

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX-TRAVAIL-PATRIE

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
CENTRE DE RECHERCHE ET
DE FORMATION DOCTORALE
EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
POSTGRADUATE SCHOOL
FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

RESEARCH AND DOCTORAL
TRAINING UNIT FOR THE
SOCIAL SCIENCES

**BIAIS D'ATTRIBUTION D'INTENTION ET
COMPORTEMENTS AGRESSIFS CHEZ LES
ÉLÈVES DE LA VILLE DE YAOUNDÉ**

*Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du Master en Psychologie
Spécialité : Psychologie Sociale*

Mémoire présenté et soutenu le 28 Juillet 2022

Par :

GAMGO Michelle Aurelie

Jury:

Président : EBALE MONEZE Chandel
Professeur.

Rapporteur : NGAH ESSOMBA Hélène Chantal
Chargé de Cours

Membre : NOUMBISSI Claude Désiré
Maitre de conférences

Université de Yaoundé I

Université de Yaoundé I

Université de Yaoundé I



Juillet 2022

A MES PARENTS

SOMMAIRE

SOMMAIRE	iii
REMERCIEMENTS	vi
LISTE DES ABREVIATIONS	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE.....	3
CHAPITRE PREMIER: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE DEUXIÈME: REVUE DE LA LITTÉRATURE	30
CHAPITRE TROISIEME: THEORIES DE REFERENCE	61
DEUXIEME PARTIE: CADRE OPERATOIRE	84
CHAPITRE QUATRIÈME: APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	85
CHAPITRE CINQUIÈME: PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RESULTATS	106
CHAPITRE SIXIEME: SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RESULTATS	126
CONCLUSION GENERALE	142
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	144
ANNEXE	168
ANNEXE 1 : LE QUESTIONNAIRE	169
ANNEXE 2 : AUTORISATION DE RECHERCHE	175

REMERCIEMENTS

L'élaboration de ce rapport a été rendue possible grâce aux contributions de plusieurs personnes auxquelles je tiens à exprimer ma gratitude. Je tiens d'abord à remercier mon Directeur de mémoire le Docteur Chantal Ngah Essomba, pour m'avoir fait confiance et incité à faire de la recherche. Grâce à sa rigueur et sa discipline dans le travail, elle m'a amené plusieurs fois à me dépasser.

Mes remerciements vont aussi à l'ensemble des enseignants du Département de Psychologie de l'Université de Yaoundé 1 pour leur encadrement tout au long de mon cursus académique. Je remercie également les membres du jury pour avoir accepté d'examiner ce travail.

Ensuite à tous les aînés de l'équipe de recherche du Professeur Mvessomba. Spécifiquement, à Boris Tachom Waffo pour sa disponibilité, ses critiques, sa patience et ses conseils qui ont su me guider dans l'élaboration de mon mémoire et au Docteur Alain Tagne Nossi. A tous les autres membres de cette équipe, je tiens à reconnaître leurs contributions à la réussite de ce rapport.

A tous mes camarades de promotion : Assako Jean Lucien, Keteo Alain, Kwele Kwele Benjamin, Mezo Pierre Eric, Nana Neyo Achille, Noumbo Aghokeng Bosclain, Ntsama Meyene Pierre Bertrand, Ntsama Edima Marcel avec qui j'ai passé des moments de formation inoubliables, nos discussions m'ont permis de m'améliorer.

Un merci à tous les dirigeants des deux établissements scolaires pour m'avoir accordé les autorisations d'accès à différentes écoles. A tous les élèves pour avoir accepté de participer à l'étude.

Enfin Aux familles Tsigaing et Feunkoua à Yaoundé pour leur aide. Merci de m'avoir considéré comme membre de chacune de vos familles, pour l'aide et pour toutes les démarches entreprises me permettant de m'en sortir. A toute ma famille pour leur soutien multiforme et leur patience.

LISTE DES ABREVIATIONS

AR	: Agression Réactive
AP	: Agression Proactive
BAIH	: Biais d'Attribution d'Intention Hostile
BAIH-D	: Biais d'Attribution d'Intention Hostile forme Directe
BAIH-I	: Biais d'Attribution d'Intention Hostile forme Indirecte
BAI -NHI	: Biais d'Attribution d'Intention-Non Hostile Instrumental
BAIN	: Biais d'Attribution d'Intention Neutre
CES	: Collège d'Enseignement Secondaire
EVEQ	: Enquête sur la Violence dans Les Ecoles Québécoises
EQSJS	: Enquête Québécoise sur la Santé des Jeunes au Secondaire
HBSC	: Health Behaviour in School-aged Children
MINESEC	: Ministère des Enseignements Secondaires
OBC	: Office du Baccalauréat du Cameroun
OMS	: Organisation Mondiale de la Santé
REN	: Réponse Emotionnelle Negative
RPQ	: Questionnaire Agression Réactive-Proactive
SIP-AEQ	: Social Informational Processing-Attribution and Emotional Response Questionnaire
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
SIP	: Social Information Processes
TIS	: Traitement de l'Information Sociale
UNESCO	: Organisation des Nations Unis pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	: Fond des Nations Unis pour l'Enfance

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	
<i>Répartition des participants en fonction des caractéristiques sociodémographiques</i>	98
Tableau 2	
<i>Score de consistance interne du biais d'attribution d'intention hostile-forme directe</i>	104
Tableau 3	
<i>Score de consistance interne du biais d'attribution d'intention hostile-forme indirect</i>	105
Tableau 4	
<i>Score de consistance interne du biais d'attribution d'intention hostile</i>	106
Tableau 5	
<i>Score de consistance interne du biais d'attribution d'intention non-hostile instrumental</i>	107
Tableau 6	
<i>Score de consistance interne du biais d'attribution d'intention neutre</i>	108
Tableau 7	
<i>Score de consistance interne des réponses émotionnelles négatives</i>	109
Tableau 8	
<i>Score de consistance interne de l'agression réactive</i>	110
Tableau 9	
<i>Score de consistance interne de l'agression proactive</i>	111
Tableau 10	
<i>Score de consistance interne de l'agression</i>	112
Tableau 11	
<i>Variations des dimensions de l'agressivité en fonction du sexe</i>	116
Tableau 12	
<i>Variations des dimensions de l'agressivité en fonction de l'âge</i>	117
Tableau 13	
<i>Variations des dimensions de l'agressivité en fonction de la classe</i>	118
Tableau 14	
<i>Variations des dimensions de l'agressivité en fonction de la possession d'enfants</i>	119
Tableau 15	
<i>Variations des dimensions de l'agressivité en fonction de la consommation des stupéfiants</i>	119

Tableau 16	
<i>Variations des dimensions de l'agressivité en fonction du statut matrimonial</i>	120
Tableau 17	
<i>Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention en fonction du sexe</i>	121
Tableau 18	
<i>Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention en fonction de l'âge</i>	122
Tableau 19	
<i>Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention en fonction de la classe</i>	123
Tableau 20	
<i>Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention en fonction de la possession d'enfant</i>	124
Tableau 21	
<i>Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention en fonction de la consommation des stupéfiants</i>	125
Tableau 22	
<i>Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention en fonction du statut matrimonial</i>	126
Tableau 23, 24, 25	
<i>Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention hostile en fonction de l'agression</i>	127
Tableau 26	
<i>Régression linéaire entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité réactive</i> ...	128
Tableau 27	
<i>Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention non-hostile en fonction de l'agression</i>	129
Tableau 28	
<i>Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention neutre en fonction de l'agression</i>	130
Tableau 29	
.....	130

Tableau 30

Régression linéaire entre la réponse émotionnelle négative et le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité131

Tableau 31

Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention hostile, de la réponse émotionnelle négative en fonction de l'agression.....132

Tableau 32.

Effet total c, effet direct c' et effet indirect ab de l'attribution d'intention hostile et de l'attribution d'intention hostile forme -directe sur l'agressivité reactive.....134

LISTE DES FIGURES

Figure 1

Modèle du traitement de l'information sociale proposé par Dodge en 1986.....73

Figure 2

Modèle de traitement de l'information sociale (TIS) de Crick et Dodge (1994).....75

Figure 3

Schéma des différents modèles de médiation de l'étude.....123

RÉSUMÉ

La violence est un phénomène qui prend de plus en plus des proportions énormes dans nos sociétés. Ce phénomène est le fruit de divers comportements agressifs. Ces comportements n'épargnent aucun milieu y compris le milieu scolaire. Au cours des dix dernières années au Cameroun, on a enregistré plusieurs formes de comportements agressifs en milieu scolaire, allant des injures entre camarades aux homicides d'enseignants. La littérature en psychologie sociale accorde une place de choix aux comportements agressifs et aux processus sous-jacents. S'inscrivant dans cette perspective, ce travail de recherche étudie la relation entre le biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs chez les élèves. A travers la technique d'échantillonnage par convenance, 260 élèves âgés entre 13 et 24 ans ($M = 18.63$ ans) dont 104 filles ont été retenus pour participer à cette étude. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire composite contenant le *social informational processing-Attribution and Emotional Response Questionnaire* (Coccaro et al. 2009) et le Questionnaire d'Agression Réactive-Proactive (Suter et al., 2019), permettant de mesurer respectivement le biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs. Les données ont été analysées à l'aide de l'analyse de régression et du modèle d'équation structurale (Hayes, 2018) via SPSS.23. Les résultats montrent que le biais d'attribution d'intention hostile et la réponse émotionnelle négative prédisent les comportements agressifs chez les élèves. Il ressort également que la réponse émotionnelle négative médiate la relation le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs chez les élèves. Ces résultats sont discutés à la lumière des travaux antérieurs.

Mots clés : Agression réactive ; Agression proactive ; Biais d'attribution d'intention ; Réponse émotionnelle négative ; violence en milieu scolaire

ABSTRACT

Violence is a phenomenon that is increasingly taking on enormous proportions in our societies. This phenomenon is the result of various aggressive behaviors. These behaviours do not spare any environment, including the school environment. Over the past ten years in Cameroon, there have been several forms of aggressive behaviour in schools, ranging from insults between peers to the killing of teachers. The literature in social psychology gives pride of place to aggressive behaviors and underlying processes. In line with this perspective, this research investigates the relationship between intention attribution bias and aggressive behaviors in students. Through the convenience sampling technique, 260 students aged between 13 and 24 years ($M = 18.63$ years) including 104 girls were selected to participate in this study. The data were collected using a composite questionnaire containing the social informational processing-Attribution and Emotional Response Questionnaire (Coccaro et al. 2009) and the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (Suter et al., 2019), to measure intent attribution bias and aggressive behaviours, respectively. Data were analyzed using regression analysis and the structural equation model (Hayes, 2018) via SPSS.23. The results show that hostile intent attribution bias and negative emotional response predict aggressive behaviors in students. It also appears that the negative emotional response mediates the relationship, the bias of attribution of hostile intention and aggressive behaviors in students. These results are discussed in the light of previous work.

Keywords: Reactive aggression; Proactive aggression; Intent attribution bias; Negative emotional response; violence in school environment

INTRODUCTION GENERALE

La manifestation des comportements agressifs chez les enfants et les adolescents a suscité un nombre croissant de recherches et d'interventions (Kindelberger, 2004). Selon Bushman et Anderson (2001), l'omniprésence de la violence dans les films, les jeux vidéo, sur Internet et dans les médias multiplie des exemples d'exposition à la violence qui justifierait une aggravation des problèmes liés à l'agressivité. Tremblay et Nagin (2001), ajoutent qu'en raison des nouvelles technologies, les êtres humains aujourd'hui sont témoins de plusieurs gestes agressifs causant la mort d'autres individus, que l'étaient les Romains de l'Antiquité qui assistaient périodiquement aux spectacles sanglants de gladiateurs au Colisée. Entre 1965 et 2000, les données sur les crimes commis par les jeunes ont quadruplé (Blumstein, 2000) et pour certains auteurs, les comportements agressifs relativement stables durant l'enfance, peuvent persister durant l'adolescence et l'âge adulte (Broidy et al., 2003). Au plan sociétal, l'agressivité chez les jeunes est une problématique qui entraîne des coûts publics élevés de par ses conséquences néfastes (Tremblay, 2004).

Les comportements agressifs chez les jeunes particulièrement en milieu scolaire prennent depuis quelques années une importance non négligeable. Au cours de ces dernières décennies, l'agressivité en milieu scolaire a pris une telle ampleur qu'elle suscite une vive inquiétude auprès du corps éducatif (Moricia, 2015). Les apparitions d'actes violents au sein des écoles, des collèges ou des lycées, continuent d'alimenter les sujets de conversations des médias et ces derniers sont de plus en plus attirés par les problèmes liés à l'agressivité en milieu scolaire. Ainsi, on observe que cette médiatisation constante de l'agressivité participe à une amplification plus que justifiée du sentiment d'insécurité chez le personnel enseignants et chez les jeunes en milieu scolaire. Même si ce phénomène d'agressivité n'est pas récent, on constate néanmoins et ce d'années en années, une dégradation progressive du climat scolaire liée à l'agressivité présente au sein des établissements (Moricia, 2015). L'inquiétude au sujet des comportements agressifs chez les adolescents en milieu scolaire est récurrente dans le monde moderne et l'intérêt des chercheurs à leur égard est relativement récent (Cornell & Meyer, 2010).

Parmi les divers facteurs susceptibles d'expliquer les comportements agressifs, les cognitions sociales sont d'une grande importance, notamment parce que les adolescents

manifestant ce type de comportements semblent plus à même de privilégier leurs propres croyances que les indices situationnels aidant à interpréter les événements qu'ils rencontrent (Kindelberger, 2004). Un des facteurs qui a connu dernièrement un regain d'intérêt est l'ensemble des croyances vis-à-vis de l'agression même. La manière dont les enfants et les adolescents se représentent l'agression, apparaît comme un facteur non-négligeable dans la sélection de leurs conduites (Kindelberger, 2004). Les études scientifiques sur les comportements sont relativement rares avant 2000 et se développent rapidement depuis quelques années. Dans le cadre de cette étude, notre objectif est d'identifier les conditions qui favorisent l'apparition des comportements agressifs en milieu scolaire, de préciser quels sont les processus qui médiatisent ces comportements et tenter de les expliquer au moyen des modèles théoriques actuelles. Cette étude s'articule autour de deux grandes parties encadrées par une introduction et une conclusion générale : un cadre théorique et un cadre opératoire. La première partie est subdivisée en trois chapitres : le chapitre premier traite de la problématique ; le chapitre deuxième est consacré aux travaux sur le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs en milieu scolaire ; le chapitre troisième présente les théories de référence. La deuxième partie est également subdivisée en trois chapitres : le chapitre quatrième aborde l'approche méthodologique ; le chapitre cinquième présente les données et l'analyse des résultats et le chapitre sixième est consacré à la synthèse et à la discussion de ces résultats.

PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE

Cette première partie de notre travail présente les principaux éléments théoriques (problématique, littérature sur la thématique et les théories) qui fondent la base de notre étude. Ces éléments permettent de définir la formulation théorique de l'étude. Cette partie est structurée en trois chapitres : le premier présente la problématique de l'étude, le deuxième se consacre à la recension de travaux relatifs aux biais d'attribution hostile et aux comportements agressifs chez les jeunes plus particulièrement en milieu scolaire. Quant au troisième, il aborde les théories de références de notre étude.

CHAPITRE PREMIER: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La thématique sur les comportements agressifs reste un sujet d'actualité dans nos sociétés, sur les plans scientifique et empirique. A cet effet, Bedin et Dortier (2011, p.7) affirment que « l'agressivité et la violence traversent le temps, les classes sociales et les cultures ». A l'heure actuelle, les comportements agressifs semblent omniprésents. Il est quasi impossible de suivre un média sans entendre parler des actes de violences causés par les jeunes. Par exemple, au début du printemps 2017, en l'espace d'une semaine seulement, d'importants attentats et incidents ont eu lieu en Russie, en Suède, en Egypte et en Allemagne (Perruchaud, 2017). Ces exemples montrent bien que chaque pays, de même que chaque individu est touché de près ou de loin par des comportements agressifs. Par ailleurs, les jeunes sont principalement touchés et perturbés par ce phénomène social qui semble avoir un impact négatif sur le développement de l'agressivité de chez ces derniers. Pour mieux analyser les comportements agressifs en contexte camerounais, il est important pour nous de partir des observations des faits. Nous partirons d'un constat empirique pour parvenir de manière logique à un problème de recherche qui s'inscrit en psychologie sociale. Par conséquent, vont émerger les principaux facteurs sur lesquels s'appuieront les questions de recherche, les objectifs et les intérêts de notre travail.

1. CONSTAT DE L'ETUDE

1.1. Constat empirique

Tremblay et Home (1990), ont défini l'agression chez les jeunes comme une action où s'exerce un pouvoir transmis par un certain apprentissage cognitif et social. Selon ces auteurs, l'intention de cette action est jugée socialement destructrice dans un milieu donné. Cette agression peut se manifester de façon physique, verbale et/ou psychologique ; de manière directe ou indirecte, active ou passive (Tremblay & Home, 1990). Ils précisent que, généralement, la manifestation des comportements agressifs en bas âge a des répercussions à l'adolescence et à l'âge adulte. En milieu scolaire, ils peuvent prendre des formes diverses : l'abus verbal, les règlements de compte, les menaces, les brimades, les bagarres, le harcèlement, l'intimidation, l'humiliation, les mauvais traitements subis à l'école, l'intolérance, le racisme, le tribalisme, etc. Cette section va nous permettre d'essayer de montrer que les comportements agressifs sont devenus fréquents en milieu scolaire, en mettant en évidence les statistiques y

relatives à l'échelle mondiale en général, et en particulier au Cameroun. Ces statistiques s'accompagneront de quelques causes, conséquences et mesures prises pour réduire ces comportements dans les milieux scolaires camerounais.

1.1.1. Statistiques sur les comportements agressifs en milieu scolaire dans le monde

Une analyse de données effectuée par le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) (2018) souligne à quel point l'agressivité est fréquente dans les écoles à travers le monde. À l'échelle mondiale, la moitié des élèves âgés de 13 à 15 ans, soit environ 150 millions d'élèves, rapportent qu'ils ont été victimes de violence entre pairs à l'école ou à ses abords. Il s'agit d'élèves qui ont dit avoir fait l'objet d'intimidation ou avoir été mêlés à une bagarre. Concernant l'intimidation en milieu scolaire, au Royaume-Uni, une étude a constaté qu'entre 30 % et 50 % d'élèves du secondaire étaient victimes d'intimidation (Bowen et al. 2012). Selon une analyse antérieure de données en provenance de 25 pays, au moins 20 % et plus de 50 % d'élèves âgés entre 13 et 15 ans ont dit avoir été physiquement agressés par d'autres élèves au moins une fois au cours de l'année écoulée (UNICEF, 2018). Ces agressions physiques entre camarades sont plus courantes chez les garçons. En Jamaïque, par exemple, une étude réalisée en 2016 a montré que la violence des gangs sous-tendait 40 % des homicides d'enfants (UNICEF, 2018).

D'après une enquête menée au Mexique en 2013, 7% des garçons et 5% des filles du deuxième cycle du secondaire ont indiqué avoir été la cible d'insultes sexuelles de la part de leurs camarades de classe au cours de l'année précédente (Bowen et al. 2012). Un rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2015-2017) montre que, lors de l'enquête réalisée en 2016 par la plate-forme U-Report du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), plus 240 millions d'adolescents et de jeunes sont confrontés chaque année à une forme de violence et d'harcèlement en milieu scolaire. Le même rapport montre que, non seulement les estimations de la proportion d'enfants et de jeunes affectés par le harcèlement scolaire varient selon les pays, mais aussi et surtout que plusieurs études, situent cette proportion dans une fourchette allant de moins de 10% à plus de 65%. Un rapport de l'UNICEF (2018) montre qu'à travers le monde, environ 1/3 élève dans le groupe d'âge de 13 à 15 ans est mêlé à des bagarres, agressions.

En France, on estime à près de 6% la prévalence des agresseurs en milieu scolaire, à 10% celle des victimes, à 3% celle des élèves à la fois agresseurs et victimes (Huré et al. 2015). Selon une enquête de victimation à l'école, 63% des élèves âgés de 12 à 16 ans déclarent avoir

été rackettés. Soixante-treize pour cent déclarent avoir été insultés de manière racistes et 24,2% disent avoir été frappés (Debarbieux, 2004). Rahoui et Boucif (2018), ont mené une étude au cours de l'année 2017/2018 sur la violence en milieu scolaire en Belgique. Les résultats de cette étude ont montré que la violence et l'agressivité en milieu scolaire sont en nette augmentation, car 72% des enseignants déclarent que leurs élèves sont de plus en plus agressifs et violents. Soixante-neuf pour cent ont déjà été victimes d'une agression verbale de la part des élèves. Leurs résultats montrent également que 27% des élèves se sentent agressés et humiliés verbalement de la part de leurs enseignants, éducateurs, directeurs d'écoles et pairs. Ils montrent aussi que 15% des élèves passent en conseils de discipline par an. Au Canada, une étude révèle qu'une hausse au niveau de la gravité des crimes violents chez les moins de 18 ans est observée. En effet, l'indice de gravité qui était de 89,3 en 2000 est passé à 93,7 en 2010 (Després-Grenier, 2014). En 2010-2011, l'enquête longitudinale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire, menée depuis 1982 par l'organisation mondiale de la santé (OMS) révèle qu'au Canada près de 20% des jeunes déclaraient avoir été intimidés au moins une fois au cours des derniers mois. Près de 18% des filles canadiennes déclarent avoir été cyber agressées (harcèlement par réseaux sociaux ou téléphone) contre 15% chez les garçons (Bowen et al. 2018).

Lors d'une étude réalisée en 2007, le gouvernement du Québec a établi que 16 % de toutes les infractions avec violence sont commises par des jeunes âgés de 12 à 17 ans (Ministère de la Sécurité publique du Québec, 2007). L'ensemble de ces infractions peut être divisé en cinq catégories d'infraction avec violence : les agressions sexuelles (21 %), les vols qualifiés (21 %), les voies de fait (16 %), les menaces (16 %), et les homicides (7 %) (Ministère de la Sécurité publique Québec, 2007). Une autre enquête sur la violence dans les écoles québécoises (EVEQ) de 2013-2015, montre que 35% des jeunes rapportent avoir été insultés ou s'être fait traiter de tous les noms une ou deux fois dans le courant de l'année, tandis que 15,7% rapportent l'avoir été au moins deux à trois fois par mois (Bowen et al. 2012). Cette même enquête révèle que 60% des élèves du secondaire ont été victime des mauvais traitements de la part des adultes (insultes ou ridicules 29%, agression physique 7%).

Toujours au Québec quelques années plus tôt, une synthèse des résultats obtenus de l'enquête sur la violence dans les écoles Québécoises (EVEQ) réalisée entre 1999 et 2005 révèle notamment que parmi les élèves de 4e, 5e et 6e année du primaire, 44 % disent avoir été victimes au moins une fois au cours de l'année scolaire d'insultes, 29 % de menaces, et 20 % de violence physique. De légères différences ont été observées chez les élèves du secondaire,

50 % d'entre eux déclarant avoir été la cible d'insultes, 31 % de menaces, 33 % de vols et 16 % de violence physique (Bowen et al. 2012). Les analyses réalisées à la suite de cette vaste enquête ont permis de faire plusieurs constats. Une autre enquête Québécoise sur la santé des jeunes au secondaire (EQSJS), réalisée durant l'année scolaire 2010-2011 sur 63 000 jeunes, a permis de constater les manifestations de la cyber intimidation. Les données recueillies lors de cette enquête révèlent que 36% des élèves des classes de 1ere et 5e déclarent avoir été victimes de violence à l'école ou sur le chemin de l'école. Cette même enquête révèle qu'il existe une différence importante entre les garçons (42%) et les filles (29%). Concernant les actes de cyber intimidation, 5% d'élèves du secondaire la subissent au moins une fois durant une année scolaire. Les filles (7%) étant souvent deux fois plus victimes que les garçons (3,9%). Ces résultats montrent que la cyber intimidation fait partie d'un ensemble d'agressions que peut subir un élève à travers son vécu scolaire (Bowen et al., 2018). Les élèves évoluant dans le contexte Africain n'échappe malheureusement pas à cette réalité.

D'après une enquête de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2015), environ un tiers d'élèves déclarent s'être battus. Les garçons sont deux à trois fois plus nombreux que les filles. Au Cap en Afrique du Sud, 9,8% des garçons et 1,3% des filles élèves du secondaire ont déclaré amener des couteaux à l'école. L'enquête mondiale réalisée en milieu scolaire sur la santé des élèves au Ghana, montre que 62% des filles de 11 à 12 ans inscrites dans le premier cycle de l'enseignement secondaire affirment avoir déjà vécu des brimades à l'école (OMS, 2015). Selon la même enquête, ces chiffres sont similaires chez les garçons, car 60% affirment avoir déjà vécu des brimades à l'école. Au Benin, 92% d'élèves ont expliqué qu'ils avaient subi des brimades à la fois au sein de leur propre groupe ou perpétrées par les enseignants. Concernant les bagarres, les bousculades et les bastonnades, une étude menée en République centrafricaine a relevé que 50,7% d'élèves jugent l'agressivité physique comme celle la plus courante dans leur école. Dans l'enquête mondiale réalisée en milieu scolaire sur la santé des élèves, il est noté qu'au Ghana 55,5% des garçons et 56,4% des filles ont révélés qu'elles avaient été mêlées à une bagarre (Antonowicz, 2010).

Au Burkina Faso, une étude constate que les garçons (63,8%) se battent plus souvent avec leurs pairs que les filles (36,2%) (Antonowicz, 2010). En Algérie, la violence en milieu scolaire a nettement augmenté, car 72% des enseignants déclarent que leurs élèves sont de plus en plus agressifs et violent (Rahoui & Boucif, 2018). Soixante-neuf pour cent ont déjà été victime d'une violence de la part des élèves. Par contre 27% d'élèves déclarent être agressés

physiquement et verbalement par leurs enseignants, éducateurs et directeurs d'établissement. Dans ce pays, 15% d'élèves passent en conseils de discipline par an (Rahoui & Boucif, 2018).

A la lumière des différentes enquêtes menées à l'échelle mondiale et en Afrique, l'on peut s'apercevoir que chaque individu de prêt ou de loin est touché par le phénomène d'agression. Cependant, les données sur sa recrudescence dans les écoles restent tout de même inquiétantes. En effet, l'école est un endroit privilégié pour soutenir l'apprentissage de comportements sociaux positifs. Elle permet également le développement de mécanismes socio-émotionnels permettant aux individus de développer des ressources pour gérer adéquatement leurs relations interpersonnelles. L'inquiétude de ces résultats nous laisse penser à un milieu de vie plutôt complexe et propice aux multiples manifestations de l'agression. Les données en Afrique faisant écho des résultats dans le monde, dénoncent la réalité du phénomène dans ses écoles. Aussi préoccupante qu'inquiétante, le Cameroun n'en échappe guerre car il est devenu un taureau fertile au sein des établissements scolaires et les jeunes en sont les principaux acteurs.

1.1.1.1. Comportements agressifs en milieu scolaire au Cameroun

Au Cameroun les comportements agressifs prennent de l'ampleur dans les établissements scolaires. Plusieurs cas de décès sont enregistrés suite à des agressions. En 2018, on enregistre un cas de décès à la suite d'une confrontation entre deux camarades à l'Institut Polyvalent Bilingue « La Sophia » à Nkolfoulou (Tchuileu, 2018). En 2019, un autre cas de décès est enregistré au lycée bilingue de Deido de Douala. Au cours de la même année, un enseignant du Lycée Technique de Nkolbisson est mortellement poignardé par son élève (Cameroun Tribune, <https://www.cameroon-tribune.cm>). Toujours la même année, un élève au collège Frantz Fanon de Yaoundé est bastonné à mort par son surveillant de secteur (Agence Cameroun presse, 2019). En début d'année 2020, Madame le Sous-préfet d'Ayos entre dans une salle de classe et agresse physiquement un enseignant. Au cours de la même année, un militaire s'introduit dans une école à Bafoussam et agresse physiquement une enseignante (Kanouo, 2019). En mars 2021 au Lycée d'Anguissa à Yaoundé, un élève est agressé avec une arme blanche par son camarade alors qu'il regagnait le domicile familial. Dans le même établissement, un enseignant est attaqué physiquement par des élèves pour avoir infligé une punition à ces derniers (Cameroun Tribune, <https://www.cameroon-tribune.cm>). Le même journal révèle qu'au cours de l'année scolaire 2020-2021, dans deux établissements publics de la ville de Yaoundé, plus de 1244 élèves ont été traduits au conseil de discipline. Soixante-neuf de ces cas avaient un motif relatif à violences physiques.

Par ailleurs, plusieurs autres comportements déviants liés aux comportements agressifs ont été observés. En 2018, une campagne pilote de lutte contre la déviance au Lycée Général Leclerc à Yaoundé révèle que 15% d'élèves âgés entre 13 et 15 ans fument régulièrement du tabac contre 31% des jeunes qui sont des potentiels consommateurs des drogues (<https://www.CRTV.2018/01>). À Kumba dans la région du Sud-Ouest, 50 élèves ont été arrêtés par la police parce qu'ils se livraient à des actes à caractère sexuel et à la consommation de drogue (Tchuileu, 2019). En 2022, une surveillante du lycée bilingue de Nkol Eton est agressée par un élève. Au cours de cette même année, le principal de complexe scolaire Yona est poignardé par un élève <https://www.journalducameroun.com>.

A l'observation, le milieu scolaire au Cameroun semble de plus en plus tendre vers des actes de violence excessive. Quand ce ne sont pas des jeunes qui en sont les responsables, ce sont des enseignants qui s'invitent sur la scène et cela laisse percevoir la gravité du phénomène. Le milieu scolaire étant un cadre de socialisation des enfants, la situation des écoles au Cameroun est de plus en plus alarmante et inquiétante car les agressions physiques, verbales et psychologiques prennent de plus en plus de l'ampleur. Rappelons aussi que, même si la majorité des pédagogues semble être des modèles et des guides pour des jeunes, il y en a qui brillent aussi par des actes violents. Tout laisse croire donc que, les milieux scolaires au Cameroun souffrent d'un grand mal et devient de plus en plus un milieu à risque pour ceux qui y fréquentent étant donné que le phénomène prend une ampleur exponentielle.

La violence en milieu scolaire est un problème mondial dont les conséquences sont préjudiciables aux enfants, mais aussi à l'ensemble de la société. Les enfants subissent des douleurs et des humiliations causées par des agressions multiples qui affectent leur apprentissage, leur personnalité et leurs perspectives d'avenir. En effet, il importe de bien comprendre comment les problèmes de comportement découlent généralement de processus développementaux enracinés dans les caractéristiques des individus, elles-mêmes en interaction tout d'abord avec le milieu familial, puis développés au contact des autres environnements éducatifs. Ce n'est qu'en considérant comment ces processus affectent la qualité de la socialisation et le bien-être des jeunes qu'il est possible d'identifier les meilleurs moyens de prévenir et de réduire les comportements violents. Pour bien comprendre comment certains comportements d'agression se développent, il convient pour nous de bien reconnaître un certain nombre de facteurs qui contribuent au développement des trajectoires des conduites de plus en plus inadaptées. Dans la section suivante, les causes liées à la manifestation des comportements agressifs seront présentées et les conséquences y afférentes.

1.1.2. Causes des comportements agressifs chez les adolescents en milieu scolaire

Les causes empiriques de l'agression en milieu scolaire sont multiples. Nous présenterons ici les facteurs saillants qui entrent en jeu dans la production des comportements agressifs chez les adolescents en milieu scolaire. Il s'agit notamment des facteurs: familiaux, environnementaux, sociaux, scolaire.

1.1.2.1. Les facteurs familiaux

Certains facteurs liés à la famille peuvent prédire la présence de comportements agressifs chez l'enfant (Dumas, 2007). Selon certains auteurs, les facteurs d'adversité socio-familiaux associés au développement des comportements agressifs sont les troubles psychopathologiques, l'isolement social, les conflits conjugaux entre les parents, la monoparentalité, la toxicomanie, les comportements antisociaux des parents ou la criminalité et le statut socioéconomique faible (Patterson et al., 1992; Wicks-Nelson & Israël, 2006).

❖ Le statut socioéconomique

L'étude de Tremblay et al. (2004) sur les 572 familles du Québec rapporte qu'un faible niveau socioéconomique de ces familles est un facteur de risque de présenter une trajectoire élevée d'agression physique après contrôle des autres facteurs familiaux. Plusieurs familles vivent dans la précarité ou la pauvreté et cela peut expliquer les comportements agressifs chez certains élèves. De plus, cette agressivité peut être traduite comme moyen d'extériorisation, une réponse à la difficulté et à la souffrance qu'est de vivre dans des conditions difficiles. McLoyd (1998) souligne que la pauvreté s'associe très souvent à plusieurs facteurs de risques tels que : le fait d'être un parent isolé, les discordes familiales, les faibles capacités parentales, l'augmentation de l'exposition au stress. D'autres auteurs vont s'accorder pour dire que les comportements agressifs et violents rencontrés dans les milieux pauvres seraient principalement médiés par ces différents facteurs associés (Conger et al., 1994 ; Maughan, 2001). Par exemple, ces élèves peuvent se sentir comme vivant en marge de la société dans laquelle ils se trouvent et devant faire face au manque de moyens financiers ce qui peut les amener à utiliser l'agression pour exprimer leur mécontentement face aux injustices qu'ils ressentent ou perçoivent. Selon Moricia (2015), la violence en milieu scolaire est beaucoup plus présente dans les milieux défavorisés. En effet, il est constaté qu'une forte concentration d'élèves lésés dans les banlieues, ou dans les écoles qualifiées de ZEP (Zone d'éducation prioritaire), est plus sujette à une utilisation de la violence que dans les milieux aisés.

Le statut socioéconomique influence sur le climat familial, en termes de présence ou de disponibilité parentale. Par exemple, des contraintes budgétaires imposées aux parents accroîtront leur niveau de stress, et affecteront en retour le climat familial (Duhamel-Maples, 1996). Selon certains auteurs, le statut socioéconomique faible de la famille joue un rôle important quant au maintien des comportements agressifs à l'enfance (Dodge et al. 1994; Dumas, 2007). Même lorsqu'elle n'est pas chronique, la pauvreté a plus d'incidence sur les enfants et principalement sur les garçons (Bolger et al., 1995). En effet, le statut socioéconomique faible de la famille tend à augmenter la discipline inadéquate à la petite enfance (Dodge et al. 1994). Les parents de ces familles semblent davantage punir physiquement leur enfant agressif, ils sont plus tolérants face à l'adoption de comportements agressifs comme moyen pour résoudre les conflits interpersonnels et ils stimulent moins cognitivement l'enfant (Côté et al., 2006; Dodge et al., 1994). De plus, des lacunes quant à la supervision parentale adéquate ont aussi une incidence sur le comportement de l'enfant (Pettit et al., 2001). Subissant divers stress environnementaux, les parents des familles ayant un statut socioéconomique faible ont davantage de difficultés à maintenir des pratiques disciplinaires adéquates. Les déficits au plan parental sont susceptibles d'engendrer des lacunes au plan sociocognitif et social de l'enfant puis, de ce fait même, aggraver les conduites agressives (Shaffer et al., 2005).

❖ **Les pratiques parentales inefficaces**

Plusieurs pratiques parentales perçues comme étant inefficaces envers les enfants entrent en jeu dans l'élaboration et le maintien des difficultés d'agressivité et des comportements antisociaux chez les enfants et les adolescents. Ces pratiques incluent les comportements hostiles à l'égard de l'enfant, l'absence relative de supervision, ainsi que les processus coercitifs familiaux. Heidgerken et al. (2004) ont montré que les comportements d'hostilité et de rejet à l'égard de l'enfant avaient un lien avec le développement des comportements agressifs chez ce dernier. Joussemet et al. (2008) vont montrer que les parents qui affichent des comportements hostiles sont souvent inconstants dans l'exercice de la discipline parentale, ils font une utilisation fréquente de châtiments corporels et manifestent un faible niveau d'engagement positif et chaleureux à l'égard de leur enfant. Ce style parental aura un impact sur le développement de l'agressivité chez l'enfant. Par exemple en Chine, les auteurs ont fait mention de l'impact du style parental hostile sur le développement de l'agressivité (Chang et al., 2003). Par exemple, les enfants qui sont exposés à l'hostilité parentale sont plus susceptibles de développer des buts sociaux hostiles, ce qui augmente les chances qu'ils

attribuent des intentions hostiles aux autres personnes de leur entourage dans des circonstances sociales ambiguës. Face à de telles attributions d'hostilité vis-à-vis de leur entourage, ces enfants choisissent d'emprunter l'agressivité comme étant une solution dans le but de parvenir à un dénouement positif (Heidgerken et al., 2004).

D'autres auteurs ont mentionné que les mauvaises pratiques de supervision et de surveillance font également partie des comportements parentaux qui contribuent au développement de l'agressivité chez les enfants (Griffin et al., 2000). Certains travaux longitudinaux sur les trajectoires d'agressivité indirecte et relationnelle chez les enfants (Vaillancourt et al., 2007) et sur l'agressivité physique chez les adolescents (Martino et al., 2008), permettent de conclure que l'absence de supervision parentale sur les activités des enfants est prédictive des comportements agressifs éventuels chez ces derniers. De fait, la supervision parentale des activités des enfants agit en tant que modérateur du lien entre l'agressivité proactive et la délinquance ultérieure durant la vie de l'enfant (Brendgen et al., 2001). Par exemple, les parents des enfants qui manifestent de l'agressivité de façon proactive ne savent pas souvent ce que fait leur enfant, avec qui il/elle est, ou à quel endroit il passe son temps. On assiste donc à une absence de supervision parentale, qui sera en retour un prédicteur puissant de la délinquance juvénile chez les jeunes. Cependant lorsque les parents encadrent les activités de leurs enfants, cela peut influencer sur le choix d'amis et d'activités de leurs enfants et réduire ainsi le risque pour lui de développer des difficultés liées à l'agressivité et au comportement.

❖ **La communication parents-enfants**

Les problèmes de communication de la part des parents impliquent l'utilisation de commentaires négatifs et conflictuels à l'égard de l'enfant, qui ont souvent pour résultat des sentiments meurtris chez ce dernier (Schneider et al., 2009). En effet les difficultés de communication entre un parent et son enfant peuvent avoir des conséquences sur un ensemble de problèmes de développement, incluant l'agressivité. Il semble également qu'un tel modèle de communication modère les liens entre l'exposition à des jeux vidéo violents et le développement de l'agressivité chez les jeunes adolescents. Par exemple, dans une étude menée auprès de 478 jeunes Finlandais âgés entre 10 et 13 ans, les résultats ont montré que l'utilisation de jeux vidéo ayant un haut degré de violence pouvait augmenter l'agressivité, surtout lorsqu'il y avait aussi présence de problèmes de communication parent-enfant (Wallenius et al., 2007).

❖ Le divorce

Plusieurs travaux ont montré que les enfants issus de familles dont les parents étaient séparés expérimentaient un sentiment de bien-être moins important et davantage de difficultés liées aux troubles externalisés et aux comportements antisociaux que ceux issus de familles fonctionnelles au sein desquelles les deux parents biologiques étaient restés ensemble (Amato & Keith, 2001 ; Hetherington & Stanley-Hagan, 1999 ; Najman et al., 1997). Aseltine (1996), montre dans son étude menée pendant trois ans auprès de 1 208 adolescents âgés de 14 à 17 ans que les enfants dont les parents se sont remariés sont psychologiquement moins affectés que ceux dont les parents sont restés célibataires. Ce résultat s'explique probablement par le fait que les familles monoparentales doivent faire face à un stress plus aigu et à des difficultés financières et relationnelles plus importantes que les familles recomposées. Pagani et al. (1998) ont étudié les effets de la séparation et du remariage des parents chez des garçons en fonction de l'âge de survenue de la transition familiale. Les résultats suggèrent que les garçons dont les parents se remarient quand ils sont âgés de 12 à 15 ans développent le plus grand risque de délinquance. Pearson et al. (1994), vont aussi montrer que, le statut parental est associé au risque de développer des conduites antisociales chez l'enfant. Ils continuent en précisant que les enfants provenant des familles monoparentales étaient susceptibles de manifester des comportements agressifs car l'un des parents étant absent, l'autre parent avait des difficultés de faire accepter son autorité à l'enfant.

❖ Les médias

Dans les facteurs sociaux, nous avons les médias. Les enfants sont exposés au quotidien à différentes formes de violences à travers les médias, tels, la télévision, les jeux vidéo, les films, les revues etc. De ce fait, ces violences médiatiques augmentent le risque de développer des comportements agressifs chez l'enfant et de les maintenir à travers l'adolescence (Guerra et al., 1995; Huesmann, et al., 2003). Anderson et al. (2003) ont indiqué que la violence médiatique désensibilise l'enfant face à la violence à partir de biais d'effet connu soit d'inoculation, de provocation, de stimulation, de justification et de victimisation. Selon l'effet d'inoculation, la violence visionnée par l'enfant contribue à la diminution de sa sensibilité face aux souffrances des victimes, à l'accentuation de sa tolérance et de son apathie. Selon l'effet de provocation, la violence encourage l'adoption du rôle d'agresseur chez l'enfant en intensifiant ses pensées et ses émotions agressives. Quant à l'effet de stimulation, la violence médiatique encourage l'enfant à rechercher délibérément les films et les jeux violents. Selon l'effet de justification, l'enfant apprend à considérer la violence comme un moyen efficace pour résoudre

les problèmes. Selon l'effet de victimisation, la violence médiatique incite l'enfant à percevoir son monde social comme étant dangereux puis à adopter des comportements inappropriés pour se protéger. Une exposition accrue à ces effets risque d'influencer fortement les comportements agressifs d'une minorité d'enfants (Dumas, 2000). Malgré les lacunes scientifiques dans la littérature concernant l'influence des médias, il n'en reste pas moins qu'ils facilitent l'apprentissage des comportements agressifs (Dodge et al., 2006).

1.1.2.2. Les facteurs liés à l'école

L'école elle-même a tendance à générer de l'agressivité en son sein. En effet, différents problèmes à l'intérieur de celle-ci peuvent créer des violences : le mépris de la part des enseignants et des pairs, la relation pédagogique (interaction entre enseignants et élèves).

❖ Le mépris de la part des enseignants et des pairs

Les enseignants de par leurs mépris, vis-à-vis de certains élèves, sont à l'origine des conduites agressives chez ces derniers. Par exemple, le fait pour un enseignant de mettre en évidence les difficultés d'un élève par rapport aux autres, en l'humiliant psychologiquement, ou en manifestant un désintérêt face à un élève, peut inconsciemment être à l'origine de manifestations des conduites agressives de la part des élèves, un élève est souvent à la recherche de reconnaissance et de l'approbation d'un adulte, qui encourage et qui complimente ses actes ou ses dires. Ainsi, une indifférence de l'enseignant à l'égard d'un élève peut créer un sentiment de colère ou de frustration chez l'enfant qui pourrait avoir recours à la violence pour manifester son mécontentement. Aussi, le manque de coopération entre les pairs (manque de collaboration entre l'équipe éducative, entre les parents et l'école, entre l'école et la police etc.) sont des facteurs institutionnels qui peuvent être à l'origine de violences scolaires.

❖ La relation pédagogique

La relation pédagogique pourrait aussi être à l'origine des comportements agressifs chez les adolescents en milieu scolaire. Mayer et al. (1987) ont relevé trois facteurs qui semblent avoir un impact significatif sur les comportements agressifs :

- Un manque de clarté du règlement et de la politique de l'établissement mène au manque de respect des règles qui engendre à son tour l'usage fréquent de punitions et cela augmente la probabilité d'apparition des comportements antisociaux de la part des élèves ;
- Un soutien administratif faible et inconscient du personnel, peut engendrer un taux d'absentéisme élevé ;

- Une approche indifférenciée des élèves peut accroître les comportements négatifs. La relation pédagogique aurait aussi un effet sur les élèves qui peuvent avoir un sentiment de déséquilibre dans les interactions : les relations enseignants-enseignés, la méthode d'apprentissage et les moyens utilisés par l'enseignant pourraient intervenir dans ce sens (Flora, 1996).
- On peut remarquer que les établissements les plus affectés par des actes agressifs sont ceux où les élèves jugent le plus négativement les enseignants et où il existe une mauvaise relation entre les enseignants et la direction de l'école. Selon certains auteurs, ce ne sont pas les élèves qui commettent la violence en classe mais ils la subissent (Vivet et al., 2000). Le comportement de certains professeurs peut être parfois à l'origine de conduites agressives des élèves : le manque de justice et d'équité envers ceux-ci (Roy & Bovin, 1988), l'abus des mesures disciplinaires et l'effritement des relations maître/élève (Charlot, 2000).
- un manque de formation de certains acteurs du système, en l'occurrence à l'incapacité des enseignants de tenir compte des dimensions métacognitives des apprentissages et à leur manque de performance dans la gestion de l'enseignement (Coslin, 1999,, Caouette, 1992 Gasparini, 2000).

❖ **L'échec scolaire**

L'échec scolaire peut constituer un facteur important dans l'apparition des comportements agressifs chez les adolescents. Dornbusch et al. (1991) montrent que les élèves violents s'investissent moins dans leur travail scolaire. Ils sont souvent absents et leur rendement scolaire est faible. Charlot (2000, p. 23) ajoute à cet effet qu' «il ne s'agit pas seulement d'un problème de socialisation scolaire, mais de la confrontation au savoir, la violence se prépare au jour le jour en classe, dans la banalité de l'acte pédagogique ». Les élèves peuvent se retrouver dans un monde qui leur semble étranger, ils ne comprennent pas ce qui leur est demandé ou plutôt on cherche à leur enseigner des choses qui n'ont pas sens pour eux. Ils expriment donc cela par des comportements agressifs.

❖ **L'alcoolisme des parents**

Les enfants dont les parents ont des difficultés liées à l'alcoolisme sont plus susceptibles d'avoir des troubles du comportement que ceux dont les parents n'ont pas de telles difficultés (Schneider et al., 2009). Certaines études dans ce domaine ont prouvé que les enfants de parents alcooliques avaient des taux élevés de troubles externalisés, incluant le trouble du déficit d'attention/hyperactivité (Earls et al., 1988), les troubles de la conduite (Merikangas et al., 1985) et les problèmes de comportements (Earls et al., 1988). L'alcoolisme chez les parents n'est probablement pas un facteur de risque direct ou spécifique aux problèmes d'agressivité ou de conduites antisociales, mais il est plutôt un facteur de risque général expliqué par l'entremise d'autres variables. Par exemple, le nombre de parents alcooliques dans l'environnement de l'enfant est probablement à prendre en considération. Les taux de problèmes d'agressivité, d'anxiété et d'autres formes de psychopathologie chez l'enfant augmentent selon qu'aucun, un ou les deux parents sont aux prises avec l'alcoolisme (Dierker et al., 1999). Le sexe du parent alcoolique peut également être important dans la mesure où les enfants dont les mères sont alcooliques manifestent davantage de problèmes d'adaptation que les enfants de pères alcooliques (Werner, 1986). Le sexe de l'enfant est aussi important à considérer car les garçons dont les parents sont alcooliques semblent être plus à risque de développer des troubles de conduite, tandis que les filles sont plus à risque de manifester des troubles anxieux (Kuperman et al., 1999).

En somme, compte tenu de la diversité des facteurs de risque pour le développement de l'agressivité chez l'enfant, ce phénomène demeure inquiétant. Cependant elle a traditionnellement été associée à un grand nombre de conséquences néfastes pour le développement socio-émotionnel des jeunes (Schneider, 2009). Ainsi ces conséquences seront présentées dans la section suivante.

1.1.3. Conséquences des comportements agressifs chez les adolescents en milieu scolaire

Plusieurs auteurs témoignent des conséquences sérieuses que peut avoir les conduites agressives, tant à court terme qu'à long terme pour les personnes et toutes les sphères qui les encadrent (famille, communauté, pays) au niveau physique mais aussi mental (Beaumont et al., 2019 ; Galand, 2004 ; Galand et al., 2012 ; INSPQ, 2018 ; Massé et al., 2006 ; OMS, 2002). INSPQ (2018) indique que l'intensité, la durée et la gravité de ces conséquences varient selon la nature des actes, le contexte socio-relational dans lequel ils se produisent, mais également

selon la qualité du soutien social (pairs et adultes) et les caractéristiques personnelles de ceux qui subissent ou perçoivent ces agressions. L'OMS (2002), précise que les conséquences, en dehors des traumatismes ou décès, peuvent également engendrer des problèmes physiques, psychologiques et sociaux non négligeables dans le quotidien de l'individu, de sa famille, ses amis mais également de sa communauté.

