autres pratiques enseignantes que celles mesurées ici pourraient avoir un effet direct bénéfique sur les deux types de conduites

agressives. Il est aussi possible que nous n'ayons pas mesuré, dans notre étude, les pratiques des enseignants qui ont un effet direct dans le cas de l'agressivité proactive en particulier.

Il aurait été intéressant et pertinent, au niveau des pratiques pédagogiques, de regarder plus spécifiquement l'impact de certaines stratégies d'enseignement comme l'apprentissage coopératif et l'apprentissage par projet par exemple, une stratégie d'enseignement dans laquelle la démarche de résolution de problèmes est centrale. Malheureusement, nous ne disposons pas des données nécessaires pour analyser de façon plus particulière l'effet de ces pratiques pédagogiques. De plus, tel que mentionné précédemment, cet effet principal des pratiques enseignantes pourrait aussi être un effet direct sur les caractéristiques sociocognitives des jeunes. Ces avenues devront être explorées dans les études futures.

La présente recherche mettait l'accent sur l'étude des pratiques des enseignants. Par contre, il serait pertinent de prendre en considération d'autres paramètres du milieu scolaire, comme le climat de classe et le climat d'école par exemple. De la même façon, il serait intéressant de regarder l'impact de la relation enseignants-élèves sur la cognition sociale des élèves et sur leurs conduites agressives proactives ou réactives. En plus des pratiques des parents, Dodge (1991) a montré l'importance de la relation et du climat affectif dans les mécanismes menant au développement de l'agressivité proactive et réactive. Par exemple, les expériences de maltraitance au sein de la famille, ainsi qu'un climat peu chaleureux et un attachement insécuré avec les parents, ont été associés au développement de l'agressivité réactive. Pour leur part, les enfants agressifs proactifs auraient été exposés dans leur famille à des modèles de comportements agressifs, limitant

leur répertoire de solutions aux problèmes interpersonnels à des solutions agressives, et les amenant à évaluer favorablement ce type de solution (Dodge, 1991). Partant de là, il serait donc intéressant de vérifier, dans une recherche future, l'effet de la relation enseignants-élèves sur le lien entre les lacunes au niveau sociocognitif chez les élèves et leurs conduites agressives proactives ou réactives. De façon générale, les études portant sur la gestion de classe ont démontré que cette variable avait un impact certain sur le comportement des élèves (Janosz, Georges & Parent, 1998).

Dans un autre ordre d'idées, il serait intéressant de vérifier l'effet modérateur des pratiques enseignantes sur d'autres caractéristiques sociocognitives des élèves que celles étudiées ici. Rappelons que dans l'étude des lacunes au niveau sociocognitif, il a été découvert que les enfants agressifs proactifs avaient tendance à poursuivre des buts davantage instrumentaux que favorables aux relations interpersonnelles (Crick et Dodge, 1996). Pour leur part, plusieurs études ont associé l'agressivité réactive aux biais d'attribution d'intentions hostiles dans des situations sociales ambiguës (Coie & Dodge, 1987 ; Crick et Dodge, 1996).

Au niveau de l'intervention, les recherches sur le rôle des pratiques enseignantes en regard des conduites agressives proactives et réactives des élèves et de leur cognition sociale pourraient avoir une grande importance. Elles pourraient par exemple donner lieu à des programmes d'intervention en milieu scolaire visant certaines pratiques spécifiques des enseignants, en mettant l'accent sur différentes pratiques selon la nature des conduites agressives manifestées par les élèves. Mais nous n'en sommes pas là. Il est clair que nous sommes qu'au début de l'étude de l'effet des pratiques des enseignants sur les deux types d'agressivité et leurs lacunes sous-jacentes au niveau sociocognitif. D'autres recherches

dans ce domaine sont nécessaires. Néanmoins, celles-ci pourront s'inspirer des résultats obtenus ici qui, malgré les lacunes méthodologiques soulignées précédemment, montrent le rôle des pratiques enseignantes comme variable de protection au chapitre de l'agressivité proactive, et comme variable bénéfique ayant un effet direct par rapport à l'agressivité réactive.