❖ **Le climat social**

Les comportements agressifs en milieu scolaire ont des conséquences sur le climat social. En effet, elles modifient le climat social (relationnel, de sécurité, d'appartenance, etc.) et éducatif (INSPQ, 2018). Une répercussion considérable sur les services de santé est également observable (OMS, 2002). Poulin et al. (2015) soulignent que l'un des facteurs importants que l'agressivité en milieu scolaire développe chez les enfants est le stress. Les conséquences peuvent être immédiates mais aussi latentes ; elles peuvent durer plusieurs années après les manifestations de violence (OMS, 2002). L'OMS (2002) précise que les jeunes violents seront plus susceptibles de développer « d'autres problèmes comme l'absentéisme, l'abandon scolaire, la toxicomanie, le fait de mentir constamment, de conduire dangereusement et de présenter des forts pourcentages de maladies sexuellement transmissibles ». Certains auteurs mentionnent également que les enfants agressifs ont tendance à se lier d'amitié avec d'autres enfants agressifs, se renforçant alors mutuellement dans l'adoption d'attitudes et de comportements déviants (Poulin et al., 2009).

❖ **Climat scolaire**

Les comportements agressifs en milieu scolaire ont des conséquences néfastes dans ce milieu. Ce dernier affecte l'ensemble des individus de la classe et de l'école et nuit aux conditions d'apprentissage des jeunes. Il convient aussi de souligner que l'enfant ou l'adolescent qui tend à agresser plus qu'à subir est également susceptible de vivre, éventuellement, des difficultés importantes sur les plans développemental et psychologique, devenant parfois à son tour victime de violence. À l'inverse, il existe une documentation scientifique de plus en plus importante qui rapporte qu'une partie des jeunes qui subissent des actes de violence de façon répétée deviendront aussi des agresseurs (Bowen et al., 2018). De nombreuses recherches montrent que la victimisation par les pairs est source d'une grande détresse psychologique pouvant affecter négativement le bien-être de l'individu, sa réussite scolaire et sa capacité d'adaptation ultérieure (Bowen et al., 2018). L'auteur ajoute que les élèves victimes d'agression de leur pair durant leur scolarisation risquent de connaître des

problèmes d'intégration sociale dans leurs milieux de travail. Il a été rapporté que l'élève qui intimide fréquemment est lui-même plus susceptible de présenter certaines manifestations de mal-être (solitude, dépression, désintérêt pour l'école, consommation excessive d'alcool ou de drogues) que les élèves non impliqués (INSPQ, 2018).

Selon Hinshaw et Zupon (1997), l'adolescent agressif aura tendance à s'associer avec des pairs qui le sont également. Cette association a des pairs déviants est un facteur de risque important du développement et l'aggravation des conduites délinquantes, de la consommation de drogue (Keenan et al., 1995, Loeber et al., 1991) et du décrochage scolaire (Vitaro et al., 1994). Les échecs et l'abandon scolaire, les problèmes de toxicomanie ainsi que l'appartenance à un groupe d'adolescents déviants vont à leur tour maintenir et augmenter les comportements agressifs (Reid & Eddy, 1997). Ainsi, à l'âge adulte, les comportements agressifs ont tendance à se maintenir et à être associés à une plus forte probabilité d'incarcération (Pulkkinen & Pitkanen, 1993). Singer et al. (1995) ont montré que toutes les formes d'agression dans les écoles touchent les ressources de l'école, personnel et peut entraîner de graves conséquences pour les élèves, victimes et auteurs. Les comportements agressifs dans les écoles sont associés à une augmentation de l'évitement scolaire et de la transition des symptômes chez ceux qui en sont victimes ou qui en sont témoins.

Somme toute, les conséquences sur les conduites agressives des jeunes sont aussi nombreuses que variées. Allant du décrochage scolaire à la déperdition, ces jeunes sont pour la plupart victimes d'un certains nombres de facteurs de risques liés à l'agression. De plus, ces multiples conséquences sont en risque de fabriquer des délinquants juvéniles. Ce qui peut se perpétuer jusqu'à l'âge adulte. Cependant, face à ces multiples conséquences plusieurs mesures ont été prises par le gouvernement camerounais pour palier au problème d'écart de comportement chez les jeunes.

1.1.4. Mesures prises

Comme nous pouvons le constater la question d'écart de comportement chez les jeunes est un phénomène bien réel dans nos sociétés avec des conséquences nombreuses et néfastes. Face à ce phénomène grandissant l'état camerounais, les institutions internationales, les organisations non gouvernementales, etc. ont toujours envisagé des moyens pour pallier à cette situation.

1.1.4.1. Les dispositions juridiques et réglementaires sur la violence à l'école

Le Cameroun dispose d'un ensemble de dispositions juridiques et réglementaires votées ou ratifiées sur la violence en milieu scolaire. Ces textes officiels fondent une pratique éducative soucieuse de l'intégrité et du bien-être de l'enfant, tout en réitérant la responsabilité de l'enseignant qui est l'acteur majeur de l'éducation de l'enfant.

❖ Déclaration universelle des Nations Unies

La déclaration universelle des Nations Unies sur les droits de l'Homme, dans son article 5, note que « Nul ne sera soumis à la torture ou à des traitements ou châtiments cruels, inhumains ou dégradants (Assemblée générale des Nations unies, art. 5) ». Cet article tout comme le 37ème, proscribit les conduites violentes, oppressantes envers toute personne, y compris l'apprenant.

❖ Convention des Nations Unies sur les Droits de l'Enfant

La convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant dans son article 2, réaffirme la nécessité de prendre toutes les mesures adéquates pour protéger l'enfant contre toute attitude, conduite pouvant porter atteinte à son intégrité. Aussi, son article 28 prescrit que l'instauration de la discipline à l'école soit réalisée dans le strict respect de la dignité de l'enfant.

❖ Convention de la lutte contre la discrimination de l'UNESCO

L'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) adopte une Convention sur la lutte contre la discrimination qui rappelle l'impérieuse nécessité de lutter contre toutes formes de discriminations, dans le but de préserver la dignité et l'égalité de traitement à l'école.

❖ Charte africaine des Droits de l'Homme

La charte africaine des droits de l'homme recommande que toute personne ayant en charge l'éducation de l'enfant s'abstienne d'adopter des comportements capables de nuire à l'épanouissement de ce dernier. Dans son article 11, elle indique que l'enfant soit traité avec respect et humanité.

❖ **Loi n° 98 /004 du 4avril portant orientation de l'éducation au Cameroun**

Le Cameroun dispose d'un arsenal de textes officiels régissant l'action éducative. Nous ferons références principalement au plus important : la loi n° 98 /004 du 4 avril portant orientation de l'éducation au Cameroun. La loi d'orientation de l'éducation de 1998 dans son article 35 prescrit que « l'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrit : les sévices corporels et toutes les autres formes de violences ; les discriminations de toute nature ». Quant à son article 39, il révèle que « l'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale. Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant ».

1.1.4.2. Les prescriptions du Minesec

Face aux multiples cas de violence dans certains établissements scolaires, le Ministre de l'Enseignement Secondaire (Minesec) a lancé une campagne de sensibilisation des élèves, du personnel enseignant, des responsables des établissements et des parents d'élèves sur les méfaits de la consommation de la drogue en milieu scolaire. Le ministre a également recommandé aux différents dirigeants des établissements scolaires de travailler en collaboration avec les forces de l'ordre. Par exemple, des fouilles ont été effectuées dans certains établissements scolaires par des forces de l'ordre. Les détecteurs de métaux ont aussi été recommandés dans les établissements. Ceux-ci aideront les surveillants à détecter les métaux tels que les couteaux, les machettes etc. Par exemple, au lycée Leclerc de Yaoundé plusieurs armes blanches (couteaux, machette etc.) ont été retrouvées dans des sacs de classe de plusieurs élèves. Ce qui a obligé le ministre à instaurer des fouilles corporelles inopinées. Les fouilles régulières à l'entrée de l'établissement et les fouilles inopinées dans les salles de classe sont nécessaires car plusieurs substances psychoactives se retrouvent dans les sacs des élèves. Les vidéosurveillances ont été installées dans plusieurs écoles. Il s'agit d'une mesure salutaire, qui, à terme, devrait être effective dans tous les établissements scolaires. Les caméras de vidéosurveillance se sont avérées très efficaces pour lutter contre la criminalité tant dans le secteur public que dans le secteur privé. Le Minesec recommande également la collaboration entre élèves parents et enseignants à travers l'instauration des comités de vigilances. La sensibilisation des élèves sur la consommation des stupéfiants au travers des livres et des programmes. Le Minesec a insisté sur la nécessité d'humaniser l'école en renforçant les enseignements sur l'éducation et la citoyenneté. L'élaboration d'un programme d'éducation

parentale sur la lutte contre les violences en milieu scolaire et l'adoption d'un code de conduite à l'intention des enseignants et du personnel administratif ont été mis sur pied.

Au vu des statistiques force est de constater que la violence en milieu scolaire est un problème mondial dont les conséquences sont préjudiciables aux enfants, mais aussi à l'ensemble de la société. Les enfants subissent des douleurs et des humiliations causées par des agressions multiples qui affectent leur apprentissage, leur personnalité et leurs perspectives d'avenir. Pour bien comprendre comment certains comportements d'agression se développent, nous avons évoqué un certains nombres facteurs (familiaux, scolaires et sociales) qui en effet contribuent au développement de trajectoires des conduites de plus en plus inadaptées chez les enfants. A ces causes sont associés des conséquences qui portent atteinte sur plusieurs aspects de sa personne (psychosociale, physique etc.). Ainsi, l'omniprésence des comportements agressifs en milieu scolaire a amené le gouvernement camerounais, les responsables d'établissement et même les enseignants à mettre sur pied un certain nombre de mesures (les prescriptions du Minesec, les dispositions juridiques et réglementaires sur la violence à l'école etc.) permettant de réduire le phénomène d'agressivité et aussi les conséquences qu'ils engendrent. Ces mesures prises permettent non seulement d'informer les élèves sur les dangers et les conséquences des comportements agressifs sur leur vie, mais aussi de sanctionner tous ceux qui iront à l'encontre des prescriptions règlementaires d'un établissement scolaire. Si l'on s'en tient aux objectifs de ces mesures, on s'attendrait à ce que les comportements agressifs soient inexistantes en milieux scolaire. Mais force est de constater que les violences en milieu scolaire demeurent effectives. Il semble que ces mesures présentent des limites. Par ailleurs, une analyse de ces mesures nous permet de constater qu'elles sont relatives à la répression et à l'incitation aux comportements sécuritaires. Prises sous cet angle, on constate qu'aucune de ces mesures n'est centrée sur l'élève. Il nous semble donc important d'aborder ce problème sous un angle psychosocial.

1.2. Constat théorique

La problématique de l'agression fait l'objet d'une attention particulière en psychologie sociale. La littérature met en évidence plusieurs formes de comportements agressifs, mais depuis plusieurs années, deux types sont récurrentes : l'agressivité réactive et l'agressivité proactive (Dodge & Coie, 1987). Une gamme variée de facteurs psychosociaux, ont été mis en cause, souvent de manière différentielle avec l'agressivité réactive et l'agressivité proactive. En l'occurrence les relations familiales difficiles, les traits de personnalités, la santé mentale, les abus physiques, la négligence parentale et les expériences auprès des pairs (Mancinelli et al.,

2021). L'agression réactive également appelée hostile ou « à sang chaud » peut être définie comme une agression impulsive ou une réaction impulsive à une menace perçue ou à une provocation, associée en effet à une excitation émotionnelle et physiologique élevée (Mancinelli et al., 2021). Les auteurs s'accordent pour dire que cette forme d'agression est liée à la théorie de la frustration-agression et à son extension en un modèle général d'agression fondé sur l'affect (Berkowitz, 1989 ; Dollard et al., 1939). Ils supposent que la frustration ou d'autres événements aversifs conduisent à l'agression. Dans cette ligne de théorisation, le comportement agressif est conceptualisé comme un comportement défensif et chargé d'émotions liées à une menace, un facteur de stress ou une provocation perçue associée à un état affectif de colère ou d'hostilité.

Quant à l'agressivité proactive, également appelée agression instrumentale ou « de sang-froid » c'est un comportement plus délibéré et orienté vers un but, promulgué pour obtenir le résultat souhaité (Mancinelli et al., 2021). Cette fonction de l'agression est théoriquement enracinée dans la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1973, 1986). Cette théorie voit le comportement agressif comme une habitude apprise, stimulé par la contingence de renforcement de l'environnement social. Par conséquent, l'anticipation de la récompense sociale ou matérielle est un mécanisme moteur sous-jacent de comportement agressif proactif (Bandura, 1973, 1986). Allant dans la même perspective, certaines recherches ont mis l'accent sur des mécanismes cognitifs pour rendre compte de la production de comportements agressifs (proactif ou réactif) chez les individus (Crick & Dodge, 1994). D'après les mêmes auteurs, il s'agit d'un mécanisme spécifique de traitement de l'information sociale, à savoir le biais d'attribution d'intention.

Les théories du traitement de l'information ont été conceptualisées pour la première fois dans l'optique d'expliquer une variété de comportements sociaux, tels que la prise de décision et la résolution de problème (Abelson, 1968 ; Simon, 1969). Ces théories ont été par la suite étendues aux différences individuelles relatives aux comportements agressifs. Parmi ces extensions, on peut citer le modèle de traitement de l'information de Dodge (Dodge, 1980 ; Crick & Dodge, 1994). Ce dernier a mis en évidence deux grands processus cognitifs sous-jacents aux réponses agressives : l'encodage et l'interprétation des signaux (l'attribution de l'intention), et l'évaluation et la mise en œuvre de la réponse. De manière particulière, le biais d'attribution d'intention joue systématiquement un rôle central dans la théorie de traitement de l'information (Huesmann, 1998 ; Guerra & Huesmann, 2004). Selon Milich et Dodge (1984), le biais d'attribution d'intention est une tendance à interpréter l'intention des autres lorsque les

indices du contexte social sont ambigus. Selon les perspectives du traitement de l'information, les individus agressifs par opposition aux individus non agressifs, ont tendance à faire des erreurs à de nombreuses étapes dans le traitement de l'information sociale ce qui les conduit à un comportement agressif. De manière plus précise, les individus agressifs font plus souvent des attributions hostiles à l'intention d'autrui que les individus non agressifs (Dodge, 1980). Conformément à cette hypothèse, des études ont trouvé une relation positive entre le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs (Bailey & Ostrov, 2008 ; Crick, 1995 ; Crick et al., 2002 ; Coccaro et al., 2009 ; Dodge, 1980 ; Dodge & Somberg 1987 ; Feldman & Dodge, 1987 ; Hubbard et al., 2001 ; Nasby et al., 1980). Il faut également souligner que ces études ont été toutes menées auprès des échantillons non africains en général.

Les recherches existantes sur le modèle de traitement de l'information ont largement examiné les effets du biais d'attribution d'intention hostile sur l'agressivité sans tenir compte du rôle des émotions (Crick et al., 2002 ; Hubbard et al., 2001). Les processus cognitifs et émotionnels sont des dimensions interdépendantes (Loeber & Coie, 2001). Le biais d'attribution d'intention hostile et les réactions émotionnelles sont des composantes essentielles et étroitement associées au modèle de traitement de l'information (Crick & Dodge, 1994 ; Guerra & Huesmann, 2004 ; Lemerise & Arsenio, 2000). Selon certains auteurs, l'interprétation de l'intention d'autrui comme hostile peut conduire à des réponses émotionnelles négatives, et dans le contexte de situations sociales ambiguës, elles peuvent à la fois intensifier ces attributions hostiles et produire des réponses agressives (Berkowitz, 1990 ; Crick & Dodge, 1994 ; Huesmann, 1998 ; Lemerise & Arsenio, 2000). Cependant, les études précédentes n'ont généralement pas adopté une perspective intégrative du biais d'attribution d'intention hostile et de la réponse émotionnelle négative en examinant simultanément les effets de ces deux processus sur l'agressivité.

Bien que les études aient montré une relation robuste entre le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs, peu d'études se sont intéressées sur le rôle médiateur de la réponse émotionnelle négative sur la relation entre le biais d'attribution d'intention et l'agressivité. Par exemple Gagnon et Rochat (2017) ont évalué la contribution unique de l'urgence négative dans la prédiction du biais d'attribution d'intention hostile en contrôlant les effets de l'agressivité, dépression, réactions émotionnelles négatives et autres dimensions d'impulsivité. Ils ont également évalué la pertinence des modèles du traitement de l'information sociale dans l'explication des comportements impulsifs. Ils ont montré à cet effet que le biais d'attribution d'intention hostile servait de médiateur entre l'urgence négative et une

variété de comportements impulsifs. Ainsi, le participant pourrait adopter un comportement agressif en fonction de la réponse émotionnelle négative médiatisée par le biais d'attribution hostile. Quan et al. (2022) ont plutôt montré que le biais d'attribution d'intention hostile et la rumination de la colère médiatisaient séquentiellement la relation entre le trait de colère et l'agression réactive. Par contre l'étude de Chen et al. (2012) montraient que le biais d'attribution d'intention hostile et la réponse émotionnelle négative étaient des prédicteurs de l'agressivité chez l'adulte. Tous ces auteurs ont pris en compte une seule dimension du biais d'attribution d'intention (biais d'attribution d'intention hostile) et de l'agression (agressivité réactive).

1.3. Problème

Face à la récurrence des comportements agressifs en milieu scolaire au Cameroun, la littérature en psychologie sociale, explique ces comportements par divers facteurs dont l'un les plus importants est le biais d'attribution d'intention. Jusqu'à présent, les travaux sur le biais d'attribution d'intention et l'agression ont été réalisés uniquement auprès d'adolescents Asiatiques, occidentaux (Gagnon & Rochat, 2017 ; Hubbard et al., 2001 ; Quan et al., 2022). Aucune étude à notre connaissance n'a encore été réalisée auprès d'un échantillon Camerounais. Or, d'après les statistiques présentées plus haut, les comportements agressifs sont de plus en plus récurrents chez les adolescents camerounais en dépit des multiples mesures prises par les pouvoirs publics. Par ailleurs, les construits psychologiques ne s'expriment pas de la même manière chez les occidentaux et les Africains. En l'occurrence, Ngah Essomba et al. (2022a, 2022b) ont montré que les Camerounais et les Français exprimaient les mêmes construits psychologiques de manière différentes en face des situations similaires. Concernant les comportements agressifs, de telles différences ont été également relevées en comparant chez les asiatiques et les occidentaux (Fung et al., 2022 ; Garrett-Peters & Fox, 2007). Plus encore, les différentes recherches sur le biais d'attribution d'intention et l'agressivité chez les adolescents réalisées dans différents contextes (Gagnon & Rochat, 2017 ; Hubbard et al., 2001 ; Quan et al., 2022), présentent des différences au niveau des résultats. Il semble donc pertinent d'explorer également cette relation auprès d'un échantillon Africain en général et Camerounais en particulier. Cette étude ambitionne de combler ce gap.

Un autre gap que cette étude envisage de combler est d'explorer le modèle du biais d'attribution d'intention de Coccato et al. (2009) en relation avec les comportements agressifs. Bien que des études antérieures dans la littérature aient apporté un soutien empirique substantiel à la relation entre le biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs dans l'enfance et l'adolescence, ce lien n'a pas été testé sur les autres dimensions du biais d'attribution

d'intention que sont le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumentale, le biais d'attribution d'intention neutre et la réponse émotionnelle négative. Les études empiriques précédentes (Gagnon & Rochat, 2014 ; Hubbard et al., 2001 ; Quan et al., 2022) se sont limitées à la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agression réactive. De plus, malgré l'importance de la réponse émotionnelle négative dans les modèles de traitement de l'information, aucune étude à notre connaissance n'a abordé la relation à la fois avec le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité. Or, la réponse émotionnelle négative est un prédicteur, d'une part du biais d'attribution d'intention hostile et d'autre part de l'agressivité (Chen et al., 2012). La présente étude s'inscrit dans ce modèle pour étendre celle de Coccaro et al. (2009).

1.4. Question de recherche

Cette recherche est composée d'une question de recherche générale et questions de recherche spécifique.

1.4.1. Question générale

La question générale de cette étude est la suivante : Quelle est la relation entre le biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs chez les élèves ? Conformément au modèle de Coccaro et al. (2009) cette question a été opérationnalisée en cinq questions spécifiques.

1.4.2. Questions spécifiques

QS1 : Quelle est la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs chez les élèves ?

QS2 : Quelle est la relation entre le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumental et les comportements agressifs chez les élèves ?

QS3 : Quelle est la relation entre le biais d'attribution d'intention neutre et les comportements agressifs chez les élèves ?

QS4 : Quelle est la relation entre la réponse émotionnelle négative et les comportements agressifs chez les élèves ?

QS5 : Quel est l'effet de la réponse émotionnelle négative sur la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs chez les élèves ?

1.5. Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche se subdivise en l'objectif général et en objectifs spécifiques.

1.5.1. Objectif général

L'objectif général de cette recherche est d'étudier la relation entre le biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs chez les élèves. Cet objectif donne lieu à cinq objectifs spécifiques.

1.5.2. Objectifs spécifiques

Cette section comporte cinq objectifs spécifiques :

OS1 : Etudier la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs chez les élèves.

OS2 : Etudier la relation entre le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumental et les comportements agressifs chez les élèves.

OS3 : Etudier la relation entre le biais d'attribution d'intention neutre et les comportements agressifs chez les élèves.

OS4 : Etudier la relation entre la réponse émotionnelle négative et les comportements agressifs chez les élèves.

OS5 : Etudier l'effet de la réponse émotionnelle négative sur la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs chez les élèves.

1.6. Intérêts de la recherche

Cette recherche renferme trois principaux intérêts : intérêt scientifique, intérêt éducationnel et un intérêt social.

1.6.1. Intérêt scientifique

La présente étude s'inscrit dans le modèle de Coccaro et al. (2009) pour l'étendre. Cependant, elle se démarque de cette dernière sur deux points. Le premier point fait référence aux autres dimensions du biais d'attribution d'intention. La littérature montre que, la majorité des études ont travaillé sur la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité réactive. Par contre, nous nous intéresserons aux quatre dimensions du biais

d'attribution d'intention : le biais d'attribution d'intention hostile, le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumental, le biais d'attribution d'intention neutre et la réponse émotionnelle négative que nous avons mis en relation avec les deux fonctionnalités de l'agression (réactive et proactive). Aussi avons-nous étudié l'effet de la réponse émotionnelle négative sur la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs.

Le deuxième point est relatif à notre population d'étude. Jusqu'ici il n'y a aucune étude à notre connaissance réalisée auprès des échantillons Camerounais sur la relation entre le biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs chez les élèves. Bien que les études antérieures menées dans d'autres pays aient montré un lien robuste entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité, il ne serait pas judicieux de faire une généralisation des résultats dans le contexte camerounais dans la mesure où, les résultats de ces études menées dans les contextes différents sont contrastés. Ainsi, la présente étude vise à remédier à ces limites en utilisant un échantillon d'élèves au Cameroun pour tester les relations entre le biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs, tout en insistant sur le rôle médiateur de la réponse émotionnelle négative sur la relation entre ces deux variables.

1.6.2. Intérêt éducationnel

Il est important que la communauté éducative connaisse les impacts des comportements agressifs sur l'éducation des élèves. Car on s'intéresse de moins en moins à ce qu'une victime des agressions est capable d'endurer ou capable de faire face à une agression. Cependant, une bonne éducation se définit aussi par le milieu qui pourrait déterminer les conditions d'apprentissage favorables au développement psycho-cognitif de l'apprenant.

1.6.3. Intérêt social

Sur le plan social, les résultats de cette recherche pourront servir de guide pour élaborer des campagnes de sensibilisation, de programmes d'information et de formation tant des personnels éducatifs que des élèves. Ces campagnes (sensibilisation, d'information et formation) pourront avoir deux objectifs. Le premier objectif serait de lutter contre la propagation des comportements déviants en société. Le second objectif quant à lui serait de présenter l'impact négatif de ces comportements sur les victimes et sur sa famille aussi sur l'élève agresseur et sa famille. En effet, l'élève victime d'agression tout comme l'élève agresseur risque des conséquences nombreuses comme le rejet social, l'isolement social etc.

Au contraire, son accentuation entrainera plutôt des dépenses pour les différents soins. Cet état des choses pourra engendrer un déséquilibre et un malaise au sein de la famille.

1.7. Délimitation de l'étude

Nous avons délimité notre étude sur deux plans : le plan théorique et le plan géographique. Sur le plan théorique notre recherche se trouve au niveau des facteurs explicatifs du phénomène de l'agressivité et des théories y relatives. Le plan géographique concernera la ville, le site et la population d'étude.

1.7.1. Sur le plan théorique

La présente étude s'inscrit dans le sillage des travaux réalisés en psychologie sociale sur les comportements agressifs. De nombreux auteurs ont établi que les comportements agressifs pouvaient être expliqués à travers le biais d'attribution d'intention, les relations familiales difficiles, les abus physiques, la négligence parentale, les expériences auprès des pairs etc. (Hinshaw & Zupan, 1997 ; Dumas, 2000 ; Dodge et al., 2006 ; Schneider et al., 2009 ; Bowen et al., 2018). Dans ce sens, nous nous limiterons aux théories de l'attribution (Heider, 1958 ; Jones & Davies, 1965 ; Crick & Dodge, 1994) et de l'agression (Dollard et al., 1938 ; Berkowitz 1969 ; Bandura, 1986).

1.7.2. Sur le plan géographique

Les développements théoriques sur le biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs ont été menés dans les contextes américains, européens et africains. La présente étude s'effectue dans le contexte camerounais. Nous nous intéressons aux élèves du second cycle de l'enseignement secondaires dans les établissements scolaires de la ville de Yaoundé. La particularité de cette ville est qu'elle comporte une pléthore d'établissements d'enseignement général et technique aux ressources humaines diversifiées.

1.8. Type de l'étude

Cette étude est de type quantitatif, et s'inscrit dans la perspective de la recherche corrélationnelle. Ce choix se veut de respecter la congruence entre les aspects théoriques et les stratégies opératoires, notamment le recueil des données empiriques. La démarche corrélationnelle dans cette recherche se justifie par le fait que de nombreuses études dans la littérature, plusieurs études s'inscrivant dans la même approche que la nôtre ont utilisé comme outils d'analyse statistique, les corrélations et les régressions dans le but d'étudier la relation qui existe entre le biais d'attribution d'intention et le comportement agressif

Le chapitre premier intitulé problématique avait pour objectif principal de présenter les éléments permettant de formuler le problème de recherche. En effet, nous sommes partis d'un ensemble d'observations qui ont mis en exergue un ensemble de facteurs sous-jacents l'adoption des conduites agressives chez les jeunes en milieu scolaire. Ces statistiques présentent une situation préoccupante lorsqu'on s'intéresse de près aux taux des agressions en milieu scolaire au Cameroun. Malgré les efforts des structures en charge de l'éducation au Cameroun, on observe toujours dans les écoles des agressions, des comportements qui favorisent l'apparition des conduites agressives. De ce constat empirique a découlé le problème de l'adoption des comportements agressifs en milieu scolaire. Ce problème de recherche sera analysé à partir de l'approche psychosociale. Cette analyse permettra de relever un ensemble de facteurs pouvant expliquer l'adoption des comportements agressifs en milieu scolaire. Au terme de ces deux constats, un questionnement a été soulevé. Nos objectifs et nos intérêts ont été formulés. En considérant que l'ensemble des éléments présentés ont servi à poser les fondements de notre travail de recherche, la présentation des travaux relatifs à nos variables nous permettra de mettre en évidence les résultats auxquels les autres chercheurs ont abouti.

CHAPITRE DEUXIÈME: REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans le chapitre premier précédemment présenté, nous avons fait appel à un ensemble d'éléments qui permettaient de poser les bases de notre étude. L'ensemble de ces éléments nous a conduits de manière logique vers un problème de recherche. Pour ce qui est du présent chapitre, nous allons présenter la littérature relative à notre thématique. Notre objectif est d'essayer de présenter l'ensemble des travaux effectués sur le problème que nous nous proposons d'étudier. Pour y parvenir, trois sections majeures seront présentées dans ce chapitre. Dans la première section, nous allons présenter les travaux sur le biais d'attributions d'intention ; dans la deuxième section, nous allons présenter les travaux relatifs aux comportements agressifs et dans la troisième section, nous allons présenter les travaux qui mettent en relation le biais d'attribution et les comportements agressifs.

2.1.L'ATTRIBUTION CAUSALE

2.1.1. Fondement théorique de l'attribution causale

Inspirée de la théorie cognitive qui s'intéresse à notre perception et à notre compréhension de nous-même et des autres, la théorie de l'attribution causale est considérée comme dominante depuis 1970 dans le champ de la psychologie sociale américaine (Ross & Fletcher, 1985) elle vise à décrire les conditions et les procédés mentaux par lesquels les individus attribuent des causes à leurs comportements, aux comportements des autres et plus généralement aux phénomènes sociaux qui les concernent ou les interpellent. Son objectif est de comprendre le processus cognitif par lequel les individus construisent des attributions causales pour démêler la réalité et lui donner un sens (Gosselin, 1995).

Les origines de la théorie des attributions remontent aux travaux du psychologue américain, Fritz Heider et à la publication de « The psychology of interpersonal relations » en (1958). Heider souligne dans son ouvrage que les individus agissent sur la base de leurs croyances et des théories psychologiques du sens commun (« naïve psychology » : psychologie naïve) qu'ils construisent d'eux-mêmes pour comprendre, prédire et construire les événements les concernant (Gosselin, 1995). Selon Heider, pour comprendre ses actions et celles d'autrui, les individus oscillent toujours entre deux types de causes : causes internes : il s'agit des attributs personnels de l'individu comme (la personnalité, les croyances, les intentions, les motivations, les attitudes) et les causes externes à savoir des propriétés non pas de l'individu mais de la situation à laquelle il est confronté tels que les institutions, les rôles, les tâches, le hasard, la chance etc. (Gosselin, 1995).

2.1.2. Définition de l'attribution causale

Heider (1958, p. 79) définit l'attribution comme « le processus par lequel l'homme appréhende la réalité et peut la prédire et la maîtriser ». Dans le même ordre d'idée selon Moscovici (1972), le processus d'attribution « consiste à émettre un jugement, à inférer « quelque chose » une intuition, une qualité, un sentiment sur son état ou sur l'état d'un autre individu à partir d'un objet, d'une disposition spatiale, d'un geste, d'une humeur » P : 60. Ensuite Vallerand (1985), la définit comme étant une inférence ayant pour but d'expliquer le comportement d'autrui ainsi que notre propre comportement. En psychologie sociale, le concept d'attribution causale désigne le processus par lequel les individus expliquent et jugent les autres et l'environnement dans lequel ils évoluent en inférant les causes des comportements

et des évènements (Corneille, 2021). En somme, l'attribution causale consiste à donner du sens et à trouver l'origine des comportements que nous observons.

A la suite des travaux de Heider (1958) sur les attributions causales, de nombreux chercheurs (Jones & Davis, 1965 ; Kelley, 1967 ; Weiner et al., 1972) ont constaté l'inefficacité des modèles présupposant l'homme rationnel dans les attributions causales. A cet effet, certaines erreurs se produisaient selon un schéma aléatoire et d'autres apparaissaient de manière systématique. L'observation régulière de telles distorsions a permis de mettre en évidence l'existence de biais appelés biais cognitifs.

Un biais cognitif qui renvoie aux erreurs systématiques commises lorsque les individus évaluent ou tentent de trouver des raisons pour leurs propres comportements et ceux des autres. A cet effet, les individus font constamment des attributions concernant leurs propres comportements et celui des autres. Cependant, les attributions ne reflétant pas toujours la réalité, les individus sont prédisposés à faire des erreurs de perception qui conduisent à l'interprétation biaisée de leur monde social. Ces biais sont présents dans la vie quotidienne des individus et ceux-ci constituent un sujet important et pertinent à étudier. A cet effet, il existe plusieurs types de biais d'attribution : L'erreur d'attribution ultime ; l'erreur d'attribution fondamentale ; le biais acteur-observateur et le biais d'attribution d'intention etc. Chacun de ces biais décrit une tendance spécifique que les individus manifestent lorsqu'ils raisonnent sur la cause des différents comportements. Parmi ces biais d'attribution susmentionnés, nous nous intéressons dans le cadre notre étude au biais d'attribution d'intention que nous nous attellerons à présenter de façon détaillée car celui-ci a un lien étroit avec les comportements agressifs. Selon Orobio de Castro et al (2002), l'une des raisons pour lesquelles les individus agressifs se comportent de la sorte est qu'ils attribuent plus de façon fréquente des intentions hostiles aux actes des autres que les individus non agressifs (Gasse, 2020).

2.1.3. Le biais d'attribution d'intention

Le concept de biais d'attribution d'intention a retenu l'attention de plusieurs psychologues américains dans les études analysant les comportements d'enfants et d'adolescents violents et agressifs depuis les années 1980 à l'instar de (Nasby & al, 1980 ; Dodge, 1980). Ces auteurs ont remarqué qu'un sous-groupe d'enfants a tendance à attribuer des intentions hostiles aux situations sociales ambiguës plus souvent que les autres enfants. A cet effet, Nasby et al. (1980) publient un article dans lequel ils mettent en évidence que les réactions agressives ne sont pas nécessairement provoquées par des stimuli aversifs, mais plutôt par

d'autres facteurs tels que les processus cognitifs qui amèneraient le sujet à interpréter certaines conduites agressives. Ces auteurs vont donc décrire un type de biais cognitif particulier, appelé biais d'attribution d'intention. Par biais on entend un style attributionnel particulier qui consiste à inférer de l'hostilité dans toutes les situations interpersonnelles (Nasby et al., 1980). Par la suite ils définissent le biais d'attribution d'intention hostile comme étant la tendance à attribuer des intentions hostiles aux comportements ambigus d'une autre personne en interprétant ces derniers comme ayant été réalisés de manière délibérée avec l'intention hostile de l'insulter, la rejeter ou la blesser. Pour certains auteurs, le biais d'attribution d'intention hostile est un processus par lequel les individus expliquent une provocation à leur égard par une intention délibérée, qui leur permet de préparer une réponse agressive (Dodge, 1980 ; Dodge & Frame, 1982 ; Dodge, et al., 1986). Pour Dodge et Frame, (1982) c'est une tendance à sur-attribuer des intentions hostiles à ses pairs, même dans des circonstances dans lesquelles une intention hostile n'est pas justifiée. Par la suite Nasby et al. (1980) définissent un biais attributionnel d'hostilité comme une caractéristique des enfants prédisposés à démontrer de l'agressivité excessive et inappropriée. Quant à Milich et Dodge (1984) il s'agit de la tendance à interpréter l'intention des autres comme hostile lorsque les signaux sociaux sont ambigus, ou n'indiquent pas une intention claire. Il est également associé à la tendance des individus agressifs à afficher des formes d'agressivité réactive, également appelée agressivité impulsive (Dodge & Coie, 1987), soit une réponse défensive et colérique qui se manifeste face à la frustration ou à la provocation (Crick & Dodge, 1996).

2.1.4. Les dimensions du biais d'attribution d'intention

Le biais d'attribution d'intention se décline sous quatre formes : le biais d'attribution d'intention hostile qui a deux dimensions (direct et indirecte), le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumentale et le biais d'attribution. Selon certains auteurs, le biais d'attribution d'intention hostile se décline sous deux formes : le biais d'attribution d'intention hostile-forme directe (le biais relationnel) et le biais d'attribution d'intention hostile-forme indirecte (le biais instrumental) (Crick, 1995 ; Crick et al., 2002 ; Godleski & Ostrov, 2010,). Le biais relationnel désigne le fait d'attribuer une intention hostile aux comportements ambigus d'un pair qui a des répercussions négatives sur les biens matériels ou l'intégrité physique du sujet tandis que le biais instrumental se réfère à l'attribution d'intention hostile de comportements ambigus d'un pair qui met à mal les relations sociales du sujet. (Crick, & al., 2002). Selon certains auteurs les filles sont plus concernées par le biais relationnel tandis que les garçons manifestent davantage un biais d'attribution hostile instrumental et sont également plus sensibles aux comportements

agressifs physiques (Archer, 2004 ; Coie & Dodge, 2006). Par opposition au biais d'attribution d'intention hostile directe où le geste agressif vise la personne, dans le biais d'attribution d'intention hostile indirecte, le geste vise la façon dont la personne se sent à propos d'elle-même (Exemple : la personne voulait que j'ai l'air mauvais, que je me sentir stupide, insignifiant, sans importance, etc.).

2.1.5. LES TRAVAUX SUR LE BIAIS D'ATTRIBUTION D'INTENTION

Un certain nombre de travaux (Nasby et al., 1980 ; Dodge, 1980 ; Steinberg & Dodge, 1983 ; Dodge et al., 1984 ; White, 1985 ; Vitaro et al., 1988 ;) ont mis en exergue des travaux sur la manifestation du biais d'attribution d'intention chez l'individu

Nasby et al. (1980), sont les premiers à avoir étudié la relation entre la cognition sociale biaisée des enfants agressifs et les comportements agressifs. Le but de cette étude était de démontrer le lien entre un certain nombre particulier de comportement interpersonnel et un style attributionnels particulier ou à une habileté d'interprétation particulière. L'étude était réalisée auprès des garçons âgés de 10 à 16 ans ayant des problèmes émotifs. Il leur était demandé de décrire correctement, à l'aide de choix multiples, la situation interpersonnelle représentée sur des photos. Leurs résultats ont démontré l'existence d'un biais attributionnel marqué et généralisé à inférer de l'hostilité qui devient de plus en plus prononcée à mesure que l'agressivité augmente. Les auteurs n'ont pas pu démontrer que contrairement aux garçons non agressifs, les garçons agressifs ont eu plus de facilité à détecter ou à identifier les stimuli sociaux hostiles et non hostiles. Par contre ils ont pu indiquer que, lorsque la nature des stimuli était clairement présentée, les garçons agressifs performaient de façon similaire aux garçons non agressifs, quant à l'identification de ces stimuli sociaux.

Dodge (1980) a mené une étude auprès des garçons âgés de 7 et 11 ans. L'hypothèse de cette étude suggérait que lors des situations sociales ambiguës, les garçons agressifs déformaient les indices sociaux quant aux intentions du pair que les garçons non agressifs. Dans cette étude, la situation sociale avait des actions négatives et l'intention du pairs variait selon sa nature : soit hostile, soit bénigne ou ambiguë. Chacune de ces situations était provoquées par un expérimentateur dans le but de leur donner un caractère réel. Soulignons que, seules les réactions des sujets étaient mesurées quant aux attributions faites par les garçons elles étaient inférées. Les résultats ont démontré que lorsque les intentions du pair étaient révélées clairement, les garçons de 7ans utilisaient l'information pour traiter les informations dans leur répertoire comportemental. Quant aux garçons agressifs, ils changeaient leurs comportements de représailles selon l'intention du pair tout comme les garçons non agressifs. L'auteur conclut

donc que ces résultats sont dus à une insuffisance au niveau d'utilisations des indices. Cependant, les résultats indiquent que lorsque la situation sociale était ambiguë, les garçons agressifs réagissaient avec agressivité selon qu'ils jugeaient les intentions du pair comme hostile tandis que les garçons non agressifs s'abstenaient d'être agressif. Car pour ces derniers, les intentions du pair étaient bénignes.

Dodge (1980) a également mené une étude dont l'objectif était de démontrer que le statut social de l'individu avait un lien avec le biais d'attribution hostile. À l'aide d'une situation sociale hypothétique c'est-à-dire que l'action du pair était négative et son intention était ambiguë Dodge a évalué l'effet du statut social de l'individu sur les attributions. Les résultats de l'étude ont montré que dans des circonstances ambiguës, les garçons agressifs sont plus portés que les garçons non agressifs à attribuer des intentions hostiles à l'individu. Il conclut donc que lorsqu'un individu possède une réputation aggressive, on lui attribue plus souvent des intentions hostiles dans des situations ambiguës que les autres. Les mêmes résultats ont également montré que l'effet d'être étiqueté comme agressif augmentait avec l'âge. Les enfants plus âgés souffraient davantage des conséquences négatives de leur étiquette que les plus jeunes. Selon Dodge (1980), cette étiquette qui devient connue de l'enfant lui-même, peut servir à inciter et à perpétuer les comportements agressifs à mesure qu'il vieillit.

Dodge et al. (1984) ont mené une étude auprès des garçons et des filles âgés de 5, 7 et 9 ans afin d'observer la relation entre les habiletés à détecter les indices sociaux et les comportements sociaux des enfants. Les résultats ont démontré que les enfants socialement déviants n'étaient pas moins bons que les enfants normaux à identifier les intentions hostiles. Cependant, leur performance était moindre que leurs pairs normaux en ce qui a trait à l'identification d'intentions prosociale et accidentelles. White (1985) a mené une étude sur le biais d'attribution d'intention hostile chez les filles. Les résultats de cette étude ont montrés que les filles agressives avaient tendance à attribué de manière significative plus d'intentions aux pairs que les filles non agressives ceci dans les conditions ambiguës et accidentelles.

L'étude de Vitaro et al. (1988) était constituée de filles et de garçons âgés de 6 à 7 ans. Ces enfants étaient divisés en trois groupes : les agressifs-rejetés, les moyens-normatifs et les populaires-prosociaux. Leurs résultats ont révélé deux différences qui ont trait au sexe des participants. La première montre que contrairement aux filles, les garçons ont une plus grande tendance à blâmer et à rendre responsable la victime dans des situations problématiques et désavantageuses. La deuxième souligne que dans les groupes populaires-prosociaux et moyens-normatifs, contrairement aux garçons, les filles ont tendance à céder et éviter les affrontements

ceci peu importe leur groupe d'appartenance. Quant au groupe agressif-rejetés, il n'y avait pas de différence entre garçons et filles pour ce qui est de la solution agressive.

L'étude de Steinberg et Dodge (1983) a été menée auprès des adolescentes et adolescents agressifs avec une provocation réelle qui a été fabriquée par un expérimentateur et a sollicité les attributions en ligne des enfants sur un pair lors d'un « vrai » concours de construction de blocs au cours duquel le pair a détruit de manière ambiguë le bâtiment de l'enfant. Les résultats de l'étude ont démontré que les adolescentes et les adolescents agressifs étaient (61 %) plus enclins à attribuer des intentions hostiles à un pair qui se comportait de façon ambiguë que les sujets non agressifs (14 %). Les résultats ont également démontrés que contrairement aux filles, les garçons en général étaient plus enclins à manifester ce type de biais. Quant au statut d'agressif, il n'y avait pas de différence entre les filles et les garçons. Notons que cette étude est la première à avoir étudié le biais d'attribution d'intention chez les adolescents et chez les adolescentes agressifs et la première à avoir évalué directement les interprétations des sujets à propos d'un incident réel.

Kirsh (1998) a travaillé avec des enfants âgés de 9 et 10 ans. Il a émis l'hypothèse selon laquelle les enfants exposés au jeu violent répondront de manière plus négative et donc présenteront un biais d'attribution hostile plus élevé que les autres. Dans cette étude, deux groupes de sujets étaient déterminés : le premier jouait à un jeu violent (Mortal Kombat) et le second jouait à un jeu non violent (jeu de basketball). Le temps requis était de 13 minutes par joueur selon le jeu qui lui était attribué. Ils étaient par la suite soumis à cinq vignettes (histoires) qui représentaient des situations sociales dans lesquelles un enfant était confronté à un pair provocateur dont l'intention était ambiguë. Une série de questions relatives à l'intention du pair ou encore aux punitions éventuelles était posée aux sujets de l'expérimentation. Après chaque vignette. Certaines de ces questions étaient ouvertes (« *Pourquoi l'enfant a-t-il agit ainsi ?* ») et d'autres étaient fermées (« *Est-ce que l'enfant l'a fait exprès ou est-ce un accident ?* »). Les résultats ont montré que l'âge et le fait de perdre ou de gagner le jeu sont corrélés positivement au biais d'attribution hostile. Autrement dit, plus les sujets étaient âgés, plus ils présentaient un biais d'attribution hostile élevé. De la même manière, plus les sujets perdaient au jeu vidéo, plus ils manifestaient ce type de biais. Il ressort également de ces résultats que, les enfants inclus dans la condition violente ont répondu de manière plus négative à trois questions. Néanmoins, l'auteur nuance ses propos car ces résultats n'étaient significatifs que pour les questions ouvertes. Quant aux questions fermées il n'y avait pas de différence de réponses chez les sujets assignés au groupe violent et chez les sujets assignés au groupe non violent.

Born et Mathys (2013), ce sont également intéressés sur la relation entre les jeux vidéo violents et le biais d'attribution hostile. Ils émettent l'hypothèse selon laquelle les jeux vidéo violents augmenteraient les différents biais d'attribution hostile chez les préadolescents. Un protocole quasi expérimental a été utilisé, composé de 43 sujets, de sexe masculin, âgés entre 11 et 12 ans provenant d'une population à haute vulnérabilité sociétale et d'une population à plus faible vulnérabilité sociétale. Les auteurs ont soumis chaque sous échantillon à deux contenus de jeux vidéo : un jeu vidéo à contenu violent (groupe expérimental) et un jeu vidéo à contenu non violent (groupe contrôle). Tous les sujets ont été au préalable soumis à une mesure de biais d'attribution hostile avant l'expérimentation (pré-test) et après celle-ci, (post-test). Les résultats de cette étude ont montré que le contenu du jeu ainsi que le niveau de vulnérabilité sociétale n'ont pas d'impact sur le biais d'attribution hostile et l'interprétation de situations sociales ambiguës. Néanmoins, il y a significativement plus d'interprétation hostile lors de la phase post-test que lors de la phase pré-test et ce, indépendamment du niveau de vulnérabilité sociétale ou du groupe expérimental (jeu violent vs jeu non violent). Les auteurs ont donc conclu que le jeu vidéo est un facteur possible de risque du biais d'attribution hostile et des comportements agressifs en général.

Repentigny (2020) a travaillé sur le biais d'attribution d'intention hostile en relation avec les traits de la personnalité limite. Deux hypothèses ont fait l'objet de cette étude : dans la première, l'auteur démontre une association entre le biais d'attribution d'intention hostile (BAIH) et les comportements agressifs. Pour atteindre cet objectif, l'auteur a effectué une réplique méthodologique de l'étude de Gagnon et al. (2016) qui propose une méthode d'évaluation du biais d'attribution d'intention hostile par le biais de la méthode de potentiel relié aux événements (PRE). La tâche de violation des attentes hostiles utilisée permet d'élucider une composante N400, représentant une réflexion négative dans le tracé des PREs lorsque les attentes du sujet sont violées. Dans la seconde, le biais d'attribution d'intention hostile aurait un effet médiateur dans la relation entre les traits de personnalité limitée et l'agressivité réactive. 63 individus ont participé à cette étude. Pour mesurer les traits de personnalité limite chez les participants, le *Personality Assessment Inventory-Borderline* (PAI-BOR) a été utilisé et le *Reactive-Proactive Aggression Questionnaire* (RPQ) pour mesurer leur tendance à réagir de manière agressive. Les résultats ont confirmé la relation entre les traits de personnalité limitée et l'agressivité réactive, et entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité réactive. L'auteur indique que, l'effet médiateur attendu n'a pas été retrouvé entre l'effet N400 de la condition non hostile mesurant la violation des attentes hostiles, et la relation entre les traits de personnalité limitée et l'agressivité réactive.

Un certain nombre de travaux (Dodge, 1980 ;) ont mis en exergue les relations entre le niveau d'étude et la manifestation du biais d'attributions d'intention hostile. Dodge (1980) a mené une étude auprès de 90 garçons de trois niveaux scolaires du primaire (deuxième, quatrième et sixième année). Pour chaque niveau, 15 garçons agressifs et 15 garçons non agressifs ont été identifiés à l'aide d'une entrevue sociométrique et d'une évaluation par l'enseignante. Les résultats ont montré une relation entre ses trois niveaux et le biais d'attribution d'intention hostile. Mais la différence d'attributions concernant l'intention d'un pair agressif et d'un pair non agressif était plus forte chez les sujets de sixième et quatrième année que chez les élèves de deuxième année.

Lynam et Miller (2004) ont également démontré dans leur étude l'existence d'une corrélation entre l'urgence négative et le biais attribution hostile. Leur participants ont reçus des vignettes représentant des situations sociales avec des ennemis. Ensuite des questions ouvertes leur ont été posées dans le but d'évaluer leur interprétation des signaux sociaux et leurs choix quant aux comportements qu'ils adopteraient dans la situation. Les résultats ont montré une corrélation significativement positive entre l'urgence négative et le biais d'attribution hostile. Rappelons que dans l'étude de Lynam et Miller (2004) les situations sociales n'étaient pas ambiguës. Il est donc nécessaire de reproduire ces résultats avec des vignettes qui sont ambiguës afin de déterminer si l'urgence négative est un prédicteur significatif du biais d'attribution hostile.

Gagnon et al. (2014) ont suivi la même démarche que Lynam et Miller (2004). Ils ont réalisé une étude sur le biais d'attribution hostile en relation avec l'urgence négative et les comportements impulsif. Cette étude avait deux objectifs : le premier était de vérifier l'urgence négative sur le biais d'attribution hostile et le second était de tester l'hypothèse selon laquelle le biais d'attribution hostile indirect sert de médiateur dans la relation entre l'urgence négative et la promulgation d'une variété des comportements impulsifs que le participant pourrait émettre, à la suite d'une provocation sociale, après avoir contrôlé l'émotion négative les réponses et l'agressivité. Pour se faire, les auteurs ont utilisé l'échelle de comportement impulsif (UPPS) pour mesurer l'urgence négative et le SIP-AEQ pour le biais d'attribution hostile auprès de 170 étudiants du premier cycle. Le SIP-AEQ se compose de huit vignettes comportant une situation sociale mesurant le biais attributionnel hostile (HAB), les réponses émotionnelles et les comportements impulsifs en réponse à une provocation sociale ambiguë. Les analyses de régression ont montré qu'après avoir contrôlé les effets de l'agression, l'urgence négative contribue au biais d'attribution hostile indirecte. Il a été également démontré

que le biais d'attribution hostile indirecte sert de médiateur dans la relation entre l'urgence négative et les comportements impulsifs. Pour la première hypothèse, les résultats ont indiqué que l'urgence négative a une contribution unique avec le biais d'attribution hostile indirecte seulement après avoir contrôlé l'agressivité, les émotions négatives et le manque de persévérance. Quant à la seconde hypothèse, les résultats ont confirmé l'hypothèse et suggéré que plus une personne de haute urgence interprète les intentions d'une autre personne comme hostiles dans une situation donnée, plus il se comportera probablement de manière impulsive, ce qui peut être potentiellement nocif à lui-même ou aux autres. Les auteurs ont donc conclu que les modèles du traitement de l'information sociale sont pertinents pour étudier l'actif des processus cognitifs sociaux dans les comportements impulsifs des individus de haute urgence. En résumé, l'une des réserves que ces études comportent est que, les auteurs dans leurs différents travaux ce sont intéressés uniquement aux échantillons masculins ignorant les filles. Par conséquent, les résultats de ces recherches doivent être considérés avec prudence puisque l'échantillon était exclusivement formé de garçons perturbés émotionnellement. Aussi, la majorité de ces études étaient menées auprès des enfants.

2.2.LES COMPORTEMENTS AGRESSIFS

Le concept de comportement agressif a retenu l'attention de plusieurs auteurs. Leurs travaux respectif ont rapporté des résultats importants en ce qui concerne le lien entre le comportement et les variables de personnalité (le faible auto-contrôle et l'irritabilité (Agnew, 2005) d'une part et d'autre part les variables situationnelles (bruit, chaleur, odeur, arme à feu). Dans cette section, nous allons d'abord définir ce concept, présenter ses dimensions, ensuite présenter les travaux relatifs au lien entre le comportement agressif et les variables de personnalité et enfin les travaux mettant en lien ce concept et les variables situationnelles.

2.2.1. Définition du comportement

Avec l'avènement du béhaviorisme au début du 20^{ème} siècle, le concept de comportement est devenu un élément important de la psychologie. Selon Watson (1912), le comportement constitue l'ensemble des réactions objectivement observables qu'un organisme généralement pourvu d'un système nerveux exécute en réponse aux stimulations du milieu. Ajzen (1991) dans sa théorie du comportement planifié le définit comme la réponse observable d'un individu dans une situation donnée à l'égard d'une cible donnée. Ainsi, selon les auteurs, le comportement d'un individu est facilité par son intention (Ajzen, 1991 ; Fishbein & Ajzen, 1975), par son contrôle perçu (Ajzen, 1991), par sa fréquence et sa récence d'apparition

(Bagozzi, 1992), par son caractère d'obligeance et de réaction sociale (Gerrard & Gibbon, 1995) et par l'habitude des gens (Triandis, 1977).

2.2.2. Définition du comportement agressif

Etymologiquement, le mot agressivité vient du latin « *agredire* », qui signifie « marcher vers » (Zaczyk, 1998) elle est synonyme de contact. (Perruchoud, 2017). Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, (UNESCO) « l'agressivité est l'expression de l'énergie vitale qui se manifeste dans l'homme depuis son enfance, un capital de vie, une énergie vitale qui au départ est neutre. Elle s'exprime dans la force, dans la créativité, dans la non-violence, dans l'altruisme etc. l'agressivité doit être éduquée, non éduquée, cette énergie s'exprime dans des comportements négatifs, destructeurs des autres ». Dans cette définition, le caractère positif et universel que prend l'agressivité est présenté. En psychologie, l'agression fait l'objet d'une multiplicité de définitions, selon une définition récente, le terme d'agression recouvre toute forme de comportement ayant pour but d'infliger un dommage à un autre organisme vivant lorsque ce dernier est motivé par le désir de ne pas subir un traitement pareil (Baron, & Richardson, 1994). Partant de cette définition nous pouvons rajouter que l'agression est un comportement social qui met en évidence certaines fonctions psychologiques qui peuvent être objectivement observables (Guerdouh, 2008). Selon une acception aujourd'hui consensuelle en psychologie sociale, une agression peut se définir comme un comportement destiné à blesser intentionnellement un autre individu, ce dernier étant motivé à éviter les effets supposés aversifs (Baron et Richardson, 1994). Il s'agit donc d'un comportement observable, et non d'une pensée ou d'une émotion. Ainsi, pour certains psychologues tels que Lorenz, l'agressivité est un instinct, pour Freud, elle représente une pulsion de mort (Bon, 2004). Pour Winnicott (2004), l'agressivité est une réaction à la frustration. Elle figure aussi comme une des sources principales d'énergie. Pour Bloch (1999), le comportement agressif est une tentative plus ou moins réussie d'adaptation à l'environnement et non une simple projection d'une énergie interne.

Pour Baron, un acte agressif comme « toute forme de comportement dans le but d'infliger un dommage à un autre être vivant pour éviter un tel traitement » (Mercuel et al., 1977, p.14). Les psychologues sociaux à cet effet privilégient les facteurs psychosociaux et environnementaux pour cerner le comportement agressif chez l'homme. Car les lieux de socialisation de l'enfant tels que la famille, l'école, les médias, et les diverses institutions sont des facteurs importants de développement des comportements agressifs chez ceux-ci. Les comportements agressifs renvoient à des actions qui suscitent délabrement l'inconfort physique

ou moral et l'aversion de ceux ou celles qui sont les objets (Larson, 2006). On distingue deux types :

- Les comportements agressifs manifestes lorsqu'ils sont observables par ceux qu'ils visent ;
- Les comportements agressifs dissimulés lorsqu'ils sont cachés. Ils peuvent également être directs ou indirects. Les agressions directes renvoient à des attaques physiques et verbales contre la victime tandis que les agressions indirectes impliqueraient la participation d'autres individus (Larson, 2006). Pour ces deux types (direct et indirect), les garçons seraient plus souvent engagés dans les agressions directes contrairement aux filles qui manifestent un penchant non significatif à s'engager dans des actes d'agressions indirectes ou un retrait des situations induisant la colère (Larson, 2006).

2.2.3. Les formes et les fonctions de l'agressivité

Plusieurs travaux ont fait mention des formes et fonctions des comportements agressifs. Il est important de prendre en compte la nature multidimensionnelle de l'agressivité en tenant compte des différentes formes et fonctions de celle-ci. (Renouf & al., 2010).

2.2.1.1. Les formes de l'agressivité

Les comportements agressifs ne s'expriment pas de façon homogène mais peuvent prendre une variété de formes. Par exemple, sont inclus dans les comportements agressifs le fait de pousser un autre enfant, mais aussi la profération d'insultes ou encore la diffusion de rumeurs dénigrantes. A cet effet, il existe de nombreuses formes d'agression. Cependant, les principales formes d'expression de l'agressivité examinées dans la littérature sont : l'agressivité physique ou directe et l'agressivité indirecte ou verbale. (Allen & Anderson, 2017).

2.2.1.1.1. L'agression physique ou directe

L'agression physique est un comportement qui implique des actions physiques destinées à nuire, telles que frapper, donner des coups de pied, poignarder ou frapper la cible. Il peut également s'agir, en particulier, de nuire à l'esprit de la personne cible, par exemple en brisant ses fenêtres. (Allen & Anderson, 2017).

2.2.1.1.2. L'agression verbale ou indirecte

L'agressivité verbale consiste en un ensemble de moyens détournés, impliquant les pairs, dans le but de saboter les amitiés, le statut social ou l'estime de soi de la victime. Par exemple, il peut s'agir des comportements tels que la diffusion de rumeurs diffamantes ou

devenir ami avec quelqu'un d'autre pour se venger (Björkqvist et al., 1992 ; Lagerspetz et al., 1988). De plus, du fait de sa nature indirecte, ce type d'agressivité permet souvent à l'agresseur de ne pas être identifié, évitant ainsi les représailles de la victime ou la désapprobation des adultes (Lagerspetz et al., 1988 ; Underwood, 2003). Puisqu'elle nécessite l'intermédiaire d'un tiers entre l'agresseur et la victime pour être réalisée, les relations interpersonnelles y jouent un rôle essentiel pour son accomplissement, contrairement à, l'agressivité physique qui est dirigée directement vers la victime. Aussi, les termes d'agressivité sociale (Cairns et al., 1989 ; Underwood, 2003) et d'agressivité relationnelle (Crick & Grotpeter, 1995) sont aussi utilisés dans la recherche et sont définis de manière similaire à l'agressivité indirecte. Cependant, ces deux construits incluent aussi des comportements directs et des comportements non verbaux tels que des expressions faciales de dégoût ou encore l'exclusion sociale directe de la victime. Les études au sujet de l'intimidation par les pairs incluent aussi le terme d'intimidation indirecte (Jolliffe & Farington, 2006 ; Salmivalli et al., 1996 ; Sutton et al., 1999) qui est définie de manière analogue à l'agressivité indirecte (avec un accent sur l'asymétrie du pouvoir et la répétition du geste) et évaluée à partir de questionnaires identiques à ceux utilisés pour mesurer l'agressivité indirecte, sociale ou relationnelle. Malgré ces différences, tous ces termes se chevauchent considérablement dans leurs définitions et les outils utilisés pour les évaluer

2.2.1.1.3. Les fonctions de l'agressivité

Les comportements agressifs peuvent non seulement être distingués selon les formes d'expressions, mais aussi selon les fonctions qu'ils accomplissent. L'agressivité réactive ou hostile et l'agressivité proactive ou instrumentale représentent les deux fonctions les plus étudiées dans le domaine de recherche s'intéressant à l'agressivité chez les adolescents (Vitaro & Brendgen, 2005). Ces deux dimensions sont associées l'une à l'autre, mais plusieurs auteurs les présentent comme des éléments distincts (Day et al., 1992 ; Dodge, 1991 ; Poulin & Boivin, 2000). Day et al. (1992) ont exploré la différence entre les deux fonctions de l'agressivité, notamment en ce qui a trait aux relations entre les pairs.

2.2.1.1.4. L'agressivité réactive ou hostile

L'agression réactive, est la réponse à une attaque ou à une menace extérieure (Dodge, 1991). Elle réfère à la colère ou d'autres expressions émotionnelles en réponse à une offense ou à une frustration. Ainsi, l'adolescent utilise l'agression pour se défendre contre les attaques des autres. Certains auteurs, la définissent comme étant une forte réaction à une provocation réelle ou perçue (Borum & Verhaagen., 2006 ; Nas et al., 2005 ; Vitaro & al. 1998 ; Wolfe,

2007). Ce type d'agressivité est adopté par un adolescent lorsqu'il vit des émotions fortes et qu'il n'est pas en mesure de les gérer adéquatement (Borum & Veerhagen, 2006 ; Wolfe, 2007). Elle se définit aussi comme une réponse hostile visant à se défendre contre une menace perçue. Pour d'autres auteurs, les enfants qui ont un niveau élevé d'agressivité réactive ont aussi tendance à avoir un biais d'attribution hostile qui consiste à interpréter comme menaçant les comportements de leurs pairs particulièrement lors des situations ambiguës (Dodge & Coie, 1987 ; Hubbard et al., 2001 ; Schwartz et al., 1989). De Castro et al. (2005) montrent dans leurs travaux que la colère intense, combinée à un déficit au niveau de la gestion des émotions, précipite souvent l'adoption de comportements d'agressivité réactive chez les adolescents. En d'autres mots, les jeunes qui utilisent ce type d'agression agissent souvent sous l'impulsion du moment, sans prendre le temps de réfléchir aux conséquences de leurs comportements (Borum & Veerhagen, 2006). Aussi, plusieurs cognitions sont associées à ce type d'agressivité. Associée à la théorie de la frustration-agression de Berkowitz, (1963 ,1989) qui stipule que la frustration augmente la tendance à être agressif lorsqu'elle suscite une émotion de colère, l'agressivité réactive est considérée comme un comportement « chaud » et est accompagnée d'une activation du système nerveux autonome (Dodge et al., 1997 ; Hubbard et al., 2002). Ainsi, les jeunes qui privilégient cette agressivité réactive présentent habituellement des habiletés sociales limitées et sont évalués négativement par leurs pairs (Day & al ; 1992 ; Dodge & al ; 1997 ; Prinstein & Cillessen, 2003).

2.2.1.1.5. L'agressivité proactive ou instrumentale

L'agressivité proactive peut être définie comme étant une agression délibérée et orientée vers un but (Borum & Verhaagen, 2006 ; Vitaro & al. 1998 ; Wolfe, 2007). Elle n'est donc pas une réaction impulsive à une frustration ou à une provocation (Borum & Verhaagen, 2006; Vitaro & al. 1998). L'agression instrumentale représente en revanche un comportement par lequel l'attaque d'autrui est perpétrée dans un but qui n'est pas prioritairement agressif. Elle est non provoquée et a comme but ou motivation l'obtention d'un gain personnel, matériel ou social comme, par exemple, la domination des autres. Il peut donc s'agir d'un comportement planifié, prémédité. L'agresseur ne vise pas à faire souffrir autrui, car sa conduite n'est pour lui qu'un moyen d'atteindre un autre but (gain, appropriation des biens d'autrui, action coercitive). Par exemple, un adolescent peut violenter un pair afin d'obtenir son sac ou ses souliers. Ce jeune agresse un pair, car il a appris que ce moyen est efficace pour obtenir ce qu'il désire. D'autres jeunes, comme le font remarquer Vitaro, Brendgen et Barker (2006), utilisent l'agression proactive pour maintenir ou augmenter leur statut au sein d'un groupe de pairs. Ces derniers

éprouvent des difficultés relationnelles avec les pairs et pourtant, ils sont souvent perçus positivement et obtiennent beaucoup de popularité auprès d'eux (Cillessen & Mayeux, 2004 ; Poulin & Boivin, 2000 ; Prinstein & Cillessen, 2003 ; Rodkin et al., 2000 ; Rose et al., 2004). De plus, ils présentent une meilleure adaptation psychosociale comparativement aux jeunes considérés comme agressifs, mais qui sont rejetés des pairs. Mieux expliquée par la théorie de l'apprentissage sociale de Bandura (1983), l'agressivité proactive est considérée comme un comportement « froid » puisqu'il est organisé et active peu le système nerveux autonome. Certaines recherches indiquent que l'agressivité proactive est socialement apprise et est renforcée par une anticipation positive des résultats de l'agression (Dodge et al., 1997).

Les auteurs soulignent qu'il existe une distinction entre l'agression réactive (hostile) et proactive (instrumentale) (Anderson & Bushman, 2002; Poulin & Bovin, 2000). Hostile ou l'agression réactive est une réponse à une menace ou à une provocation perçue, alors que l'agression instrumentale est un moyen d'atteindre un objectif en l'absence de provocation ou de menace (Bushman & Anderson, 2002). À la suite d'une provocation perçue, les attributions d'intention hostile prédisent une réaction mais pas d'agressivité instrumentale, en particulier pour ceux qui ont une propension à l'agressivité (Dodge & Coie, 1987).

2.2.2. LES TRAVAUX RELATIFS AUX COMPORTEMENTS AGRESSIFS

Mancinelli et al. (2021) ont mené une étude sur le rôle médiateur de l'alexithymie sur la relation entre l'attachement des adolescents aux parents et l'agression réactif et proactif. L'échantillon de l'étude était constitué de 453 adolescents (garçons) italiens âgés de 15 à 19 ans. Les participants ont été évalués à l'aide des mesures d'autoévaluation. Les résultats ont montré que l'agression proactive et l'agression réactive sont significativement associées et que l'agression proactive était plus élevée chez les hommes. De plus, les auteurs ont réalisés quatre modèles de médiation pour évaluer l'influence de l'attachement des adolescents aux mères par rapport aux pères atteints d'agression réactive ou d'agression compte tenu du rôle médiateur de l'alexithymie. Le sexe a été inclus comme une covariable de la médiation. Les résultats des modèles ont montré un effet direct et indirect, par le biais d'une alexithymie plus faible, de l'attachement des adolescents aux mères et aux pères atteints d'agression réactive. Cependant, seul l'attachement aux mères a montré un effet direct sur l'agression proactive, alors que l'attachement aux pères n'était qu'un effet indirect, médié par une alexithymie plus faible, sur l'agression proactive. Les résultats appuient la plus grande pertinence des processus émotionnels pour l'agression proactive tout en soulignant la contribution différentielle de l'attachement des adolescents aux mères par rapport aux pères lors de l'agression proactive.

Quan et al. (2022) ont mené une enquête par questionnaire auprès de 600 étudiants du premier cycle composé de femmes et d'hommes. Ils ont émis une première hypothèse selon laquelle le trait de colère était positivement lié à l'agression réactive. L'agressivité réactive a été mesurée grâce à la sous-échelle d'agressivité réactive (SAR) du questionnaire d'Aggression Reactive-Proactive (RPQ) de Raine et al. (2006) et la sous-échelle du State-Trait Anger Expression Inventory-2 (STAXI-2) de Spielberger (1999). Les résultats ont montré que le trait de colère était un facteur de personnalité important qui prédit l'agression réactive. Dans la même étude, les auteurs ont émis une deuxième hypothèse selon laquelle le biais d'attribution hostile serait un médiateur dans la relation entre le trait de colère et l'agression réactive. Le biais d'attribution hostile a été mesuré à l'aide du questionnaire Social Information Processing–Attribution Bias Questionnaire (SIP–ABQ) de Coccaro et al. (2009). Les résultats ont confirmé le rôle médiateur de biais d'attribution hostile dans la relation entre le trait de colère et l'agressivité réactive. Une troisième hypothèse de l'étude a démontré que la rumination de la colère pouvait médiatiser de manière indépendante la relation entre le trait de colère et l'agressivité réactive. Le questionnaire ARS de Sukhodolsky et al. (2001) avait servi pour mesurer la rumination de la colère. L'hypothèse a également été confirmée. La quatrième hypothèse établissait que le biais d'attribution hostile et la rumination de la colère étaient des médiateurs en série dans la relation entre la colère et l'agressivité réactive. Les résultats ont démontré que le biais d'attribution hostile et la rumination de la colère pouvaient médiatiser de manière séquentielle l'association entre la colère de trait et l'agression réactive.

D'autres études empiriques ont confirmé que le trait de colère était un contributeur important de l'agressivité dans des situations provocantes (Hubbard et al., 2010 ; Robinson et Wilkowski, 2010). Dans une étude longitudinale et transversale certains auteurs ont montré une corrélation significative entre le trait de colère et l'agression réactive (Bondü et Richter, 2016 ; Li et Xia, 2021). La seconde hypothèse stipulait que le biais d'attribution hostile joue un rôle médiateur dans la relation entre le trait de colère et l'agressivité réactive. Selon (Kokkinos et al. 2007), la tendance à percevoir ou à attribuer une intention hostile à l'action ambiguë d'autrui est appelé biais d'attribution hostile ou style d'attribution hostile (Dodge, 2006). Pour justifier cette hypothèse, les auteurs ont indiqués d'une part que le trait de colère était susceptible de déclencher un biais d'attribution hostile et d'autres parts, en s'appuyant sur le modèle de traitement de l'information sociale (SIP), qui stipule que les individus qui interprètent à tort le comportement des autres comme intentionnellement nocif pour eux-mêmes seraient plus susceptibles de réagir de manière agressive (Dodge et Coie, 1987 ; Crick et Dodge, 1994), les

auteurs ont indiqué que le biais d'attribution hostile peut prédire l'agression réactive. Quant à la troisième hypothèse, elle stipule que la rumination de la colère est un autre médiateur dans la relation entre le trait de colère et l'agressivité réactive. Wilkowski et Robinson, (2008) défissent l'attention de rumination comme le fait de concentrer son attention sur des informations négatives, y compris des informations sur la colère. La rumination de la colère implique donc une réflexion continue sur les humeurs colériques, les conséquences et les causes des événements de colère, et ne cesse de penser à la façon de se venger (Surkhodolsky et al., 2001 ; Quan et al., 2019).

Österman et al. (1994) ont aussi observé cette relation entre l'agressivité indirecte et directe chez les filles dans différents pays occidentaux. Pour identifier les conduites indirectes chez les adolescents, les auteurs ont fait recours à plusieurs techniques et méthodes telles que les récits narratifs, l'utilisation de vignettes, de questionnaires, d'entrevues et d'observations en laboratoire. Les résultats ont démontré que, les filles avaient une forte propension à recourir à l'agressivité indirecte aussi bien pendant l'enfance qu'à l'adolescence. Il nous semble important de préciser que même si les garçons et les filles recouraient aux conduites d'agression indirecte à des fréquences similaires, cette forme d'agression semble être plus troublante et plus blessante pour les filles.

Cooley-Quille, et al. (2001) ont mené une étude auprès de 185 élèves afro-américains du secondaire. Portant sur la violence et les comportements agressifs. Les résultats ont démontré qu'il n'y a pas de lien entre l'exposition à la violence et les comportements agressifs. Mais les auteurs mentionnent toutefois qu'une haute exposition à la violence exerce un impact émotionnel négatif sur les jeunes de leur échantillon en termes de symptômes anxieux et de comportements de retrait. Toujours sur la violence, Guerra et al. (2003) ont démontré que les camarades et les enseignants ont rapporté que les enfants les plus agressifs sont ceux qui rapportent un taux d'expositions à la violence élevé, ainsi que de fortes croyances en faveur de la normalité et de l'efficacité des conduites agressives. Concernant l'âge, les auteurs ont dénoté une différence tout en montrant que, les plus jeunes enfants rapportent plus d'exposition à la violence en tant que témoins dans leur communauté. Les résultats montrent également une différence de sexe avec des scores plus élevés chez les garçons en termes d'agressivité et de croyances positives concernant les conduites agressives.

McMahon et al. (2009) ont réalisé une étude avec 126 jeunes afro-américains âgés de 10 à 15 ans sur le rôle médiateur des cognitions en faveur des conduites agressives sur l'association entre l'exposition à la violence et comportement antisociaux. Les résultats indiquent qu'une exposition plus haute à la violence entraîne des croyances en faveur de l'efficacité des

comportements violents et diminue les croyances en l'efficacité de contrôle de leur agressivité et augmente cependant les conduites agressives (Bitz, 2016). Aussi, l'exposition aux jeux vidéo violents semble avoir des implications sur le niveau d'agressivité. A cet effet, Anderson et al. (2010) ont réalisé une méta-analyse sur les effets des jeux vidéo violents sur l'agression. Les auteurs ont analysé 136 études portant sur les jeux vidéo violents à la fois transversaux, longitudinaux et expérimentaux. Les résultats suggèrent qu'une haute exposition à des jeux vidéo violents augmente les comportements agressifs sur le court et long terme, avec des tailles d'effet variant de $r_+ = .154$ à $.254$. Ils indiquent également que jouer fréquemment à des jeux vidéo violents est un facteur de risque pour l'augmentation des cognitions agressives ($r_+ = .123$ à $.175$). (Bitz, 2016).leur agressivité verbale et physique.

De plus certaines études expérimentales, indique que la rumination de la colère peut augmenter les comportements agressifs (Bushman, 2002 ; Bushman et al., 2005). White et Turner (2014) ont décrit dans leur étude un étudiant de premier cycle dont la rumination de la colère était associée à une agression réactive, même après contrôle de l'agression proactive. Quelques études ont aussi démontrées la relation entre la colère, la rumination de la colère et l'agressivité. Les résultat a montré que la rumination de la colère prédit la relation entre le trait conduisant à la colère et les comportements de conduite agressifs (Suhr & Nesbit, 2013) et l'agressivité (Hou et al., ; Wang et al., 2018). La dernière hypothèse stipulait que le biais d'attribution hostile et la rumination de la colère jouent un rôle médiateur en série dans la relation entre le trait de colère et l'agressivité réactive. Selon le modèle cognitif intégratif, le biais d'attribution hostile et la rumination de la colère pourraient non seulement médiatiser la relation entre le trait de colère et l'agressivité réactive, mais également jouer un rôle en chaîne dans cette relation. Certains auteurs ont aussi montré que le biais d'attribution hostile peut affecter l'agressivité par la rumination de la colère (Quan et al. 2019 ; Li & Xia, 2020). De plus, l'attribution hostile implique la provocation de sentiments de colère (Wilkowski & Robinson, 2010). Les résultats de cette enquête ont soutenu les quatre hypothèses des auteurs.

Moreno-Ruiz et al. (2018) ont mené une étude sur le style de parentalité et violence réactive et proactive des adolescents. L'étude était réalisée auprès de 2399 adolescents âgés de 12 à 18ans. Une analyse de variance multivariée (MANOVA) a été appliquée, considérant le style parental, le sexe et le groupe d'âge (12–14 et 15–18 ans) comme variables indépendantes pour analyser les effets possibles de l'interaction. La violence réactive, proactive et pure était les variables dépendantes. Les résultats ont montré les principaux effets des styles parentaux, ainsi qu'une interaction entre le sexe, l'âge et les styles parentaux. L'interprétation des résultats

a suggéré que le style parental autoritaire était lié à un plus grand engagement dans des comportements violents proactifs et réactifs. En ce qui concerne l'effet de l'interaction entre le sexe, l'âge et les styles parentaux, il a été observé que les adolescents issus de familles indulgentes, des deux sexes et de tous les groupes d'âge étudiés, obtenaient des scores plus faibles en matière de violence proactive.

2.3.LES TRAVAUX QUI METTENT EN RELATION LE BIAIS D'ATTRIBUTION D'INTENTION ET AGRESSION

De nombreux auteurs ont trouvé qu'il existe une relation entre les comportements agressifs et le BAIH (Coccaro et al., 2009 ; Dodge et al., 2015 ; Gagnon & Rochat, 2017 ; Yeager et al., 2013). Selon (Matthews & Norris, 2002) la personne usant ce biais interpréterait le comportement ambigu de l'autre à son endroit comme ayant été réalisé de manière délibérée avec l'intention hostile de l'insulter, la rejeter ou la blesser. C'est la composante intentionnelle du comportement qui le rend inacceptable aux yeux de la personne sujette à ce biais interprétatif. Cependant, les études examinant les liens entre biais d'attribution hostile et l'agressivité étaient quelque peu mitigées, certaines études ne rapportent aucun effet significatif ou petit effet et d'autres études rapportent les effets importants.

Par exemple, les travaux de Crick et Dodge (1994) montrent d'une part que la probabilité pour un enfant de manifester une réponse comportementale agressive envers un pair est associée positivement à l'attribution par cet enfant d'une intention hostile chez ce dernier. D'autre part, le biais d'attribution hostile pourrait être en fait une habileté particulière à détecter les intentions réelles d'hostilité. L'étude de Nasby et al. (1980) quant à elle, réalisée auprès de 32 garçons provenant d'un centre de traitement résidentiel et dont l'âge variait entre 10 et 16 ans, a montré que le biais d'attribution hostile est le fait de déduire des intentions hostiles chez l'autre lors des situations sociales qui le requièrent ou ne le requièrent pas, et devient plus marquée au fur et à mesure que l'agressivité augmente. Nasby et al. (1980) ont mené une deuxième étude auprès de 40 garçons provenant de la même population que celle de la première étude. Les résultats montrent que les garçons plus agressifs, comparés aux garçons moins agressifs, n'étaient pas plus habiles pour identifier les manifestations réelles d'hostilité. En créant un score composite du nombre d'évaluations correctes et du nombre d'évaluations incorrectes des situations sociales des garçons plus agressifs, le gain obtenu par le nombre d'intentions hostiles attribuées de façon juste n'excédait pas la perte causée par le nombre d'intentions hostiles attribuées injustement.

En plus des études de Nasby et al. (1980), de nombreuses autres études publiées ont montré une relation positive assez forte entre le comportement antisocial des enfants et le biais d'attribution hostile (Crick & Dodge, 1994). Contrairement aux études Nasby et al. (1980) qui portaient sur un échantillon clinique d'enfants, d'autres études portant sur des échantillons non cliniques ont observé la même relation. En effet, dans ces études, la relation a été observée, entre autres, auprès des garçons agressifs (Gueiia & Slaby, 1989), rejetés (Waas, 1988) et agressifs/rejetés (Dodge, 1980; Dodge & frame, 1982; Dodge & Somberg, 1987; Sancilio, Plumert & Hartup, 1989) de la maternelle à la sixième année, et auprès d'enfants garçons et filles agressifs de la prématernelle (Katsurada & Sugawara, 1998) et d'enfants garçons et filles agressifs/rejetés de la troisième à la huitième année (Dodge & Tomlin, 1987; Quiggle, Garber, Panak & Dodge, 1992), lesquels provenaient tous d'une population non clinique. Pour avoir une meilleure idée de ce qui a été réalisé dans ces études, nous présenterons chacune de ces études de façon plus ou moins détaillée.

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

Ainsi, pendant la rencontre avec l'assistante de recherche chaque sujet a répondu à une série de quatre questions, et chacune d'elles concernant quatre de ses pairs : deux pairs agressifs et deux pairs non agressifs ont été identifiés à l'aide des données obtenues lors de l'entrevue sociométrique. Pour chaque série de questions, l'assistante a raconté à l'enfant l'une de deux histoires fictives dans lesquelles un des pairs identifiés est impliqué dans une situation négative pour le sujet. Chacune des deux histoires a été racontée de telle sorte que l'intention du pair impliqué était ambiguë. Le sujet devait décrire de quelle façon la situation s'est produite. Si nécessaire, l'assistante de recherche devait questionner le sujet, d'une façon non directive, jusqu'à ce que celui-ci donne des indications sur l'intention du pair.

Les résultats cette étude ont montré que les sujets agressifs étaient plus susceptibles que les sujets non agressifs d'attribuer une intention d'hostilité lorsqu'un pair était l'auteur d'un geste ambigu. Les garçons agressifs ont attribué une intention hostile 50 % de fois plus que les

garçons non agressifs. Ainsi, l'hypothèse de l'auteur est alors vérifiée. De plus, lorsque le pair qui posait le geste ambigu avait été identifié par l'enfant comme étant agressif, il était cinq fois plus susceptible de se voir attribuer une intention hostile que le pair identifié par l'enfant comme étant non agressif. Un effet du niveau scolaire a aussi été observé concernant cette relation. Celle-ci est survenue pour chacun des niveaux, mais la différence d'attributions concernant l'intention d'un pair agressif et d'un pair non agressif était plus forte chez les sujets de sixième et quatrième année que chez les sujets de deuxième année (Charbonneau, 2003).

Dans une autre étude menée par Dodge et frame (1982), les auteurs ont suivi sensiblement la même procédure que celle de l'étude précédente de (Dodge, 1980), tout en y apportant quelques modifications. Dans l'étude de Dodge (1980), les histoires racontées aux sujets avaient pour cible le sujet lui-même. Dans l'étude de Dodge et frame (1982), par contre les histoires présentaient une situation négative où la cible d'un geste provocateur posé par un pair était parfois le sujet ou parfois un autre pair. Au lieu d'avoir seulement des situations clairement négatives, les auteurs ont inclus des histoires dont l'issue est ambiguë et dont l'interprétation peut être négative, neutre ou positive. Enfin, puisque la réputation du pair, agressif ou non agressif, a influencé les attributions des sujets de l'autre étude, cette variable a été contrôlée.

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

Dans cette étude, lorsque le geste était posé par un pair agressif, les sujets lui attribuaient davantage une intention hostile que si le même geste était posé par un pair non agressif. De plus, les sujets ont attribué plus d'intentions hostiles quand la situation était clairement négative plutôt qu'ambigu. Quand le geste posé s'adressait au sujet lui-même, les garçons agressifs attribuaient plus d'intentions hostiles que les garçons non agressifs. Toutefois, lorsque la cible était un autre pair, les garçons agressifs ne se distinguaient pas des garçons non agressifs au niveau de leurs attributions.

Les résultats obtenus par Dodge et Frame (1982), ont montré que les garçons agressifs n'ont pas manifesté de biais d'attribution hostile lorsque que le geste posé par un pair s'adressait à un autre pair. Les auteurs concluent donc que le biais d'attribution hostile qui caractérise les garçons agressifs est présent seulement lorsque le geste est adressé au sujet lui-même.

Dodge et Somberg (1987) vont plus loin dans leur étude et émettent l'hypothèse selon laquelle les différences observées entre les enfants agressifs et les enfants non agressifs concernant les attributions d'intentions seraient plus importantes dans des conditions de menace réelle que dans des conditions détendues de laboratoire. A cet effet, les auteurs ont mené une étude sur un échantillon de 355 garçons de troisième, quatrième et cinquième année de deux écoles primaires dont l'une était située en milieu urbain, et l'autre dans une petite ville. Ceux-ci ont reçu un formulaire de consentement destiné à leurs parents et ceux dont l'accord d'un ou des parents a été obtenu ont participé à une entrevue sociométrique en groupe. Les garçons ont identifié, sur une échelle de 1 à 5, les pairs qu'ils aiment le moins et les pairs qu'ils aiment le plus (1 pour les pairs qu'ils aiment le moins, 5 pour les pairs qu'ils aiment le plus). Ils ont aussi nommé trois de leurs pairs qu'ils aiment beaucoup et trois de leurs pairs qui provoquent les batailles et frappent les autres enfants. Pour chaque classe, le nombre de fois où un enfant est nommé dans chacune de ces catégories a été comptabilisé et transformé sous une forme standardisée (moyenne de 0 et écart type de 1). Compte tenu des inquiétudes du personnel de l'école, les enfants n'ont pas eu à identifier trois de leurs pairs qu'ils aiment le moins. À la place, le nombre de fois où un enfant a obtenu la cote 1 sur l'échelle de 1 à 5 a été comptabilisée et standardisée puis utilisé comme score d'aversion. Un score global a été obtenu en soustrayant le score d'aversion standardisé au score de préférence standardisé.

Les enseignantes de chacune des classes avaient pour tâche de compléter une grille concernant les relations avec les pairs pour tous les garçons de l'échantillon. La grille était composée de deux échelles: une de compétence sociale (soit six items, dont les scores varient de 6 à 30) et une d'agressivité (soit cinq items, dont les scores varient de 5 à 25). Ainsi, pour qu'un garçon soit identifié comme étant agressifs/rejetés, ils devaient remplir les conditions de sélection suivantes :

- un score global standardisé à l'échelle de préférence sociale inférieur à 0,
- un score à l'échelle de compétence sociale complétée par l'enseignante inférieur à la moyenne, et

- un score à l'échelle d'agressivité complétée par l'enseignante supérieur à la moyenne. Les 12 garçons par niveau (troisième, quatrième et cinquième année) qui ont été nommés par leurs pairs comme provoquant les batailles, ont été identifiés agressifs. Un nombre équivalent de sujets non agressifs ont été choisis selon les conditions opposées. Des 72 sujets sélectionnés, 65 garçons (32 agressifs/rejetés et 33 non agressifs) ont participé à l'étude.

Pendant l'étude, les auteurs ont présenté une série de 12 vignettes enregistrées sur vidéo à tous les sujets. Chacune des vignettes montrait deux jeunes acteurs masculins qui participent à une activité. L'un des garçons (le provocateur) pose un geste qui entraîne une conséquence négative pour l'autre garçon. L'intention du provocateur varie selon les vignettes :

- Elle est soit hostile c'est -à -dire que le provocateur adopte intentionnellement un comportement destructif avec méchanceté,
- soit accidentelle c'est- à-dire que le provocateur est la cause d'une conséquence négative pour l'autre garçon, et ce, d'une façon non intentionnelle et sans méchanceté,
- soit pro-sociale c'est-à-dire que le provocateur détruit le bien de l'autre garçon, mais dans l'intention évidente de l'aider ou ambigu c'est-à-dire que l'intention du provocateur n'est pas clairement évidente et est représentée par des indices contradictoires.

Ensuite, deux questions ont été posées à l'enfant. Premièrement, il devait interpréter l'intention du provocateur en indiquant sur une feuille si le garçon a agi d'une façon hostile, pro-sociale ou accidentelle. Deuxièmement, l'enfant indiquait de quelle façon il aurait réagi si la provocation lui avait été personnellement destinée. Les choix de réaction possibles étaient : être fâché contre le garçon, le dire à l'enseignante, demander au garçon pourquoi c'est arrivé, ou oublier la situation et continuer de jouer. Quatre vignettes ont été présentées à chaque sujet, de façon individuelle, sous des conditions expérimentales détendues. Ensuite, l'assistante de recherche a mis en scène une situation menaçante, à l'aide d'un enregistrement audio, qui laisse croire au sujet qu'un garçon dans la pièce d'à côté pourrait vouloir se battre avec lui. Alors, les huit autres vignettes lui ont été présentées. Une fois les visionnages des 12 vignettes terminées, l'assistante de recherche a demandé à l'enfant comment il s'est senti par rapport au garçon dans l'autre pièce en indiquant sa réaction sur une échelle de 1 (pas du tout préoccupé) à 10 (très préoccupé). L'assistante de recherche a fait la même évaluation, à l'aide de cette échelle, selon ses observations de l'expression faciale du sujet et de son comportement durant la tâche. Parmi les 72 sujets, 7 ont dû être éliminés à la suite de l'expérimentation pour des raisons suivantes :

Soit la mise en scène a échoué, soit le sujet n'a pas cru en la mise en scène ou soit l'assistante de recherche a évalué le sujet comme n'ayant pas du tout été préoccupé par la menace potentielle. À la fin de la rencontre, l'assistante de recherche a expliqué la mise en scène à l'enfant et le but de l'expérience et lui a demandé de n'en rien dire à ses pairs.

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

Une deuxième série d'analyses a porté sur la justesse des attributions lors des trois situations où l'intention du provocateur était évidente (accidentelle, prosociale, hostile). Les résultats, ont montré que les garçons agressifs étaient moins efficaces que les garçons non agressifs pour interpréter avec justesse les intentions accidentelles. Ils l'étaient encore moins à la suite de la situation menaçante, alors que les garçons non agressifs n'ont pas modifié leur façon d'interpréter. Un effet significatif relié au lieu géographique de l'école a été relevé. En effet, les garçons provenant de l'école située en milieu urbain étaient moins justes que les garçons provenant de l'école située dans une petite ville au niveau de leurs interprétations des intentions accidentelles. En ce qui est des indices prosociaux, aucune différence significative n'a été observée entre la façon d'attribuer des garçons agressifs et celle des garçons non agressifs, et ce, autant lors de la situation détendue qu'à la suite de la situation menaçante. Les résultats démontrent également que 57 % des erreurs d'interprétation des garçons agressifs étaient attribuables à une perception d'hostilité chez le provocateur, contrairement à 32 % pour les garçons non agressifs. Cette différence est significative et s'observe pour les deux conditions expérimentales (détendue et menaçante). Dans les cas où la situation était clairement hostile, aucune différence significative n'a été relevée. Les garçons agressifs et les garçons non agressifs étaient tout aussi justes pour détecter les intentions hostiles, et ce, pour chacune des deux conditions d'expérimentation.

Guerra et Slaby (1929) se sont aussi intéressés au biais d'attribution hostile des enfants agressifs. Ils se sont intéressés à certaines composantes de la résolution de problèmes sociaux tels que : la définition du problème, la production et la sélection des solutions, la production et l'évaluation des conséquences chez des garçons de la deuxième et troisième année du primaire et en cinquième et sixième année du primaire. Leur étude comptait 48 sujets et pour chacun des deux niveaux, (deuxième et troisième année et cinquième et sixième année) 12 garçons très

agressifs et 12 garçons ont été choisis parmi les enfants d'une école primaire. Les enseignantes ont complété une échelle comportant 10 items sur l'agressivité physique. Les élèves quant à eux ont été évalués sur une échelle à cinq points pour chaque des items (e.g. utilise la force physique pour obtenir ce qu'il veut et pousse les autres enfants). Ainsi, le niveau d'agressivité a été obtenu en additionnant les résultats aux 10 items. Les scores de 111 garçons ont été ordonnés pour chacun des niveaux scolaires. Pour chaque niveau, 10% des garçons qui avaient les scores d'agressivité les plus faibles ont été éliminés ceci dans le but d'exclure les garçons non agressifs. Et les garçons dont le score se situait dans les premiers tiers du haut et du bas de la liste ils étaient identifiés comme étant très agressifs et peu agressifs. Pour chaque niveau, 12 garçons très agressifs et 12 garçons peu agressifs ont été choisis au hasard parmi ceux dont les parents avaient donné leur accord avant la date prévue.

Dans cette étude, trois vignettes racontant une situation fictive ont été lues à tous les enfants. Ceux-ci devaient s'imaginer en train de tenter d'obtenir un objet désiré alors qu'un pair non familial du même sexe les en empêche pour des raisons ambiguës. Après chaque lecture de vignette, six questions ont été posées à l'enfant, dont «Quel est le problème?». Dans la mesure où leurs réponses indiquaient une perception d'hostilité chez l'autre pour chaque vignette, une, deux ou trois, tous les sujets ont reçu un score de 0%, 33%, 67% ou 100%. Comparés aux garçons peu agressifs, les résultats ont montré que les garçons très agressifs étaient plus susceptibles de définir les problèmes d'une façon qui indiquait une perception d'hostilité avec des scores suivant : 0,14 (deuxième et troisième année) et 0,11 (cinquième et sixième année) et pour les garçons peu agressifs 0,27 (deuxième et troisième année) et 0,30 (cinquième et sixième année) pour les garçons très agressifs ($p < 0,05$). On peut donc conclure que lorsque les intentions d'un pair non familial sont ambiguës, les garçons très agressifs sont plus susceptibles que les garçons peu agressifs de percevoir l'autre comme étant hostile.

Waas (1988) a mené une autre étude dont l'objectif était de vérifier de quelle façon des enfants rejetés par leurs pairs, selon qu'ils sont très agressifs ou peu agressifs, utilisent l'information sociale lors d'une situation de rejet ou d'agressivité. Le processus d'attribution sociale de ces enfants a été évalué séparément pour chacun des deux groupes. Il a été inclus dans l'étude un groupe d'enfants non rejetés qui servaient de groupe de contrôle.

48 garçons de troisième année dont l'âge moyen est 3 mois et 9 ans ont été sélectionnés dans un échantillon initial de 245 garçons et 48 autres garçons de cinquième année dont l'âge moyen est 2 mois et 11 ans ont été sélectionnés dans un échantillon initial. Tous ces enfants fréquentaient des écoles publiques rurales. Ils ont été identifiés très agressifs/rejetés, peu

agressifs/rejetés ou non rejetés à l'aide d'une évaluation sociométrique et d'une échelle d'agressivité. L'évaluation sociométrique a permis de distinguer les garçons rejetés des garçons non rejetés pour les deux niveaux scolaires (troisième et cinquième année). À chaque niveau, les 32 garçons (13C par centile) qui ont reçu de leurs pairs les scores les plus bas ont été classés comme rejetés. De l'échantillon restant, 16 garçons des deux niveaux ont été choisis au hasard pour constituer le groupe des enfants non rejetés. Par la suite, l'échantillon des enfants rejetés a été divisé en deux groupes, très agressifs et peu agressifs, en fonction d'une échelle d'agressivité standardisée, complétée par l'enseignante de l'enfant. Cette échelle comprenait 36 items dont le score médian a été utilisé pour classer les enfants dans les deux groupes. 05 séries de dessins ont été montrées à tous les enfants lors d'une session d'évaluation individuelle. Les dessins illustraient une interaction entre un pair fictif et le sujet lui-même ou d'autres enfants de sa classe. À chacune des séries, une brève explication verbale de la scène était fournie. Chacune d'entre elles comportait un dessin montrant un incident provocateur dans lequel le sujet faisait face à une situation négative et le pair manifestait une intention ambiguë. Deux dimensions étaient contrôlées dans les dessins : le caractère distinctif et le caractère cohérent de l'information présentée par rapport à la situation de provocation.

Kelley (1967 ; 1972) définit la dimension distinctive comme étant la façon dont un pair interagit avec les autres et la dimension cohérente comme étant la façon dont un pair a interagi avec le sujet dans le passé (Waas, 1988). Chaque série présentait les deux dimensions à des niveaux différents. Deux types de dessins étaient donc présentés aux sujets : ceux montrant un pair fictif en interaction avec d'autres enfants de la classe représentaient le caractère distinctif de l'information, et ceux montrant un pair fictif en interaction avec le sujet représentaient le caractère cohérent de l'information. Les dessins dont le caractère étaient hautement distinctif montraient une interaction positive entre le pair fictif et d'autres enfants c'est-à-dire qu'ils étaient très distincts du dessin montrant une interaction négative, incluant un incident provocateur, entre le pair fictif et le sujet. Les dessins à caractère légèrement distinctif montraient une interaction négative entre le pair fictif et d'autres enfants. Les dessins à caractère hautement cohérent illustraient une interaction négative entre le pair fictif et le sujet. En d'autres termes, ces dessins étaient très cohérents avec le dessin montrant l'interaction négative, incluant l'incident provocateur. Enfin, les dessins à caractère légèrement cohérent illustraient une interaction positive entre le pair fictif et le sujet.

Après chacune des illustrations montrant l'incident provocateur, une entrevue standardisée a été réalisée avec les sujets. Une échelle à trois points a été utilisée pour évaluer

les attributions d'intentions et les réponses à la provocation, tandis qu'une échelle à six points a été employée pour évaluer le degré de certitude concernant les attributions, le niveau de colère et les interactions futures. Ainsi, les résultats de l'étude de Waas (1988) ont montré que les garçons rejetés faisaient plus d'attributions d'intentions hostiles que les garçons non rejetés lorsque l'information sociale pertinente pour appuyer leurs attributions était absente. Cependant, lorsque l'information sociale pertinente était fournie, les garçons rejetés répondaient de façon similaire aux garçons non rejetés. A cet effet, aucune différence n'a été obtenue au niveau des attributions des garçons très agressifs/rejetés et des garçons peu agressifs/rejetés. De plus, tous les groupes ont fait plus d'attributions d'intentions hostiles lors des scènes hautement cohérentes c'est-à-dire des scènes où les dessins montraient un pair fictif en conflit avec le sujet que lors des scènes représentant une faible cohérence ou les deux dimensions étaient équilibrées.

Sancilio et al. (1989) ont ajouté une nouvelle variable à l'étude du biais d'attribution hostile chez les enfants agressifs. Les auteurs dans leur étude ont vérifié si la relation d'amitié entre la cible d'un geste ambigu (soit le sujet lui-même, un ami, un non ami non agressif ou un non ami agressif) et l'auteur de ce geste (soit un ami, un non ami non agressif ou un non ami agressif) influence l'attribution d'une intention hostile par des garçons agressifs et non agressifs. L'échantillon de l'étude comptait 302 enfants de troisième année et 337 enfants de cinquième année. Ces enfants provenaient de la classe moyenne et fréquentaient quatre écoles primaires situées en banlieue. Une entrevue sociométrique et une évaluation complétée par l'enseignante ont permis d'identifier les sujets de l'étude, soit 38 garçons de troisième année âgés de 9 ans et 36 garçons de cinquième. Pour cette étude, l'entrevue sociométrique utilisée était similaire à la procédure suivie par Dodge et Somberg (1987) dans leur étude à l'exception de deux points. Les enfants pouvaient identifier autant de meilleurs amis qu'ils le souhaitaient, au lieu de trois seulement. Les scores de préférence sociale ont donc été calculés en soustrayant le nombre de premiers choix reçus des quatrièmes et cinquièmes choix (plutôt que d'utiliser le nombre de premiers choix reçus). De plus, les scores bruts ont été utilisés dans cette étude au lieu de scores standardisés. L'évaluation complétée par l'enseignante pour tous les garçons de sa classe comprenait une échelle de compétence sociale de six items et une échelle d'agressivité de cinq items.