Références

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and Interpreting Interactions*. Thousand Oaks (Californie): Sage Publications.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Archer, J., & Côté, S. (2005). Sex Differences in Aggressive Behavior. A Developmental and Evolutionary Perspective. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp.425-443). New York: The Guilford Press.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bates, J.E., Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Weiss, B. (1992). Some Consequences of Early Harsh Discipline : Child Aggression and a Maladaptive Social Information Processing Style. *Child Development*, 63, 1321-1335.
- Bates, J.E., Dodge, K.A., J.E., Pettit, G.S. & Valente, E. (1995). Social Information-Processing Patterns Partially Mediate the Effects of Early Physical Abuse on Later Conduct Problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632-643.
- Bear, G.G. (1998). School Discipline in the United States: Prevention, Correction, and Long-Term Social Development. *School Psychology Review*, 27, 14-32.
- Beyda, S.D., Zentall, S.S., & Ferko., D.J.K. (2002). The Relationship Between Teacher Practices and the Task-Appropriate and Social Behavior of Students with Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 27, 236-255.

- Bowen, F., Chouinard, R., & Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXX*, 49-70.
- Bowen, F., Dufresne, C., Fortin, F., Fournier, M., Bélanger, J., Desbiens, N., Janosz, M., & Lacroix, M. (2003). *Analyse des impacts d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM)-Rapport préliminaire pour la première année de mise en œuvre (2001-2002)*. Rapport déposé au Centre National de Prévention du Crime. Ministère de la Justice, Ottawa, 63 pages.
- Bowen, F., Janosz, M., Desbiens, N., Bélanger, J., Lacroix, M., & Dufresne, C. (2002). Cadre de recherche et instruments de la collecte de données pour l'évaluation d'un programme de promotion des conduites pacifiques du Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM). Document déposé au Centre National de Prévention du Crime. Ministère de la Justice, Ottawa, 16 pages.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N. & Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (pp.167-213). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brophy, J.E. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford.
- Burts, D.C., Pierce, S.H., & Jambunathan, S. (1999) Developmentally appropriate practices as predictors of self-competence among preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education, 13*, 167-174.
- Cameron, R.J. (1998). School Discipline in the United Kingdom : Promoting Classroom Behaviour Which Encourages Effective Teaching and Learning. *School Psychology Review, 27*, 33-44.

- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- David, C.F. & Kistner, J.A. (2000). Do Positive Self-Perceptions Have a « Dark Side » ? Examination of the Link between Perceptual Bias and Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 327-337.
- Desbiens, J.F., Gauthier, C., & Martineau, S. (1999). La gestion de la classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 467-496.
- Dionne, G. (2005). Language Development and Aggressive Behavior. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp.330-352). New York: The Guilford Press.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M.Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (pp.77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D.J.Pepler, & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp.210-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge, K.A., & Frame, C.L. (1982). Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K.A., & Schwartz, D. (1997). Social Information Processing Mechanisms in Aggressive Behavior. In D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 171-180). New York : John Wiley & Sons.
- Dodge, K.A., Lochman, J.E., Harnish, J.D., & Bates, J.E. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., & Price, J.M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice* (pp.113-129). Albany, NY : State University of New York Press.
- Dumas, J.E. (2002). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : DeBoeck (2^e édition).
- Gagnon, C., & Vitaro, F. (Eds.) (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gettinger, M. (1998). Methods of proactive classroom management. *School Psychology Review*, 17, 227-242.

- Hartman, R. & Stage, S.A. (2000). The Relationship Between Social Information Processing and In-School Suspension for Students with Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders, 25*, 183-195.
- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 133-164.
- Howell, D. C. (2002). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jaccard, J. & Turrisi, R. (2003). *Interaction effects in multiple regression* (2ième édition). Thousand Oaks: Sage.
- Janosz, M., Georges, P., Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 27*, 285-306.
- Jones, I., & Gullo, D.F. (1999). Differential Social and Academic Effects of Developmentally Appropriate Practices and Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education, 14*, 26-35.
- Kish, L. (1967). *Survey Sampling*. New York: John Wiley & sons.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lochman, J.E., & Dodge, K.A. (1994). Social-Cognitive Processes of Severely Violent, Moderately Aggressive, and Nonaggressive Boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 366-374.
- Lochman, J.E., & Dodge, K.A. (1998). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys: Effects of prior expectations, context, and boys' age. *Development and Psychopathology, 10*, 495-512.