En effet, pour être considéré comme agressif, un garçon devait obtenir un score de préférence sociale inférieur à la moyenne de sa classe, un score de compétence sociale telle qu'évaluée par l'enseignante inférieur à la moyenne de sa classe ainsi qu'un score d'agressivité

telle qu'évaluée par l'enseignante inférieure à la moyenne de sa classe. De tous les garçons sélectionnés en fonction de ces trois critères, seulement 20 garçons pour chaque niveau scolaire, ont obtenu les scores les plus hauts concernant les items «provoque les bagarres» et «frappe les autres enfants» (définis par le nombre de fois qu'un enfant a été nommé, divisé par le nombre total d'enfants qui nommaient), ont été identifiés comme étant agressifs. Et vingt garçons qui respectaient les critères inverses de ceux utilisés pour sélectionner les sujets agressifs ont été identifiés comme étant non agressifs. Des 80 enfants sélectionnés, six n'ont pas participé à l'étude. Finalement, 37 garçons agressifs et 37 garçons non agressifs ont suivi l'ensemble de la procédure prévue. Neuf histoires ont été lues à chaque sujet de façon individuelle lors d'une rencontre de 30 minutes à son école. Chacune des histoires présentait une situation dans laquelle un enfant (la cible, soit le sujet lui-même ou un autre élève de la classe) faisait face à une situation déplaisante (e.g. être frappé dans le dos par une balle), qui est le résultat d'un geste ambigu posé par un autre enfant (l'auteur, soit un autre élève de la classe). Pour chaque sujet de l'étude, trois élèves de sa classe ont été choisis pour faire partie de l'histoire à titre de cible ou d'auteur. Les trois élèves devaient correspondre à l'une des catégories suivantes : un ami, un non ami agressif, ou un non ami non agressif.

Ainsi, les histoires racontées aux sujets présentaient chacune l'une ou l'autre des neuf combinaisons possibles. Les neuf histoires et les neuf combinaisons variaient d'un sujet à l'autre. Toutefois, le nombre de paires d'histoire et de combinaison était équivalent entre les sujets. Les histoires ont été lues dans un ordre varié pour éliminer des effets possibles de position. À la suite de chaque lecture, deux questions ont été posées aux sujets : «Comment tout cela est arrivé selon toi?» et « Qu'est-ce que tu penses faire ensuite? ». Les réponses se rapportant à l'intention de l'auteur ont été codées de la façon suivante : pour une attribution d'intention hostile, pour une attribution d'intention neutre et pour une attribution d'intention positive (i.e., le sujet croit que l'auteur a agi d'une façon bienveillante). Les prédictions des sujets concernant la réponse de la cible au geste posé par l'auteur ont été codées de la même façon. Les résultats de l'étude de Sancilio et al. (1989) seront présentés en trois temps : lorsque la cible est le sujet, lorsque la cible est un ami, et lorsque la cible est un non-ami agressif ou un non-ami non agressif. Tout d'abord, les chercheurs ont vérifié si les attributions des sujets étaient dissemblables lorsque, dans l'histoire, le geste ambigu a été posé envers le sujet lui-même ou un pair. Les résultats obtenus n'ont montré aucune différence parmi les sujets concernant leurs attributions, et ce, que la cible soit le sujet lui-même ou un autre enfant.

Sancilio et al. (1989) ont aussi vérifié si la relation sociale entre la cible et l'auteur influençait les réponses des sujets. Ainsi, ils ont comparé leurs attributions lorsque l'auteur est un ami ou un non-ami et lorsque le sujet est la cible. Les résultats ont montré que l'agressivité des sujets a un impact sur leurs attributions d'intentions. En effet, les garçons agressifs attribuaient davantage d'intentions hostiles comparés aux garçons non agressifs, peu importe que l'auteur soit un ami ou non. Ils ont aussi comparé les attributions des sujets lorsque l'auteur est un non-ami agressif ou un non-ami non agressif et lorsque le sujet est la cible. Les résultats obtenus ont démontré que les garçons de troisième année non agressifs faisaient plus d'attributions hostiles lorsque l'auteur est un non-ami agressif que lorsque l'auteur est un non-ami non agressif (respectivement 1,63 et 2,00). Aucune différence significative n'a été observée chez les garçons de troisième année agressifs ni chez les garçons de cinquième année, qu'ils soient identifiés agressifs ou non agressifs. Les résultats de l'étude de Sancilio et al. (1989) ont montré que, lorsque dans l'histoire, la cible était un ami est un ami aucune différence significative concernant leurs attributions n'était observé. En effet, le fait que la cible soit un non-ami agressif ou un non-ami non agressif n'influencait pas les attributions d'intentions hostiles. Leurs résultats ont aussi démontré un lien significatif entre le niveau scolaire et l'auteur. Ainsi, les garçons de troisième année faisaient davantage d'attributions d'intentions hostiles à un non-ami agressif qu'à un ami. Chez les garçons de cinquième année, aucune différence significative n'a été observée au niveau de leurs attributions ceci que l'auteur soit un ami ou un non-ami agressif.

Katsurada et Sugawara (1998) ont aussi menée une étude sur la relation entre le biais d'attribution hostile et les comportements agressifs. L'échantillon de cette étude comprenait des enfants de niveau préscolaire composés de 38 filles et de 30 garçons, provenant de quatre classes d'un établissement préscolaire affilié à une université. Les enseignantes de chacune des classes ont complété le *Preschool Behavior Questionnaire*. Cet instrument compte 30 items, répartis en trois échelles : hostile-agressif, anxieux-craintif, et hyperactif-distract. Cependant, les auteurs ont considéré seulement les scores à l'échelle 1 comme mesure de l'agressivité. Cette échelle comprend 11 items, dont « *détruit le bien des autres ou le sien* », « *se bat avec les autres enfants* » et « *donne des coups de pied, mord ou frappe les autres enfants* ». Pour chacun des items, les enseignantes devaient attribuer une cote de 0, 1 ou 2 selon que le comportement décrit est : « *jamais présent* », « *quelquefois présent* » ou « *toujours présent* ». Le biais d'attribution hostile a été évalué chez les enfants par des vignettes enregistrées sur vidéo qui leur ont été présentées. Elles ont été réalisées spécialement pour cette étude, en fonction du

jeune âge des enfants. En effet, dix-huit scénarios montrant des situations d'interaction sociale commune chez les enfants d'âge préscolaire, comme faire des casse-tête, construire avec des blocs et jouer dans le carré de sable, ont été créés. Chacun des scénarios racontait l'une ou l'autre de six histoires différentes, dans lesquelles l'intention du provocateur variait (hostile, accidentelle ou ambigu). Les scénarios mettaient en scène deux enfants inconnus des sujets et une issue d'interaction entre les deux acteurs était négative.

Les vignettes ont été présentées aux sujets durant une rencontre individuelle dans un local situé près de leur classe. Après chacune d'elles, l'assistante de recherche a demandé à l'enfant de raconter ce qui est arrivé dans l'histoire. Ensuite, elle lui a posé des questions pour identifier chez lui l'intention qu'il attribuait au provocateur. Les réponses des enfants ont été comparées aux réponses données par 34 étudiants diplômés ou non. Les étudiants devaient déterminer l'intention du provocateur de chacune des vignettes. La proportion de désaccord entre les réponses des sujets et celles des étudiants (représentant la norme adulte) concernant les attributions d'intentions a été calculée. Aussi, la proportion des identifications erronées des indices non intentionnels comme intentionnels a été calculée (score d'attribution hostile), ainsi que la proportion des identifications erronées des indices intentionnels comme non intentionnels (score d'attribution bénigne). Les résultats ont démontré que, les participants de niveau préscolaire, qui étaient identifiés par leur enseignante comme étant agressifs, ont aussi manifesté le biais d'attribution hostile. Les enfants agressifs étaient plus susceptibles d'interpréter les comportements non intentionnels comme intentionnels comparés aux enfants moins agressifs. Cependant, les auteurs n'ont fait mention d'aucun résultat concernant des effets de genre dans la façon d'attribuer des garçons et des filles dans leur échantillon. Outre l'étude de Katsurada et Sugawara (1998), certains auteurs (Dodge & Tomlin, 1987 ; Quiggle & al. 1992) ont des études dont les échantillons comprenaient à la fois des garçons et des filles provenant d'une population non clinique.

Dodge et Tomlin (1987) ont mené une étude sur un échantillon de 32 sujets dont 17 garçons et 15 filles agressifs/rejetés et un autre échantillon de 42 sujets dont 18 garçons et 24 filles non agressifs. L'échantillon initial comptait 591 adolescents d'une école publique, de la sixième à la huitième année. De cet échantillon, 90 % ont participé à l'entrevue sociométrique. Tous les sujets ont entendu deux histoires fictives enregistrées sur bande audio. Pour chacune, les sujets devaient s'imaginer être l'objet d'un geste provocateur ambigu posé par un pair. Leur tâche consistait à interpréter l'intention de ce dernier. A l'instar des autres études présentées, les sujets agressifs de l'étude de Dodge et Tomlin (1987) étaient plus susceptibles que les sujets

non agressifs d'interpréter le geste posé par un pair comme étant hostile. En effet, les sujets agressifs ont attribué une intention hostile dans 44% des cas, alors que les sujets non agressifs l'ont fait dans 30 % des cas. Le biais d'attribution hostile est donc caractéristique des sujets agressifs de cet échantillon. Les auteurs rapportent qu'aucun autre effet n'était significatif.

Ils ont aussi mené une étude sur un échantillon composé à la fois de garçons et de filles. L'échantillon comptait 220 enfants (104 garçons et 116 filles), provenant de trois écoles publiques et âgés entre 9 et 12 ans. L'entrevue sociométrique et l'évaluation de l'enseignante ont été les deux mesures utilisées pour déterminer le niveau d'agressivité chez les enfants, alors que le *Children's Depression Inventory* a été utilisé pour mesurer le niveau de dépression. Pour détecter les biais d'attribution potentiels dans le traitement de l'information des enfants, six histoires ambiguës quant à l'intention d'un provocateur leur ont été lues. Les enfants ont ensuite répondu à des questions concernant chacune des histoires. Les résultats de cette étude ont montré que les enfants agressifs (i.e., scores élevés aux deux mesures d'agressivité combinées et scores soit élevés ou faibles à la mesure de dépression) étaient, de façon significative, plus susceptibles que les enfants non agressifs (i.e., scores ni élevés aux deux mesures d'agressivité combinées, ni élevés à la mesure de dépression) d'attribuer une intention hostile au geste posé par un pair lors d'une situation négative ambiguë.

Hubbard et al. (2010) ont mené une étude sur les enfants dont le but était de démontrer la relation robuste entre le biais d'attribution hostile et l'agression réactive. Dodge et al. (2015) ont mené une étude auprès des enfants de douze groupes de contextes écologiques différents enfants dans neuf pays du monde. Les résultats ont montré que, parmi ces enfants, ceux qui ont attribué une intention hostile aux autres en réponse à la provocation reflètent un processus psychologique clé qui explique les différences individuelles dans l'agression réactive. Quan et Xia, (2019) vont donc affirmer que, le biais d'attribution hostile pourrait prédire l'agression réactive, mais pas l'agression proactive dans le temps en contrôlant le sexe et l'âge.

L'ensemble des arguments développés dans ce chapitre sont issus des travaux portant sur le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs. Il ressort de la littérature que le biais d'attribution d'intention est un facteur susceptible à la manifestation de comportement d'agression chez l'individu. Cependant, les auteurs se sont principalement limités sur la dimension biais d'attribution d'intention hostile. Cette dimension a été positivement corrélée aux comportements agressifs. Plusieurs travaux ont permis de démontrer ce lien robuste.

CHAPITRE TROISIEME: THEORIES DE REFERENCE

Les comportements agressifs chez les adolescents ont fait l'objet de plusieurs travaux analysant les effets du biais d'attribution d'intention (Borum & Verhaagen, 2006 ; Bream & Pal, 1992 ; Day et al., 1992 ; Dodge, 1991 ; Poulin & Boivin, 2000 ; Quan et al., 2022 ; Raine et al., 2006 ; Vitaro & Brendgen, 2005 ; Vitaro et al., 1998). Cette analyse s'est appuyée sur des modèles théoriques permettant d'expliquer pourquoi les adolescents adoptent ou non les comportements agressifs. Parmi les théories les plus utilisées, nous avons les théories de l'attribution causale qui décrivent les processus par lesquelles un individu interprète ou explique les événements ou actions observables qui se produisent dans son environnement. Les modèles théoriques des inférences correspondantes de Jones et Davies (1965) et du traitement de l'information sociale sont les plus couramment mobilisés dans ces recherches. En plus des théories de l'attribution causale, celles de la frustration-agression de Berkowitz (1939) et de l'apprentissage social de Bandura (1980) semblent apporter une contribution importante. Ce chapitre est axé sur ces quatre modèles théoriques.

3.1.THEORIES DE L'ATTRIBUTION CAUSALE

Les recherches en psychologie sociale ont démontré que la façon selon laquelle nous percevons les actions des autres dicte généralement nos actions vis-à-vis de ces derniers (Snyder & Swann, 1978). De même, la perception de nos propres comportements a une profonde influence sur nos choix, nos intérêts et nos comportements futurs (Weiner, 1979). A cet effet, Vallerand et Bouffard (1985) vont souligner que nos interactions avec notre environnement social ne sont pas contrôlées par l'aspect objectif de la situation, mais par la perception que nous avons. Cette proposition fondamentale en psychologie sociale est inhérente aux théories de l'attribution. Appartenant au secteur de la psychologie sociale, les théories de l'attribution s'intéressent à notre perception des causes des événements qui se produisent dans notre environnement et nous permettent de simplifier notre compréhension de cet environnement (Vallerand & Bouffard, 1985).

3.1.1. Historique de l'attribution

Fortement influencé par la psychologie de la forme, Heider (1958), publie un ouvrage qui marquera le développement de la psychologie sociale. Il s'agit du livre « *The psychology of interpersonal relations* » dans lequel il illustre de manière exemplaire l'importance et la pénétration d'un courant ou d'une inspiration gestaltiste dans la psychologie sociale moderne (Deschamps & Clémence, 1996). En affirmant son orientation gestaltiste, Heider (1958) envisage le comportement comme une succession de réactions plus ou moins indépendantes les unes des autres. Il accorde de manière particulière de l'importance à la notion d'équilibre cognitive dans l'analyse de la perception qu'ont les individus des relations interpersonnelles. L'auteur ajoute que ces relations seraient toujours organisées de telle façon que l'individu ait une vision équilibrée de son environnement. Les auteurs s'accordent pour dire que l'organisation d'un tel champ représentationnel structuré suppose que l'individu donne une signification aux éléments et données de son environnement (Deschamps & Clémence, 1996).

Heider (1958), dans son analyse interpersonnelle, part de l'idée selon laquelle les individus possèdent une psychologie naïve qui leur permet de développer une vue cohérente de leur environnement. Il va par la suite dégager les principes qui s'attachent à cette psychologie naïve notamment en analysant les notions et les hypothèses qui lui sont implicites. Heider (1958) va donc à partir de l'analyse de l'expérience spontanée mettre en évidence la notion d'attribution. Deschamps et Clémence (1996), vont la définir comme un processus qui permet de donner un sens à un événement quelconque, de situer son origine. Ainsi, Heider (1958) ouvre

la voie à plusieurs travaux qui seront réalisés dans le domaine des attributions. Ces travaux avaient pour but de rendre compte de l'élaboration par inférence de certaines cognitions de l'univers mental à partir de l'observation par le sujet des événements et des comportements. Autrement dit, il s'agit pour l'individu d'aller au-delà des données de la situation afin de pouvoir l'expliquer, la comprendre et y adopter un comportement (Deschamps & Clémence, 1996). Car, l'individu cherche à donner un sens aux événements, aux comportements et aux interactions. Dans cette perspective, l'attribution serait donc un processus qui nous permet d'émettre un jugement, à inférer quelque chose, une intuition, une qualité, un sentiment sur son état ou sur l'état d'un autre individu à partir d'un objet, d'une disposition spaciale, d'un geste, d'une humeur (Moscovici, 1972).

3.1.2. L'attribution chez Heider : La psychologie naïve

Dans son ouvrage intitulé «notes de travail dans le but d'une préthéorie des relations interpersonnelles», Heider (1958) dégage les principes généraux sous-jacents à l'action quotidienne. Dans le but de mener à bien son analyse des relations interpersonnelles, Heider met en évidence la psychologie naïve. En effet, elle serait importante dans la compréhension des relations interpersonnelles mais aussi elle contient des concepts et hypothèses implicites. Dans le même ouvrage, Heider (1958) pose une nouvelle problématique pour la psychologie sociale cognitive en décrivant les processus par lequel les individus font des attributions de causes, de dispositions et de propriétés dans leur environnement.

Selon Heider (1958), l'attribution est le « processus par lequel l'homme appréhende la réalité et peut la prédire et la maîtriser » (Heider, 1958 p.79). Ainsi, l'attribution permet à l'individu de concevoir l'environnement comme quelque chose de stable et cohérent, elle lui procure aussi une description économique de ce qui lui arrive et elle détermine ses attentes et ses réactions aux événements (Deschamps & Clémence, 1996). Heider (1958) ajoute également que l'attribution est la recherche par un individu des causes des événements qui lui arrive c'est-à-dire la recherche d'une structure permanente mais non directement observable qui sous-tend les effets, les manifestations directement perceptibles. Certains auteurs soulignent que cette affirmation de Heider (1958) revient à remonter la chaîne causale des effets aux causes. Selon le schéma gestaltiste, c'est la recherche du «distal » à partir du «proximal » (Deschamps & Clémence, 1996). En s'appuyant sur ce schéma gestaltiste, Heider (1958) souligne que nos perceptions et nos actions sont dirigées vers les contenus de l'environnement distal et nous essayons de donner un sens à la multitude de stimuli proximaux en les ordonnant en terme d'invariants distaux et leurs propriétés. De manière plus précise, il conçoit l'attribution comme

un «arc perceptif » entre deux points : l'objet et la perception. L'objet c'est la partie de l'environnement vers laquelle est dirigée la perception de l'individu. La perception quant à elle, est l'objet qui lui apparaît. Heider (1958) conclut à cet effet que, nos comportements sont alors en grande partie régis par les relations de causalité que nous établissons entre les divers éléments et événements du champ psychologique au centre duquel nous nous trouvons en compagnie des autres.

Dans son livre « *The psychology of interpersonal relations* », Heider (1958) souligne que les individus agissent sur la base de leurs croyances et des théories psychologiques du sens commun (« naïve psychology » : psychologie naïve) qu'ils construisent d'eux-mêmes pour comprendre, prédire et construire les événements leur concernant. Pour Heider (1958), tout événement ou action même les plus banales peuvent stimuler un désir de compréhension et générer la recherche de la cause. Dans l'analyse des relations interpersonnelles proposées par Heider (1958), l'activité d'inférence quotidienne est mue par le désir qu'a tout un chacun de développer une vue cohérente de l'environnement dans lequel il s'agit. Dans cette perspective, l'attribution est vue comme un principe important de la psychologie naïve par lequel l'homme appréhende la réalité et peut la prédire et la contrôler. Il considère l'homme comme un observateur rationnel qui cherche à expliquer de manière aussi juste et valide que possible les événements qui se produisent dans son environnement social. Ainsi, les auteurs vont souligner que l'efficacité d'une inférence attributive tiendrait alors aux possibilités qu'elle lui offre de maîtriser et de contrôler son environnement (Heider, 1958 ; Kelley, 1967).

Bien que les gens aient différents types d'explications aux comportements humains, Heider (1958) a trouvé qu'il est très utile de regrouper les explications en deux catégories : les attributions internes (personnelles) et les attributions externes (situationnelles). La première est faite lorsque la cause du comportement donné est attribuée aux caractéristiques de l'individu telles que la capacité, la personnalité, l'humeur, les efforts, les attitudes ou la disposition. La seconde par contre est faite lorsque la cause du comportement donné est attribuée à la situation dans laquelle le comportement a été vu comme la tâche, d'autres personnes ou la chance (que l'individu qui a produit le comportement l'a fait en raison de l'environnement environnant ou situation sociale). Ces deux types conduisent à des perceptions très différentes de l'individu s'engageant dans un comportement.

3.1.1.1. Définition de l'attribution causale

Une attribution causale est un processus ayant pour but d'expliquer « pourquoi » un événement a eu lieu (Harvey & Weary, 1981). Selon Heider (1958) c'est le processus par lequel l'homme appréhende la réalité afin de la prédire et la maîtriser. Quant à Ficher (1996), l'attribution causale est un processus d'inférence causale qui consiste à comprendre le sens des actions d'autrui par une recherche d'élément stable, d'invariant qui permettent d'expliquer des événements particulièrement changeant et directement perceptibles. À la base, la théorie de l'attribution se préoccupe de la réponse à la question de savoir « pourquoi » un résultat s'est produit (Jones & Davis, 1965; Kelley, 1973; Weiner, 1986). Pourquoi cet enfant a-t-il brisé mon casse-tête (Dodge, 1980) ? Pourquoi ai-je reçu des coups de pied hors d'une récréation? Les réponses spécifiques que nous générons à ce genre de questions ont des implications importantes pour nos affects, nos cognitions et nos comportements subséquents (Ai- Qing & Fang-Lian, 2003 ; Wilkowski & Robinson, 2010). Vallerand et Bouffard (1985) expliquent également que, la question « pourquoi » que l'on se pose peut porter autant sur nos propres comportements que sur ceux des autres. Ils ajoutent aussi que, l'explication donnée suite à la question « pourquoi » devient alors la cause perçue d'un événement ou d'un comportement ce qui correspond à une attribution.

Ainsi, la théorie de l'attribution causale de Heider (1958) tente d'analyser comment nous expliquons le comportement des autres et les événements de la vie. Autrement dit, comment nous réalisons des attributions sur le comportement. Selon Heider, nous avons tendance à attribuer le comportement des autres à l'une des deux causes : une cause interne (traits de personnalité, intelligence, motivation, etc.) ou une cause externe (chance, situation, interventions de tierces personne etc.). Heider (1958) ne distingue que deux types d'attribution (les attributions internes et les attributions externes). Par la suite, Weiner (1985) ajoute deux autres facteurs à la théorie. Les attributions de Heider seront renommées « locus contrôle » auxquelles seront ajoutées deux autres dimensions : la stabilité et la contrôlabilité.

❖ Locus de contrôle ou lieu de causalité

En référence à l'idée de Heider (1958) selon laquelle les causes du comportement seraient liées à des caractéristiques de la personne ou de l'environnement, le lieu de causalité renvoie à la localisation de la cause.

❖ La contrôlabilité

Elle renvoie au degré d'influence qu'on attribue à l'individu, ou que celui-ci croit pouvoir exercer sur les causes à l'origine de son comportement. La cause est dite « contrôlable

» quand l'acteur se sent capable de la modifier (niveau d'effort, motivation) ou est perçu comme tel ; elle sera dite « incontrôlable » si elle est jugée au-dessus des forces de l'acteur, ou indépendante de sa volonté (normes sociales, niveau d'intelligence).

❖ La stabilité

Il s'agit du degré de permanence de la cause. La cause est dite « stable » lorsqu'elle est jugée permanente et susceptible de se maintenir dans le temps (trait de personnalité, niveau d'intelligence) ou « instable » quand elle est de nature passagère ou temporaire (effort, malchance).

A ces trois dimensions, Seligman et al. (1979) ajoutent une quatrième dimension : La globalité. Elle renvoie au degré de généralisation de la cause (Seligman et al., 1979). La cause est dite « globale » lorsqu'on s'attend à ce qu'elle occasionne les événements dans diverses situations, ou « spécifique », lorsque son impact est limité à un événement précis. Par exemple, évoquer l'intelligence ou la stupidité pour expliquer la bonne ou mauvaise performance d'un élève à un examen de mathématique serait une cause globale dans la mesure où cela laisse supposer que cet élève est susceptible de réussir ou d'échouer non seulement aux examens en mathématiques, mais dans d'autres matières également (physiques, etc.). En revanche, attribuer ces mêmes performances en mathématiques est dû au fait que cet élève est doué/peu doué pour les maths serait faire une attribution spécifique dans la mesure où cela limite les effets de cette cause au seul domaine des mathématiques.

3.1.3. Quand et pourquoi faire des attributions

Diverses variables expliqueraient pourquoi les individus font des attributions. Shachter et Singer (1962) suggèrent que des attributions sont émises lorsque nous ressentons de l'incertitude face aux sentiments qu'on devrait ressentir dans une situation donnée. Pour d'autres auteurs, elles sont faites de manières spontanées suite à des événements inattendus et suite à des échecs (Wong & Weiner, 1981). Heider (1958) relevait déjà que nous ressentons une motivation profonde à comprendre notre environnement et pour cela, on se pose plusieurs questions concernant les causes des événements et des comportements observés. Par la suite, l'auteur ajoute que, les réponses (attributions) apportées à ces questions nous amènent à comprendre, à organiser et à former des schémas nous permettant de donner un sens à notre environnement social. A cet effet, l'auteur conclut que, les attributions ont pour but fondamental de permettre aux individus de comprendre ce qui serait, sans attributions un amas de stimuli désorganisés. Comprendre notre environnement nous permet de prédire les événements et les comportements des personnes qui nous entourent. Cependant, il semble que lorsque nous émettons des attributions correctes, nos prédictions se révèlent justes et nos interactions et

comportements sont plus adaptés. Par contre, si les attributions faites sont erronées, notre compréhension du monde et des autres l'est également ce qui rend nos comportements moins adaptés (Vallerand & Bouffard, 1985). Cette spécificité ne change pas la fonction de simplification de notre environnement que jouent ces attributions. Ainsi, la compréhension apportée par les attributions nous permet d'avoir un sentiment de contrôle sur les événements ou les comportements d'autrui (Vallerand & Bouffard, 1985).

Jusqu'ici, nous avons traité des attributions tout en présentant une définition générale de celle-ci. Par la suite nous avons fait mention des causes de celle-ci : le locus de contrôle, la stabilité et la contrôlabilité. Nous avons également identifié les circonstances pouvant déterminer (quand et pourquoi) les attributions que nous émettons. Il semble que nous faisons principalement des attributions dans le but de comprendre notre environnement social et aussi de protéger notre estime personnelle ou nos croyances dans un monde juste. Nous allons dans la prochaine section insister sur la théorie des inférences correspondantes de Jones et Davis (1965). Cette théorie est axée sur l'hétéro-attribution, car elle nous permet de rendre compte de la manière par laquelle les individus arrivent à inférer des causes à l'origine du comportement qu'il observe (N'Gbala, 2006).

3.1.4. La théorie des inférences correspondantes de Jones et Davis (1965)

Jones et Davis (1965) furent les premiers à prolonger les travaux de Heider (1958). Ils appliquent leur modèle à la perception des causes des actions d'autrui. Ces auteurs ont réduit leur modèle d'attribution causale à trois éléments : l'hétéro-attribution ou attributions faites par un « observateur » (celui qui regarde quelqu'un agir) suite aux actions d'un « acteur » (l'individu agissant) ; attributions de type interne ou dispositionnelle (elle correspond au fait d'expliquer les causes des actions de l'acteur en convoquant les éléments de sa personnalité, c'est-à-dire ses dispositions personnelles) et enfin en analysant les attributions faites sur la base d'une seule observation (Vallerand & Bouffard, 1985). Jones et Davis (1965) soulignent que le problème central dans la théorie des inférences correspondantes est celui de savoir comment un individu attribue à autrui des dispositions personnelles stables à partir des actions qu'il aura observées. De manière précise, il s'agit de savoir comment un sujet observateur infère sur les intentions sous-jacentes au comportement d'un individu acteur. L'attribution de ces intentions permet d'attribuer à cet individu une disposition personnelle ou un trait de caractère (Jones & Davis, 1965).

Le concept central de ce modèle est celui de la « correspondance » qui fait référence à la clarté de l'attribution de disposition en relation avec le comportement observé. En d'autres termes, elle renvoie aux généralisations que nous faisons sur le comportement que les autres individus auront à l'avenir en fonction de la façon dont nous avons expliqué leur comportement précédent. L'inférence correspondante est le lien ou la relation qui est établi entre un comportement (ses effets) et les attributions susceptibles d'expliquer le comportement (intentions et dispositions personnelles). Jones et Davis (1965) postulent alors que, face à une action à effectuer par quelqu'un nous sommes en mesure de décider s'il s'agit d'un accident ou si la personne en question ignorait les conséquences de son acte. En cas de réponse négative on ne peut attribuer à l'acteur aucune intention. Ainsi, les auteurs affirment que nous faisons des déductions correspondantes lorsque nous pensons que certains comportements des individus sont dus à leur façon d'être. Si l'observateur croit que l'action peut être le résultat de plusieurs dispositions de l'acteur, alors le comportement possède un niveau de correspondance faible. Par contre si l'observateur perçoit l'action comme résultant d'une seule disposition de l'acteur, alors le comportement possède un haut niveau de correspondance car le comportement correspond à la disposition inférée (Vallerand & Bouffard, 1985). Par exemple, imaginons deux élèves marchant dans la cours de l'école quand tout d'un coup une tierce élève se présente et frappe l'un des deux. L'autre élève se demande bien quel type d'élève peut faire une chose semblable. Dans la mesure où il lui est possible d'établir que l'agresseur a agi ainsi à cause de sa personnalité « violente », l'élève fait alors une attribution de correspondance. Par contre, s'il lui est impossible d'en venir à établir si le comportement est dû à une disposition d'agressivité chez l'acteur (l'élève), alors la correspondance entre les dispositions de l'acteur et l'action est faible et il devient impossible de faire une attribution dispositionnelle. Lorsqu'un observateur émet une attribution haute en correspondance, il juge l'acteur comme étant à une disposition « extrême », comparativement à celui qui est à une position « moyenne » sur la disposition en question et ce en plus de posséder un degré de certitude élevé de cette évaluation (Vallerand & Bouffard, 1985). Par conséquent, les attributions dispositionnelles deviennent difficiles. Jones et Davis (1965) proposent trois facteurs comme déterminant de la théorie de l'inférence correspondante : le choix, la désirabilité sociale (social desirability) et les effets non- commun (non-common effects) (Vallerand & Bouffard, 1985).

❖ **Le choix**

Le facteur choix représente un genre de prérequis à l'analyse de l'attribution de correspondance dans le mesure où l'action a été émise par l'individu en toute liberté ceci va

permettre de passer à l'analyse des deux autres facteurs afin d'évaluer s'il y a correspondance. Jones et Davis (1965) vont alors postuler que ce n'est que si l'acteur a le choix entre plusieurs actions possibles que l'observateur peut être sûr que l'acte est bien le fait de la volonté de l'acteur et qu'il n'est pas dû aux exigences de la situation qui contraindrait l'acteur à un rôle déterminé. Par contre, si l'individu a été forcé d'émettre le comportement observé, il ne devrait pas y avoir lieu de chercher à établir un lien entre ses actions et une disposition sous-jacente. Rappelons que, l'observateur est souvent porté à inférer que l'acteur avait le choix d'émettre l'action alors que ce n'était pas nécessairement le cas (Vallerand & Bouffard, 1985).

❖ **La désirabilité sociale**

La désirabilité sociale représente un facteur pouvant affecter directement l'attribution de correspondance émise. Selon Jones et Davis (1965), plus un comportement est émis en accord avec une norme de désirabilité sociale, moins l'observateur peut faire une attribution de correspondance. En cas de désirabilité sociale, seules les actions diffèrent des attentes visuelles dans une situation donnée qui apportent l'information nécessaire à l'émission d'une attribution dispositionnelle. Le problème est donc de savoir comment un sujet observateur peut attribuer avec certitude à un acteur une intention spécifique. Le sujet observateur se fiera alors à (ou aux) effet(s) non commun(s) à deux actes et c'est cet (ou ces) effet(s) qui correspondent à une intention spécifique

❖ **Les effets non-communs**

Selon les effets non-communs, l'observateur évalue les conséquences de l'action choisie et les compare à celles découlant des alternatives délaissées. Les effets non-communs ici sont les conséquences associées uniquement avec l'alternative choisie. Ainsi, moins il y a effets non-commun résultant du comportement de l'acteur, plus on peut émettre une haute attribution de correspondance. Par contre, si de nombreux effets non-communs sont associés avec l'alternative choisie par l'acteur, il devient alors impossible d'inférer une disposition. A cet effet, trop de raisons peuvent être invoquées pour expliquer le comportement (Vallerand & Bouffard, 1985).

Plusieurs facteurs entrent donc en compte dans le modèle de l'inférence correspondante. Ils concourent à la précision du processus d'inférence, même si ce processus est subjectif. Cette subjectivité justifie les distorsions qui émergent lors de l'attribution causale. A la suite des travaux de Heider (1958) sur les attributions causales, de nombreux chercheurs (Jones & Davis, 1965 ; Kelley, 1967 ; Weiner et al., 1972, 1986) ont constaté l'inefficacité des modèles

présupposant l'homme rationnel dans les attributions causales. A cet effet, certaines erreurs se produisaient selon un schéma aléatoire et d'autres apparaissaient de manière systématique. L'observation régulière de telles distorsions ont permis de mettre en évidence l'existence de biais appelés biais cognitifs. L'inférence correspondante n'échappe pas à ces distorsions.

Un biais cognitif renvoie aux erreurs commises lorsque les individus évaluent ou tentent de trouver des raisons pour leurs propres comportements et ceux des autres. Les attributions ne reflétant pas toujours la réalité. Les individus sont prédisposés à faire des erreurs de perceptions qui conduisent à l'interprétation biaisée de leur monde social. Il existe plusieurs types de biais d'attribution : L'erreur d'attribution ultime ; l'erreur d'attribution fondamentale ; le biais acteur-observateur et le biais d'attribution d'intention etc. Chacun de ces biais décrit une tendance spécifique que les individus manifestent lorsqu'ils raisonnent sur la cause des différents comportements. Parmi ces biais d'attribution, nous nous intéressons dans le cadre de notre étude au biais d'attribution d'intention, car celui-là a un lien étroit avec les comportements agressifs. Selon Gasse (2020), l'une des raisons pour lesquelles les individus agressifs se comportent de la sorte est qu'ils attribuent de façon fréquente des intentions hostiles aux actes des autres que les individus non agressifs. L'attribution d'intentions hostiles comme un processus par lequel les individus expliquent une provocation à leur égard par une intention délibérée, qui leur permet de préparer une réponse agressive (Dodge, 1980 ; Dodge & Frame, 1982 ; Dodge et al., 1986). Cette perspective met l'accent sur un mécanisme cognitif de traitement de l'information pour rendre compte de la production des comportements agressifs. En effet, le processus d'attribution d'intentions hostiles est inclus dans le modèle de traitement de l'information sociale (TIS) de Crick et Dodge (1994).

3.1.5. Le traitement de l'information sociale (social information processing (SIP))

Le modèle du traitement de l'information sociale, concernant le comportement d'enfants et d'adolescents, a marqué de sérieuses avancées dans la compréhension de leur ajustement social. Il permet de faire le lien entre cognition sociale et adaptation sociale. Plus précisément, il permet de dégager des patterns de traitement de l'information sociale pouvant expliquer la manifestation d'un comportement relevant d'une mauvaise adaptation sociale comme l'agressivité. L'émission d'une conduite découle d'un traitement séquentiel de l'information sociale. Lorsque cette information est problématique, son traitement va reposer sur l'activation de scripts automatiques, plus économiques en ressources mnésiques, qui peuvent être sources d'erreurs (Gilles & Clémence, 2007). Ainsi, en situation d'interaction ambiguë, la personne

peut être amenée à interpréter à tort qu'autrui lui est hostile et répondre de façon agressive à l'hostilité perçue (Dodge et al., 1986 ; Dodge & Frame, 1982).

Crick et Dodge (1994) indiquent que les enfants qui présentent des comportements agressifs réactifs tendent à avoir des difficultés dans les premières étapes du modèle de traitement de l'information sociale. En effet, lorsque ces enfants entrent en contact avec leurs pairs, ils semblent appréhender que ces derniers leurs soient hostiles, en raison d'expériences passées qu'ils ont gardées en mémoire. Lorsqu'ils parviennent à la phase d'encodage des indices sociaux, ils ont tendance à se focaliser, de façon sélective, sur les indices à caractères hostiles. Il devient alors plus probable qu'ils interprètent les intentions d'autrui comme hostiles et répondent de manière agressive à la menace perçue. Dodge (1985) va indiquer qu'un acte ambigu de la part d'un pair sera donc interprété comme étant un acte intentionnel et agressif par l'enfant, ce qui, avec le temps, peut accentuer les réponses agressives chez cet enfant et développer des biais d'attribution envers chacun. L'attribution d'intentions hostiles chez l'autre dépend donc principalement, dans le modèle de base, d'une articulation entre un facteur intra-individuel, le degré d'agressivité de son auteur et un facteur contextuel, le degré d'ambiguïté de la situation (Gilles & Clémence, 2007).

De nombreuses études montrent que l'attribution d'intentions hostiles chez l'enfant varie dans des contextes ambigus qui évoquent l'identité des participants : elle augmente lorsqu'ils sont rejetés par les pairs ou éprouvent un sentiment de menace mais diminue lorsqu'ils appartiennent à un groupe amical qui ne valorise pas l'agressivité (Dodge, 1980 ; Dodge & Frame, 1982 ; De Castro et al., 2002). Les intentions attribuées à autrui déterminent ensuite la nature de la réponse apportée à la situation et plus les intentions attribuées sont hostiles, plus les intentions comportementales sont agressives. Les études réalisées par Dodge et Frame (1982), ont permis de se rendre compte que dès le plus jeune âge, particulièrement à la période préscolaire, les enfants agressifs ou présentant des troubles de conduites externalisés, développent des biais d'attribution d'intentions envers leur pair. Ils seraient moins habiles à initier des relations avec les pairs, à maintenir ces relations et à résoudre des conflits interpersonnels. De fait, par ce défaut d'encodage, un acte ambigu de la part d'un pair serait donc interprété comme étant un acte intentionnel et agressif par l'enfant en proie à des troubles des conduites. A cet effet, Crick et Dodge (1994) ont développé le modèle de traitement de l'information sociale (TIS) qui tente d'expliquer comment certains individus se retrouvent en difficultés face à des situations dont la compréhension leur échappe, et cela les amène à des interprétations erronées pouvant expliquer un comportement jugé inapproprié en retour.

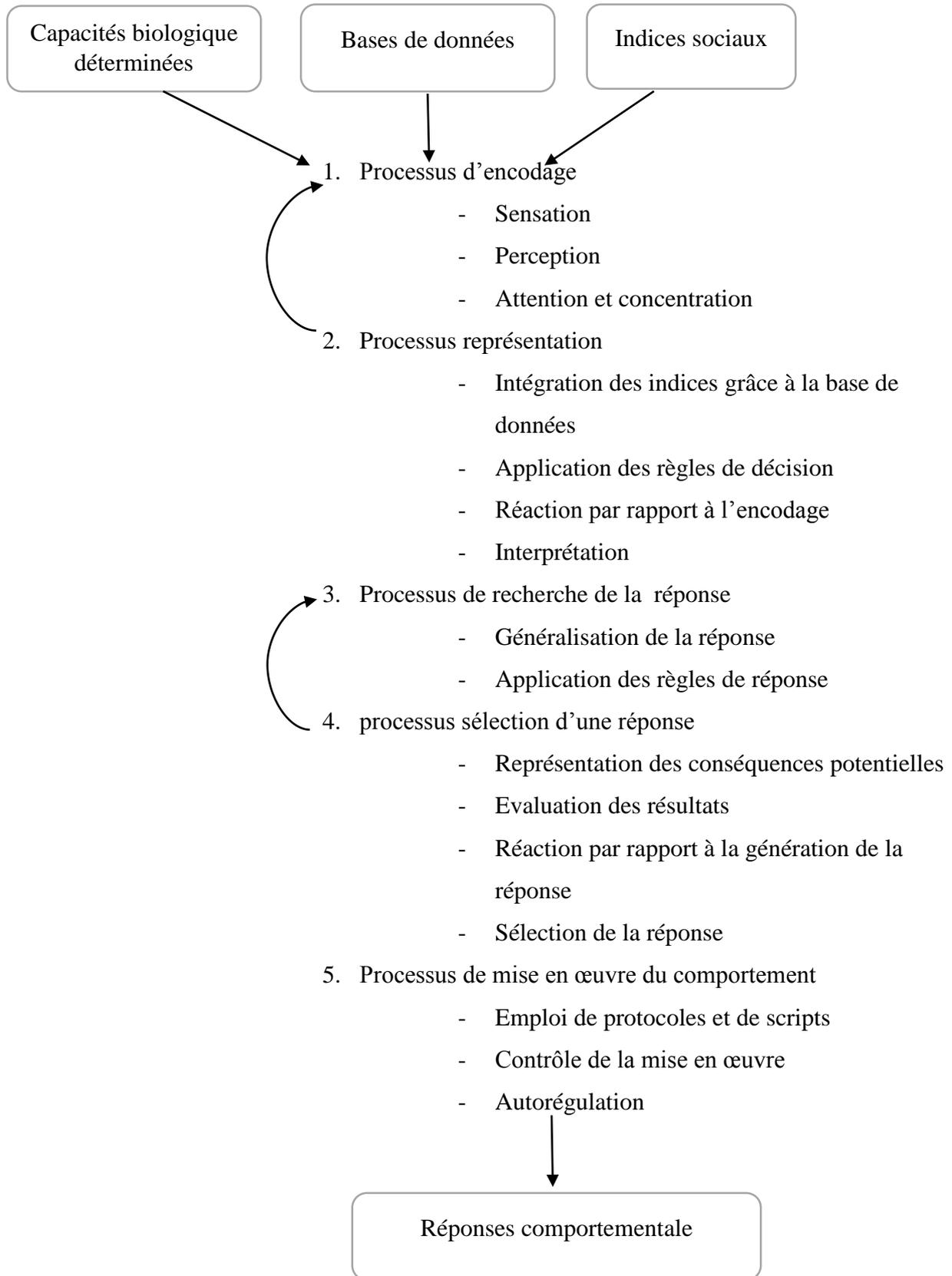
D'abord présenté par Dodge (1986), il a ensuite été reformulé par Crick et Dodge (1994) et par Lemerise et Arsenio (2000). A cet effet, Dodge (1986) propose la première version de son modèle de traitement de l'information sociale. Dans sa première version, Dodge (1986) part du principe que l'individu dispose des « capacités biologiques » lui permettant de gérer des interactions avec autrui et ce grâce à des indices sociaux déjà présents en mémoire (ajustement social). Par la suite il propose que l'individu passe par quatre étapes mentales organisées de manière séquentielle avant de produire un comportement social à l'étape 5 lorsqu'ils se trouvent devant une situation à caractère social.

- ❖ Première étape : encodage des indices propre à la situation ;
- ❖ Deuxième étape : représentation et interprétation de ces indices ;
- ❖ Troisième étape : recherche de réponses possibles à la situation ;
- ❖ Quatrième étape : sélection d'une réponse ;
- ❖ Cinquième étape : réponse comportementale (Dodge, 1986)

Dans les première et deuxième étapes, l'auteur émet l'hypothèse selon laquelle les enfants encodent les indices particulièrement liés à la perception de la situation et construisent une inférence à propos de l'intention du pair avec lequel il interagit. Ces deux étapes interagissent très fortement l'une avec l'autre puisqu'en fonction de l'interprétation d'un indice, l'enfant peut modifier l'encodage des indices suivants. Aux troisième et quatrième étapes Dodge (1986) indique que l'enfant accède aux possibles réponses aux situations qui sont stockées en mémoire à long terme, évalue ces solutions et sélectionne la plus pertinente. Il procède également à l'évaluation de la réussite et de l'efficacité de la réponse pour finir par sélectionner celle qui lui semble la plus adaptée. A la cinquième étape, l'enfant produit la réponse selon les quatre étapes précédemment réalisées (voir figure 1).

Figure 1

Modèle du traitement de l'information sociale proposé par Dodge en 1986



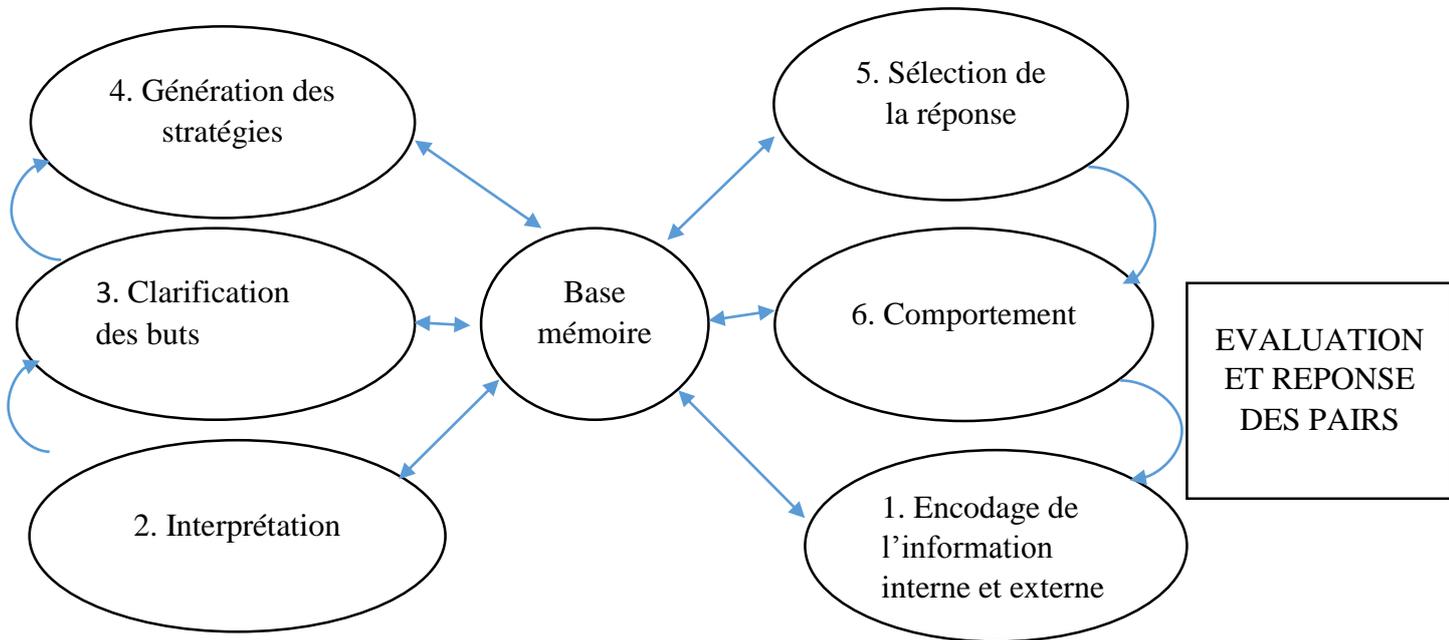
Note : les 5 étapes du traitement de l'information sociale

Plusieurs recherches ont été menées pour tester l'ensemble de ces étapes l'une après l'autre à l'instar des travaux de Dodge (1986), mais plusieurs critiques sur les difficultés d'ajustement social de ce modèle vont amener Crick et Dodge (1994) à le réviser. Le modèle est passé de 5 (Dodge, 1986) à 6 étapes (voir figure 2) (Crick & Dodge, 1994). Les auteurs indiquent qu'en situation sociale, l'individu utilise des habiletés sociales diverses qu'il a apprises de ses expériences passées. Le modèle révisé propose que, les réponses comportementales d'un individu dans une situation donnée soient fonction de sa capacité à traiter l'information sociale. Ce modèle permet alors de mettre en correspondance cognition sociale et ajustement social. Ils ont également défendu l'idée selon laquelle une situation sociale est toujours ambiguë, car soumise à l'analyse subjective et aux capacités biologiques limitées de l'individu (mémoire, attention, vitesse de traitement etc.). Cette situation sociale peut alors être analysée comme une situation problème grâce à différentes étapes dans le traitement de l'information sociale qui vont permettre l'ajustement social des adolescents. L'ajustement social est la capacité de l'individu à faire face à une situation sociale et pouvoir modifier son comportement en fonction de celle-là. Selon Thornberg (2011) le traitement de l'information sociale intervient dans la façon dont les individus donnent du sens à une situation sociale, laquelle guide leur comportement.

Crick et Dodge (1994) stipulent également qu'un individu analyse une interaction sociale au regard de ses capacités biologiques ainsi que de ses expériences passées. Il reçoit en input une quantité d'indices qui doivent être interprétés afin d'établir une réponse comportementale. Les étapes du modèle consistent en : (1) l'encodage des indices internes et externes; (2) l'interprétation et représentation mentale de ces indices ; (3) la clarification ou la sélection d'un but; (4) l'accès à des réponses comportementales en mémoire à long terme ou construction de nouvelles ; (5) le choix d'une réponse ; (6) la manifestation comportementale de la réponse choisie (Crick & Dodge, 1994).

Figure 2

Modèle de traitement de l'information sociale (TIS) de Crick et Dodge (1994)



Note : les 6 étapes du traitement de l'information social

➤ **Description du modèle révisé de Crick et Dodge (1994)**

À l'étape 1 du modèle (l'Encodage des indices internes et externes) qui est le processus d'absorption de l'information environnementale, l'individu se trouve confronté à des stimuli sociaux auxquels il apparie des représentations mentales. Il encode des stimuli internes (exemple : ses émotions propres) et externes (exemple : le regard de l'autre, attitude, posture) qui lui permettent d'analyser la situation sociale. Par exemple, lorsque les enfants sont impliqués dans des situations à caractère sociale, ils retiennent d'abord certaines informations dans le but de les traiter alors qu'ils ignorent d'autres (Daleiden & Vasey, 1997). Lors de la deuxième étape, l'adolescent donne du sens à ces stimuli par l'interprétation des intentions d'autrui. C'est donc ici qu'interviennent les attributions d'intention et les attributions causales qui impliquent l'interprétation des comportements et/ou des indices situationnels des autres (Coccaro et al. 2009). Après avoir interprété la situation sociale, l'individu formule et clarifie un but, lors de la troisième étape. Ces buts sont des orientations vers la production d'une issue particulière (relationnelle ou instrumentale) (Huré et al., 2005). Cela nécessite une rationalisation des objectifs et des résultats souhaités d'une situation provocatrice. Selon Daleiden et Vasey (1997), ils peuvent soit activer un nouveau but, soit continuer avec un but

déjà existant, soit en formuler un autre. Les buts ici sont définis selon Crick et Dodge (1994) comme étant « *focused arousal states* » qui servent d'orientations vers la production d'un résultat particulier. Par exemple, éviter les ennuis, s'entendre avec un élève qui cherche les disputes.

À la quatrième étape, l'individu accède à des réponses comportementales stockées en mémoire. Certaines réponses font appel à des comportements déjà utilisés lors d'expériences passées. L'individu détermine ainsi s'il peut utiliser une stratégie qu'il a lui-même déjà expérimentée ou s'il doit en produire une nouvelle. D'autres réponses concernent la manière dont il est possible de réagir dans une situation sociale et correspondent à des schémas comportementaux stockés en mémoire (Huré et al., 2005). À la cinquième étape, l'individu choisit le comportement à mettre en œuvre selon la réponse qu'il attend de la part de son interlocuteur. Il doit estimer la qualité de l'action qu'il s'apprête à réaliser en fonction des dimensions telle que l'amitié (Crick & Ladd, 1990). Le comportement sera sélectionné si l'attente des résultats est positive (réussite du but visé). À cette même étape, l'individu évalue également le sentiment d'efficacité qu'il éprouve face à la situation sociale, c'est-à-dire l'opinion qu'il se fait de ses capacités sociales. Cependant, plusieurs facteurs entrent en jeu lorsque les enfants évaluent les réponses qu'ils possèdent ou construisent (Crick & Dodge, 1994) : les résultats attendus en utilisant l'une ou l'autre des réponses et l'évaluation de l'efficacité de chacune des réponses (Crick & Dodge, 1994). Enfin, la sixième étape consiste en la production du comportement. Ce processus de traitement de l'information sociale suggère que la personne ne soit pas totalement consciente de ces différentes étapes (Crick & Dodge, 1994).

Les points centraux de l'analyse du traitement de l'information sociale sont les étapes d'attribution d'intentions et de sélection de la réponse. Cela s'explique par le fait que la réciprocité des pairs concernant le comportement de l'individu est plus présente à ces deux étapes (Crick et Dodge, 1994). Nombreuses sont les études qui ne s'attachent qu'à décrire ces deux étapes (Huré et al., 2005). Le modèle du traitement de l'information sociale suggère également qu'après chaque comportement produit, le cycle recommence (Huré et al., 2005). En effet, même si le traitement de l'information sociale est soumis à des processus internes et individuels, l'individu obtient des feedbacks de la part de ses pairs après chaque comportement. Leur évaluation l'amène à réévaluer constamment et modifier ses réponses comportementales (Huré et al., 2005). De même, ce traitement de l'information entre en interaction avec des

processus centraux tels que les compétences sociales, les schémas sociaux liés aux expériences passées contenues en mémoire à long terme et les processus émotionnels.

Le modèle du traitement de l'information sociale a permis d'identifier des modes de traitement de l'information sociale différents entre enfants et adolescents prosociaux, agressifs réactifs et agressifs proactifs (Lemerise & Arsenio, 2000 ; Rothier & Fontaine, 2003) et constitue le modèle de référence, utilisé dans les recherches empiriques, concernant le traitement de l'information sociale (Dodge, 2006 ; Lemerise & Arsenio, 2001 ; Ziv, 2013). De plus, quels que soient l'âge et le genre des individus, la littérature montre qu'ils présentent des patterns similaires concernant leur traitement de l'information sociale (Crick & Dodge, 1994 ; Lemerise & Arsenio, 2001 ; Miller, 1989). Rappelons que, Crick et Dodge (1994) ont conceptualisé ces étapes non pas comme indépendantes ou hiérarchiques, mais comme liées dans un cycle répétitif qui se déroule au cours de l'interaction sociale, chaque étape influençant les autres. Il s'agit en effet d'un modèle circulaire où l'individu est amené à réévaluer son comportement afin qu'il soit en adéquation avec les schémas stockés en mémoire. L'individu est donc tributaire de ses apprentissages antérieurs, du souvenir de ses expériences passées et de sa capacité à réguler ses émotions. En effet, la particularité de ce modèle est que l'information doit être traitée de manière circulaire en interaction avec les prérequis de l'individu. Il s'agit également d'un processus spontané donc rapide ou plusieurs étapes peuvent être traitées au même moment ou être réévaluées à posteriori.

Ce modèle a été jugé incomplet et a fait l'objet d'une réactualisation (Lemerise & Arsenio, 2000). Ces auteurs avaient pour objectif d'étoffer et de préciser les enjeux de certains processus déterminants dans le traitement de l'information sociale. Leur objectif a été d'étoffer et de préciser les enjeux de certains processus déterminants dans le traitement de l'information sociale. Les auteurs ont mis en avant l'importance des émotions et des humeurs de l'individu lors d'une situation sociale. Cependant, le modèle de la frustration-agression semble offrir de meilleures possibilités d'explication du lien entre les émotions relatives au biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs.

3.2. Modèle de la frustration-agression de (Dollard et al. 1939)

D'inspiration freudienne avec pour concept de base la frustration, Dollard et al. (1939) publiaient un ouvrage devenu classique « *Frustration and aggression* ». Ces auteurs ont proposé une approche qui se voulait à la fois une intégration des écoles dynamique et comportementale dans la formulation d'une explication psychosociale de l'agression. Dans cet ouvrage, ils

rejettent l'instinct comme moteur de l'agression. Selon la théorie frustration-agression, la frustration est définie comme un état psychologique qui résulte de l'impossibilité d'atteindre ses objectifs, ce qui produirait une instigation à l'agression (pulsion). A cet effet, deux principaux postulats de base soutiennent cette explication : L'agression présuppose toujours la présence de frustration et l'existence d'une frustration conduit toujours à une forme d'agression. La réponse agressive pourra toutefois être temporairement inhibée et déplacée vers une autre source par l'appréhension d'une punition. L'intensité de l'agression qui résultera ainsi de la frustration sera également proportionnelle à la force de la frustration et à l'importance accordée par le sujet à l'objectif poursuivi. Les auteurs considèrent également que les frustrations antérieures ou simultanées peuvent avoir, comme le présuppose le modèle hydrodynamique, un effet cumulatif qui se résorbe par l'émission de comportements d'agression (Courcy, 2002).

L'intensité de l'agression serait proportionnelle à la frustration et l'expression de l'agression aurait un effet cathartique, libérateur, car la cible privilégiée de l'agression est la source de la frustration (Dollard et al., 1939). L'étude sur la frustration-agression a stimulé de nombreuses études et plusieurs programmes de recherche. Mais, les résultats n'apportent qu'un soutien partiel à la version originale. Ces constats ont mené à plusieurs tentatives d'étendre, de nuancer et délimiter cette théorie. Cependant, aux postulats selon lesquels toutes les agressions sont précédées par une frustration et toutes frustrations mènent à une agression ont été objectées (Geen, 1991). Elle s'est rapidement avérée être trop simpliste pour rendre compte de la complexité du comportement agressif : elle ne fait pas appel à beaucoup de facteurs psychosociaux. Au regard des résultats controversés de l'hypothèse initiale, Miller (1941), a suggéré une nuance importante à la théorie originale. Selon lui, la frustration conduit à de différentes formes de comportement à côté de l'agression. Buss (1961) introduit une autre nuance selon laquelle un lien entre la frustration et l'agression est plus susceptible d'exister si le comportement agressif est perçu comme un moyen efficace d'éliminer l'origine de la frustration et s'il apparaît comme justifié en considérant la forme de frustration. D'autres critiques ont également souligné l'importance des normes sociales, la crainte des représailles, les apprentissages antérieurs et les différences individuelles (Berkowitz, 1989).

Le deuxième postulat selon lequel la frustration conduit toujours à une forme d'agression a aussi reçu de vives critiques. En effet, il a été démontré que plusieurs facteurs autres que la frustration peuvent mener à l'agression (Baron et Richardson, 1994). Selon Buss (1961), l'agression peut également être distinguée de deux façons selon la motivation de l'individu qui veut agresser : la première est l'agression hostile ou affective, désignant une

agression qui vise, conformément à l'hypothèse initiale, à diminuer la frustration ; et la seconde est l'agression instrumentale, où l'émission du geste agressif ne nécessite pas une réaction émotive préalable, utilise l'agression comme un moyen d'atteindre un autre objectif (Courcy, 2002). Ainsi, la frustration ne peut en aucun cas être le seul facteur déterminant du comportement agressif. Des facteurs liés à l'environnement physique peuvent être sources d'agressivité (chaleur, foule...) sans qu'il y ait forcément frustration à la base. Cependant, Si la frustration peut favoriser des comportements agressifs, elle ne leur donne pas toujours lieu. Dans l'ensemble, la théorie de la frustration –agression a émergé des travaux de Dollard et al. (1939). La formulation originale frustration-agression postulait que la frustration était un antécédent nécessaire de l'agression, et que l'agression était une conséquence inévitable de la frustration (Dollard et al., 1939; Miller, 1941). Une autre hypothèse soutient que la frustration est la privation d'un certain résultat attendu, et en particulier d'un résultat que l'organisme anticipe comme agréable (Berkowitz, 1989).

➤ **L'hypothèse frustration-agression de Berkowitz (1965, 1969)**

Si la frustration produit ou non une réponse agressive, cela dépend de plusieurs facteurs, y compris la proximité de l'atteinte de l'objectif et le potentiel de punition des réponses comportementales agressives (Berkowitz, 1989 ; Miller, 1941). L'hypothèse frustration-agression représente aujourd'hui un modèle de premier plan dans l'explication de ce lien. Qualifié de néo-associationniste, le modèle s'inscrit de plus en plus dans une perspective cognitive et sociale. Selon Berkowitz (1994) l'agression survient suite à une séquence d'étapes précises. Une situation désagréable représente le précurseur à un ensemble de réactions qualifiées de primitive et qui prédisposent physiologiquement la personne à la réaction agressive. Autrement dit, une situation désagréable engendre chez l'individu un affect négatif. Cet affect négatif comprend deux réseaux émotionnels distincts : l'un évoque la fuite et l'autre évoque l'agression. Ainsi, l'environnement et la personnalité du sujet favoriseraient l'émergence la plus importante de l'un des deux réseaux à savoir une tendance de fuite ou une tendance de combat.

Le réseau émotionnel de l'agression implique : la présence d'une réaction physiologique, d'une réponse motrice, de pensées et souvenirs à connotation agressive. Tous ces événements surviennent de façon relativement automatique et expriment cette tendance à l'agression. Cette prédisposition à l'agression fera naître un sentiment rudimentaire de colère. Différents processus cognitifs associés à l'évaluation d'une situation déplaisante vont moduler la réaction primaire prédisposant à l'agression. Ainsi, les normes sociales, les apprentissages

antérieurs et l'évaluation des conséquences détermineront dans une certaine mesure le recours ou non à l'agression. Bien que Berkowitz (1965) vérifia sa théorie dans une série d'expérimentation, Boivin (1994) indique que le modèle de Berkowitz demeure vague quant aux mécanismes par lesquels les processus cognitifs supérieurs de l'individu concourent ou modulent la réponse d'agression. Appel et Bar-Tal (1996) vont critiquer les affirmations de Berkowitz (1994) en montrant que les sentiments négatifs de l'individu dépressif risquent d'activer chez lui ce qu'il a nommé « syndrome colère-agression ». Rétorquant Appel et Bar-Tal (1996), Berkowitz (1965) montrent à travers une étude sur l'explosion de rage et certains passages à l'acte chez l'individu dépressif. Il parvient ainsi au résultat et indique que, les patients souffrant de dépression sont plus disposés à l'agression qu'à des comportements nobles. Contrairement à cette affirmation de Berkowitz, les résultats d'une étude de Appel et Bar-Tal (1996) vont démontrer que des individus en situation de frustration ou de douleur peuvent réagir de façon constructive afin d'éviter toute forme d'escalade qui pourrait conduire à l'agression. Cette théorie n'explique cependant pas pourquoi face à la frustration l'individu devient violent.

Malgré certaines réserves adressées à ce modèle, l'hypothèse frustration-agression demeure cependant un modèle majeur dans l'explication de la forme réactive de l'agression. L'insistance sur la réaction relativement automatique de fuite ou de combat rend compte dans une certaine mesure des formes parfois explosives et surprenantes d'agression que l'on peut observer en milieu scolaire. Toutefois, il importe de demeurer critique face à ce modèle dans la mesure où les études qui tendent à confirmer ou infirmer que la frustration facilite ou prédispose à l'agression sont souvent entreprises en laboratoire chez les sujets ne souffrant d'aucun problème de comportement (Ahern, 2006).

3.3. La théorie de l'apprentissage sociale

Dans ses premiers travaux, Bandura (1973) s'est attaché à dépasser les théories alors dominantes de l'apprentissage par essais et erreurs pour développer sa théorie de l'apprentissage social. Au moyen de recherches expérimentales, il a démontré que l'exposition à des modèles produisait auprès des observateurs des changements cognitifs, motivationnels et comportementaux significatifs et manifestement plus étendus que ceux induits par le conditionnement classique. Selon Bandura (1973), ces influences ne se réduisaient pas à un simple mimétisme irréfléchi, mais procédaient essentiellement par extraction de règles sous-jacentes et généralisations, qu'il s'agisse de modes de raisonnement ou de normes comportementales. L'un des champs d'application notoire de cette conception vicariante de

l'apprentissage a été l'étude expérimentale du comportement agressif. Bandura a démontré que l'exposition à un modèle adulte encouragé pour sa conduite agressive augmentait la fréquence des conduites agressives chez des enfants observateurs. Ainsi, il définit l'apprentissage social comme le façonnement de nouvelles conduites par divers processus faisant appel à l'environnement social.

Bandura (1973) dans sa théorie attribue trois origines distinctes à l'agression : les déterminants structuraux, l'apprentissage par observation et l'apprentissage instrumental.

- ❖ Les déterminants structuraux : se rapportent principalement à des facteurs biologiques qui traduisent l'aptitude ou la capacité intrinsèque d'un individu à être agressif.
- ❖ L'apprentissage par observation implique que l'individu acquiert de nouveaux schèmes de comportement agressif par l'observation d'un modèle ou d'un pair. Toujours par l'observation, le schème de comportement une fois acquis se voit inhibé ou non selon les conséquences attribuées au modèle violent. Selon Bandura (1973), l'apprentissage par observation implique quatre processus interdépendants. Tout d'abord, il faut remarquer ou tenir compte des indices, du comportement et des résultats de l'événement modélisé. Ensuite, les observations doivent être codées dans une certaine forme de représentation de la mémoire. Troisièmement, ces processus cognitifs sont transformés en de nouveaux modèles de réponse imitative. Enfin, compte tenu des incitations appropriées, le comportement modélisé sera effectué.
- ❖ L'apprentissage instrumental quant lui implique l'acquisition de nouveaux modes de comportements à la suite d'essais spontanés dont seuls ceux qui aboutissent à un succès sont retenus.

A ces origines, l'auteur différencie également quatre processus qui se développent lors de l'apprentissage social : l'attention, la rétention, la reproduction et la motivation. L'attention est un processus totalement indispensable dans la mesure où l'observateur est focalisé sur le modèle et sur le comportement de celui-là. Aussi, n'importe quelle distraction entraîne-t-elle une interruption de l'apprentissage. Quant à la rétention l'auteur explique que, l'observateur qui est dans un processus d'intégration de nouveau comportement, doit le stocker dans sa mémoire afin de pouvoir le reproduire. Ainsi, la mémoire y joue un rôle très important. Pour ce qui est de la reproduction, l'observateur doit être capable de reproduire symboliquement le comportement. Par exemple, un élève aura beau regarder pendant des heures un autre élève agresser son camarade, cela ne voudrait pas dire qu'il pourra reproduire les mêmes actes, il doit d'abord acquérir la capacité motrice de réaliser ces actes. Il intégrera le type d'acte et d'action,

mais il devra les répéter de nombreuses fois afin d'atteindre les mêmes résultats que son modèle. De plus, il faut disposer d'une certaine capacité cognitive afin de pouvoir mettre en marche tous les mécanismes de récupération symbolique. Ceci signifie que l'élève doit obligatoirement avoir atteint ce niveau de développement cognitif. Lorsque l'individu a en mémoire un comportement observé, il faut vouloir l'imiter. Il peut avoir différentes motivations pour imiter un comportement : le renforcement/punition passée qui se base sur le comportementalisme traditionnel. Lorsque l'individu reçoit quelque chose de positif après avoir eu un certain comportement (renforcement), cela le poussera à le reproduire afin d'obtenir la même récompense. Le renforcement/punition promis c'est l'expectative de ce que l'on souhaite obtenir, l'individu imagine les conséquences. Le renforcement/punition vicariant c'est ce que le modèle a obtenu et que l'individu a observé.

Les comportements agressifs modelés par l'observation et l'imitation se renforceraient par les gains retirés par l'individu qui continuerait à adopter de telles conduites. En d'autres termes, on les acquiert en voyant d'autres personnes se comporter de façon agressive. Cela se produit tout particulièrement si la personne observée bénéficie de la sympathie de celui qui apprend et le considère comme son semblable (Bandura, 1973 ; Zillman, 1979). Il en est de même si l'on remarque qu'on obtiendra un bénéfice grâce à ce comportement agressif. Par exemple, les enfants qui voient quelqu'un être récompensé pour avoir agi de manière agressive sont particulièrement susceptibles de se comporter de manière agressive eux-mêmes. Lorsque l'apprentissage social se produit, les individus ne se contentent pas d'imiter ce qu'ils voient, ils font des inférences cognitives sur les personnes observées, ce qui peut conduire à des changements dans les situations d'avant-temps et à des attentes qui guident un comportement social futur (Bandura, 1973 ; Zillman, 1979). La théorie de l'apprentissage social est bien adaptée à l'acquisition et à l'adoption de comportements agressifs particulièrement d'agressions proactives.

Afin de donner une base empirique à sa théorie, Bandura (1973) a réalisé l'expérience de la poupée Bobo. Il essaye de concilier sa théorie de l'apprentissage par l'observation avec l'agressivité. L'objectif était d'arriver à une conclusion sur l'influence qu'exerce la violence observée par les enfants chez leurs modèles. Les résultats permettent à l'auteur de conclure que, voir des actes agressifs peut avoir un effet d'apprentissage et un effet de désinhibition, c'est-à-dire que l'individu apprend que les comportements agressifs peuvent avoir des conséquences positives. En somme, les théories de Berkowitz et Bandura ne sont pas opposées mais sont complémentaires. La théorie de l'apprentissage sociale rend compte d'une agression

instrumentale dans le but d'obtenir quelque chose. La théorie de la frustration-agression quant à elle, étudie plutôt l'agression hostile dont le seul but est de nuire à autrui.

Parvenu au terme de ce chapitre dont l'objectif était de présenter les théories choisies dans le cadre de ce travail. Il convient de rappeler que la théorie des attributions a largement été utilisée en psychologie sociale dans le but de prédire et d'expliquer l'apparition d'un comportement dans un contexte spécifique. Les recherches en psychologie sociale ont démontrés que la façon selon laquelle nous percevons les actions des autres dicte généralement nos actions vis-à-vis de ces derniers (Snyder & Swann, 1978). De même, la perception de nos propres comportements a une profonde influence sur nos choix, nos intérêts et nos comportements futurs (Weiner, 1979). Quant aux théories de la frustration-agression et de l'apprentissage social, elles fournissent un ensemble de connaissances pour l'explication et la prédiction des comportements agressifs.

DEUXIEME PARTIE: CADRE OPERATOIRE

Cette deuxième partie de notre travail de recherche intitulée cadre opératoire se propose de traiter les aspects opérationnels de l'étude. Ce cadre opératoire s'articule autour de trois chapitres. En premier, le chapitre quatrième présente l'approche méthodologique que nous avons utilisée. En deuxième, le chapitre cinquième se consacre à la présentation des données et à l'analyse des résultats. En troisième, le chapitre sixième met en exergue la synthèse et la discussion des résultats.

CHAPITRE QUATRIÈME: APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, il est question de présenter la démarche utilisée afin d'aboutir aux différents résultats obtenus. Autrement dit, il s'agit de présenter les procédures méthodologiques choisies en insistant sur la manière dont elles ont été appliquées. Ce chapitre est articulé autour des points suivants : le site de l'étude ; le plan de recherche ; les hypothèses ; l'outil de collecte des données ; son pré-test et sa validation ; la procédure de collecte ; l'outil de traitement statistique et les difficultés rencontrées.

4.1. SITE DE L'ETUDE

L'objectif de cette section est de présenter et de justifier le choix de la ville de Yaoundé et celui des écoles au sein desquelles nous avons sélectionné les participants.

4.1.1. Choix du site de l'étude

Nous avons choisi de travailler avec les élèves des établissements scolaires de la ville de Yaoundé. En effet, nous avons choisi la ville de Yaoundé chef-lieu de la région du Centre et également capitale politique du Cameroun, pour certaines raisons. La première est due au fait que la ville de Yaoundé est le siège des institutions administratives (Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC)) responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en matière d'enseignement secondaire. La deuxième raison fait référence au nombre d'établissements secondaires d'enseignement général et technique qui s'y trouvent. Selon le panorama de la carte scolaire du MINESEC (2015,2016), comparativement aux autres villes du Cameroun, la région du centre compte en moyenne plus de 929 établissements secondaires d'enseignement général et technique. La troisième raison est due à sa forte population scolarisée dans l'enseignement secondaire et technique (en moyenne plus de 667946). En tant qu'une métropole cosmopolite, cette forte population d'élèves recouvre, toutes les aires socioculturelles et de toutes les classes sociales du Cameroun.

4.1.2. Présentation des établissements scolaires

Nous avons travaillé avec deux établissements scolaires (le lycée de Ngoa-Ekelle et le lycée bilingue de Mendong) parce que nous retrouvons un grand effectif dans ces lycées. Cette densité nous permettait d'avoir un nombre important de participants. Dans cette section, il sera question de les présenter.

➤ LYCEE DE NGOA-EKELLE

Le lycée de Ngoa-Ekelle est l'un des premiers établissements d'enseignement secondaire général au Cameroun. Il est situé dans la région du centre et plus précisément dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III. Il compte en moyenne 120 enseignants et un peu plus de 3200 élèves pour un total de 45 salles de classe. Cet établissement existe depuis environ 47 ans. Il fut créé en 1964, donc 4 ans après les indépendances. De 1964 à 2010, l'établissement a existé sous le statut CES (Collège d'Enseignement Secondaire) avec 26 salles de classes allant de la 6^{ème} jusqu'en 3^{ème}. Ce n'est qu'à partir de septembre 2010 que l'établissement fut érigé en lycée par un décret du premier ministre signé en 2010 portant transformation des établissements scolaires d'enseignement général. Ce passage du CES pour

le Lycée a tout simplement été suivi par les travaux de construction de nouvelles salles de classe pour le niveau secondaire (série C, D, A4 ALL et A4 ESP) pour un nombre total de 05 salles de classe : sixième(06 salles de classe), cinquième (06 salles de classe), quatrième (08 salles de classes), troisième (08 salles de classes), seconde (05 salles de classes), première (08 salles de classes) et la terminale (04 salles de classes) pour un totale de 45 salles de classes.

➤ **LYCEE BILINGUE DE MENDONG (LBM)**

Le lycée bilingue de Mendong est l'un des meilleurs établissements publics d'enseignement secondaire au Cameroun (ECOBAC-PALMARES-OBC, 2018). Il est situé dans la région du Centre et plus précisément dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé VI, au lieu-dit camp sic Mendong. A sa création, il était « CES de Mendong » puis « lycée de Mendong » et à présent « lycée bilingue de Mendong ». Le LBM possède deux sections (anglophone et francophone), ce qui justifie sa très forte fréquentation. En effet, il a en son sein plus de 6000 élèves. Quant aux salles de classes, il compte 38 classes pour les sections francophone et anglophone ; allant de la 6^{ème} en Tles et de Form 1 à Upper sixth respectivement. Au lycée bilingue de Mendong une trentaine d'élèves ont été exclus pour des comportements déviants (consommations des stupéfiants, séances de partouzes, etc. (ECOBAC-PALMARES-OBC, 2018).

4.1. PARTICIPANTS ET TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE

Deux cent soixante élèves du second cycle d'enseignement secondaire du lycée de Ngoa-Ekellé et du lycée bilingue de Mendong ont participé à cette étude. Pour sélectionner ces participants, nous avons eu recours à la technique d'échantillonnage par convenance. L'échantillonnage par convenance est une technique d'échantillonnage non probabiliste où les participants sont sélectionnés en raison de leur accessibilité et de leur disponibilité à participer à la recherche. A cet effet, les données ont été recueillies auprès des participants disponibles et ayant consentis à participer à notre étude. Ce choix se justifie par le fait qu'il était impossible d'avoir accès à tous les élèves dans ces différents établissements.

Deux principaux critères d'inclusion ont été retenus. Le premier critère était la classe fréquentée par l'élève ou le participant. D'après nos échanges avec les divers responsables des établissements, les cas d'agressions enregistrées concernaient principalement les élèves des classes de première et de terminale. Nous avons donc décidé de travailler uniquement avec les élèves des classes de première et de terminale. Le second critère était la langue. En effet, le questionnaire utilisé dans cette étude était construit en langue française. Par conséquent, nous

avons travaillé uniquement avec les élèves de la section francophone. Les élèves qui n'adhéraient pas à ces critères étaient exclus.

Nous avons à partir de ces critères sélectionnés 260 élèves répartis de la manière suivante : 150 au Lycée bilingue de Mendong et 110 au lycée de Ngoa-Ekellé. Le tableau ci-dessous rend compte de la distribution des participants en fonction des caractéristiques sociodémographiques.

Tableau 1

Répartition des participants en fonction des caractéristiques sociodémographiques

	N	Minimum	Maximum	Mean	SD
âge	260	13	24	18.43	1.77
Consommation des stupéfiants	260	1	5	1.26	0.71
	Sous-catégorie	N	Fréquence		
Sexe	Masculin	154	59.7 %		
	Féminin	104	40.3 %		
Classe	Terminal	175	68.1 %		
	Première	82	31.9 %		
Possession d'enfant	Oui	7	2.73%		
	Non	249	97.26%		
Statut matrimonial	Célibataire	20	7.5%		
	Marié monogame	141	53%		
	Marié polygame	27	10.15%		
	Séparé	39	14.66%		
	Veuf/Veuves	11	4.13%		
	Divorcé	8	3%		
	Célibataire	20	7.5%		

L'analyse des résultats du tableau 1 montre que 154 participants de notre étude étaient de sexe masculin et 104 étaient de sexe féminin. Ils/Elles étaient âgé(e)s entre 13 et 24 ans (âge moyen 18.43 ans). Cent soixante-quinze de ces participants étaient en classe de terminale (68.1%) et 82 en classe de première (31.9 %). Sept de nos participants étaient déjà des parents.

Concernant le statut matrimonial des parents de nos participants, on observe que la majorité de nos participants (53%) venaient d'un foyer monogamique. La variable consommation des stupéfiants montre que les participants déclarent consommer très peu de substances psychoactives ($M = 1.26$; $ET = 0.71$).

4.2. VARIABLES DE L'ÉTUDE

Dans le cadre ce travail, nous avons deux types de variables : une variable indépendante et une variable dépendante.

4.2.1. Variable indépendante (VI)

Dans le cadre de cette étude, nous travaillons avec une variable indépendante. Il s'agit du biais d'attribution d'intention. D'après la littérature ce concept a quatre dimensions (Coccaro et al., 2009).

La première dimension renvoie au biais d'attribution d'intention hostile. Il s'agit de la tendance pour les participants à interpréter l'intention d'un pair comme malveillante lorsque les signaux sociaux sont ambigus, ou n'indiquent pas une intention claire. Elle a deux sous-dimensions : le biais d'attribution d'intention hostile-forme directe (il s'agit pour l'individu d'interpréter les actions d'un pair comme hostile et à cet effet, il fait recours à des actions physiques destinées à nuire au pair) et le biais d'attribution d'intention hostile-forme indirecte (c'est-à-dire que les actions d'un pair ont des conséquences sur l'intégrité physique, le bien matériels et la sphère sociale de l'individu). La deuxième dimension est le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumental. Il s'agit pour un individu de percevoir les intentions d'un pair comme une manipulation. La troisième est le biais d'attribution d'intention neutre. Ici, l'individu ne fait pas d'attribution peu importe les actions du pair et la quatrième dimension renvoie à la réponse émotionnelle négative. Il s'agit pour l'individu de ressentir des émotions négatives telles que la colère, la frustration au moment où il attribue une intention aux actions du pair.

4.2.2. Variable dépendante (VD)

La variable dépendante de cette étude est l'agression. D'après le modèle de Raine et al. (2006), ce concept a deux dimensions. La première dimension renvoie à l'agression réactive. Elle fait référence aux réponses défensives, explosives et affectives aux menaces perçues ou à l'obstruction des objectifs. La seconde dimension renvoie à l'agression proactive. Il s'agit d'un comportement délibéré et orienté vers un but, promulgué pour obtenir le résultat souhaité.

4.2.3. HYPOTHESE DE L'ETUDE

4.2.4. Hypothèse générale

Notre hypothèse générale a été formulée comme suit : le biais d'attribution d'intention prédit les comportements agressifs chez les élèves. A partir du modèle du biais d'attribution d'intention de Coocaro et al. (2009), cette hypothèse générale a donné lieu à cinq hypothèses spécifiques

4.2.5. Hypothèses spécifiques

HS1 : Le biais d'attribution d'intention hostile prédit les comportements agressifs chez les élèves. Autrement dit, le fait qu'un élève attribue une intention malveillante aux comportements d'un pair (directement ou indirectement) explique les comportements agressifs (réactifs et/ou proactifs) chez un élève.

HS2 : Le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumental prédit les comportements agressifs chez les élèves. En d'autres termes, le fait qu'un élève attribue une intention à but de manipulation au comportement d'un pair explique les comportements agressifs (réactifs et/ou proactifs) chez un élève.

HS3 : Le biais d'attribution d'intention neutre ne prédit pas les comportements agressifs chez les élèves. Autrement dit, les comportements agressifs (réactifs et /ou proactifs) ne peuvent pas s'expliquer par le fait que l'élève n'attribue aucune intention particulière au comportement d'un pair.

HS4 : La réponse émotionnelle négative prédit les comportements agressifs chez les élèves. En d'autres termes, le fait qu'un élève éprouve des émotions négatives suite au comportement d'un pair explique les comportements agressifs (réactifs et/ou proactifs) chez un élève.

HS5 : La réponse émotionnelle négative médiatise la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs chez les élèves. Autrement dit, l'attribution d'une intention malveillante au comportement d'un pair conduit à une réponse émotionnelle négative qui à son tour conduit aux comportements agressifs (réactifs et/ou proactifs) chez un élève.

4.3.1. CHOIX, ELABORATION ET VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

Nous présentons dans cette articulation l'instrument qui nous a permis de collecter les données de notre recherche. Il s'agit de la logique de son choix, de son élaboration, de sa validation et de sa passation.

4.3.2. Choix de l'instrument de collecte de données

Nous utilisons le questionnaire dans cette recherche en référence à d'autres travaux antérieurs qui ont utilisé cet outil pour collecter les données afin d'étudier soit le biais d'attribution d'intention (Gagnon et al., 2015) soit le comportement agressif (Raine et al., 2006). En plus nous avons choisi d'utiliser le questionnaire parce qu'il présente de nombreux avantages. Il est l'instrument de collecte de données par excellence en psychologie sociale. En effet, pour Delhomme et Meyer (2002), le questionnaire est la technique la plus coutumière en psychologie. C'est un instrument avec des avantages tels que l'anonymat des participants, la possibilité d'aborder à la fois plusieurs comportements et la facilité de traitement des informations recueillies. Le questionnaire s'impose aussi par ses vertus pragmatiques comme la rapidité d'administration et l'accès quasi immédiat aux calculs. Il permet de recueillir des informations auprès d'un grand nombre de participants et facilite le traitement statistique.

4.3.3. Elaboration de l'instrument

Le questionnaire de cette étude a été structuré en trois parties. La première partie est une note introductive. La deuxième est constituée des échelles qui mesurent nos principales variables. Enfin, la troisième est consacrée aux caractéristiques sociodémographiques des participants.

➤ Note introductive

La note introductive était formulée de la manière suivante : « *nous menons actuellement une enquête sur les comportements des élèves en milieu scolaire. L'objectif de cette enquête est d'étudier vos réactions et vos opinions sur certaines situations scolaire que vous rencontrez tous les jours. Veuillez donner votre point de vue en cochant la case qui correspond le mieux à votre réponse. Vos réponses sont strictement anonymes. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse* »

➤ Echelle du biais d'attribution d'intention

Cette étude a eu recours à l'échelle du biais d'attribution d'intention évalué à l'aide de la version adaptée du *social informational processing-Attribution and Emotional Response*

Questionnaire (SIP–AEQ) de (Coccaro et al., 2009). Cette échelle se compose de huit courtes vignettes ou scénario (histoires) décrivant une situation d’interactions sociales dans lesquelles un personnage agit de manière provocante, mais dont les intentions sont ambiguës. Les vignettes représentent une provocation de type physique ou relationnelle dirigée envers une victime avec laquelle les participants doivent s’identifier. Chaque vignette est composée de six items (A1, A2, A3, A4, B, C) et chaque item correspond à une dimension de la variable du biais d’attribution d’intention.

L’échelle du biais d’attribution d’intention est constituée de de 48 items, organisés en quatre dimensions. Nous avons utilisé l’échelle à quatre dimensions parce qu’elle a été appliquée à plusieurs recherches s’inscrivant dans la même perspective que la nôtre (Coccaro et al., 2009 ; Davis, 2012 ; Gagnon et al., 2014 ; Gagnon & Rochat, 2017 ; Mobley, 2020).

- La dimension biais d’attribution d’intention hostile qui a deux sous-dimensions : forme directe comprend 8 items (A1, A1, A1, A1, A1, A1, A1, A1). Cette sous-dimension permet de formuler les items sur le biais d’attribution hostile - forme directe (exemple d’item : *Mon ami a voulu révéler mon secret*) et la forme indirecte qui comprend 8 items (A4, A4, A4, A4, A4, A4, A4, A4). Cette sous-dimension permet de formuler les items sur le biais d’attribution hostile - forme indirecte (exemple d’item : *Mon ami voulait que je me sente stupide pour avoir demandé de garder mon secret.*)
- La dimension biais d’attribution d’intention non-hostile instrumental comprend 8 items (A2, A2, A2, A2, A2, A2, A2, A2). Cette dimension permet de formuler les items instrumentaux (exemple d’item : *Mon ami voulait impressionner les autres avec les informations secrètes sur moi*)
- La dimension biais d’attribution d’intention neutre ou bénigne comprend 8 items (A3, A3, A3, A3, A3, A3, A3, A3). Cette dimension permet de formuler les items neutre ou bénignes (exemple d’item : *Mon ami a oublié que c’était un secret important pour moi*).
- La réponse émotionnelle négative comprend 16 items : Il s’agit des huit items B et de huit items C. (Exemple d’item : *Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous ? ET Quelle est la probabilité que vous répondiez agressivement si cela vous arrivait?*). Les processus émotionnels ont été intégrés dans le modèle original du traitement de l’information sociale (TIS) parce qu’ils ont un effet sur les processus émotionnels de l’individu en influençant le processus de traitement de

l'information sociale et peuvent augmenter ou réduire le niveau de prise de décision d'un individu (Lemerise & Arsenio, 2000).

Pour chaque item, les participants devaient interpréter l'intention derrière le comportement aversif mais ambigu du personnage provocateur en utilisant une échelle de type Likert à 4 points allant de 0 (pas du tout probable) à 3(très probable).

➤ **Echelle du comportement agressif**

L'échelle du comportement agressif de cette étude était le Questionnaire d'Agression Réactive-Proactive (RPQ) de Raine et al. (2006) traduite et validée en langue française par (Suter et al., 2019). L'échelle du RPQ a été utilisée pour mesurer l'agression réactive et l'agression proactive. Contrairement au questionnaire original qui avait 26 items, le RPQ contient 23 items. Pour chacun de ces items, les participants évaluent leurs réactions à des situations agressives sur une échelle de type Likert à 3 points allant de 0 (jamais) à 2 (souvent) en passant par 1 (parfois). Les 23 items du RPQ sont repartis en deux sous-échelles:

- La sous-échelle de l'agression réactive contient 11 items : (1, 3, 5, 7, 8, 11, 13, 14, 16, 19, 22). Exemple d'items : *As-tu criés sur les autres parce qu'ils t'avaient embêté(e) ? As-tu réagi avec colère parce que tu as été provoqué(e) par les autres ?*
- La sous-échelle de l'agression proactive contient 12 items (2, 4, 6, 9, 10, 12, 15, 17, 18, 20, 21). Exemple d'items : *T'es-tu bagarré(e) avec les autres pour montrer qui avait le dessus (e) ? As-tu pris les choses des autres élèves ?*

➤ **Les caractéristiques sociodémographiques des participants**

La littérature montre que plusieurs variables sociodémographiques sont liées d'une part au biais d'attribution d'intention, et d'autre part à l'agression (Coccaro et al., 2009 ; Davis, 2012 ; Gagnon et al., 2014 ; Gagnon & Rochat, 2017 ; Mobley, 2020). Partant de ces travaux, les variables sociodémographiques suivantes ont été retenues : l'âge, le sexe, la classe, la possession d'enfants, la consommation des stupéfiants et le statut matrimonial des parents.

4.3.4. Pré-test et validation du questionnaire

Dans ce travail de recherche, le questionnaire a fait l'objet d'un pré-test. En effet, le pré-test est une étape importante dans le processus de validation d'un instrument de collecte de données. Il permet au chercheur de savoir si l'outil de collecte utilisé est à mesure de recueillir l'information nécessaire ou l'information qu'il souhaite avoir. Le pré-test permet d'évaluer la clarté et l'applicabilité de l'instrument (Mvessomba, 2013).

Le pré-test a eu lieu à Yaoundé le 02 Février 2022 auprès de 20 élèves de première et terminale du collège bilingue KAD-NDAP au quartier Simbock. Ces élèves présentaient à peu près les mêmes caractéristiques que les participants de notre échantillon. Pour avoir des questionnaires remplis, nous nous sommes adressé au principal du collège, qui nous a accordé l'accès et nous a dirigé vers le surveillant général qui a son tour nous a introduit auprès de ses élèves. Après cette phase de présentation, ceux qui se montraient volontaires remplissaient le questionnaire pendant les heures de permanence. Avant le remplissage, nous leur avons demandé de répondre aux questions avec un stylo à bille bleu, vert ou noir. Au terme de cette étape, nous nous étions rendu compte que les participants avaient répondu à toutes les questions en respectant les différentes consignes. Dans l'ensemble ils ont souligné que les textes étaient compréhensifs.

L'Alpha de Cronbach (α) et l'Omega de McDonald (ω) ont été utilisés pour tester la cohérence interne entre les items. Selon les auteurs la valeur d'estimation de l'Omega de McDonald (ω) est 0,785 et 0,780 pour l'Alpha de Cronbach (α) (Hayes & Coutts, 2020). Cette analyse de la cohérence interne est une condition nécessaire de l'homogénéité de l'échelle. Dans le cadre de cette étude, deux échelles ont été utilisées. Les résultats des tests de fiabilité de chaque échelle sont contenus dans les tableaux qui suivent :

Tableau 2

Score de consistance interne du biais d'attribution d'intention hostile-forme directe

Items	Cronbach's α	McDonald's ω
A1. Mon ami voulait révéler mon secret.	.720	.722
A1. Mon camarade de classe de karaté voulait me faire mal physiquement	.707	.711
A1. La personne a voulu me faire attendre plus longtemps pour avoir mon café.	.717	.719
A1. Mon camarade voulait me brûler avec du café.	.703	.706
A1. Mon ami ne veut pas être avec moi.	.722	.724
A1. Mon camarade voulait m'exclure de sa table.	.699	.704
A1. Les membres du club voulaient m'ignorer	.692	.694

A1. Mon camarade voulait endommager ma voiture.	.702	.704
<i>Biais d'attribution d'intention hostile-forme directe</i>	.735	.737

Le tableau 2 montre que l'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald pour la dimension biais d'attribution d'intention hostile-forme directe sont respectivement de .735 et .737. Ces valeurs montrent que cette dimension présente une bonne cohérence interne.

Tableau 3

Score de consistance interne du biais d'attribution d'intention hostile-forme indirect

Items	Cronbach's α	McDonald's ω
A4. Les membres du club voulaient que je ne me sente pas important	.698	.703
A4. Mon camarade voulait que je me sente mal.	.693	.699
A4. Mon ami voulait que je sente que je ne suis pas important	.729	.732
A4. Mon camarade voulait me faire passer pour un 'mauvais' consommateur.	.700	.705
A4. Cette personne voulait que je me sente insignifiant (e).	.697	.702
A4. Mon camarade de classe de karaté voulait me faire passer pour quelqu'un de mauvais	.731	.735
A4. Mon ami voulait que je me sente stupide pour avoir demandé de garder mon secret	.720	.725
A4. Mon camarade voulait que je ne me sente pas important.	.699	.704
<i>Biais d'attribution d'intention hostile-forme indirect</i>	.735	.740

Le tableau 3 montre que l'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald pour la dimension biais d'attribution d'intention hostile-forme indirecte sont respectivement de .735 et .740. Ces valeurs montrent que cette dimension présente une bonne cohérence interne.

Tableau 4

Score de consistance interne du biais d'attribution d'intention hostile

Items	Cronbach's α	McDonald's ω
A1. Mon ami voulait révéler mon secret.	.822	.824
A1. Mon camarade de classe de karaté voulait me faire mal physiquement	.821	.824
A1. La personne a voulu me faire attendre plus longtemps pour avoir mon café.	.824	.826
A1. Mon camarade voulait me brûler avec du café.	.812	.815
A1. Mon ami ne veut pas être avec moi.	.824	.826
A1. Mon camarade voulait m'exclure de sa table.	.818	.821
A1. Les membres du club voulaient m'ignorer.	.811	.814
A1. Mon camarade voulait endommager ma voiture.	.816	.819
A4. Mon camarade voulait que je ne me sente pas important.	.817	.819
A4. Les membres du club voulaient que je ne me sente pas important.	.816	.818
A4. Mon camarade voulait que je me sente mal.	.811	.814
A4. Mon ami voulait que je sente que je ne suis pas important.	.821	.824
A4. Mon camarade voulait me faire passer pour un "mauvais" consommateur.	.817	.820
A4. Cette personne voulait que je me sente insignifiant (e).	.817	.820
A4. Mon camarade de classe de karaté voulait me faire passer pour quelqu'un de mauvais.	.826	.828
A4. Mon ami voulait que je me sente stupide pour avoir demandé de garder mon secret.	.822	.824

Biais d'attribution d'intention hostile

.828

.830

Le tableau 4 montre que l'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald pour la dimension biais d'attribution d'intention hostile sont respectivement de .828 et .830. Ces valeurs montrent que cette dimension présente une bonne cohérence interne.

Tableau 5

Score de consistance interne du biais d'attribution d'intention non-hostile instrumental

Items	Cronbach's α	McDonald's ω
A2. Mon ami voulait impressionner les autres avec les informations secrètes sur moi.	.492	.609
A2. Mon camarade de classe de karaté voulait gagner le match.	.597	.616
A2. Cette personne était pressée de se rendre au travail.	.416	.541
A2. Mon camarade était concentré sur le musée.	.401	.519
A2. Mon ami voulait faire autre chose	.435	.550
A2. Mon camarade voulait être seul à ce moment-là.	.434	.550
A2. Les membres du club étaient plus intéressés à parler entre eux.	.438	.553
A2. Mon camarade était pressée de se rendre en classe.	.448	.550
<i>Biais d'attribution d'intention non-hostile instrumental</i>	.489	.594

Le tableau 5 montre que l'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald pour la dimension biais d'attribution d'intention non-hostile instrumental sont respectivement de .489 et .594. Ces valeurs montrent que cette dimension présente une cohérence interne inacceptable du point de vue de l'alpha de Cronbach et acceptable du point de vue de l'Omega de McDonald. Ce dernier est l'indicateur plus fiable que le premier (Hayes & Coutts, 2020).

Tableau 6

Score de consistance interne du biais d'attribution d'intention neutre

Items	Cronbach's α	McDonald's ω
A3. Mon ami a oublié que c'était un secret important pour moi.	.569	.572
A3. Mon camarade de classe de karaté l'a fait par accident.	.561	.568
A3. Cette personne ne s'est pas rendu compte qu'elle a coupé la ligne devant moi.	.571	.573
A3. Mon camarade l'a fait accidentellement.	.605	.606
A3. Mon ami a oublié les plans que nous avons faits.	.556	.559
A3. Mon camarade était « perdu dans ses pensées » il n'a pas réalisé que j'avais demandé à me joindre à lui.	.565	.567
A3. Les membres du club ne m'ont pas entendu dire «salut ».	.547	.553
A3. Mon camarade a rayé ma voiture accidentellement et ne l'a pas remarqué.	.563	.569
<i>Biais d'attribution d'intention neutre</i>	.600	.603

Le tableau 6 montre que l'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald pour la dimension biais d'attribution d'intention neutre sont respectivement de .600 et .603. Ces valeurs montrent que cette dimension présente une cohérence interne moyenne.

Tableau 7

Score de consistance interne des réponses émotionnelles négatives

Items	Cronbach's α	McDonald's ω
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous?	.856	.857
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous?	.851	.852
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous?	.851	.852
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous?	.846	.847
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous?	.853	.854
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous?	.843	.844
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous?	.849	.850
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous?	.849	.850
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez de manière agressive si cela vous arrivait?	.848	.848
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez de manière agressive si cela vous arrivait?	.849	.850
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez de manière agressive si cela vous arrivait?	.842	.843
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez de manière agressive si cela vous arrivait?	.849	.850
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez de manière agressive si cela vous arrivait?	.844	.845
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez de	.845	.846

manière agressive si cela vous arrivait?		
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez de manière agressive si cela vous arrivait?	.850	.850
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez de manière agressive si cela vous arrivait?	.852	.853
Réponses émotionnelles négatives	.857	.858

Le tableau 7 montre que l'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald pour les dimensions réponses émotionnelles négatives sont respectivement de .857 et .858. Ces valeurs montrent que cette dimension présente une très bonne cohérence interne.

Tableau 8

Score de consistance interne de l'agression réactive

Items	Cronbach's α	McDonald's ω
1. As-tu criés sur les autres parce qu'ils t'avaient embêté(e)	.698	.701
3. As-tu réagit avec colère parce que tu as été provoqué(e) par les autres	.684	.687
5. As-tu été en colère parce que tu étais frustré(e) (insatisfait)	.707	.709
7. As-tu fait des crises de colère	.689	.692
8. As-tu endommagé des choses parce que tu étais énervé(e)	.671	.675
11. Te mets-tu en colère ou t'énerves-tu parce que ça ne va pas comme tu le veux	.692	.696
13. T'es-tu mis(e) en colère ou t'es-tu énervé(e) parce que tu avais perdu à un jeu	.699	.703
14. T'es-tu mis en colère(e) parce que les autres t'avaient menacé(e)	.694	.697
16. T'es-tu senti(e) mieux après avoir frappé ou grondé quelqu'un	.703	.706

19. As-tu frappé les autres pour te défendre	.687	.689
22. T'es-tu mis(e) en colère, t'es-tu énervé(e) ou as-tu frappé les autres parce qu'on t'avait taquiné	.683	.685
Agression réactive	.712	.714

Le tableau 8 montre que l'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald pour la dimension agression réactive sont respectivement de .712 et .714. Ces valeurs montrent que cette dimension présente une bonne cohérence interne.