- Lochman J.E., Whidby, J.M., FitzGerald, D.P. (2000). Cognitive-Behavioral Assessment and Treatment with Aggressive Children. In P.C. Kendall (Ed.), *Child and Adolescent Therapy Cognitive-Behavioral Procedures* (pp.31-87). New York: The Guilford Press (2e edition).
- Martens, B.K., et Meller, P. J. (1990). The application of behavioral principles to educational settings. In T. B. Gutkin et C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of school psychology* (pp.612-634). New York: Wiley.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. « Indices de défavorisation par commission scolaire » [en ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca> (page consultée le 1^{er} octobre 2006).
- Ministère de l'Éducation du Québec, (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Norusis, M. J. (2006). *SPSS 14.0 Guide to Data Analysis*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- O'Donnell, J., Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Abbott, R.D., Day, L.E. (1995). Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children : long-term Intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 87-100.
- 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, 916-934.
- Pennington, B.F., & Ozonoff, S. (1996). Executive Functions and Developmental Psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 51-87.

- Poulin, F., & Boivin, M. (2000a). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment, 12*, 115-122.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000b). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology, 36*, 233-240.
- Quay, H.C. (1993). The Psychobiology of undersocialized aggressive conduct disorder: A theoretical perspective. *Development and Psychopathology, 5*, 165-180.
- Séguin, J.R., & Zelazo, P.D. (2005). Executive Function in Early Physical Aggression. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp.306-329). New York: The Guilford Press.
- Shaw, D.S., Owens, E.B., Vondra, J.I., Keenan, K., & Winslow, E.B. (1996). Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behaviour problems. *Development and Psychopathology, 8*, 679-699.
- Van Goozen, S.H.M. (2005). Hormones and the Developmental Origins of Aggression. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp.281-306). New York: The Guilford Press.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissages et enseignement: Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vitaro, F., Gendreau, P.L., Tremblay, R.E. & Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39*, 377-385.
- Vitaro, F. (2000). Évaluation des programmes de prévention: principes et procédures. In F. Vitaro & C.Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (pp.167-213). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R.E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 495-505.

Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression : A Developmental Perspective. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp.178-201). New York: The Guilford Press.

Walker, H.M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Annexes

Annexe 1

Énoncés provenant du *Questionnaire des connaissances* qui forment les échelles de mesure des caractéristiques sociocognitives des élèves

Évaluation favorable d'une solution négative

Imagine cette situation. À la piscine, Jean s'est fait pousser dans l'eau par un plus vieux. Il a alors décidé de se battre avec le garçon.

Est-ce que cette solution est juste	oui – non
Est-ce que cette solution rendra Jean heureux	oui – non
Est-ce que cette solution rendra les autres heureux	oui – non
Est-ce que cette solution est efficace	oui – non

Marc-André et Guillaume jouent au ballon dans des équipes adverses. En voulant donner un coup de pied sur le ballon, Marc-André donne un coup de pied dans les jambes de Guillaume. Que devraient faire ces deux amis?

Marc-André devrait s'excuser auprès de Guillaume	oui – non
Marc-André poursuit le jeu pour ne pas faire perdre son équipe	oui – non
Guillaume devrait essayer de rendre le coup à Marc-André	oui – non
Guillaume devrait dire à Marc-André de faire attention sinon	
La prochaine fois, il recevra lui aussi un coup de pied	oui – non

Gestion des émotions

Quelle est la première chose que tu fais si tu es en colère contre un autre élève?

- Je me calme
- J'essaye de trouver tout de suite une solution pour éviter qu'on se chicane
- Je demande de l'aide à un ami

Parmi ces choix, quel sont les moyens que tu prendrais pour te calmer si tu étais trop en colère contre un autre élève?