Tableau 9

Score de consistance interne de l'agression proactive

Items	Cronbach's α	McDonald's ω
2. T'es-tu bagarré(e) avec les autres pour montrer qui avait le dessus (e)	.810	.819
4. agress4 As-tu pris Les choses des autres élèves	.821	.829
6. As-tu détruit (vandalisé) quelque chose pour t'amuser	.815	.823
9. As-tu eu une bagarre avec un groupe pour être respecté (e)	.807	.816
10. As-tu blessé les autres pour gagner un jeu	.807	.817
12. As-tu utilisé la force physique pour amener les autres à faire ce que tu voulais	.804	.813
15. As-tu utilisé la force pour obtenir de l'argent ou d'autres choses des autres	.802	.810
17. As-tu menacé et harcelé quelqu'un	.812	.820
18. As-tu fait des vidéos dégoûtantes (obscènes) pour t'amuser	.815	.824
20. T'es-tu mis(e) à plusieurs pour harceler quelqu'un	.808	.816
21. As-tu porté une arme pour l'utiliser dans une bagarre	.807	.813
23. As-tu criés sur les autres pour qu'ils fassent des choses pour toi	.814	.822

Le tableau 9 montre que l'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald pour la dimension agression proactive sont respectivement de .823 et .831. Ces valeurs montrent que cette dimension présente une très bonne cohérence interne.

Tableau 10

Score de consistance interne de l'agression

Items	Cronbach's α	McDonald's ω
11. As-tu criés sur les autres parce qu'ils t'avaient embêté(e)	.837	.846
3. As-tu réagit avec colère parce que tu as été provoqué(e) par les autres	.833	.843
5. As-tu été en colère parce que tu étais frustré(e) (insatisfait)	.839	.847
7. As-tu fait des crises de colère	.838	.846
88. As-tu endommagé des choses parce que tu étais énervé(e)	.829	.840
11. Te mets-tu en colère ou t'énerves-tu parce que ça ne va pas comme tu le veux	.836	.844
13. T'es-tu mis(e) en colère ou t'es-tu énervé(e) parce que tu avais perdu à un jeu	.834	.843
14. T'es-tu mis en colère(e) parce que les autres t'avaient menacé(e)	.835	.844
16. T'es-tu senti(e) mieux après avoir frappé ou grondé quelqu'un	.834	.843
19. As-tu frappé les autres pour te défendre	.828	.838
22. T'es-tu mis(e) en colère, t'es-tu énervé(e) ou as-tu frappé les autres parce qu'on t'avait taquiné	.829	.838
2. T'es-tu bagarré(e) avec les autres pour montrer qui avait le dessus (e)	.828	.837
4. As-tu pris Les choses des autres élèves	.833	.842

6. As-tu détruit (vandalisé) quelque chose pour t'amuser	.828	.837
9. As-tu eu une bagarre avec un groupe pour être respecté (e)	.830	.838
10. As-tu blessé les autres pour gagner un jeu	.827	.835
12. As-tu utilisé la force physique pour amener les autres à faire ce que tu voulais	.826	.835
15. As-tu utilisé la force pour obtenir de l'argent ou d'autres choses des autres	.828	.836
17. As-tu menacé et harcelé quelqu'un	.833	.841
18. As-tu fait des vidéos dégoûtantes (obscènes) pour t'amuser	.833	.841
20. T'es-tu mis(e) à plusieurs pour harceler quelqu'un	.833	.840
21. As-tu porté une arme pour l'utiliser dans une bagarre	.830	.837
23. As-tu criés sur les autres pour qu'ils fassent des choses pour toi	.829	.838
Agression	.838	.846

Le tableau 10 montre que l'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald pour la variable agression sont respectivement de .838 et .846. Ces valeurs montrent que cette dimension présente une très bonne cohérence interne.

4.4. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

La passation du questionnaire a eu lieu au mois de Mars 2022 dans 2 établissements scolaires (LBM et Le lycée de Ngoa Ekelle) de la ville de Yaoundé. Elle s'est effectuée sur deux jours parce qu'il fallait collecter les données d'un établissement à un autre. Avant le jour même de la collecte de données, nous nous sommes rendus dans les différents établissements scolaires pour nous entretenir avec les chefs d'établissement. Cet entretien avait pour but de présenter notre recherche et d'obtenir le consentement éclairé de ces chefs d'établissements au regard du fait qu'ils sont responsables de leurs élèves. L'entretien a également permis de négocier le temps pour l'administration du questionnaire (35 à 40 minutes en moyenne nous étaient accordées), de connaître l'heure propice pour le remplissage du questionnaire (les heures de permanences étaient souvent choisies parce qu'elles duraient 1h). C'était l'occasion pour les chefs d'établissement de nous présenter aux élèves. Après un bref entretien (présentation en

tant qu'étudiant et la raison pour laquelle nous sollicitons leurs services) avec ces élèves, nous prenions rendez-vous pour l'administration du questionnaire.

Le jour fixé pour l'administration du questionnaire, nous sélectionnions les participants en fonction des critères d'inclusion et d'exclusion. Après une brève introduction qui résumait l'objectif de l'enquête, nous rappelions aux participants que leur contribution était volontaire, confidentiel et anonyme. Nous répondions à toutes leurs questions et requérions leur consentement de manière verbale. Nombreux d'entre eux ont rempli notre questionnaire. D'autres par contre retournaient le questionnaire sans l'avoir rempli. Une fois le questionnaire administré aux élèves, il leur était précisé de lire attentivement les consignes avant de répondre aux différentes questions et ils devaient remplir avec un stylo à bille de leur choix (bleu, noir, rouge, vert ou le crayon). Les participants remplissaient le questionnaire assis et nous prenions la peine d'apporter des précisions à ceux qui posaient des questions. Pour maximiser le taux de réponses, nous insistions qu'ils répondent à toutes les questions. A la fin de la passation, nous avons récupéré le questionnaire et tous les participants étaient remerciés pour leur collaboration.

4.4.1. DIFFICULTES RENCONTREES

Pour parvenir à la collecte des données de cette étude, nous avons fait face à plusieurs difficultés : trouver des établissements scolaires qui acceptent de mettre leurs élèves des classes d'examen du second cycle à notre disposition, le désordre chez les élèves, le non-respect des consignes, les heures de pause et le temps alloué au remplissage du questionnaire.

Trouver des établissements scolaires qui acceptent mettre leurs élèves des classes d'examen du second cycle à notre disposition n'a pas été chose aisée. En effet, même en ayant une demande, la liste de sélection et une autorisation de recherche, le lycée général Leclerc ne nous a pas permis de travailler avec leurs élèves parce que ceux-là étaient en période d'évaluation séquentielle.

Dans les autres établissements susmentionnés plus haut, une fois que les chefs d'établissements scolaires donnaient leur accord, une autre difficulté se présentait : celle du désordre chez les élèves. Certains élèves prenaient cette enquête pour de la blague et se permettaient de faire du désordre en lançant des mots qui ne laissaient pas leurs camarades indifférents ce qui entraînaient des chahuts répétitives dans la salle de classe. Face à cette difficulté nous avons fait appel au surveillant général qui nous a aidé à assurer l'ordre. Concernant le non-respect des consignes, malgré l'aide que nous leur avons apportée dans la lecture des consignes certains élèves ne l'ont pas respecté et ils retournaient le questionnaire

soit non rempli, soit à moitié rempli, soit ayant entouré plusieurs réponses pour une seule question. Tous ces questionnaires ont été retirés lors du dépouillement.

4.4.2. OUTILS DE TRAITEMENT STATISQUE DES DONNEES

Il existe en fonction de la nature des données, une panoplie de tests d'hypothèses utilisés par les chercheurs en psychologie sociale leur permettant de faire le traitement statistique (analyse inférentielle). Nous pouvons citer entre autre le test de Mann-Whitney, le test de Kruskal-Wallis, le test de Wilcoxon, le test de Friedman, le test du khi-carré, le Z test, le *t* de Student, l'analyse de la variance (ANOVA), l'analyse de corrélation, l'analyse de la variance multivariée (MANOVA), l'analyse de régression, l'analyse multidimensionnelle.

Dans cette étude, l'analyse de la variance, le *t* de student et l'analyse de corrélation ont été utilisés pour analyser les relations entre les variables sociodémographiques et l'agression d'une part, d'autres part pour les variables sociodémographiques et le biais d'attribution d'intention. Concernant l'analyse des relations entre le biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs, nous avons utilisé l'analyse de corrélation, le modèle d'équation structurale de Hayes (2018) et l'analyse de régression. Cette dernière est l'outil statistique qui nous a permis de statuer sur nos quatre premières hypothèses spécifiques. Pour la dernière hypothèse spécifique, nous nous sommes appuyés sur le modèle d'équation structurale de Hayes (2018) car il permet de statuer sur des hypothèses des hypothèses de médiation. En effet, la cinquième hypothèse explore l'effet médiateur de la réponse émotionnelle négative sur la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agression. Ces deux dernières opérations exigent au préalable que les variables mobilisées soient corrélées. C'est la raison pour laquelle les analyses ont commencé par des corrélations. L'ensemble des données traitées ont été entreprises à l'aide du *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Pour l'analyse de médiation, nous avons utilisé une extension de SPSS : la macro PROCESSv3.4.1 avec 5000 *bootstraps*.

Ce chapitre était consacré à la présentation des principaux éléments sur lesquels s'est fondée l'approche méthodologique de notre étude (site de l'étude, les participants, les variables, les hypothèses, l'instrument de collecte des données, etc.). Nous avons eu recours au questionnaire composé de l'échelle du biais d'attribution d'intention et du comportement agressif. Les données recueillies ont été analysées par l'ANOVA, le *t* de student et l'analyse de corrélation. Les résultats obtenus feront l'objet d'une interprétation dans le prochain chapitre.

CHAPITRE CINQUIÈME: PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté la démarche méthodologique utilisée pour collecter les données. Dans le présent chapitre, nous allons présenter les résultats obtenus suite aux différents traitements statistiques effectués. Il s'agit des facteurs sociodémographiques retenus dans le cadre de cette étude. Dans la seconde section, il s'agit des facteurs qui nous ont permis de formuler nos hypothèses. De même, pour chacune de ces sections, deux types d'analyse sont pris en comptes : une analyse descriptive et une analyse inférentielle.

5.1. ANALYSE DES FACTEURS SECONDAIRES

Les facteurs secondaires sont des facteurs sur lesquels nous n'avons pas formulé d'hypothèses, mais qui peuvent avoir des effets sur le biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs. Il s'agit en outre des étiquettes ou encore des variables sociodémographiques : sexe, âge, classe, possession d'enfant, consommation des stupéfiants et le statut matrimonial. Nous avons examiné les relations que ces variables entretiennent avec le biais d'attribution d'intention dans un premier temps et avec l'agression dans un second temps.

5.1.1. Facteurs sociodémographiques et agression

Nous analysons la relation entre chacune des six variables sociodémographiques et l'agression

5.1.1.1. Sexe et Agression

Tableau 11

Variations des dimensions de l'agressivité en fonction du sexe

	Group	N	Mean	SD	T
Aggression	Fille	154	0.590	0.270	-2.224*
	Garçon	104	0.680	0.385	
AR	Fille	154	0.910	0.368	0.974
	Garçon	104	0.864	0.391	
AP	Fille	154	0.269	0.267	-5.066**
	Garçon	104	0.497	0.454	

Note. AR.= Agression réactive ; AP=Agression proactive

**p< .001 . *p< .05.

L'analyse des résultats du tableau 11 montrent que les garçons et les filles ont un score d'agressivité global en dessous de la moyenne ($M_{garçon} = 0.590$ et $M_{fille} = 0.680$). Il en est de même pour ce qui concerne l'agressivité proactive ($M_{garçon} = 0.497$ et $M_{fille} = 0.269$) et l'agressivité réactive ($M_{garçon} = 0.864$ et $M_{fille} = 0.910$). Cela signifie que nos lycéens ont un niveau d'agressivité faible que ce soit en réponse à une situation frustrante ou dans une volonté d'instrumentalisation. Le tableau 11 montre également que les garçons sont en général plus agressifs que les filles $T(256) = -2.224, p = 0.027$; et particulièrement en matière d'agression à but de manipulation $T(256) = -5.065, p < .001$. Par contre, en matière d'agressivité réactive il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles $T(256) = 0.974, p = 0.331$.

5.1.1.2. Âge et Agression

Tableau 12

Variations des dimensions de l'agressivité en fonction de l'âge

	N	Mean	SD	Aggression	AR	AP
Aggression	260	0.627	0.627	—		
AR	260	0.892	0.892	.867**	—	
AP	260	0.362	0.362	.863**	.496*	—
Age	244	18.434	1.771	-0.039	-0.040	-0.027

Note. AR. Agression réactive ; AP. Agression proactive

**p< .001. *p< .05.

Le tableau 12 montre que l'ensemble des participants ont un score global d'agressivité en dessous de la moyenne ($M = 0.627$; $ET = 0.627$). Il en est de même pour l'agressivité proactive ($M = 0.362$; $ET = 0.362$) et l'agressivité réactive ($M = 0.892$; $ET = 0.892$). Cela signifie que les élèves ont un niveau d'agressivité faible que ce soit en réponse à une situation frustrante ou dans une volonté d'instrumentalisation. Il ressort aussi du tableau 12 qu'il n'y a pas de lien entre l'âge et l'agression en général $r(260) = -0.039, p = 0.544$. Pareillement pour ce qui est de l'agressivité réactive $r(260) = -0.040, p = 0.535$ et l'agressivité proactive $r(260) = -0.027, p = 0.671$.

5.1.1.3. Classe et Agression

Tableau 13

Variations des dimensions de l'agressivité en fonction de la classe

	Group	N	Mean	Median	SD	SE	T
Aggression	Terminale	175	0.625	0.587	0.316	0.0239	-0.101
	Première	82	0.630	0.536	0.342	0.0378	
AR	Terminale	175	0.898	0.909	0.385	0.0291	0.343
	Première	82	0.880	0.818	0.364	0.0402	
AP	Terminale	175	0.353	0.250	0.350	0.0265	-0.526
	Première	82	0.379	0.167	0.415	0.0459	

Note. AR. Agression réactive ; AP. Agression proactive

** $p < .001$. * $p < .05$.

L'analyse des résultats du tableau 13 montrent que les élèves ont en général un score faible d'agressivité quel que soit leur classe ($M_{terminal} = 0.625$ et $M_{premiere} = 0.630$). Il en est de même pour l'agressivité réactive ($M_{terminal} = 0.898$ et $M_{premiere} = 0.880$) et l'agressivité proactive ($M_{terminal} = 0.353$ et $M_{premiere} = 0.379$). Cela signifie que, nos participants ont un niveau d'agressivité faible que ce soit en réponse à une situation frustrante ou dans une volonté d'instrumentalisation. Le tableau 13 montre également qu'il n'y a pas d'effet de la classe sur l'agression $T(257) = -0.101, p = 0.919$. Il en est de même de l'agressivité à but de manipulation $T(257) = -0.526, p = 0.599$ et l'agressivité réactive $T(257) = 0.343, p = 0.732$.

5.1.1.4. Possession d'enfants et agression

Tableau 14

Variations des dimensions de l'agressivité en fonction de la possession d'enfants

	Group	N	Mean	Median	SD	SE	T
Aggression	Oui	7	0.505	0.5871	0.274	0.1035	-1.023*
	Non	249	0.632	0.576	0.325	0.0206	
AR	Oui	7	0.831	1.0000	0.387	0.1464	-0.444
	Non	249	0.896	0.818	0.378	0.0240	
AP	Oui	7	0.179	0.0833	0.223	0.0842	-1.331*
	Non	249	0.368	0.250	0.374	0.0237	

Note. AR. Agression réactive ; AP. Agression proactive

** $p < .001$. * $p < .05$

Les résultats du tableau 14 montrent que les participants ayant un enfant et ceux qui n'en n'ont pas enregistrent des scores d'agressivité en dessous de la moyenne ($M_{oui} = 0.505$ et $M_{non} = 0.632$), que ce soit l'agressivité proactive ($M_{oui} = 0.179$ et $M_{non} = 0.368$) et l'agressivité réactive ($M_{oui} = 0.831$ et $M_{non} = 0.896$). Il ressort également du tableau 14 que les élèves n'ayant pas d'enfant sont en général plus agressifs que ceux ayant d'enfant $T(256) = -1.023$, $p = 0.307$ et particulièrement en matière d'agressivité proactive $T(256) = -1.331$, $p < .001$. Pour ce qui est de l'agressivité réactive, il n'y a pas de différence entre les lycéens qui ont des enfants et ceux qui n'en n'ont pas $T(256) = -0.444$, $p = 0.657$.

5.1.1.5. Consommation de stupéfiants et Agression

Tableau 15

Variations des dimensions de l'agressivité en fonction de la consommation des stupéfiants

	N	Means	SD	Aggression	AR	AP
Aggression	260	0.627	0.323	—		
AR	260	0.892	0.376	.867**	—	
AP	260	0.371	0.371	.863**	.496*	—
conso	257	0.710	0.710	.172*	.071	.228*

Note. AR. Agression réactive ; AP. Agression proactive ; conso. Consommation des stupéfiants

** $p < .001$. * $p < .05$.

En plus des résultats déjà soulignés dans les tableaux précédents, le tableau 15 montre que les participants ont un score faible de consommation des stupéfiants ($M = 0.710$; $ET = 0.710$). Il en ressort également du tableau 15 qu'il y a une corrélation positive entre la consommation des stupéfiants et l'agressivité $r(257) = 0.172$, $p < .05$, particulièrement l'agressivité proactive $r(260) = 0.228$, $p < .001$. Par contre il n'y pas de relation avec l'agressivité réactive $r(257) = 0.071$, $p < .05$. Ainsi les élèves qui consomment des substances psychoactives sont également ceux qui adoptent des comportements agressifs, spécifiquement des comportements agressifs à but de manipulation.

5.1.1.6. Statut matrimonial et agression

Tableau 16

Variations des dimensions de l'agressivité en fonction du statut matrimonial

	statmat	N	Mean	SD	SE	F
Aggression	Célibataire	20	0.770	0.387	0.0866	1.403
	Marié monogame	141	0.590	0.301	0.0253	
	Marié polygale	27	0.617	0.343	0.0660	
	Séparé	39	0.671	0.351	0.0561	
	Veuf/veuve	11	0.592	0.280	0.0844	
	Divorcé	8	0.704	0.374	0.1322	
AR	Célibataire	20	1.018	0.399	0.0891	1.316
	Marié monogame	141	0.852	0.357	0.0301	
	Marié polygale	27	0.886	0.401	0.0771	
	Séparé	39	0.967	0.405	0.0649	
	Veuf/veuve	11	0.835	0.394	0.1187	
	Divorcé	8	1.023	0.470	0.1663	
AP	Célibataire	20	0.521	0.491	0.1098	.976
	Marié monogame	141	0.329	0.353	0.0297	
	Marié polygale	27	0.349	0.406	0.0782	
	Séparé	39	0.374	0.363	0.0582	
	Veuf/veuve	11	0.348	0.223	0.0672	
	Divorcé	8	0.385	0.370	0.1308	

Note. AR. Agression réactive ; AP. Agression proactive

** $p < .001$. * $p < .05$.

L'analyse des résultats du tableau 16 montrent que les participants ont un score faible d'agressivité global quel que soit le statut matrimonial de leur parent ($M_{\text{célibataire}} = 0.770$, $M_{\text{marié monogame}} = 0.590$, $M_{\text{marié polygame}} = 0.617$, $M_{\text{séparé}} = 0.671$, $M_{\text{veuf/veuve}} = 0.592$ et $M_{\text{divorcé}} = 0.704$). Il

en est de même pour ce qui concerne l'agressivité proactive ($M_{c\acute{e}libataire} = 0.521$, $M_{mari\acute{e}\ monogame} = 0.329$, $M_{mari\acute{e}\ polygame} = 0.349$, $M_{s\acute{e}par\acute{e}} = 0.374$, $M_{veuf/veuve} = 0.348$ et $M_{divorc\acute{e}} = 0.385$). Il faut tout de même noter que les lyc\^eens dont les parents sont soit c\^elibataires soit divorc\^es ont un niveau d'agressivité r\^eactive au-dessus de la moyenne ($M_{c\acute{e}libataire} = 1.018$ et $M_{divorc\acute{e}} = 1.023$). Mais, cet \^ecart entre ces deux cat\^egories et les autres n'est pas d\^etermin\^e par le statut matrimonial $F(5.240) = 1.316$, $p = .258$. Il en est de m\^eme pour l'agressivité proactive $F(5.240) = 0.976$, $p = .433$ et l'agressivité en g\^en\^eral $F(5.240) = 1.403$, $p = .224$.

5.1.1. Facteurs sociod\^emographiques et biais d'attribution d'intention

Dans cette partie, nous analysons la relation entre chacune des six variables sociod\^emographiques et le biais d'attribution d'intention.

5.1.1.1. Sexe et biais d'attribution d'intention

Tableau 17

Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention en fonction du sexe

	Group	N	Mean	Median	SD	T
BAI_H	Fille	154	1.43	1.44	0.571	0.910
	Garçon	104	1.36	1.38	0.553	
BAI_NHI	Fille	154	1.89	1.88	0.561	-0.031
	Garçon	104	1.89	1.88	0.540	
BAI_NH	Fille	154	1.27	1.25	0.506	-1.014
	Garçon	104	1.34	1.38	0.599	

Note. BAIH. Biais d'attribution d'intention hostile ; BAI-NHI. Biais d'attribution d'intention-non hostile instrumental ; BAI-NH. Biais d'attribution d'intention-non hostile

** $p < .001$. * $p < .05$

L'analyse des r\^esultats du tableau 17 montre que les garçons et les filles ont un score faible de biais d'attribution d'intention hostile ($M_{garçon} = 1.36$ et $M_{fille} = 1.48$). Il en est de m\^eme pour le biais d'attribution d'intention-non hostile ($M_{garçon} = 1.34$ et $M_{fille} = 1.27$). En ce qui concerne le biais d'attribution d'intention-non hostile instrumental les filles et les garçons ont un score en dessus de la moyenne ($M_{garçon} = 1.89$ et $M_{fille} = 1.89$). Cela signifie que, nos participants n'attribuent pas \^a un degr\^e \^elev\^e des intentions malveillantes ou des intentions neutres au comportement d'un pair. Par contre ils attribuent un degr\^e \^elev\^e des intentions \^a but de manipulation \^a leur pair. Le tableau 17 montre \^egalement que les filles et les garçons ont en g\^en\^eral un degr\^e de biais d'attribution d'intention hostile \^egal $T(258) = 0.910$, $p = .363$. Il en est de m\^eme du biais d'attribution d'intention-non hostile $T(258) = -1.014$, $p = .311$ et de biais d'attribution d'intention-non hostile instrumental $T(258) = -0.031$, $p = .975$.

5.1.1.2. Age et biais d'attribution d'intention

Tableau 18

Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention en fonction de l'âge

	N	Means	SD	BAI_H	BAI_NHI	BAI_NH
BAI_H	260	1.40	0.563	—		
BAI_NHI	260	1.89	0.551	.148*	—	
BAI_NH	260	1.30	0.547	.008	.351*	—
Age	244	18.43	1.771	-0.078	.006	-0.048

Note. BAIH. Biais d'attribution d'intention hostile ; BAI-NHI. Biais d'attribution d'intention-non hostile instrumental ; BAI-NH. Biais d'attribution d'intention-non hostile

** $p < .001$. * $p < .05$.

Le tableau 18 montre que l'ensemble des participants ont un score globale de biais d'attribution d'intention hostile en dessous de la moyenne ($M = 1.40$; $ET = 0.563$). Il en est de même pour le biais d'attribution d'intention-non hostile ($M = 1.30$; $ET = 0.547$). Pour ce qui est du biais d'attribution d'intention-non hostile instrumental, ils ont un score élevé ($M = 1.89$; $ET = 0.551$). Cela signifie que, nos participants attribuent un faible degré d'intention dans des situations malveillantes même lorsque l'intention est neutre. Cependant, dans une situation où les intentions sont à but de manipulation, ils attribuent un degré élevé d'intention à leur pair. Il ressort aussi du tableau 18 qu'il n'y a pas de lien entre l'âge et le biais d'attribution d'intention hostile $r(244) = -0.078$, $p = .222$. Pareillement pour ce qui est du biais d'attribution d'intention-non hostile $r(244) = -0.048$, $p = .457$ et le biais d'attribution d'intention-non hostile instrumental $r(244) = .006$, $p = .931$.

5.1.1.3. Classe et Biases d'attribution d'intention

Tableau 19

Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention en fonction de la classe

	Group	N	Mean	Median	SD	T
BAI_H	Terminale	175	1.46	1.44	0.580	2.432**
	Première	82	1.28	1.31	0.507	
BAI_NHI	Terminale	175	1.89	1.88	0.584	-0.145
	Première	82	1.90	1.88	0.482	
BAI_NH	Terminale	175	1.26	1.25	0.569	-1.508
	Première	82	1.38	1.38	0.489	

Note. BAIH. Biases d'attribution d'intention hostile ; BAI-NHI. Biases d'attribution d'intention-non hostile instrumental ; BAI-NH. Biases d'attribution d'intention-non hostile

** $p < .001$. * $p < 0.5$.

L'analyse des résultats du tableau 19 montre que les élèves ont en général un score faible de biais d'attribution d'intention hostile quel que soit leur classe ($M_{terminale} = 1.46$ et $M_{première} = 1.28$). Il en est de même pour ce qui est du biais d'attribution d'intention-non hostile ($M_{terminale} = 1.26$ et $M_{première} = 1.38$). Concernant le biais d'attribution d'intention-non hostile instrumental nos participants ont un score au-dessus de la moyenne ($M_{terminale} = 1.86$ et $M_{première} = 1.90$). Cela signifie que, nos participants n'attribuent pas d'intention malveillante à leur pair que ce soit dans une situation dont l'intention du pair est neutre. Par contre, ils attribuent un degré élevé d'intention à but de manipulation à leur pair. Le tableau 19 montre également que de manière générale les élèves de terminale ont un degré de biais d'attribution d'intention hostile élevée que ceux de la première $T(257) = 2.432$, $p = 0.016$. Pour ce qui est de biais d'attribution d'intention-non hostile $T(257) = -1.508$, $p = 0.133$ il n'y a pas d'effet de la classe. Pareille pour le biais d'attribution d'intention-non hostile instrumental $T(257) = -0.145$, $p = 0.885$.

5.1.1.4. Possession d'enfants et Biases d'attribution d'intention

Tableau 20

Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention en fonction de la possession d'enfant

	Group	N	Mean	Median	SD	T
BAI_H	Oui	7	1.49	1.81	0.745	0.420
	Non	249	1.40	1.44	0.558	
BAI_NHI	Oui	7	1.41	1.50	0.624	-2.356*
	Non	249	1.91	1.88	0.546	
BAI_NH	Oui	7	1.23	1.38	0.507	-0.346
	Non	249	1.30	1.25	0.548	

Note. BAIH. Biases d'attribution d'intention hostile ; BAI-NHI. Biases d'attribution d'intention-non hostile instrumental ; BAI-NH. Biases d'attribution d'intention-non hostile

** $p < .001$. * $p < 0.5$.

Les résultats du tableau 20 montrent que les participants ayant un enfant et ceux qui n'en n'ont pas enregistrent des scores de biais d'attribution d'intention hostile en dessous de la moyenne ($M_{oui} = 1.49$; $M_{non} = 1.40$), que ce soit du biais d'attribution d'intention-non hostile ($M_{oui} = 1.23$; $M_{non} = 1.30$) et le biais d'attribution d'intention-non hostile instrumental ($M_{oui} = 1.41$; $M_{non} = 1.30$). Cela signifie que, nos participants n'attribuent pas d'intention malveillante à l'égard de leur pair que ce soit dans des situations où l'intention est neutre ou à but de manipulation. Il ressort également du tableau 20 que les élèves n'ayant pas d'enfants font plus d'attribution d'intention-non hostile instrumental que les élèves ayant des enfants $T(256) = -2.356, p = .019$. Par contre, on n'observe aucune différence pour ce qui est du biais d'attribution d'intention hostile $T(256) = 0.420, p = .675$ et du biais d'attribution d'intention-non hostile $T(256) = -0.346, p = .729$.

5.1.2.5- Consommation de stupéfiants et Biais d'attribution d'intention

Tableau 21

Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention en fonction de la consommation des stupéfiants

	N	Means	SD	BAI_H	BAI_NHI	BAI_NH
BAI_H	260	1.401	0.563	—		
BAI_NHI	260	1.887	0.551	.148*	—	
BAI_NH	260	1.299	.547	.008	.351	—
conso	257	0.710	0.710	-0.044	-0.096	-0.031

Note. BAI-H. Biais d'attribution d'intention hostile ; BAI-NH. Biais d'attribution d'intention–non hostile instrumental ; BAI-NHI. Biais d'attribution d'intention –non hostile
 ** $p < .001$. * $p < .05$.

En plus des résultats déjà soulignés dans les tableaux précédents, le tableau 21 montre que les participants ont un score faible de consommation de stupéfiants ($M = 0.710$; $ET = 0.710$). Il ressort également qu'il y a absence de corrélation entre la consommation de stupéfiants : le biais d'attribution d'intention hostile $r(257) = -0.044$, $p = .485$, le biais d'attribution d'intention-non hostile instrumental $r(257) = -0.096$, $p = .124$ et le biais d'attribution d'intention-non neutre $r(257) = -0.031$, $p = .623$.

5.1.2.6- Statut matrimonial et Biais d'attribution d'intention

Tableau 22

Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention en fonction du statut matrimonial

	Statmat	N	Mean	SD	SE	F
BAI_H	Célibataire	20	1.14	0.666	0.1489	1.84
	Marié monogame	141	1.46	0.524	0.0441	
	Marié polygame	27	1.43	0.527	0.1014	
	Séparé	39	1.29	0.584	0.0935	
	Veuf/veuve	11	1.50	0.684	0.2063	
	Divorcé	8	1.63	0.661	0.2339	
	BAI_HI	Célibataire	20	1.08	0.762	
Marié monogame		141	1.36	0.582	0.0490	
Marié polygame		27	1.25	0.621	0.1195	
Séparé		39	1.14	0.587	0.0941	
Veuf/veuve		11	1.49	0.749	0.2258	
Divorcé		8	1.38	0.858	0.3034	
BAI_NH		Célibataire	20	1.32	0.555	0.1242
	Marié monogame	141	1.28	0.542	0.0456	
	Marié polygame	27	1.37	0.527	0.1015	
	Séparé	39	1.18	0.443	0.0710	
	Veuf/veuve	11	1.60	0.622	0.1876	
	Divorcé	8	1.36	0.689	0.2437	

Note. BAI-H. Biais d'attribution d'intention hostile ; BAI-NH. Biais d'attribution d'intention-non hostile ; BAI-HI. Biais d'attribution d'intention hostile-forme indirecte
 ** $p < .001$. * $p < .05$.

L'analyse des résultats du tableau 22 montrent que les célibataires, mariés monogames, mariés polygames, séparés, ont un score faible d'agressivité en général ($M_{\text{célibataire}} = 1.14$, $M_{\text{marié monogame}} = 1.46$, $M_{\text{marié polygame}} = 1.43$, $M_{\text{séparé}} = 1.29$). Contrairement aux veufs/veuves et divorcés ($M_{\text{veuf/veuve}} = 1.50$ et $M_{\text{divorcé}} = 1.63$) qui ont un score élevé. Concernant le biais d'attribution d'intention hostile-forme indirecte, les célibataires, marié monogames, mariés polygames, séparés, veufs/veuves et les divorcés ont un score faible d'agressivité ($M_{\text{célibataire}} = 1.08$, $M_{\text{marié monogame}} = 1.36$, $M_{\text{marié polygame}} = 1.25$, $M_{\text{séparé}} = 1.14$, $M_{\text{veuf/veuve}} = 1.49$ et $M_{\text{divorcé}} = 1.38$). Quant au biais d'attribution d'intention-non hostile seuls les veufs/veuves ($M_{\text{veuf/veuve}} = 1.60$) ont un score élevé. Cela signifie que, nos participants ont dans l'ensemble un niveau de biais d'attribution d'intention faible quel que soit le statut matrimonial de leurs parents. Il faut

tout de même noter que les lycéens dont les parents sont soit célibataires soit divorcés ont un niveau de biais d'attribution d'intention et de biais d'attribution d'intention-non hostile au-dessus de la moyenne. Cet écart entre ces deux catégories et les autres n'est cependant pas déterminé par le statut matrimonial $F(5.240) = 1.55, p = .176$. Il en est de même pour le biais d'attribution d'intention-non hostile $F(5.240) = 1.21, p = .303$ et le biais d'attribution d'intention en général $F(5.240) = 1.84, p = .106$.

5.2. ANALYSE DES FACTEURS PRINCIPAUX

L'analyse des facteurs principaux a pour objectif de vérifier si les variations des moyennes sur les dimensions de l'agression que nous allons obtenir seront dues à la manipulation du au biais d'attribution d'intention.

5.2.1- Biais d'attribution d'intention hostile et Agression

Tableau 23, 24, 25

Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention hostile en fonction de l'agression

	N	Mean	SD	Aggression	AR	AP	BAI-H	BAI-HD
Aggression	260	0.627	0.323	—				
AR	260	0.892	0.376	.867**	—			
AP	260	0.362	0.371	.863**	.496*	—		
BAI-H	260	1.401	0.563	.134*	.153*	.079*	—	
BAI-HD	260	1.510	0.641	.106	.120	.064	.896**	—
BAI-HI	260	1.292	0.620	.134*	.154*	.076	.889**	.594*

Note. AR. Agression réactive ; AP. Agression proactive ; BAI-H. Biais d'attribution d'intention hostile ; BAI-HD. Biais d'attribution d'intention –hostile directe ; BAI-HI : Biais d'attribution d'intention –hostile indirecte. ** $p < .001$. * $p < .05$.

Les résultats des tableaux 23, 24 ,25 montrent que les participants ont en général un score faible d'agressivité ($M = 0.627$; $ET = 0.323$). C'est-à- dire que les participants ont une propension faible à agir de manière violente que ce soit sur le plan psychologique, comportemental et/ou verbal. Spécifiquement, les participants ont obtenu un score faible d'agressivité réactive ($M = 0.892$; $ET = 0.376$) et proactive ($M = 0.362$; $ET = 0.371$). En d'autres termes, les participants ont montré une tendance agressive faible, que ce soit pour répondre à une menace ou à une situation perçue comme telle ; ou encore que ce soit pour

prévenir une menace ou une situation perçue comme telle. Les résultats du tableau 24 ont aussi montré que les participants ont un score du biais d'attribution d'intention hostile en dessous de la moyenne ($M = 1.40$; $ET = 0.563$), particulièrement pour sa forme indirecte ($M = 1.292$; $ET = 0.620$). Cela signifie que les participants ont un degré faible d'attribution d'une intention malveillante aux comportements d'un pair dont les conséquences affectent leurs relations sociales. Par contre, on a observé que les participants ont un score au-dessus de la moyenne pour la forme directe ($M = 1.510$; $ET = 0.641$). Autrement dit, les participants ont un degré élevé d'attribution d'une intention malveillante aux comportements d'un pair dont les conséquences affectent leur intégrité physique ou leurs biens matériels.

Le tableau 25 met aussi en évidence les relations entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité. Concernant la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile-forme directe et l'agressivité, on ne note aucune corrélation que ce soit avec l'agressivité proactive $r(260) = 0.064$, $p = .304$, ou l'agressivité réactive $r(260) = 0.120$, $p = .054$. Pour ce qui est de la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile-forme indirecte et l'agressivité, il y a également une corrélation positive uniquement avec l'agressivité en général $r(260) = .134$, $p < .05$, l'agressivité réactive $r(260) = .154$, $p < .05$. C'est-à-dire que les élèves qui attribuent une intention hostile aux comportements d'un pair dont les conséquences affectent leur sphère sociale sont aussi ceux qui réagissent avec violence uniquement à la suite d'une menace ou d'une situation perçue comme telle.

Tableau 26

Régression linéaire entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité réactive

Predictor	Estimate	t	R	Adjusted R²	F
BAI_H	.102	2.48*	.158	.020	6.17*
BAI_HI	.093	2.50*	.154	.020	6.26*

Note. Dependent variable = agressivité réactive
 ** $p < .001$; * $p < .05$.

Le tableau 26 confirme et précise la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile, particulièrement sa forme indirecte et l'agressivité réactive. En effet, ils expliquent respectivement 2% ($F(2.258) = 6.17$, $p < .05$) et 2% ($F(2.258) = 6.26$, $p < .05$) de variance de l'agressivité réactive. Une augmentation d'un degré sur le biais d'attribution d'intention hostile et sur sa forme indirecte augmentent le niveau d'agressivité réactive de 10.2% ($\beta = .102$, $t(258)$

= 2.48, $p < .05$) et 9.3% ($\beta = .093$, $t(258) = 2.50$, $p < .05$), respectivement. Ces résultats signifient que le fait d'attribuer une intention hostile au comportement d'un pair prédit le niveau d'agressivité réactive.

5.2.2- Biais d'attribution d'intention non-hostile instrumentale et Agression

Tableau 27

Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention non-hostile en fonction de l'agression

	N	Mean	SD	Aggression	AR	AP
Aggression	260	0.627	0.323	—		
AR	260	0.892	0.376	.867**	—	
AP	260	0.362	0.371	.863**	.496*	—
BAI-NHI	260	1.887	0.551	.054	.074	.018

Note. AR. Agression réactive ; AP. Agression proactive ; BAI-NHI. Biais d'attribution d'intention non-hostile instrumentale

** $p < .001$. * $p < .05$.

Les résultats du tableau 27 montrent que les participants ont un score élevé du biais d'attribution d'intention non-hostile instrumentale ($M = 1.887$; $ET = 0.551$). Autrement dit, les élèves font des attributions qui affectent leur relation sociale. Le tableau 27 montre aussi qu'il n'y a aucune relation entre le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumentale et l'agressivité, que ce soit avec l'agressivité proactive $r(260) = .018$, $p = 0.767$, ou l'agressivité réactive $r(260) = .074$, $p = .232$.

5.2.3- Biais d'attribution d'intention neutre et Agression

Tableau 28

Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention neutre en fonction de l'agression

	N	Mean	SD	Aggression	AR	AP
Aggression	260	0.627	0.323	—		
AR	260	0.892	0.376	.867**	—	
AP	260	0.362	0.371	.863**	.496*	—
BAI-NH	260	1.299	.547	.006	-.006	.016

Note. AR. Agression réactive ; AP. Agression proactive ; BAI-NH. Biais d'attribution d'intention non hostile.
** $p < .001$. * $p < .05$.

L'analyse des résultats du tableau 28 montre que les participants ont un score faible du biais d'attribution d'intention neutre ($M = 1.299$; $ET = 0.547$). C'est-à-dire que nos élèves ont un faible degré d'attribution ceci peu importantes l'intention du pair. Le tableau 28 met aussi en évidence l'absence de relations entre le biais d'attribution d'intention neutre et l'agressivité tant pour l'agressivité proactive $r(260) = .016$, $p = .767$ que l'agressivité réactive $r(260) = .074$, $p = .232$.

5.2.4- Réponse émotionnelle négative et Agression

Tableau 29

	N	Mean	SD	Aggression	AR	AP
Aggression	260	0.627	0.323	—		
AR	260	0.892	0.376	.867**	—	
AP	260	0.362	0.371	.863**	.496*	—
REN	260	1.582	0.587	.268*	.243*	.219*

Variations des dimensions de la réponse émotionnelle en fonction de l'agression

Note. AR. Agression réactive ; AP. Agression proactive ; REN. Réponse émotionnelle négative
** $p < .001$; * $p < .05$.

Les résultats du tableau 29 montrent que les participants ont un score élevé de réponse émotionnelle négative ($M = 1.582$; $ET = 0.587$). En d'autres termes, les participants ont exprimé

ou ressenti à un degré élevé des émotions négatives telles que la colère, la frustration etc. Suite à leur exposition aux vignettes. Il ressort également du tableau 29 qu'il y a une corrélation positive entre la réponse émotionnelle négative et l'agressivité globale $r(260) = .268, p < .001$, l'agressivité proactive $r(260) = .219, p < .001$ et l'agressivité réactive $r(260) = .243, p < .001$. Cela signifie que les participants qui ont une tendance élevée à agir de manière violente face à une menace ou à une situation perçue comme telle, sont aussi ceux qui ont exprimé ou ressenti des émotions dysfonctionnelles suite à l'exposition aux vignettes

Tableau 30

Régression linéaire entre la réponse émotionnelle négative et le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité

VD	Estimate	t	R	Adjusted R²	F
AR	.156	4.03**	.243	.056	16.2**
AP	.140	3.61**	.219	.0445	13.1**

Note. Predictor = réponse émotionnelle négative

** $p < .001$. * $p < .05$

Le tableau 30 confirme et précise la relation entre la réponse émotionnelle négative et l'agressivité. En effet, la réponse émotionnelle négative explique 2% ($F(2,258) = 16.2, p < .05$), 2% ($F(2,258) = 13.1, p < .05$) de variance de l'agressivité réactive et proactive respectivement. Une augmentation d'un degré de la réponse émotionnelle négative, augmente le niveau d'agressivité réactive et proactive de 15.6% ($\beta = .156, t(258) = 4.03, p < .05$), 14.0% ($\beta = .140, t(258) = 3.61, p < .05$), respectivement. Ces résultats signifient que le fait d'exprimer ou ressentir des émotions négatives telles que la colère, la frustration, etc. à la suite du comportement d'un pair dont le but est plus ou moins ambigu prédit le niveau d'agressivité réactive et proactive.

5.2.5- Biais d'attribution d'intention hostile, Réponse émotionnelle négative et Agression

Tableau 31

Variations des dimensions du biais d'attribution d'intention hostile, de la réponse émotionnelle négative en fonction de l'agression

	M	SD	Aggression	AR	AP	REN	BAI_H	BAI_HD
Aggression	0.627	0.323	—					
AR	0.892	0.376	.867**	—				
AP	0.362	0.371	.863**	.496	—			
REN	1.582	0.587	.268**	.243**	.219**	—		
BAI-H	1.401	0.563	.134*	.153**	.079	.474	—	
BAI-HD	1.510	0.641	.106	.120	.064	.397	.896 **	—
BAI-HI	1.292	0.620	.134*	.154*	.076	.450	.889 **	.594 **

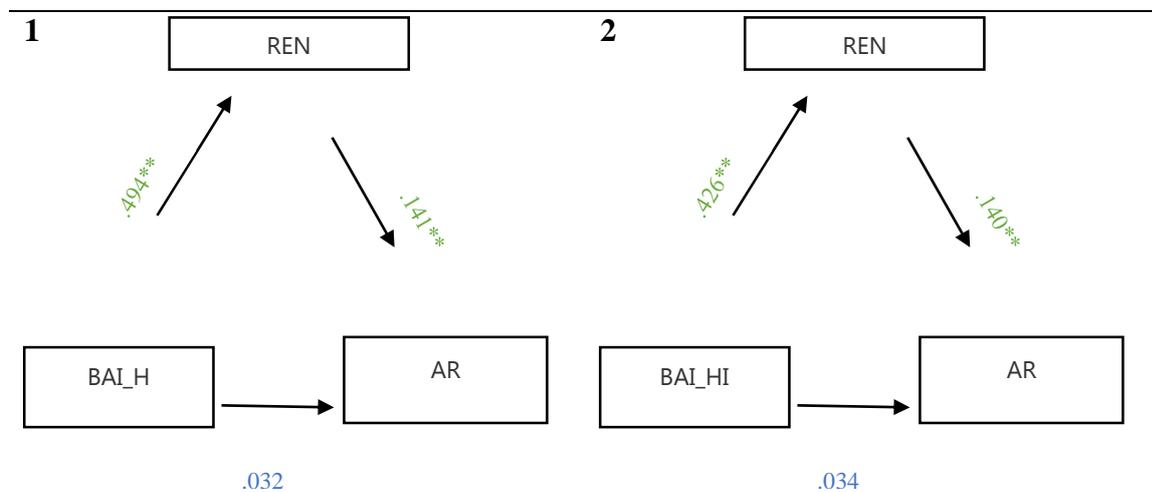
Note. AR. Agression reactive ; AP. Agression proactive ; REN. Réponse émotionnelle négative ; BAI-NH. Biais d'attribution d'intention non hostile ; BAI-HD. Biais d'attribution d'intention-hostile directe ; BAI-HI. Biais d'attribution d'intention -hostile indirecte

** $p < .001$; * $p < .05$.

Le tableau 31 met en évidence la matrice de corrélation entre le biais d'attribution d'intention hostile, la réponse émotionnelle négative et l'agressivité. Concernant la relation entre la réponse émotionnelle négative et l'agressivité, on note une corrélation positive que ce soit avec l'agressivité en général $r(260) = .268$, $p = < .001$, l'agressivité proactive $r(260) = .243$, $p = < .001$ et l'agressivité réactive $r(260) = r(260) = .219$, $p = < .001$. On note aussi une corrélation positive entre la réponse émotionnelle négative et le biais d'attribution d'intention hostile $r(260) = .474$, $p < .001$, le biais d'attribution d'intention hostile-forme directe $r(260) = .39$, $p < .001$ et le biais d'attribution d'intention hostile-forme indirecte $r(260) = .450$, $p < .001$. Cela signifie que les participants qui attribuent une intention hostile aux comportements d'un pair dont les conséquences affectent soit leur intégrité physique, soit leurs biens matériels soit encore leur sphère sociale, sont aussi ceux qui ont exprimé, ou ressenti des émotions négatives telles que la colère, la frustration etc.

Figure 3

Schéma des différents modèles de médiation de l'étude



Note. BAI-H. Biais d'attribution d'intention hostile ; RN. Réponse émotionnelle négative ; AR. Agression réactive; BAI-HI. Biais d'attribution d'intention –hostile indirecte

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

La figure 3 présente les résultats des analyses de régression pour chaque modèle de médiation de l'étude. Le modèle 1 montre que le biais d'attribution d'intention hostile est un prédicteur pertinent et positif de la réponse émotionnelle négative $\beta = .494$, $t(258) = 8.679$, $p < .001$. Cette dernière est aussi à son tour un prédicteur pertinent et positif de l'agressivité réactive $\beta = .141$, $t(258) = 3.231$, $p < .05$. Cela veut dire que l'attribution d'une intention hostile au comportement d'un pair dans une situation plus ou moins ambiguë, est liée à des émotions négatives, qui à leur tour sont liées aux comportements agressifs. Cependant, il n'y a pas de lien entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité réactive $\beta = .032$, $t(258) = 0.708$, $p = .49$. Dans le modèle 2, les résultats observés sont similaires au modèle 1. Ainsi, l'attribution d'une intention hostile au comportement d'un pair dont les conséquences affectent les relations sociales des participants, est liée à une réponse émotionnelle négative $\beta = .426$, $t(258) = 8.130$, $p < .001$; qui elle-même est liée à un comportement agressif à la suite d'une menace ou d'une situation perçue comme telle $\beta = .140$, $t(258) = 3.245$, $p < .001$.

Tableau 32.

Effet total c , effet direct c' et effet indirect ab de l'attribution d'intention hostile et de l'attribution d'intention hostile forme -directe sur l'agressivité réactive

	Variabiles indépendantes	Effet total c	Effet direct c'	Effet indirect ab
1.	BAI_H	.102*	.032	.070*
2.	BAI_HI	.093*	.033	.060*

Note. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Note. BAI-H. Biais d'attribution d'intention hostile ; BAI-HI. Biais d'attribution d'intention –hostile indirecte
* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$.

Le tableau 30 présente les coefficients des modèles d'équations structurales présentés plus haut, à partir desquels nous allons statuer sur notre hypothèse. Pour le modèle 1, il y a un effet total du biais d'attribution d'intention hostile sur l'agressivité réactive $c = .102$, $t(258) = 2.48$, $p < .05$. C'est-à-dire que cette relation est significative en l'absence de tout contrôle sur la réponse émotionnelle négative. Lorsque l'on contrôle cette variable (que l'on considère que les élèves ont tous un même degré de réponse émotionnelle négative) il n'y a pas de relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité réactive : effet direct $c' = .046$, $t(258) = .708$, $p = .41$. Cependant, il y a un effet indirect du biais d'attribution d'intention hostile sur l'agressivité réactive, car il passe par la réponse émotionnelle négative $ab = .070$, $t(258) = 3.028$, $p < .05$. En d'autres termes, le biais d'attribution d'intention hostile conduit à l'agressivité réactive en stimulant une réponse émotionnelle négative. Les résultats du modèle 2 contenus dans ce tableau 16 sont similaires à ceux du modèle 1 que ce soit pour l'effet total $c = .093$, $t(258) = 2.50$, $p < .05$, l'effet direct $c' = .033$, $t(258) = 0.827$, $p = .48$ et l'effet indirect $ab = .060$, $t(258) = 3.014$, $p < .05$.

Dans l'ensemble, une synthèse et une analyse des résultats ont été présentées. Ces résultats ont fait l'objet des analyses descriptives et inférentielle. Ils étaient organisés en deux grandes parties. Dans la première nous avons présenté ceux relatifs aux six facteurs secondaires de cette étude (le sexe, l'âge, la classe, la possession d'enfants, la consommation des stupéfiants et le statut matrimonial), en lien avec l'agression d'une part et le biais d'attribution d'intention d'autre part. Plusieurs de ces variables sociodémographiques se sont avérées être significativement liées à l'agression et au le biais d'attribution d'intention. Dans la seconde partie, les relations entre l'agression et le biais d'attribution d'intention ont été exposées. Les résultats ont montré que le biais d'attribution d'intention hostile (le biais d'attribution d'intention hostile-forme directe, le biais d'attribution d'intention hostile-forme indirecte) et la

réponse émotionnelle négative sont des prédictors de l'agression. Plus encore, les relations entre le biais d'attribution d'intention hostile directe, la réponse émotionnelle négative et l'agressivité ont été établies. Les résultats ont démontré que le biais d'attribution d'intention hostile est un prédictor de la réponse émotionnelle négative qui est à son tour un prédictor de l'agression réactive. L'explication et les implications de ces résultats seront abordées dans le chapitre suivant.

CHAPITRE SIXIEME: SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS

Le chapitre précédent était consacré à la présentation des données et l'analyse des résultats obtenus à partir du traitement statistique de ces données. Ces résultats doivent faire l'objet d'une discussion. C'est là l'objectif de ce chapitre. Il s'agit d'expliquer les résultats obtenus à partir des travaux et théories présentés dans le chapitre deuxième et le chapitre troisième. L'organisation de ce chapitre s'articulera autour de trois grandes sections. La première concerne la discussion des résultats issus de l'analyse des facteurs secondaires, et la deuxième, celle des résultats issus de l'analyse des facteurs principaux et la troisième porte sur les limites et les implications de l'étude.

6.1.DISCUSSION DES RESULTATS ISSUS DE L'ANALYSE DES FACTEURS SECONDAIRES

Cette étude avait six facteurs secondaires (le sexe, l'âge, la classe, la possession d'enfants, la consommation des substances psychoactives et le statut matrimonial des parents) mis en relation avec le biais d'attribution d'intention d'une part et avec l'agression d'autre part. Cette section a donc deux sous sections. L'une porte sur la discussion des résultats entre les facteurs sociodémographiques et l'agression et l'autre sur la discussion des résultats entre les facteurs sociodémographiques et le biais d'attribution d'intention.

6.1.1. Facteurs sociodémographiques et l'agression

Nous discutons des résultats issus de la relation entre chacune des six variables sociodémographiques de l'étude et l'agression.

6.1.1.1. Le Sexe et l'agression

Les résultats sur la relation entre le sexe et l'agression soutiennent que les garçons sont en général plus agressifs que les filles. Plus précisément en matière d'agression à but de manipulation. Cependant, pour la dimension agressivité réactive, il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles. Ces résultats concordent avec les observations faites dans des études antérieures. Fung et al. (2009) ont indiqué que, chez les élèves de Hong Kong l'agressivité proactive n'augmentait que chez les garçons. Fung et al. (2022) ont montré aussi un effet significatif du sexe sur l'agression. De manière plus précise, les garçons ont montré

une plus grande agressivité proactive que les filles. Li et Fung (2015) ont également constaté que le sexe exerçait une influence sur l'agression proactive et pas sur l'agression réactive. Des résultats similaires ont été montrés en Uruguay (Li & Fung, 2015). Skripkauskaite et al. (2015) se sont également intéressés à ce facteur sociodémographique chez les adolescents néerlandais. Les résultats ont montré que contrairement aux filles, les garçons présentaient des niveaux d'agression plus élevés.

Nos résultats contrastent et complètent ceux d'Acher (2004) qui ont montré que les différences sexuelles étaient plus prononcées pour l'agressivité réactive dans la mesure où les garçons sont physiquement et verbalement plus agressifs que les filles. Ses résultats ont également démontré qu'en matière d'agressivité relationnelle les filles étaient plus agressives que les garçons. Il souligne dans une méta-analyse que les filles présenteraient un peu plus d'agressivité proactive que les garçons et cette différence augmentaient avec l'âge. Notons que ces études ont été réalisées auprès des enfants du préscolaire et du primaire contrairement à notre étude qui a été menée chez des adolescents du secondaire. Aux Etats-Unis, les travaux d'Evans et al. (2015) ont montré que les garçons et les filles en risques de décrochages scolaires ont niveau d'agressivité réactive et proactive similaire.

6.1.1.2. Age et agression

Les résultats sur la relation entre l'âge et l'agression soutiennent qu'il n'y a pas de relation entre ces deux variables. Nos résultats sont en contraste avec certaines études antérieures. Full et al. (2022) ont montré que l'agression en général augmentait avec l'âge. De manière plus précise, dans une étude menée en Espagne, les auteurs ont montré que l'agressivité réactive augmente avec l'âge. A Hong Kong, Fung et al. (2009) ont constaté que l'agressivité en général augmente avec l'âge chez les élèves. Ces résultats seront confortés par ceux de Jia et al. (2014) qui ont constaté que les niveaux d'agressivité réactive et proactive augmentent avec l'âge chez les enfants Chinois d'âge préscolaire. Il en est de même en Turcs où Bas et Yurdabakam (2012) ont également constaté que l'agression réactive et proactive des enfants avait généralement augmenté de la 4e à la 7e année avec une légère diminution de la 8e année. Ces divergences entre les travaux antérieurs et entre ces derniers et nos résultats peuvent être dues à des différences culturelles.

6.1.1.3. Classe scolaire et agression

Les résultats sur la relation entre la classe scolaire et l'agression soutiennent qu'il n'y a pas d'effet de la classe scolaire sur l'agression. Ces résultats peuvent se justifier par le fait que,

nos participants étaient tous dans des classes de finition du secondaire. Ils sont tous considérés par les élèves de classe inférieure comme des aînés c'est-à-dire des modèles. Le personnel éducatif s'inscrit aussi dans cette perspective en leur rappelant en permanence de se conduire comme des modèles pour leur camarade des classes inférieures. Il est possible que l'assimilation de ce statut justifie pourquoi les élèves de classe de première et terminale ont obtenu de faible score d'agression, sans que ces scores ne soient différents d'une classe à l'autre. Cela peut également justifier la raison pour laquelle la classe scolaire n'a pas été mise en relation avec l'agression dans les études antérieures. Plusieurs études (Full et al., 2009; Evans et al., 2015) ne font pas mention de ce facteurs sociodémographique dans leurs études.

6.1.1.4. Possession d'enfant et agression

Les résultats sur la relation entre la possession d'enfants et l'agression montrent que pour ce qui est de l'agressivité proactive, les élèves n'ayant pas d'enfants sont plus agressifs que ceux ayant d'enfants. Par contre il n'y a pas de différence entre les deux catégories en ce qui concerne l'agressivité réactive. Ces résultats complètent les résultats des recherches antérieures (Barker et al., 2008 ; Evans et al., 2015 ; Full et al., 2009). Nos résultats peuvent se justifier par le fait que les élèves-parents sont investis dans leur rôle parental, ce qui dilue l'expression des changements qui accompagnent l'adolescence (la crise d'identité, sexualisation, changements des relations avec ses parents et ses amis, changements cognitifs). Ce n'est pas le cas chez ceux n'ayant pas d'enfant. En effet, l'adolescence est une période de vie qui se caractérise par une multitude de changements susceptibles de réactiver et d'amplifier des réactions agressives contre autrui, ou contre soi (Duhamel-Maples, 1996).

6.1.1.5. Consommation des substances psychoactives et agression

Les résultats ont montré une corrélation positive entre la consommation des stupéfiants et l'agressivité proactive. Ces résultats signifient que les individus qui consomment des substances psychoactives sont également ceux qui adoptent des comportements agressifs, spécifiquement des comportements agressifs à but de manipulation. Ces résultats vont dans le sens des travaux de ceux qui ont montré que la consommation d'alcool et de drogues, sont des meilleurs prédicteurs de l'agression chez l'adolescent (Farrington, 1989; Farrington, 1997; Leblanc, 1999; Lipsey & Derzon, 1998). Les travaux de Farrington, (1989) complète nos résultats dans la mesure où ils montrent que les comportements socialement inadaptés, tels que l'impulsivité, l'hyperactivité et l'opposition, sont également d'excellents prédicteurs de l'adoption de comportements agressif entre 6 et 11 ans et entre 12 et 14 ans. Allant dans le

même sens, deux méta-analyses ont montré que l'alcool était un prédicteur significatif de comportement agressif (Bushman & Cooper, 1990 ; Ito, et al., 1996).

Cousineau et al. (2000) soulignent que l'adolescence est reconnue comme une période de la vie où surviennent de nombreux changements et d'expériences. À cet effet, les jeunes cherchent une identité et une appartenance. De même, ils testent l'autorité parentale. Ainsi, de nouveaux horizons vont s'ouvrir et certains expérimenteront leurs premières relations amoureuses et d'autres feront l'essai des substances psychoactives ce qui va confirmer l'expression d'actes violents chez ces jeunes. Cette violence va leur permettre de se valoriser auprès d'un groupe particulier, d'exprimer leurs frustrations accumulées. Cette violence peut être aussi un moyen pour eux de satisfaire rapidement un besoin en y obtenant la réponse par la force. Aussi, certaines conditions psychologiques, économiques et environnementales peuvent être en lien avec l'apparition et le maintien des comportements agressifs.

6.1.1.6. Statut matrimoniale des parents et agression chez les élèves

Les résultats sur la relation entre le statut matrimonial et l'agression soutiennent que les participants dont les parents sont soit célibataires soit divorcés ont un niveau d'agressivité réactive élevé. Ces résultats vont dans le sens des travaux de Ngah Essomba et al. (In press) qui ont montré que les parents qui ne sont pas mariés adoptent plus de comportements agressifs. Il semble donc que les parents agressifs transmettent leur agressivité à leur enfant. Cela peut se faire soit de manière consciente par apprentissage vicariant, soit de manière inconsciente par amorçage (Tachom Waffo et al., 2020). À notre connaissance aucune étude antérieure n'a démontré la relation entre le statut matrimonial et le niveau d'agression chez les adolescents.

6.1.2. Facteurs sociodémographique et biais d'attribution d'intention

Nous discutons des résultats issus de la relation entre chacune des six variables sociodémographiques de l'étude et le biais d'attribution.

6.1.2.1. Sexe et biais d'attribution d'intention

Les résultats sur la relation entre le sexe et le biais d'attribution d'intention ont montré que les garçons et les filles ont un même degré d'attribution d'intention, qu'elle soit hostile ou instrumentale. Ces résultats contrastent avec certaines études antérieures. Nasby et al. (1980) ont démontré l'existence d'un biais d'attribution uniquement sur un échantillon de sexe masculin. Dodge (1980) a également montré que les garçons agressifs sont plus portés que les filles

non agressifs à attribuer des intentions hostiles à l'individu lorsque la situation sociale était ambiguë.

6.1.2.2. Age et biais d'attribution d'intention

Les résultats sur la relation entre l'âge et le biais d'attribution d'intention ont montré qu'il n'y avait pas de lien entre l'âge et le biais d'attribution d'intention hostile. Pareillement pour ce qui est du biais d'attribution d'intention-neutre et le biais d'attribution d'intention-non hostile instrumental. Ces résultats peuvent être dus au fait que les adolescents sont exposés à plusieurs facteurs cognitifs autres que l'âge. Il est donc possible que ces facteurs soient plus prégnants que l'âge pour rendre compte de ces comportements. Aussi, faisons-nous des attributions d'intention dans le but de simplifier et comprendre cette variabilité les phénomènes qui se produisent dans notre vie de tous les jours.

6.1.2.3. Classe scolaire et biais d'attribution d'intention

L'analyse des résultats sur la relation entre la classe et le biais d'attribution d'intention a démontré que les élèves de terminale ont un degré de biais d'attribution d'intention hostile élevée que ceux de la première. Peu d'étude ont montré cette relation dans la littérature. Sancilio et al. (1989) ont observé un lien entre le niveau scolaire et le biais d'attribution d'intention. Ainsi, les garçons de troisième année faisaient davantage d'attributions d'intentions hostiles. Chez les garçons de cinquième année, aucune différence significative n'a été observée au niveau de leurs attributions. D'autres auteurs (Dodge & Tomlin, 1987 ; Quiggle et al., 1992) ont travaillé avec des participants de divers niveau d'étude mais aucun résultat n'a été présenté concernant ce facteur. Nos travaux prolongent également ceux de (Dodge et Tomlin., (1987) ; et Quiggle et al. (1992) dans la mesure où la classe ou le niveau d'étude est un facteur susceptible de déclencher un biais d'attribution d'intention hostile.

6.1.2.4. Possession d'enfants et biais d'attribution d'intention

Les résultats sur la relation entre possession d'enfants et biais d'attribution d'intention ont montré que, les participants n'ayant pas d'enfant font plus d'attribution d'intention-non hostile instrumental que les élèves ayant les enfants. Par contre, aucune différence pour ce qui est du biais d'attribution d'intention hostile et du biais d'attribution d'intention-neutre n'a été observé. Nos résultats à cet effet apportent une contribution à la littérature en montrant qu'en termes de biais d'attribution d'intention, les participants n'ayant pas d'enfants sont plus enclins à faire des attributions à but de manipulation face aux actions d'un pair. Cela peut s'expliquer

par le fait que, ceux n'ayant pas d'enfants font encore face à des remaniements majeurs tels que la crise d'identité, sexualisation, changements des relations avec ses parents et ses amis, changements cognitifs. Cette période de vie se caractérise par une multitude de changements susceptibles de réactiver et d'amplifier des attributions d'intention contre autrui, ou contre soi (Duhamel-Maples, 1996)

6.1.2.5. Consommation des substances psychoactives et biais d'attribution d'intention

L'analyse des résultats entre la consommation des stupéfiants et biais d'attribution d'intention ont montré qu'il y a absence de corrélation entre la consommation de stupéfiants et le biais d'attribution d'intention hostile, le biais d'attribution d'intention-non hostile instrumental et le biais d'attribution d'intention neutre. Ces résultats peuvent se justifier par le fait que, la consommation des substances psychoactives n'est pas un facteur favorable au déclenchement d'une attribution d'intention chez un individu.

6.1.2.6. Statut matrimonial des parents et biais d'attribution d'intention chez les élèves

Les résultats sur la relation entre le statut matrimonial des parents et le biais d'attribution d'intention ont montré que, les participants ont un niveau de biais d'attribution d'intention faible quel que soit le statut matrimonial de leurs parents. Ces résultats peuvent se justifier par le fait que, le statut matrimonial des parents n'influence en aucun cas les attributions que font les participants. Autrement dit, le type d'attribution que peut faire les participants n'a aucun lien avec le statut matrimonial de son parent. A cet effet, nos résultats apportent une contribution à la littérature.

6.2.DISCUSSION DES RESULTATS POUR LES FACTEURS PRINCIPAUX

Cette étude avait quatre facteurs principaux (le biais d'attribution d'intention hostile, le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumental, le biais d'attribution d'intention neutre et la réponse émotionnelle négative) mis en relation avec l'agression. Chacun des résultats obtenus à la suite de cette mise en relation, sera expliqué, positionné par rapport à la littérature existante, tout en ressortant ses implications théoriques et pratiques. Cette sous partie à cinq axes correspondant à nos cinq hypothèses spécifiques.

6.2.1. Biais d'attribution d'intention hostile et l'Aggression

L'objectif spécifique de l'étude lié à cette dimension (objectif spécifique 1) était d'étudier la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agression chez les élèves. L'hypothèse de recherche y afférente (hypothèse de recherche 1) stipulait que le biais

d'attribution d'intention hostile prédit les comportements agressifs chez les élèves. Autrement dit, le fait qu'un élève attribue une intention malveillante aux comportements d'un pair (directement ou indirectement) explique ses comportements agressifs (réactifs et/ou proactifs). Le biais d'attribution d'intention hostile avait deux sous dimensions. La première était le biais d'attribution d'intention hostile-forme directe et la seconde était le biais d'attribution d'intention hostile forme indirecte. Concernant la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile-forme directe et l'agressivité, on ne note aucune corrélation que ce soit avec l'agressivité proactive ou l'agressivité réactive. Pour ce qui est de la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile-forme indirecte et l'agressivité, il y a une corrélation positive uniquement avec l'agressivité en général et l'agressivité réactive. Ces résultats signifient que, les élèves qui attribuent une intention hostile aux comportements d'un pair dont les conséquences affectent leur sphère sociale sont aussi ceux qui réagissent avec violence uniquement à la suite d'une menace ou d'une situation perçue comme telle. Plus encore, à partir du degré avec lequel ils perçoivent les actions du pair comme malveillante, on peut prédire leur niveau d'agression.

Nos résultats s'appuient sur le modèle du traitement de l'information sociale (TIS), qui stipule que les individus qui interprètent à tort le comportement des autres comme intentionnellement nocif pour eux-mêmes seraient plus susceptibles de réagir de manière agressive (Dodge & Coie, 1987 ; Crick & Dodge, 1994). Les recherches de certains auteurs sur les enfants (Hubbard et al., 2010 ; Dodge et al., 2015), les adolescent (Kokkinos et al., 2017) et les adultes (Bondü & Richter, 2016 ; Li & Xia, 2021) ont montré la relation robuste entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agression réactive. Les résultats vont dans le sens de ces recherches. Le modèle du traitement de l'information sociale est donc adapté pour rendre compte des données que nous avons recueillies auprès des élèves. Dans la mesure où il porte principalement sur l'observateur (l'élève) et ses réactions suite à l'interprétation des événements qu'il observe dans son environnement social. Selon les perspectives du traitement de l'information sociale, les individus agressifs font plus souvent une attribution d'intention hostile à l'intention d'autrui que les individus non agressifs (Dodge, 1980). Ainsi, les individus qui interprètent mal le comportement d'un pair comme intentionnellement nuisible à soi-même, à savoir ceux qui présentent un biais d'attribution d'intention hostile seront plus susceptible de réagir agressivement (Crick & Dodge, 1994). Les résultats de Crick et Dodge (1994) nous permettent d'enrichir nos connaissances sur les mécanismes menant à une interprétation erronée des situations sociales. Dès lors, nous savons que les intentions attribuées à autrui déterminent

la nature de la réponse apportée à la situation. Plus les intentions attribuées sont hostiles, plus les intentions comportementales sont agressives (Gilles & Clémence, 2007).

En accord avec Thornberg (2011) le traitement de l'information sociale intervient dans la façon dont les individus donnent du sens à une situation sociale, ce qui par la suite guide leur comportement dans ces situations. Les travaux de Downey et Walker (1989) ont également exploré cet aspect de la cognition sociale. Ils ont donc identifié le biais d'attribution d'intention comme une tendance à attribuer des intentions hostiles à un pair lors d'une interaction sociale, surtout quand l'intention sous-jacente était ambiguë. Les auteurs ont confirmé l'hypothèse selon laquelle les agresseurs effectuaient davantage d'attributions d'intentions hostiles. Cette même caractéristique a été étudiée chez les agresseurs et les victimes. Les résultats ont montré que les agresseurs attribuent davantage d'intentions hostiles que les neutres dans leurs interactions sociales (Camodeca & Goossens, 2005 ; Ziv et al., 2013). Les travaux de Huré et al. (2005) confirment également que les agresseurs, les victimes et les agresseurs/victimes attribuent significativement plus d'intentions hostiles que les neutres. Graham et Juvonen (1998) ont constaté que les biais d'attribution d'intention hostiles étaient corrélés avec l'agression de représailles. Nos travaux confortent également ceux de Repentigny (2021) qui indiquent que le biais d'attribution d'intention hostile a été plus fortement lié à l'agression réactive relationnelle et physique. Par opposition à nos travaux, les études de Helfritz-Sinville et Stanford (2014), Miller et Lynam (2006) n'ont pas trouvé de lien entre l'agression réactive et le biais d'attribution d'intention hostile, mais plutôt avec l'agression proactive.

6.2.2. Le biais d'attribution d'intention non- hostile instrumentale et l'agression

L'objectif spécifique de l'étude lié à cette dimension (objectif spécifique 2) était d'étudier la relation entre le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumentale et les comportements agressifs chez les élèves. L'hypothèse de recherche y afférente (hypothèse de recherche 2) stipulait que le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumental prédit les comportements agressifs chez les élèves. En d'autres termes, le fait qu'un élève attribue une intention à but de manipulation au comportement d'un pair explique les comportements agressifs (réactifs et/ou proactifs) chez l'élève. Dans l'ensemble, les résultats obtenus ont infirmé cette hypothèse de recherche. Ces résultats montrent que la manière donc les élèves interprètent l'intention de leur camarade n'a pas de lien avec leur comportement agressif.

Nous pouvons justifier ce résultat avec le modèle du traitement de l'information sociale dans la mesure où les auteurs de ce modèle ont remarqué que certains enfants, en particulier les

enfants agressifs et/ou rejetés, avaient tendance à interpréter les situations sociales différemment par rapport aux autres enfants (Nasby et al. 1980 ; Dodge et al. 1980). Par exemple Dodge et al. (1980) ont montré dans une étude que les enfants rejetés étaient beaucoup plus susceptibles que les autres enfants de présenter des attributions d'intention hostiles à des situations sociales. Ce qui veut dire que les auteurs du modèle se sont intéressés uniquement à la dimension hostile de l'attribution d'intention qui est susceptible de produire une agression particulièrement réactive chez les enfants agressifs. Cette possibilité d'explication peut être à l'origine de nos résultats. Toutefois, cette étude, complète les études précédentes qui se sont limitées uniquement au biais d'attribution d'intention hostile (Dodge & Coie, 1987 ; Crick & Dodge, 1994 ; Hubbard et al., 2010 ; Dodge et al., 2015 ; Kokkinos et al., 2017 ; Bondü & Richter, 2016 ; Li & Xia, 2021).

6.2.3. Biais d'attribution d'intention neutre et Agression

L'objectif spécifique de l'étude lié à cette dimension (objectif spécifique 3) était d'étudier la relation entre le biais d'attribution d'intention neutre et les comportements agressifs chez les élèves. L'hypothèse de recherche y afférente (hypothèse de recherche 3) stipulait que le biais d'attribution d'intention neutre ne prédit pas les comportements agressifs chez les élèves. Autrement dit, les comportements agressifs (réactifs et/ou proactifs) ne peuvent pas s'expliquer par le fait que l'élève n'attribue aucune intention particulière au comportement d'un pair. Dans l'ensemble, les résultats obtenus ont confirmé cette hypothèse de recherche. Ces résultats mettent en évidence l'absence de relations entre le biais d'attribution d'intention neutre et l'agressivité tant pour l'agressivité proactive que l'agressivité réactive.

Ces résultats peuvent se justifier par le fait que, lorsqu'un enfant à la base n'a pas des prédispositions agressives, il est susceptible que ce dernier puisse faire une attribution d'intention neutre peu importe les actions du pair et des situations sociales auxquelles il fait face. Lemerise et Arsenio (2000) indique également que le biais d'attribution d'intention neutre est souvent peu décrit dans la littérature et tendent à servir de groupe contrôle afin de définir les comportements des agresseurs, victimes et agresseurs/victimes.

6.2.4. Réponse émotionnelle négative et Agression

L'objectif spécifique de l'étude lié à ce facteur principal (objectif spécifique 4) était d'étudier la relation entre la réponse émotionnelle négative et les comportements agressifs chez les élèves. L'hypothèse de recherche y afférente (hypothèse de recherche 4) stipulait que la réponse émotionnelle négative prédit les comportements agressifs chez les élèves. En d'autres

termes, le fait qu'un élève éprouve des émotions négatives suite au comportement d'un pair explique les comportements agressifs (réactifs et/ou proactifs) chez l'élève. Dans l'ensemble, les résultats obtenus ont confirmé cette hypothèse de recherche. Ces résultats signifient que le fait d'exprimer ou ressentir des émotions négatives telles que la colère, la frustration, etc. à la suite du comportement d'un pair dont le but est plus ou moins ambigu prédit le niveau d'agressivité réactive et proactive.

Ce constat s'appuie et complète les études antérieures sur la relation entre la réponse émotionnelle négative et l'agressivité. Chen et al. (2012) ont montré que la relation entre la réponse émotionnelle négative et l'agression réactive était plus forte chez les hommes que chez les femmes. Aussi White et Turner (2014) ont-ils montré que la rumination de la colère était associée à une agression réactive, même après contrôle de l'agression proactive. Les résultats de certains travaux antérieurs ont également montré que le trait de colère était significativement corrélé à l'agression réactive (Bondü et Richter, 2016 ; Hubbard et al., 2010 ; Li et Xia, 2021 ; Robinson et Wilkowski, 2010). Quan et al. (2022) ont montré que le trait de colère est un facteur de personnalité important qui prédit l'agressivité réactive. Bushman, 2002 ; Bushman et al., 2005) ont apporté un plus en utilisant la variable colère. Ces auteurs ont indiqué que la rumination de la colère peut augmenter les comportements agressifs. Ann et al. (2006) ont suggéré dans une méta-analyse que lorsqu'ils étaient provoqués, les individus qui avaient un trait de colère élevé montraient des niveaux d'agressivité plus élevés que ceux qui avaient un trait de colère faible. Les études en laboratoire ont également révélé que les individus qui se classaient parmi les traits de colère les plus élevés se comportaient de manière plus agressive sous provocation plutôt que dans des conditions non provoquées (Bushman et al., 2001 ; Leki & Wilkowski, 2017). Repentigny (2020) a montré que le biais d'attribution d'intention hostile aurait un effet médiateur dans la relation entre les traits de personnalité limité et l'agressivité réactive. Mancinelli et al. (2021) ont aussi montré que l'alexithymie augmentait l'agression chez les enfants.

Ces résultats peuvent se justifier par le fait que la propension des processus émotionnels associés à l'augmentation d'une émotion négative (frustration, colère tec.) peut faciliter l'agression chez un individu. Ce qui rejoint la théorie de l'hypothèse frustration-agression de Berkowitz (1965, 1969). Elle postule que, L'agression présuppose toujours la présence de frustration, et l'existence d'une frustration conduit toujours à une forme d'agression. Autrement dit, un simple stimulus aversif, telle que la frustration, dispose une personne à l'agression. Dans

une expérience de Berkowitz (1965, 1969) les résultats montrent que, les sujets frustrés infligent plus de chocs que les sujets non frustrés.

Contrairement à notre étude, certains travaux antérieurs ont mis en relation l'agression avec d'autres facteurs. Dans une méta-analyse les résultats d'Anderson et al. (2010) ont montré qu'une haute exposition à des jeux vidéo violents augmente les comportements agressifs sur le court et long terme. Allant dans le même sens, les résultats Bitz (2016) ont démontré que l'exposition aux jeux vidéo violents a des implications sur le niveau d'agressivité. Les résultats de Guerra et al. (2003) montrent également que les enfants les plus agressifs sont ceux qui rapportent un taux d'expositions à la violence élevé. Par contre, dans l'étude de Cooley-Quille et al. (2001) les résultats ont démontré qu'il n'y avait pas de lien entre l'exposition à la violence et les comportements agressifs. Les résultats de Moreno-Ruiz et al. (2018) sur le style de parentalité en relation avec la violence réactive et proactive des adolescents ont montré que le style parental autoritaire était lié à un plus grand engagement dans des comportements violents proactifs et réactifs

6.2.5. Biais d'attribution d'intention hostile, Réponse émotionnelle négative et Agression

L'objectif spécifique de l'étude ici (objectif spécifique 5) était d'étudier la relation entre le Biais d'attribution d'intention hostile, la réponse émotionnelle négative et les comportements agressifs chez les élèves. L'hypothèse de recherche y afférente (hypothèse de recherche 5) stipulait que la réponse émotionnelle négative médiate la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs chez les élèves. Autrement dit, l'attribution d'une intention malveillante au comportement d'un pair conduit à une réponse émotionnelle négative qui a son tour conduit aux comportements agressifs (réactifs et/ou proactifs) chez un élève. Les élèves ayant un degré élevé de réponse émotionnelle négative sont enclins à adopter des interprétations hostiles pour soulager la menace perçue, puis à répondre à la provocation avec des comportements plus défensifs et agressifs.

Nos résultats s'appuient sur certains travaux antérieurs. Chen et al. (2017) ont examiné les effets du biais d'attributions d'intention hostile et de la réponse émotionnelle négative sur une variété de comportements agressifs (agression en général, l'agression physique, l'agression relationnelle et l'agression verbale). Les résultats ont montré que la réponse émotionnelle négative et le biais d'attribution d'intention hostile sont des prédicteurs de l'agressivité chez l'adulte. Gagnon et Rochat (2017) ont montré aussi que l'urgence négative agit en tant que médiateur dans la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité réactive.

Ces résultats rejoignent ceux de Miller et Lynam (2006) ; Helfritz-Sinville et Stanford (2014) qui ont montré que la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agression réactive dépend de l'urgence négative de l'impulsivité. Ces résultats correspondent à ceux d'Ammerman et al. (2015) qui ont montré que l'urgence émotionnelle négative agit comme médiateur dans la relation entre la colère et l'agressivité.

Quan et al. (2022) ont démontré tout d'abord que le biais d'attribution d'intention hostile jouait un rôle médiateur dans la relation entre le trait de colère et l'agressivité réactive. Ensuite, ils ont démontré que la rumination de la colère médiatisait la relation entre le trait de colère et l'agressivité réactive. Enfin il a été démontré que la rumination de la colère était une variable médiatrice entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agression. Suhr et Nesbit (2013) ont démontré que la rumination de la colère médiatise la relation entre le trait conduisant à la colère et les comportements de conduite agressifs. Gagnon et al. (2017) ont aussi démontré que l'urgence négative a une contribution unique avec le biais d'attribution hostile indirecte seulement après avoir contrôlé l'agressivité, les émotions négatives et le manque de persévérance. Ils ont indiqué aussi que le biais d'attribution d'intention hostile forme indirecte sert de médiateur dans la relation entre l'urgence négative et les comportements impulsifs, après avoir contrôlé les effets d'agressivité et d'émotions négatives.

Ces résultats peuvent se justifier par le fait que la propension du biais d'attribution d'intention hostile associé à l'augmentation, d'une frustration ou d'une colère peut faciliter la réaction agressive. En résumé, nous pensons que les modèles du traitement de l'information sociale peuvent être pertinents pour l'étude des comportements agressifs associés à la réponse émotionnelle négative en démontrant que : (1) la réponse émotionnelle négative peut prédire le biais d'attribution d'intention hostile (2) le biais d'attribution d'intention hostile sert de médiateur dans la relation entre la réponse émotionnelle négative et les comportements agressifs. Il y a une pénurie d'études sur la nature de la relation entre la réponse émotionnelle négative, les comportements inadaptés et les mécanismes qui les maintiennent. Pour combler ce gap, nous avons mené cette étude dans le contexte Cameroun afin de prolonger les travaux antérieurs.

6.3. LIMITES ET IMPLICATION DE L'ETUDE

6.3.1. Limite de l'étude

Comme toute œuvre humaine, cette étude présente également un certain nombre de limites, justifiant la pertinence d'entreprendre d'autres pour la compléter. Tout d'abord, les

résultats ont été obtenus à partir des vignettes qui présentaient des situations sociales ambiguës ce qui limite potentiellement la généralisation des résultats concernant les comportements agressifs se produisant dans la vie quotidienne. Par conséquent, les résultats actuels doivent être interprétés avec prudence jusqu'à ce que les résultats soient longitudinaux. D'autres limites ont été soulevées sur les facteurs principaux de notre étude. Tout d'abord, l'hypothèse de recherche axée sur le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumentale stipulait que ce dernier prédisait les comportements agressifs chez les élèves. Les analyses ne révèlent aucune relation entre ces deux construits, contrastant ainsi avec les théories de la cognition sociale et de l'agression. On peut soupçonner à ce niveau que les participants aient rempli les questionnaires sans révéler de manière cohérente leur position réelle sur les différents items de l'attribution d'intention non-hostile instrumentale. Des recherches ultérieures sont donc requises pour voir si cette perspective est pertinente.

Une autre limite concerne notre échantillon. Les données n'ont été collectées qu'auprès des élèves du second cycle du secondaire de l'enseignement secondaire général. La généralisation de nos résultats peut être quelque peu limitée. A cet effet, les travaux futurs devraient tenter de reproduire nos résultats de médiation sur d'autres groupes, tels que les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves de la maternelle et primaire de l'enseignement de base, les étudiants des enseignements supérieurs (université), et même des travailleurs etc. Cela suggère que ces résultats ne sont qu'un préliminaire. Il doit encore être testé dans des études futures. Toujours concernant notre échantillon, nous avons fait recours à un questionnaire contenant des vignettes pour collecter nos données ce qui peut être difficile pour une population plus jeune que la nôtre (les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves de la maternelle et primaire de l'enseignement de base). Il serait plus judicieux pour des études futures de faire recours à d'autres instruments de collecte de données pour ces populations plus jeunes tels que des vignettes vidéo (Coccaro et al., 2017 ; Lansford et al., 2006), des tâches sur ordinateurs (Smeijers et al., 2017) etc.

Une autre limite concerne notre région d'étude. L'étude a été menée uniquement dans la région du centre qui est le chef-lieu de la capitale politique du Cameroun. Ce qui rend difficile la généralisation des résultats à travers différentes cultures. En conséquence, les études futures doivent nécessairement évaluer les propriétés psychométriques du SIP-AEQ dans des bassins régionaux plus diversifiés. Ceci dans le but de parvenir à une généralisation des résultats sur l'agression des jeunes au Cameroun. Aussi, notre échantillon était fait uniquement de francophones il serait judicieux de travailler aussi avec un échantillon anglophone ou mixte.

Une autre limite concerne le SIP-AEQ. Il n'exploite que deux étapes de l'ensemble modèle de traitement de l'information sociale (TIS) (les attributions et la réponse émotionnelle négative), et simplifie ainsi une séquence d'événements beaucoup plus compliquée. Dans cette étude, par exemple, il n'a pas été possible d'évaluer l'étape de «codage» parce que les vignettes ont été présentées sur papier. Ainsi les auteurs devraient s'efforcer d'élargir le SIP-AEQ afin d'y inclure d'autres éléments (encodage, paramètres d'évaluation des réponses, etc.) destinés à exploitez l'interaction plus complexe des étapes de traitement de l'information sociale.

Une autre limite concerne le coefficient de consistance interne. On n'a observé que la dimension : le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumentale, présentait une consistance interne inacceptable. Le Social Information Processing Attribution and Emotional Response Questionnaire (SIP-AEQ) a été validé uniquement auprès des populations d'adultes et pas auprès d'une population adolescente qui constitue notre échantillon d'étude. Cela montre que même si l'échelle est déjà traduite en langue française, une validation culturelle examinant sa structure factorielle auprès des populations camerounaise adolescente est requise. En plus, les contraintes culturelles de cette étude ont limité l'échantillon à 260 représentants d'élèves. Une autre limite de cette étude est relative à une interprétation causale de nos résultats. Bien que la cinquième soit interprétée de manière causale conformément aux recommandations de Hayes (2018), les relations de trois autres hypothèses significatives sont corrélationnelles. Par conséquent, une interprétation en termes de causalité linéaire ne peut être avancée. Cela nécessite une étude expérimentale qui apportera également plus de précisions. Enfin, cette étude est également limitée par le fait d'avoir utilisé des mesures auto-reportées pour éprouver une relation partiellement explorée dans la littérature. Une limite importante à considérer lors de l'usage de ce type de méthode est le phénomène de désirabilité sociale qui pourrait venir biaiser les résultats (Helfritz-Sinville & Stanford, 2014).

Une autre limite concerne notre cinquième hypothèse qui stipulait que la réponse émotionnelle négative médiatise la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs. En effet, nous avons constaté une pénurie d'études sur la nature des relations entre ces trois variables. Nous suggérons donc que ce domaine soit de plus en plus exploré par les chercheurs.

6.3.2. Implications de l'étude

Cette étude apporte quelques contributions théoriques et pratiques. D'un point de vue théorique, notre étude fournit un cadre empirique aux chercheurs en testant le mécanisme

cognitif du biais d'attribution d'intention sur l'agression et les résultats peuvent éclairer les mécanismes médiateurs entre le biais d'attribution d'intention et l'agression. En explorant la relation entre ces deux variables, nous avons essayé de développer un cadre théorique pour une compréhension approfondie du mécanisme interne des facteurs de susceptibilité de la personnalité conduisant à un comportement agressif (Li & Xia, 2021). Rappelons également que, les modèles du traitement de l'information sociale semblent pertinents pour comprendre comment les processus cognitifs sont actifs et interagissent avec l'environnement social pour produire des comportements agressifs chez des individus. C'est possible de croire que la réponse émotionnelle négative peut-être associée à des processus cognitifs se produisant lors de l'interprétation des indices sociaux. L'interprétation des intentions de l'autre comme hostiles peut conduire à des émotions négatives aboutissant à la sélection d'un objectif qui immédiatement réduit la tension que ces affects provoquent via des actions présentant un risque élevé pour la santé et la sécurité de la personne.

Notre étude a étendu le modèle de Coccaro et al. (2009). Cependant, elle se démarquait de cette dernière sur deux points. Le premier point faisait référence aux autres dimensions du biais d'attribution d'intention. La littérature montre que, la majorité des études ont travaillé uniquement sur la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité réactive. Par contre, nous nous sommes intéressés aux quatre dimensions du biais d'attribution d'intention : le biais d'attribution d'intention hostile, le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumental, le biais d'attribution d'intention neutre et la réponse émotionnelle négative que nous avons mis en relation avec les deux fonctionnalités de l'agression (réactive et proactive). Aussi avons-nous étudié l'effet de la réponse émotionnelle négative sur la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et les comportements agressifs.

Jusqu'ici il n'y a aucune étude réalisée auprès des échantillons Camerounais sur la relation entre le biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs chez les élèves. Bien que les études antérieures menées dans d'autres pays aient démontré un lien robuste entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agressivité, il ne serait pas judicieux de faire une généralisation des résultats dans le contexte camerounais dans la mesure où, les résultats de ces études menées dans les contextes différents sont contrastés. Ainsi, notre étude vise à remédier à ces limitations en utilisant un échantillon d'élèves au Cameroun pour tester les relations entre le biais d'attribution d'intention et les comportements agressifs, tout en insistant sur le rôle médiateur de la réponse émotionnelle négative sur la relation entre ces deux variables.

D'un point de vue pratique, cette étude est essentielle pour une meilleure compréhension de l'étiologie de l'agression chez les élèves de l'enseignement secondaire qui ont un biais d'attribution d'intention élevé. Ces résultats peuvent également aider à développer des programmes d'intervention efficaces pour prévenir et réduire les comportements agressifs en milieu scolaire et surtout chez des élèves qui ont un biais d'attribution d'intention élevé. Wang et al. (2018) proposent qu'un paradigme de modification du biais d'attribution puisse être efficace pour réduire le biais d'attribution hostile, et développer un entraînement à la pleine conscience pour réduire l'agression. Cette étude complète ainsi la littérature en apportant des connaissances sur la relation entre le biais d'attribution et l'agression en milieu scolaire camerounais. Cette contribution scientifique s'accompagne d'une contribution pratique.

Aussi, cette étude fournie à la communauté éducative un certain nombre d'éléments sur l'impact négatifs des comportements agressifs sur l'éducation des élèves. Car on constate que ceux-ci s'intéressent de moins en moins à ce qu'une victime des agressions est capable d'endurer ou capable de faire face à une agression. Les résultats de cette recherche servent de guide pour élaborer plus de campagnes de sensibilisation, de programmes d'information et de formation tant des personnels éducatifs que des élèves. Ces campagnes (sensibilisation, d'information et formation) pourront avoir deux objectifs. Le premier objectif sera de lutter contre la propagation des comportements déviants en société. Le second objectif sera de présenter l'impact négatif de ces comportements sur les victimes et sur sa famille aussi sur l'élève agresseur et sa famille.

CONCLUSION GENERALE

Le présent travail de recherche était subdivisé en deux grandes parties : un cadre théorique et un cadre opératoire. Le cadre théorique s'articulait autour de 3 chapitres : le chapitre premier, le chapitre deuxième et le chapitre troisième. Le cadre opératoire lui aussi s'articulait autour de 3 chapitres : le chapitre quatrième, le chapitre cinquième et le chapitre sixième. Le chapitre premier encore appelé problématique renvoyait à la partie dans laquelle nous avons présenté tous les éléments nous permettant de poser le problème de recherche. Nous avons commencé par la présentation des statistiques qui laisse apparaître l'adoption des comportements agressifs. A la suite de ce problème de recherche, un constat théorique a mis en évidence la manière dont l'agression a été abordée en psychologie sociale. Les questions, les objectifs, les intérêts et le type d'étude ont aussi été formulés. Dans le chapitre deuxième (revue de la littérature), nous avons fait la recension des travaux portant sur le biais d'attribution d'intention, l'agression et sur la relation entre le biais d'attribution d'intention et le comportement agressif. Le troisième chapitre appelé théories de référence portait sur trois théories de la psychologie sociale. Le chapitre quatrième intitulé approche méthodologique, présentait la méthodologie que nous avons utilisée dans cette étude et aussi les justifications de chacun de nos choix. Le chapitre cinquième encore appelé présentation et analyse des résultats ressortait les principaux résultats sur le plan descriptif et inférentielle, ces résultats étant issus des traitements statistiques effectués sur les données collectées. Le chapitre sixième (synthèse et discussion des résultats) présentait les différentes explications de nos hypothèses (les explications ayant des liens avec les travaux antérieurs et les théories présentés aux chapitres deuxième et troisième).

Ce travail de recherche comporte néanmoins quelques limites. La première renvoie à notre seconde hypothèse de recherche axée sur le biais d'attribution d'intention non-hostile instrumentale qui a été infirmée alors que nos participants avaient attribué une intention à but de manipulation au comportement d'un pair ce qui expliquaient les comportements agressifs (réactifs et/ou proactifs). Une autre limite concerne le coefficient de consistance interne.

Pour pallier à toutes ces difficultés, on pourra dans les prochaines investigations examiner la relation entre le biais d'attribution d'intention hostile et l'agression. Néanmoins, les résultats de ce travail pourront permettre de concevoir des programmes de prévention des

comportements agressifs en milieu scolaire en prenant en compte la relation du biais d'attribution d'intention sur l'agression.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abelson, R. P. (1968). *Theories of cognitive consistency ; a sourcebook*. Rand McNally.
- Acher, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: a meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291-322. <https://doi.org/10.1037/10892680.8.4.291>
- Ahern N. R. (2006). Adolescent resilience: an evolutionary concept analysis. *Journal of pediatric nursing*, 21(3), 175–185. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2005.07.009>
- Allen, J.J., & Anderson, C.A. (2017). Aggression and violence: definitions and distinctions. <https://doi.org/10.1002/9781119057574.whbva001>
- Amato, P. R. (2001). Children of Divorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith (1991) Meta-Analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), 355-370. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.3.355>
- Ammerman, B. A., Kleiman, E. M., Uyeji, L. L., Knorr, A. C., & McCloskey, M. S. (2015). Suicidal and violent behavior: The role of anger, emotion dysregulation, and impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 79, 57–62. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.044>
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M., & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81-110. https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2003.pspi_1433.x
- Ann, B. B., Amelia, T., James, B. A., and Jeffrey, V. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 132(5), 751–777. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.5.751>
- Antonowicz, L. (2010). *Trop souvent en silence : un rapport sur la violence en milieu scolaire en Afrique de l'Ouest et Central*. UNICEF, Plan International, Save The Children, ActionAid.