- J'attends que ma colère passe sans rien faire
- Je fais autre chose
- Je m'éloigne de l'élève
- Je vais voir un adulte pour lui expliquer ce qui s'est passé

Imagine que tu es en chicane avec un autre élève et cet élève veut te parler. Que ferais-tu?

- a) Je ne lui parlerais pas parce que je suis trop fâché et que je ne veux rien savoir de lui (ou d'elle)
- b) J'écouterais ce qu'il (ou elle) aurait à me dire
- c) Je lui parlerais calmement sans lui dire de bêtises
- d) S'il dit des choses avec lesquelles je ne suis pas d'accord, je n'attendrais pas qu'il ait fini de parler et je lui dirais immédiatement qu'il n'a pas raison.

Quand tu es en colère ou triste à cause de ce qu'un autre élève t'a fait, quel(s) moyens peux-tu utiliser pour lui dire ce que tu ressens?

- a) Je préfère ne rien lui dire parce que je suis trop fâché ou triste
- b) Je dirais à mon professeur ou à mes parents ce qu'il m'a fait
- c) Je lui dirais que ce qu'il a fait n'est pas correct
- d) Je lui dirais que je suis triste ou fâché à cause de ce qu'il a fait.

Tableau I

Énoncés provenant du *Questionnaire de désignations comportementales par les enseignants* qui forment les échelles d'agressivité réactive et proactive

Énoncés qui composent l'échelle d'agressivité réactive dans l'étude de Coie et Dodge (1987)	Énoncés qui composent l'échelle d'agressivité réactive dans la présente étude
<ul style="list-style-type: none"> - When teased, strikes back - Overreacts angrily to accidents - Blames others in fights 	<ul style="list-style-type: none"> - Lorsqu'un jeune l'agace ou le menace, il/elle se fâche facilement (et peut même aller jusqu'à le frapper) - S'emporte facilement
Énoncés qui composent l'échelle d'agressivité proactive dans l'étude de Coie et Dodge (1987)	Énoncés qui composent l'échelle d'agressivité proactive dans la présente étude
<ul style="list-style-type: none"> - Uses physical force to dominate - Gets others to gang up on a peer - Threatens and bullies others 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilise la force (ou menace de le faire) afin de dominer d'autres jeunes - Ridiculise facilement les autres élèves

Tableau II

Énoncés composant les dimensions du *Questionnaire de l'environnement socio-éducatif* utilisées dans la présente recherche

<p>Pratiques pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Dans ma classe, l'enseignante</i> nous explique pourquoi ce qu'on apprend est important - ... Me donne des trucs pour mieux apprendre - ... Utilise plusieurs moyens pour rendre la matière intéressante - ... Vérifie si nous avons bien compris avant d'aller plus loin dans la matière (par exemple, en mathématiques, en français, etc.) - ... Utilise différentes méthodes pour nous enseigner la matière (projets, travail d'équipe, travail individuel, jeux, etc.) - ... Nous montre comment s'organiser pour bien travailler
<p>Gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Dès le tout début de l'année scolaire (en septembre) l'enseignante</i> nous a expliqué clairement les comportements qu'elle attend de ses élèves. - ... l'enseignante nous a expliqué quelles seraient les conséquences si nous ne respections pas les règles - ... nous a montré et nous a fait pratiquer les bons comportements à avoir en classe et à l'école - ... nous a bien expliqué pourquoi c'est important de respecter les règlements de notre classe - ... l'enseignante intervient toujours quand les règles ne sont pas respectées
<p>Contrôle des comportements des élèves dans la classe</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Dans ma classe,</i> dès que l'enseignante s'adresse à nous les élèves écoutent - ... les élèves travaillent sans déranger les autres
<p>Gestion de classe négative et punitive v.s. positive</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Dans ma classe, l'enseignante</i> nous parle plus de ce qui va mal que de ce qui va bien - ... se fâche rapidement contre les élèves - ... passe plus de temps à nous chicaner qu'à nous féliciter et à nous encourager