- Appel, D., & Bar-Tal, Y. (1996). Nursing staff responses to violent events in closed psychiatric wards: a comparison between attributional and cognitive-neo-associationistic analyses. *The British journal of social psychology*, 35(4), 509–521. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1996.tb01111.x>
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10(1), 59–73. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148>
- Aseltine, R. H., Jr. (1996). Pathways linking parental divorce with adolescent depression. *Journal of Health and Social Behavior*, 37(2), 133-148. <https://doi.org/10.2307/2137269>
- Assemblée générale des Nations unies. « Déclaration universelle des droits de l'Homme ». Nations Unies, 217(III) A, 1948, Paris, art. 5, <http://www.un.org/en/universaldeclaration-human-rights/> . Accessed 6sept. 2016
- Bailey, C. A., & Ostrov, J. M. (2008). Differentiating forms and functions of aggression in emerging adults: Associations with hostile attribution biases and normative beliefs. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(6), 713–722. <https://doi.org/10.1007/s10964007-9211-5>
- Baker, A. J., Gries, L., Schneiderman, M., Parker, R., Archer, M., & Friedrich, B. (2008). Children with problematic sexualized behaviors in the child welfare system. *Child welfare*, 87(1), 5–27
- Bandura, A. (1973). Social learning theory of aggression. In J. F. Knutson (Ed.), *The control of aggression: Implications from basic research*. Aldine.
- Bandura, A. (1989). *Social Cognitive Theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development. Six Theories of Child Development* (Vol. 6, pp. 1-60). JAI Press.
- Baron R. A. & Richardson D. R. (1994), *Human aggression*. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-7195-7>
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). (2nd ed.). *Plenum Press*.
- Baş, A. U., & Yurdabakan, İ. (2012). Factor structure of the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire in Turkish children and gender, grade-level, and socioeconomic status

- differences in reactive and proactive aggression. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 284–297. <https://doi.org/10.1177/0734282911428892>
- Bedin, V., & Dortier, J. F. (2011). *Violence(s) et société aujourd'hui*. Sciences Humaines Editions. www.editions.scienceshumaines.com
- Berkowitz, L. (1965). Some aspects of observed aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(3), 359–369. <https://doi.org/10.1037/h0022221>
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: Role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Psychological Review*, 81(2), 165–176. <https://doi.org/10.1037/h0036094>
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.59>
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51–64). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-102590-8.50010-6>
- Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20(1), 27–33. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:1<27::AID-AB2480200105>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:1<27::AID-AB2480200105>3.0.CO;2-Q)
- Blumstein, D. T., & Daniel, J. C. (2005). The loss of anti-predator behaviour following isolation on islands. *Proceedings. Biological sciences*, 272(1573), 1663–1668. <https://doi.org/10.1098/rspb.2005.3147>
- Bolger, K. E., Charlotte J. P., Thompson, W. W., & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child development*, 66(4), 1107-1129. <https://doi.org/10.1111/j.14678624.1995.tb00926.x>
- Bon, D. (2004). Dictionnaire des termes de l'éducation. Éditions De Vecchi. Larson, R.W. (2006) Towards a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55, 170-183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>

- Bondü, R., & Richter, P. (2016). Interrelations of justice, rejection, provocation, and moral disgust sensitivity and their links with the hostile attribution bias, trait anger, and aggression. *Frontiers in Psychology*, 7,795. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00795>
- Borum, R. et Verhaagen, D. (2006). *Assessing and managing violence risk in juveniles*. The Guilford Press.
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, E., & St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. *Rapport québécois sur la violence et la santé. Institut national de santé publique du Québec : Institut national de santé publique du Québec*. www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-en-milieu-scolaire-et-les-defis-de-l-education-la-socialisation
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Lavoie, F. (2001). Reactive and Proactive Aggression: Predictions to Physical Violence in Different Contexts and Moderating Effects of Parental Monitoring and Caregiving Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 293-304. <https://doi.org/10.1023/A:1010305828208>
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E.N., & Bates. J. E. (2003). Development trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency : A six-site, cross-national study. *Developmental psychology*, 39(2), 222-45. <https://doi.10.1037/00121649.39.2.222>
- Bushman, B. J. (2002). Does venting anger feed or extinguish the flame? Catharsis, rumination, distraction, anger and aggressive responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 724-731. <https://doi.org/10.1177/0146167202289002>
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273-279. <https://doi.10.1037//0033-295X.108.1.273>
- Bushman, B. J., & Cooper, H. M. (1990). Effects of alcohol on human aggression: An integrative research review. *Psychological Bulletin*, 107(3), 341-354. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.3.341>
- Bushman, B. J., Bonacci, A. M., Pedersen, W. C., Vasquez, E. A., & Miller, N. (2005). Chewing on it can chew you up: effects of rumination on triggered displaced aggression. *Journal of personality and social psychology*, 88(6), 969–983. <https://doi.org/10.1037/00223514.88.6.969>

- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. Wiley
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Gariépy, J.-L. (1989). Growth and aggression: Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25(2), 320–330. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.2.320>
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 46(2), 186–197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>
- Caouette, C. E. (1992). *Si on parlait d'éducation - Pour un nouveau projet de société*. VLB.
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598-606. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.4.598>
- Chen, P., Coccaro, E. F., & Jacobson, K. C. (2012). Hostile attributional bias, negative emotional responding, and aggression in adults: Moderating effects of gender and impulsivity. *Aggressive Behavior*, 38(1), 47–63. <https://doi.org/10.1002/ab.21407>
- Coccaro, E. F., Noblett, K. L., & McCloskey, M. S. (2009). Attributional and emotional responses to socially ambiguous cues: Validation of a new assessment of social/emotional information processing in healthy adults and impulsive aggressive patients. *Journal of Psychiatric Research*, 43(10), 915-25. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2009.01.012>
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon et R.M. Lerner & N.Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*, vol 3: *Social, emotional, and personality development* (pp.719-788). Wiley.
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Jr; Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65(2), 541-561. <https://doi.org/10.2307/1131401>
- Convention Relative aux Droits de l'Enfant, 20 novembre 1989, 1577 UNTS 3.
- Cooley-Quille, M., Boyd, R. C., Frantz, E., & Walsh, J. (2001). Emotional and behavioral impact of exposure to community violence in inner-city adolescents. *Journal of clinical child psychology*, 30(2), 199–206. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3002_7

- Cornell, M.G., & Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter. *Educational researcher*, 39(1), 27-37. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357616>
- Coslin, P. (2000). *Les adolescents devant les déviances*. Presses universitaires
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Leblanc, J. C., Nagi, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The Development of Physical Aggression from Toddlerhood to Pre-Adolescence: A Nation Wide Longitudinal Study of Canadian Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71-85. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9001-z>
- Courcy, F. (2002). *Mesure et prédiction des comportements d'agression en milieu de travail*. [Master's thesis, Département De Psychologie Faculté Des Arts Et Sciences], Papyrus. Université de Montréal.
- Cousineau, M-M., Brochu, S., & Schneeberger, P. (2000). *Consommation de substances psychoactives et violence chez les jeunes*. Comité permanent de lutte à la toxicomanie, <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3398.8646>
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7(2), 313–322. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006520>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26(4), 612–620. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.4.612>
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and Physically Aggressive Children's Intent Attributions and Feelings of Distress for Relational and Instrumental Peer Provocations. *Child Development*, 73(4), 1134-1142. <http://www.jstor.org/stable/3696275>
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73(4), 1134–1142. <https://doi.org/10.1111/14678624.00462>

- Daleiden, E. L., & Vasey, M. W. (1997). An information-processing perspective on childhood anxiety. *Clinical Psychology Review*, 17(4), 407–429. [https://doi.org/10.1016/S02727358\(97\)00010-X](https://doi.org/10.1016/S02727358(97)00010-X)
- Day, D. M., Bream, L. A., & Pal, A. (1992). Proactive and reactive aggression: An analysis of subtypes based on teacher perceptions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(3), 210–217. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2103_2
- De Castro, B. O., Merk, W., Koops, W., Veerman, J. W., & Bosch, J. D. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 34(1), 105–116. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_10
- Debarbieux, E. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire: leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et société*, 28(3), 317-333. <https://www.cairn.info/revue.deviance-et-société.2004.3.page.317.htm>
- Delhomme, P., & Meyer, T. (2002). *La recherche en psychologie sociale : projet, méthode et techniques*. Armand Colin.
- Deschamps, J.C., & Clemence, A. (1996). *L'Attribution : Causalité et explication au quotidien*. Textes de base en psychologie.
- Després-Grenier, A. (2014). *Les manifestations d'agressivité chez les jeunes contrevenants suivis par le Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire*. [Master's thesis, École de Criminologie]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/11342>
- Dierker, L. C., Merikangas, K. R., & Szatmari, P. (1999). Influence of parental concordance for psychiatric disorders on psychopathology in offspring. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(3), 280-288. <https://doi.org/10.1097/00004583-199903000-00015>
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51(1), 162-170. <https://doi.org/10.2307/1129603>

- 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. 201–218). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1146>
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53(3), 620–635. <https://doi.org/10.2307/1129373>
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58(1), 213–224. <https://doi.org/10.2307/1130303>
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). *Aggression and Antisocial Behavior in Youth*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 719–788). John Wiley & Sons, Inc.
- Dodge, K. A., Malone, P. S., Lansford, J. E., Sorbring, E., Skinner, A. T., Tapanya, S., Tirado, L. M., Zelli, A., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., Bombi, A. S., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Oburu, P., & Pastorelli, C. (2015). Hostile attributional bias and aggressive behavior in global context. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(30), 9310–9315. <https://doi.org/10.1073/pnas.1418572112>
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E., (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649-665. <https://doi.org/10.2307/1131407>
- Dodge, K.A., & Tomlin, A.M. (1987). Utilization of Self-Schemas as a Mechanism of Interpretational Bias in Aggressive Children. *Social Cognition*, 5, 280-300.
- Dodge, K.A., Lochman, J., 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(1), 37-51. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.106.1.37>

- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press. <https://doi.org/10.1037/10022-000>
- Dornbusch, S., Ritter, P., & Steinberg, L. (1991). Community influences on the relation of family statuses to adolescent school performance: Differences between African Americans and Non-Hispanic Whites. *American Journal of Education*, 99(4), 543-567.
- Duhamel-Maples, M. (1996). La violence en milieu scolaire : un défi pour intervenants et intervenantes. *Reflets*, 2(1), 40 - 57. <https://doi.org/10.7202/026104ar>
- Dumas, J. (2000). *L'enfant violent: le connaître, l'aider, l'aimer*. Bayard.
- Dumas, J. E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4e éd. Rev et augmenté). De Boeck Université.
- Earls, F., Reich, W., Jung, K., & Cloninger, C. R. (1988). Psychopathology in children of alcoholic and antisocial parents. *Alcoholism : Clinical & Experimental Research*, 12, 457-569. <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.1988.tb00230.x>
- Evans, S. C., Fite, P. J., Hendrickson, M. L., Rubens, S. L., & Mages, A. K. (2015). The Role of Reactive Aggression in the Link Between Hyperactive-Impulsive Behaviors and Peer Rejection in Adolescents. *Child psychiatry and human development*, 46(6), 903-912. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0530-y>
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4(2), 79–100.
- Farrington, D. P. (1997). Early Prediction of Violent and Non-Violent Youthful Offending. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 5, 51-66. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02677607>
- Feldman, E., & Dodge, K.A. (????). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211-227. <https://doi.org/10.1007/BF00916350>
- Fonds des Nations Unis pour l'Enfance. (2018). *Une leçon quotidienne : Mettre fin à la violence à l'école*. UNICEF. www.unicef.org/fr.

- Fung, A. L., Raine, A., & Gao, Y. (2009). Cross-cultural generalizability of the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (RPQ). *Journal of personality assessment*, 91(5), 473-479. <https://doi.org/10.1080/00223890903088420>
- Gagnon, J., & Rochat, L. (2017). Relationships between hostile attribution bias, negative urgency, and reactive aggression. *Journal of Individual Differences*, 38(4), 211–219. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000238>
- Gagnon, J., McDuff, P., Daelman, S., & Fournier, S. (2015). Is hostile attributional bias associated with negative urgency and impulsive behaviors? A social-cognitive conceptualization of impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 72, 18–23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.011>
- Galand, B. (2014). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30(1)125-142. <https://doi.org/10.7202/011773ar>
- Galand, B., Carra, C., & Verhoeven, M. (2012). *Prévenir les violences à l'école*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.verho.2012.01>
- Garret-Peters, P., & Fox, N. A. (2007). Cross-cultural differences in children's emotional reactions to a disappointing situation. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 161-169. <https://doi.org/10.1177/0165025407074627>
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire*. Grasset
- Gilles, I. & Clémence, A. (2007). Attribution d'intentions hostiles et intentions comportementales agressives dans un contexte intergroupe. *Revue internationale de psychologie sociale*, 20, 63-88. <https://www.cairn.info/revue--2007-4-page-63.htm>.
- Gosselin, P. (1995). Le développement de la reconnaissance de l'expression faciale des émotions chez l'enfant. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 27,107-119
- Gouvernement du Québec. (2015-2018). *Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation-Ensemble contre l'intimidation, une responsabilité partagée*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/plan-action-intimidation-2015>
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587–599. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.3.587>

- Griffin, K. W., Botvin, G. J., Scheier, L. M., Diaz, T., & Miller, N. L. (2000). Parenting practices as predictors of substance use, delinquency, and aggression among urban minority youth: Moderating effects of family structure and gender. *Psychology of Addictive Behaviors, 14*(2), 174-184. <https://doi.org/10.1037/0893-164X.14.2.174>
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., Tolan, P. H., Van Acker, R., & Eron, L. D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*(4), 518-528. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.63.4.518>
- Guerra, N., & Huesmann, L. R. (2004). A cognitive-ecological model of aggression. *International Review of Social Psychology, 17*, 177-203.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach (Methodology in the Social Sciences)* (2nd ed.). The Guilford Press
- Hayes, A.F., & Coutts, J.J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But.... *Communication Methods and Measures, 14*(3) 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10628-000>
- Heidgerken, A. D., Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. L. (2004). Direct and Indirect Effects of Parenting and Children's Goals on Child Aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(4), 684 - 693. <https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3304-4>.
- Helfritz-Sinville, L. E., & Stanford, M. S. (2014). Hostile attribution bias in impulsive and premeditated aggression. *Personality and Individual Differences, 56*, 45-50. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.017>
- Hetherington, E. M., & Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(1), 129-140. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00427>
- Hill, J., & Maughan, B. (Eds.). (2001). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.

- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., & Schwartz, D. (2001). The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 268-280. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.80.2.268>
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of personality*, 78(1), 95-118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x>
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior (pp. 73-109). In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human Aggression: Theories, Research, and Implications for Policy*. Academic Press. <http://hdl.handle.net/2027.42/83421>
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C-L., & Eron L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood:1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-21. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.39.2.201>
- Huré, K., Fontaine, R., & Kubiszewski, V. (2015). Traitement de l'information sociale et profils dans le harcèlement scolaire chez les adolescents [Social information-processing mechanisms and school-bullying profiles among adolescents]. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65(2), 83-91. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.11.003>
- Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ). (2018). *Rapport québécois sur la violence et la santé*. <http://www.inspq.qc.ca>
- Ito, T. A., Miller, N., & Pollock, V. E. (1997). Alcohol and aggression: A meta-analysis on the moderating effects of inhibitory cues, triggering events, and self-focused attention. In G. A. Marlatt & G. R. VandenBos (Eds.), *Addictive behaviors: Readings on etiology, prevention, and treatment* (pp. 430-481). (Reprinted from "Psychological Bulletin," 120, 1996, pp. 60-82). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10248-018>

- Jia, S., Wang, L., & Shi, Y. (2014). Relationship between parenting and proactive versus reactive aggression among Chinese preschool children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 28(2), 152–157. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2013.12.001>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010>
- Jones, E.E., & Davis, K.E. (1965). From Acts To Dispositions The Attribution Process In Person Perception I. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 219-266.
- Jones, E.E., Davis, K.E., (1965). From Acts To Dispositions The Attribution Process In Person Perception. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 219-266. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60107-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60107-0)
- Joussemet, M., Vitaro, F., Barker, E. D., Côté, S., Nagin, D. S., Zoccolillo, M., & Tremblay, R.E. (2008). Controlling Parenting and Physical Aggression During Elementary School. *Child Development*, 79(2), 427-436. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01133.x>.
- Keenan, K., Loeber, R., Zhang, Q., Stouthamer-Loeber, M., & Van Kammen, W. B. (1995). The influence of deviant peers on the development of boys' disruptive and delinquent behavior: A temporal analysis. *Development and Psychopathology*, 7(4), 715-726. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006805>
- Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (dir.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15, p.192-238). University of Nebraska Press.
- Kindelberger, C. (2004). Les croyances légitimant l'agression : un facteur de maintien des conduites agressives se développant avec l'âge ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 537-543. <https://doi.10.1016/j.neurenf.2004.09.005>
- Kirsh, S. J. (1998). Seeing the world through mortal kombat-colored glasses: violent video games and the development of a short-term hostile attribution bias. *Childhood*, 5(2), 177-184. <https://doi.org/10.1177/0907568298005002005>
- Kokkinos, C. M., Karagianni, K., & Voulgaridou, I. (2017). Relational aggression, big five and hostile attribution bias in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.07.007>

- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Huré, K., & Rusch, E. (2012). Cyber-bullying in adolescents : Associated psychosocial problems and comparison with school bullying. *L'encéphale*, 39(2), <http://doi.10.1016/j.encep.2012.01.008>
- Kuperman, S., Schlosser, S. S., Lidral, J., & Reich, W. (1999). Relationship of child psychopathology to parental alcoholism and antisocial personality disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(6), 686-692. <https://doi.org/10.1097/00004583-199906000-00015>
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14(6), 403-414. [https://doi.org/10.1002/10982337\(1988\)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/10982337(1988)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-D)
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of abnormal child psychology*, 34(5), 715-724. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9057-4>
- LeBlanc, M. (1999). L'évolution de la violence chez les adolescents québécois : phénomène et prévention. *Criminologie*, 32(1), 161-194. <https://doi.org/10.7202/004731ar>
- Leki, E.F., & Wilkowski, B.M. (2017). Trait anger, neuroticism, and the hostile reaction to provocation: examining the hierarchical organization of affective traits in context. *Motivation and Emotion*, 41(5), 713-729. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9637-3>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Li, R., & Xia, L.-X. (2021). The mediating effect of aggression motivation on the relationship between trait anger and reactive aggression: A longitudinal study. *Acta Psychologica Sinica*, 53(7), 788-797. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2021.00788>
- Li, X., & Fung, A. L. C. (2015). Reactive and proactive aggression in mainland Chinese secondary school students. *Journal of Social Work*, 15(3), 297-316. <https://dx.doi.org/10.1177/1468017314548119>

- Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In R. Loeber, & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 86-105). Sage.
- Loeber, R., & Coie, J. (2001). Continuities and discontinuities of development, with particular emphasis on emotional and cognitive aspects of disruptive behavior. In J. Hill, & B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp. 379-407). Cambridge University Press.
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Green, S. M. (1991). Age at onset of problem behaviour in boys, and later disruptive and delinquent behaviours. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 1(3), 229-246.
- Mancinelli, E., Li, J. B., Lis, A., & Salcuni, S. (2021). Adolescents' Attachment to Parents and Reactive-Proactive Aggression: The Mediating Role of Alexithymia. *International journal of environmental research and public health*, 18(24), 13363. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413363>
- Martino, S. C., Ellickson, P. L., Klein, D. J., McCaffrey, D., & Edelen, M. O. (2008). Multiple trajectories of physical aggression among adolescent boys and girls. *Aggressive Behavior*, 34(1), 61-77.
- Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C. (dir.). (2006). *Les troubles du comportement à l'école*. Chenelière éducation.
- McLoyd V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *The American psychologist*, 53(2), 185–204. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.185>
- McMahon, S. Wernsman, J., & Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior : The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39(1), 135-137.
- Merikangas, K. R., Leckman, J. F., Prusoff, B. A., Pauls, D. L., & Weissman, M. M. (1985). Familial transmission of depression and alcoholism. *Archives of general psychiatry*, 42(4), 367–372. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1985.01790270057006>

- Milich, R., Dodge, K. A. (1984). Social information processing in child psychiatric populations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(3), 471-489. <https://doi.org/10.1007/BF00910660>
- Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 41(8), 1469–1480. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.06.004>
- Miller, N. E. (1941). I. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48(4), 337–342. <https://doi.org/10.1037/h0055861>
- Moreno-Ruiz, D., Estevez, E., Jiménez, T., & Murgui, S. (2018). Parenting style and reactive and proactive adolescent violence: evidence from Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2634. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122634>
- Moricia, C. (2015). *La violence scolaire* [Master's thesis, Ecole Supérieure du Professorat et de L'éducation de L'académie de Paris]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas01177020>
- Moscovici, S. (1972). *Introduction à la Psychologie sociale*. Larousse.
- Mvessomba, A. E. (2013). *Guide de méthodologies pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en sciences sociale*. Groupe Inter Press.
- N'Gbala, A. (2006). La causalité d'après la psychologie sociale cognitive : les explications naïves du comportement. *Presses universitaires de Paris Nanterre*, 54, 113-124. <https://doi.org/10.4000/linx.509>
- Najman, J. M., Behrens, B. C., Andersen, M., Bor, W., O'callaghan, M., & Williams, G. M. (1997). Impact of family type and family quality on child behavior problems: A longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36, 1357-1365. <https://doi.org/10.1097/00004583-199710000-00017>
- Nas, C. N., Orobio De Castro, B., & Koops, W. (2005). Social information processing in delinquent adolescents. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 363–375. <https://doi.org/10.1080/10683160500255307>

- Nasby, W., Hayden, B., & DePaulo, B. M. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of abnormal psychology*, 89(3), 459-468. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.89.3.459>
- Nasby, W., Hayden, B., & DePaulo, B. M. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89(3), 459–468. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.89.3.459>
- Ngah Essomba, H. C., Cestac, J., Mvessomba, A.E., Mbédé, R. & Delhomme, P. (2022a). Comparaison Cameroun France sur le plan de l'invulnérabilité au danger et de l'attitude envers le risque routier. *Revue Camerounaise de Psychologie*, 2, 68-101.
- Ngah Essomba, H.C., Cestac, J., Mvessomba, E-A., Mbédé, R., & Delhomme, P. (2022b). Risk taking, cultural values and beliefs: Cameroon-France comparison. *International Journal of Psychological Research and Reviews*, 02, 68-101.
- Ngah Essomba, H.C., Tachom Waffo, B., Tagne, A.N., & Soh, G. (In press). Auto-efficacité émotionnelle et conflit conjugal chez les amants camerounais : effet du type de relation. *Revue Québécoise de psychologie*.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. (UNESCO, 2017). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation et initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles, comment mesurer la violence à l'école, document d'orientation no 29*. Paris. <http://unesdoc.unesco.org>
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. <https://www.who.int/violence>
- Organisation Mondiale de la Santé. (2002). *Rapport mondiale sur la violence et la sante*. Genève. www.who.info/topics/violence/fr
- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: a meta-analysis. *Child development*, 73(3), 916–934. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00447>
- Osterman, G.B., Heelis, R.A. and Bailey, G.J. (1994). Modeling the formation of intermediate layers at Arecibo latitudes. *Journal of Geophysical Research* 99. <https://doi.org/10.1029/94JA00519.issn:0148-0227>.

- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M., Kaukiainen, A., Huesmann, L.R., & Frączek, A. (1994). Peer and Self-Estimated Aggression and Victimization in 8-Year-Old Children From Five Ethnic Groups. *Aggressive Behavior*, 20, 411-428.
- Ostrov, J. M., & Godleski, S. A. (2010). Toward an integrated gender-linked model of aggression subtypes in early and middle childhood. *Psychological Review*, 117(1), 233–242. <https://doi.org/10.1037/a0018070>
- Ouguerouz, F. (1993). *La Charte africaine des droits de l'homme et des peuples: Une approche juridique des droits de l'homme entre tradition et modernité*. Presses universitaires de France.
- Pagani, L. S., Tremblay, R. E., Vitaro, F., & Parent, S. (1998). Does preschool help prevent delinquency in boys with a history of perinatal complications? *Criminology*, 36, 201-223.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1998). Antisocial boys. In J. M. Jenkins, K. Oatley, & N. L. Stein (Eds.), *Human emotions: A reader* (pp. 330–336). Blackwell Publishing. (Reprinted from G. R. Patterson et al, "Antisocial Boys," Eugene, OR: Castalia, 1992, pp. 10-14)
- Pearson, J. L., Ialongo, N. S., Hunter, A. G., & Kellam, S. G. (1994). Family structure and aggressive behavior in a population of urban elementary school children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 540-548. <https://doi.org/10.1097/00004583-199405000-00012>
- Perruchaud, L. (2017). *L'accompagnement des jeunes enfants sujets à des comportements agressifs* [Master's thesis, Ecole Supérieure Domaine Social Valais]. SONAR|HES-SO. <https://sonar.ch/hesso/documents/317694>
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K.A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 71(2), 583-598. <https://doi.org/10.1111/14678624.00298>
- Poulin, F., & Boivin, M. (1995). Agressivité et statut auprès des pairs chez les garçons du primaire: un examen de la règle de dissimilarité [Aggression and peer status in school-age boys: A test of the similarity principle]. *Canadian Journal of Behavioural Science*

/Revue canadienne des sciences du comportement, 27(3), 286–300.
<https://doi.org/10.1037/0008-400X.27.3.286>

- Poulin, F., Cantin, S., Vitaro, F., & Boivin, M. (2009). Amitiés et conduites agressives à l'enfance. Dans Schneider, B. H., Normand, S., Allès-Jardel, M., Provost, A. & Tarabulsky, M., *Conduites agressives chez l'enfant : perspectives développementales et psychosociales*. Presses de l'Université du Québec.
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 310–342. <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0015>
- Pulkkinen, L., & Pitkänen, T. (1993). Continuities in aggressive behavior from childhood to adulthood. *Aggressive Behavior*, 19, 249-263. <https://doi.org/10.1002/1098-2337>
- Quan, F., Wang, L., Gong, X., Lei, X., Liang, B., & Zhang, S. (2022). Hostile attribution bias and anger rumination sequentially mediate the association between trait anger and reactive aggression. *Frontiers in psychology*, 12, 778695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778695>
- Quiggle, N.L., Garber, J., Panak, W.F., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63(6), 1305-1320. <https://doi.org/10.2307/1131557>
- Rahoui, A., Bilami, N., Tabet, S., & Boucif, H. (2018). La violence en milieu scolaire : Mais qui est en cause ? *French Journal of Psychiatry*, 1, 154-155. [https://doi.org/10.1016/S2590-2415\(19\)30400-3](https://doi.org/10.1016/S2590-2415(19)30400-3)
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., & Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys. *Aggressive behavior*, 32(2), 159–171. <https://doi.org/10.1002/ab.20115>
- Reid, J. B., & Eddy, J. M. (1997). The prevention of antisocial behavior: Some considerations in the search for effective interventions. In J. B. D. M. Stoff, & J. D. Maser (Ed.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 343-356). John Wiley and Sons.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Pérusse, D., & Séguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind

- and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development*, 19(3), 535–555. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00552.x>
- Repentigny, D, E (2020). *Le biais d'attribution d'intention hostile et les traits de la personnalité limitée : une étude de potentiel relié aux évènements* (Master's thesis Département de Psychologie, Faculté des Arts et des Sciences). Papyrus. Université Montréal.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental psychology*, 36(1), 14–24. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.36.1.14>
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40(3), 378–387. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.3.378>
- Ross, M., & Fletcher, G. J. O. (1985). Attribution and Social Perception. In G. Lindzey, & E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (3rd ed., pp. 73-122). Random House
- Rothier, C., & Fontaine, R. (2003). *Le traitement de l'information sociale chez les enfants et les adolescents agressifs*. Érès,
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)10982337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)10982337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Sancilio, M. F., Plumert, J. M., & Hartup, W. W. (1989). Friendship and aggressiveness as determinants of conflict outcomes in middle childhood. *Developmental Psychology*, 25(5), 812-819. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.812>
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69(5), 379–399. <https://doi.org/10.1037/h0046234>

- Schneider, B. H. ; Normand, S. ; Allès-Jardel, M. ; Provost, M. A., & George M. Tarabulsky, G. M. (2009). *Conduites agressives chez l'enfant : perspectives développementales et psychosociales*. Presses de l'Université du Québec.
- Schwartz, R. H., Gruenewald, P. J., Klitzner, M., & Fedio, P. (1989). Short-term memory impairment in cannabis-dependent adolescents. *American journal of diseases of children*, 143(10), 1214–1219. <https://doi.org/10.1001/archpedi.1989.02150220110030>
- Seligman, M. E., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(3), 242–247. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.88.3.242>
- Seligman, M. E., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(3), 242–247. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.88.3.242>
- Shaffer, D. R., Willoughby, T., & Wood, E. (2005). *Developmental psychology: Childhood and Adolescence* (2nd éd.). Scarborough, Ont.
- Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial*. The MIT Press.
- Singer, M. I., Anglin, T., Song, L-Y., & Lunghofer, L. (1995). Adolescents' exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma. *JAMA The Journal of the American Medical*, 273(6), 477-82. <https://doi.org/10.1001/jama.273.6.477>
- Skripkauskaitė, S., Hawk, S., Branje, S., & Koot, H. M. (2015). University of Oxford Reactive and proactive aggression: differential links with emotion regulation difficulties, maternal criticism in adolescence. *Aggression Behavior*, 41(3). <https://doi.org/10.1002/ab.21583>
- Smeijers, D., Rinck, M., Bulten, E., van den Heuvel, T., & Verkes, R.-J. (2017). Generalized hostile interpretation bias regarding facial expressions: Characteristic of pathological aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 43(4), 386–397. <https://doi.org/10.1002/ab.21697>
- Snyder, M., & Swann, W. B. (1978). Hypothesis-testing processes in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(11), 1202–1212. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.11.1202>

- Steinberg, M.S., & Dodge, K.A. (1983). Attributional bias in aggressive adolescent boys and girls. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1, 312-321. <https://doi.org/10.1521/JSCP.1983.1.4.312>
- Sukhodolsky, D., Golub, A., & Cromwe, E. N. (2001). Development and validation of the anger rumination scale. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 689-700. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00171-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00171-9)
- Suter, M., Pihet, S., & Urben, S. (2019). French version of reactive-proactive aggression questionnaire: psychometrics properties in adolescents. *Swiss Archives of Neurology Psychiatry and Psychotherapy*, <https://doi.org/10.4414/sanp.2019.03071>
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435–450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Tachom Waffo, B., Tagne Nossi, A., & Mvessomba, A.E. (2020). Approche psychosociale de la performance sportive. Monange.
- Thornberg, R. L. (2011). *Young people representations of bullying causes*. In M. A.Paludi (Ed.), *The psychology of teen violence and victimization, Vols 1 and 2: From bullying to cyberstalking to assault and sexual violation ; Prevention strategies for families and schools* (pp. 105–120). CA
- Tremblay, R. E., & Nagin, D. S. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of general psychiatry*, 58(4), 389-94. <https://doi.1001/archpsyc.58.4.389>
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood : Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50. <https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43>
- Tremblay, Y., & Home, A. M. (1999). Groupe et prévention de l'agression chez les jeunes en milieu scolaire. *Service social*, 39(1), 114-137. <https://doi.org/10.7202/706460ar>
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. The Guilford Press.
- Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression: results from a nationally representative longitudinal

- study of Canadian children aged 2-10. *Aggressive behavior*, 33(4), 314–326.
<https://doi.org/10.1002/ab.20202>
- Vallerand, R. J et Bouffard, L. (1985). Concept et théorie en attribution. *Revue québécoise de psychologie*, 6(2), 45-65.
- 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). The Guilford Press.
- Vitaro, F., Dobkins, P.L., Gagnon, C., & Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent: Prévalence, déterminants et prévention. Monographie de Psychologie, 11*. Presse de l'Université du Québec
- 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(3), 377–385.
- Vivet, P., Defrance., & Tomkiewicz, B. S. (2000). *Violences scolaires. Les enfants victimes de violence à l'école*. Syros.
- Walker, E., Downey, G., & Bergman, A. (1989). The effects of parental psychopathology and maltreatment on child behavior: a test of the diathesis-stress model. *Child development*, 60(1), 15–24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1989.tb02691.x>
- Wallenius, M., Punamäki, R. -L., & Rimpelä, A. (2007). Digital game playing and direct and indirect aggression in early adolescence: The roles of age, socialintelligence, and parent–child communication. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 325-336
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Werner, E. E. (1986). Resilient offspring of alcoholics: A longitudinal study from birth to age 18. *Journal of Studies on Alcohol*, 47(1), 34-40.
<https://doi.org/10.15288/jsa.1986.47.34>

- White, B. A., & Turner, K. A. (2014). Anger rumination and effortful control: Mediation effects on reactive but not proactive aggression. *Personality and Individual Differences*, 56, 186–189. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.012>
- Wicks-Nelson, R., & Israël, A. C. (2006). *Behavior disorders of childhood* (6th ed.). Pearson International Edition.
- Wilkowski, B. M., Robinson, M. D., & Troop-Gordon, W. (2010). How does cognitive control reduce anger and aggression? The role of conflict monitoring and forgiveness processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(5), 830–840. <https://doi.org/10.1037/a0018962>
- Winnicott, D. (2004). *Agressivité, culpabilité et réparation*. Éditions Payot & Rivages.
- Wong, P. T., & Weiner, B. (1981). When people ask "why" questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(4), 650–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.4.650>
- Zillmann, D. (1979). *Hostility and aggression*. Halsted Press.
- Ziv, Y., Leibovich, I., & Shechtman, Z. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Relations to social information processing patterns. *Aggressive Behavior*, 39(6), 482–492.

ANNEXE

ANNEXE 1 : LE QUESTIONNAIRE



Université de Yaoundé I
Département de Psychologie

ENQUETE SUR LES COMPORTEMENTS AGRESSIFS DES ELEVES

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master II, portant sur les comportements agressifs des élèves en milieu scolaire, nous aimerions avoir votre contribution à la réalisation de cette étude en répondant à ce questionnaire. Nous vous assurons que ces informations seront utilisées exclusivement à des fins académiques et que la confidentialité totale de vos réponses sera préservée conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 sur les enquêtes statistiques et les recensements au Cameroun. Lisez attentivement le texte suivant.

Veillez lire ces courtes histoires sur les relations avec les autres et répondez à toutes les questions posées sur l'histoire aussi honnêtement que possible. Veillez encrer vos réponses aux endroits indiqués.

Histoire. 1

Vous dites à un ami un secret et demandez à votre ami de ne pas en parler avec quelqu'un d'autre. Cependant, quelques semaines plus tard, vous découvrez que beaucoup de gens le savent. Vous demandez à votre ami pourquoi il/elle l'a dit à d'autres personnes et votre ami dit : « Eh bien, je ne sais pas, c'est juste arrivé et je ne pensais pas que c'était un gros problème »

A. Pourquoi pensez-vous que votre ami a partagé votre secret alors que vous lui avez dit de ne le partager avec personne ? Évaluez la probabilité de chaque énoncé sur une échelle de 0 à 3 :

	Pas du tout probable	Peu probable	probable	très probable
A1. Mon ami voulait révéler mon secret.	0	1	2	3
A2. Mon ami voulait impressionner les autres avec les informations secrètes sur moi.	0	1	2	3
A3. Mon ami a oublié que c'était un secret important pour moi.	0	1	2	3
A4. Mon ami voulait que je me sente stupide pour avoir demandé de garder mon secret.	0	1	2	3
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous?	0	1	2	3
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez de manière agressive si cela vous arrivait?	0	1	2	3

Histoire. 2

Imaginez que vous participez à une compétition de classe de karaté et que vous devez démontrer vos capacités à votre instructeur. Vous êtes jumelé pour « vous battre » avec quelqu'un de la classe que vous ne connaissez pas bien. Pendant que vous êtes évalué, votre camarade de classe de karaté vous frappe d'une manière différente de celle qui vous a été enseignée et vous vous blessez.

A. Pourquoi pensez-vous que votre camarade de classe de karaté vous a frappé d'une manière autre que celle qui a été enseignée? Évaluez la probabilité de chaque énoncé sur une échelle de 0 à 3 :

	Pas du tout probable	Peu probable	probable	très probable
A1. Mon camarade de classe de karaté voulait me faire mal physiquement	0	1	2	3
A2. Mon camarade de classe de karaté voulait gagner le match.	0	1	2	3
A3. Mon camarade de classe de karaté l'a fait par accident.	0	1	2	3
A4. Mon camarade de classe de karaté voulait me faire passer pour quelqu'un de mauvais.	0	1	2	3
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous?	0	1	2	3
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez de manière agressive si cela vous arrivait?	0	1	2	3

Histoire. 3

Tôt un matin vous vous rendez dans un café fréquenté pour prendre une tasse de café. Pendant que vous attendez, quelqu'un que vous voyez au café régulièrement, mais que vous ne connaissez pas personnellement, coupe la ligne devant vous.

A. Pourquoi pensez-vous que cette personne l'a fait? Évaluez la probabilité de chaque énoncé sur une échelle de 0 à 3 :

	Pas du tout probable	Peu probable	probable	très probable
A1. La personne a voulu me faire attendre plus longtemps pour avoir mon café.	0	1	2	3
A2. Cette personne était pressée de se rentrer au travail.	0	1	2	3
A3. Cette personne ne s'est pas rendu compte qu'elle a coupé la ligne devant moi.	0	1	2	3
A4. Cette personne voulait que je me sente insignifiant (e).	0	1	2	3
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous?	0	1	2	3
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez agressivement si cela vous arrivait ?	0	1	2	3

Histoire. 4

Imaginez que vous et un groupe de vos camarades faites une excursion dans un musée. Sur place, en attendant le directeur du musée, vous vous arrêtez pour acheter un café. Soudain, un de vos camarades vous bouscule et renverse votre café sur votre chemise. Le café est chaud et votre chemise est mouillée et sale.

A. Pourquoi pensez-vous que votre camarade vous a bousculé en vous faisant renverser votre café ? Évaluez la probabilité de chaque énoncé sur une échelle de 0 à 3 :

	Pas du tout probable	Peu probable	probable	très probable
A1. Mon camarade voulait me brûler avec du café.	0	1	2	3
A2. Mon camarade était concentré sur le musée.	0	1	2	3
A3. Mon camarade l'a fait accidentellement.	0	1	2	3
A4. Mon camarade voulait me faire passer pour un "mauvais" consommateur.	0	1	2	3
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous ?	0	1	2	3
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez agressivement si cela vous arrivait ?	0	1	2	3

Histoire. 5

Vous planifiez avec un de vos amis de faire un petit voyage pour le week-end. Vous êtes très enthousiaste par ce projet et vous attendez le voyage avec impatience. Cependant, à la dernière minute, votre ami dit qu'il (ou elle) ne veut plus partir en voyage et a fait des projets avec un autre ami pour le week-end.

A. Pourquoi pensez-vous que votre ami a dit qu'il / elle ne voulait plus voyage? Évaluez la probabilité de chaque énoncé sur une échelle de 0 à 3 :

	Pas du tout probable	Peu probable	probable	très probable
A1. Mon ami ne veut pas être avec moi.	0	1	2	3
A2. Mon ami voulait faire autre chose	0	1	2	3
A3. Mon ami a oublié les plans que nous avons faits.	0	1	2	3
A4. Mon ami voulait que je sente que je ne suis pas important.	0	1	2	3

B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous ?	0	1	2	3
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez agressivement si cela vous arrivait ?	0	1	2	3

Histoire. 6

Un jour à l'école, vous décidez d'aller à la cantine pour le déjeuner. Après avoir acheté votre déjeuner, vous remarquez que le coin cantine est très encombré et aucune table vide n'est disponible. Vous remarquez qu'un de vos camarades est assis seul à une petite table et vous demandez si vous pouvez vous joindre à lui (elle) pour le déjeuner. Votre camarade dit « non ».

A. Pourquoi pensez-vous que votre camarade a dit « non » ? Évaluez la probabilité de chaque énoncé sur une échelle de 0 à 3 :

	Pas du tout probable	Peu probable	probable	très probable
A1. Mon camarade voulait m'exclure de sa table.	0	1	2	3
A2. Mon camarade voulait être seul à ce moment-là.	0	1	2	3
A3. Mon camarade était « perdu dans ses pensées » il n'a pas réalisé que j'avais demandé à me joindre à lui.	0	1	2	3
A4. Mon camarade voulait que je me sente mal.	0	1	2	3
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous ?	0	1	2	3
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez agressivement si cela vous arrivait ?	0	1	2	3

Histoire. 7

Imaginez que vous assistez à la première réunion d'un club auquel vous souhaitez vous inscrire. Vous aimeriez vous faire des amis parmi les autres membres du groupe. Vous vous approchez de quelques-uns des autres membres du club et vous dites : « Salut! » mais ils ne répondent pas en retour.

A. Pourquoi pensez-vous que les membres du club ne vous ont pas répondu? Évaluez la probabilité de chaque énoncé sur une échelle de 0 à 3 :

	Pas du tout probable	Pas probable	probable	très probable
A1. Les membres du club voulaient m'ignorer.	0	1	2	3
A2. Les membres du club étaient plus intéressés à parler entre eux.	0	1	2	3
A3. Les membres du club ne m'ont pas entendu dire «salut ».	0	1	2	3
A4. Les membres du club voulaient que je ne me sente pas important.	0	1	2	3
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous ?	0	1	2	3
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez agressivement si cela vous arrivait ?				

Histoire. 8

Imaginez-vous qu'un jour, vous vous rendez à l'école en voiture. Vous vous être garé sur une place de parking et votre camarade gare à votre droite. Il, sort de sa voiture et heurte votre portière côté passager et laisse une égratignure sur votre voiture. Il s'éloigne lorsque vous sortez de votre voiture.

A. Pourquoi pensez-vous que votre camarade a agi ainsi? Évaluez la probabilité de chaque énoncé sur une échelle de 0 à 3 :

	Pas du tout probable	Peu probable	probable	très probable
A1. Mon camarade voulait endommager ma voiture.	0	1	2	3

A2. Mon camarade était pressée de se rendre en classe.	0	1	2	3
A3. Mon camarade a rayé ma voiture accidentellement et ne l'a pas remarqué	0	1	2	3
A4. Mon camarade voulait que je ne me sente pas important.	0	1	2	3
B. Quelle est la probabilité que vous soyez en colère si cela vous arrivait à vous ?	0	1	2	3
C. Quelle est la probabilité que vous répondiez agressivement si cela vous arrivait ?	0	1	2	3

Tu trouveras ci-dessous une liste de comportements que les adolescent(e)s peuvent avoir. Pour chaque comportement, entoure le **2** si tu as **souvent** ce comportement. Entoure le **1** si tu as **parfois** ce comportement. Si tu n'as **jamais** ce comportement, entoure le **0**.

Combien de fois :

1. As-tu criés sur les autres parce qu'ils t'avaient embêté(e)	0	1	2
2. T'es-tu bagarré(e) avec les autres pour montrer qui avait le dessus (e)	0	1	2
3. As-tu réagit avec colère parce que tu as été provoqué(e) par les autres	0	1	2
4. As-tu pris Les choses des autres élèves	0	1	2
5. As-tu été en colère parce que tu étais frustré(e) (insatisfait)	0	1	2
6. As-tu détruit (vandalisé) quelque chose pour t'amuser	0	1	2
7. As-tu fait des crises de colère	0	1	2
8. As-tu endommagé des choses parce que tu étais énervé(e)	0	1	2
9. As-tu eu une bagarre avec un groupe pour être respecté (e)	0	1	2
10. As-tu blessé les autres pour gagner un jeu	0	1	2
11. Te mets-tu en colère ou t'énerves-tu parce que ça ne va pas comme tu le veux	0	1	2
12. As-tu utilisé la force physique pour amener les autres à faire ce que tu voulais	0	1	2
13. T'es-tu mis(e) en colère ou t'es-tu énervé(e) parce que tu avais perdu à un jeu	0	1	2
14. T'es-tu mis en colère(e) parce que les autres t'avaient menacé(e)	0	1	2
15. As-tu utilisé la force pour obtenir de l'argent ou d'autres choses des autres	0	1	2
16. T'es-tu senti(e) mieux après avoir frappé ou grondé quelqu'un	0	1	2
17. As-tu menacé et harcelé quelqu'un	0	1	2
18. As-tu fait des vidéos dégoûtantes (obscènes) pour t'amuser	0	1	2
19. As-tu frappé les autres pour te défendre	0	1	2
20. T'es-tu mis(e) à plusieurs pour harceler quelqu'un	0	1	2
21. As-tu porté une arme pour l'utiliser dans une bagarre	0	1	2
22. T'es-tu mis(e) en colère, t'es-tu énervé(e) ou as-tu frappé les autres parce qu'on t'avait taquiné	0	1	2
23. As-tu criés sur les autres pour qu'ils fassent des choses pour toi	0	1	2

Renseignements signalétiques :

RS1- Vous êtes :

-Fille.....

-Garçon.....

RS2- Quelle est votre classe?

.....

RS3- Quel est votre année de naissance ?

.....

RS4- consommez-vous des substances telles que chanvre, cigarettes, chicha, tramol?

1 (jamais) ; 2 (très rarement) ;
3 (occasionnellement) ; 4 (de temps en temps) ; 5 (toujours)

RS5- Avez-vous des enfants ?

-OUI.....

-NON.....

RS6- Quelle est la profession de vos parents ?

.....

RS7- Quel est le statut matrimonial de vos parents ?

-Célibataire.....

-Marié monogame.....

-Marié polygame.....

-Séparé.....

-Veuf.....

-divorcé.....

Merci d'avoir accepté de participer à notre enquête.

ANNEXE 2 : AUTORISATION DE RECHERCHE

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
FACULTE DES ARTS, LETTRES ET
SCIENTES HUMAINES
CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE
SCIENTES HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES
DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
FACULTY ARTS, LETTRES AND SOCIAL
SCIENCES
DOCTORATE TRAINING AND RESEARCH
CENTER
EDUCATIVES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **EBALE MONEZE Chandel**, Professeur des universités, Chef du Département de Psychologie de l'Université de Yaoundé I, atteste que Madame **GAMGO Michelle Aurélie**, matricule 15D476, étudiante en Master, option psychologie sociale, a libellé son sujet :

« **Biais d'attribution d'intention hostile et comportement agressif chez les adolescents en milieu scolaires** ».

Ses travaux s'effectuent sous la direction du **Dr. Helene Chantal NGAH ESSOMBA**, Chargé de cours à l'Université de Yaoundé I.

Pour des besoins de recherches exploratoire et documentaire approfondies, le Département de Psychologie prie toute institution sollicitée de lui ouvrir ses portes.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé le **21 FEB 2022**



Ebalé Moneze Chandel
Professeur Titulaire

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	iii
REMERCIEMENTS	vi
LISTE DES ABREVIATIONS	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE: CADRE THEORIQUE.....	3
CHAPITRE PREMIER: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1. CONSTAT DE L'ETUDE	4
1.1. Constat empirique	4
1.1.1. Statistiques sur les comportements agressifs en milieu scolaire dans le monde	5
1.1.1.1. Comportements agressifs en milieu scolaire au Cameroun	8
1.1.2. Causes des comportements agressifs chez les adolescents en milieu scolaire	10
1.1.2.1. Les facteurs familiaux	10
❖ Le statut socioéconomique	10
❖ Les pratiques parentales inefficaces	11
❖ La communication parents-enfants	12
❖ Le divorce	13
❖ Les médias	13
1.1.2.2. Les facteurs liés à l'école	14
❖ Le mépris de la part des enseignants et des pairs	14
❖ La relation pédagogique	14
❖ L'échec scolaire	15
❖ L'alcoolisme des parents	16
1.1.3. Conséquences des comportements agressifs chez les adolescents en milieu scolaire 16	
❖ Le climat social	17
❖ Climat scolaire	17
1.1.4. Mesures prises	18
1.1.4.1. Les dispositions juridiques et réglementaires sur la violence à l'école	19
❖ Déclaration universelle des Nations Unies	19

❖	Convention des Nations Unies sur les Droits de l'Enfant	19
❖	Convention de la lutte contre la discrimination de l'UNESCO.....	19
❖	Charte africaine des Droits de l'Homme.....	19
❖	Loi n° 98 /004 du 4avril portant orientation de l'éducation au Cameroun	20
	1.1.4.2. Les prescriptions du Minesec	20
1.2.	Constat théorique	21
1.3.	Problème.....	24
1.4.	Question de recherche.....	25
	1.4.1. Question générale	25
	1.4.2. Questions spécifiques.....	25
1.5.	Objectifs de la recherche.....	26
	1.5.1. Objectif général	26
	1.5.2. Objectifs spécifiques.....	26
1.6.	Intérêts de la recherche.....	26
	1.6.1. Intérêt scientifique.....	26
	1.6.2. Intérêt éducationnel.....	27
	1.6.3. Intérêt social.....	27
1.7.	Délimitation de l'étude	28
	1.7.1. Sur le plan théorique.....	28
	1.7.2. Sur le plan géographique	28
1.8.	Type de l'étude.....	28
CHAPITRE DEUXIÈME: REVUE DE LA LITTÉRATURE		30
2.1.	L'ATTRIBUTION CAUSALE.....	31
	2.1.1. Fondement théorique de l'attribution causale	31
	2.1.2. Définition de l'attribution causale	31
	2.1.3. Le biais d'attribution d'intention.....	32
	2.1.4. Les dimensions du biais d'attribution d'intention.....	33
	2.1.5. LES TRAVAUX SUR LE BIAIS D'ATTRIBUTION D'INTENTION.....	34
2.2.	LES COMPORTEMENTS AGRESSIFS.....	39
	2.2.1. Définition du comportement.....	39
	2.2.2. Définition du comportement agressif.....	40
	2.2.3. Les formes et les fonctions de l'agressivité.....	41
	2.2.1.1. Les formes de l'agressivité.....	41
	2.2.1.1.1. L'agression physique ou directe.....	41
	2.2.1.1.2. L'agression verbale ou indirecte	41
	2.2.1.1.3. Les fonctions de l'agressivité	42

2.2.1.1.4. L'agressivité réactive ou hostile	42
2.2.1.1.5. L'agressivité proactive ou instrumentale	43
2.2.2. LES TRAVAUX RELATIFS AUX COMPORTEMENTS AGRESSIFS	44
2.3. LES TRAVAUX QUI METTENT EN RELATION LE BIAIS D'ATTRIBUTION D'INTENTION ET AGRESSION	48
CHAPITRE TROISIEME: THEORIES DE REFERENCE	61
3.1. THEORIES DE L'ATTRIBUTION CAUSALE	62
3.1.1. Historique de l'attribution.....	62
3.1.2. L'attribution chez Heider : La psychologie naïve	63
3.1.1.1. Définition de l'attribution causale	65
❖ Locus de contrôle ou lieu de causalité.....	65
❖ La contrôlabilité	65
❖ La stabilité.....	66
3.1.3. Quand et pourquoi faire des attributions.....	66
3.1.4. La théorie des inférences correspondantes de Jones et Davis (1965).....	67
❖ Le choix	68
❖ La désirabilité sociale.....	69
❖ Les effets non-communs.....	69
3.1.5. Le traitement de l'information sociale (social information processing (SIP))	70
3.2. Modèle de la frustration-agression de (Dollard et al. 1939).....	77
➤ L'hypothèse frustration-agression de Berkowitz (1965, 1969)	79
3.3. La théorie de l'apprentissage sociale	80
DEUXIEME PARTIE: CADRE OPERATOIRE	84
CHAPITRE QUATRIÈME: APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE.....	85
4.1. SITE DE L'ÉTUDE.....	86
4.1.1. Choix du site de l'étude.....	86
4.1.2. Présentation des établissements scolaires.....	86
4.1. PARTICIPANTS ET TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE.....	87
4.2. VARIABLES DE L'ÉTUDE	89
4.2.1. Variable indépendante (VI).....	89
4.2.2. Variable dépendante (VD).....	89
4.2.3. HYPOTHESE DE L'ÉTUDE.....	90
4.2.4. Hypothèse générale.....	90
4.2.5. Hypothèses spécifiques.....	90
4.3.1. CHOIX, ELABORATION ET VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES	91

4.3.2. Choix de l'instrument de collecte de données	91
4.3.3. Elaboration de l'instrument	91
4.3.4. Pré-test et validation du questionnaire.....	93
4.4. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	103
4.4.1. DIFFICULTES RENCONTREES.....	104
4.4.2. OUTILS DE TRAITEMENT STATISQUE DES DONNEES	105
CHAPITRE CINQUIÈME: PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DES RESULTATS	106
5.1. ANALYSE DES FACTEURS SECONDAIRES	106
5.1.1. Facteurs sociodémographiques et agression	106
5.1.1.1. Sexe et Agression	106
5.1.1.2. Âge et Agression	107
5.1.1.3. Classe et Agression	108
5.1.1.4. Possession d'enfants et agression	109
5.1.1.5. Consommation de stupéfiants et Agression	109
5.1.1.6. Statut matrimonial et agression	110
5.1.1. Facteurs sociodémographiques et biais d'attribution d'intention	111
5.1.1.1. Sexe et biais d'attribution d'intention.....	111
5.1.1.2. Age et biais d'attribution d'intention	112
5.1.1.3. Classe et Biais d'attribution d'intention	113
5.1.1.4. Possession d'enfants et Biais d'attribution d'intention	114
5.1.2.5- Consommation de stupéfiants et Biais d'attribution d'intention.....	115
5.1.2.6- Statut matrimonial et Biais d'attribution d'intention	116
5.2. ANALYSE DES FACTEURS PRINCIPAUX	117
5.2.1- Biais d'attribution d'intention hostile et Agression	117
5.2.2- Biais d'attribution d'intention non-hostile instrumentale et Agression.....	119
5.2.3- Biais d'attribution d'intention neutre et Agression	120
5.2.4- Réponse émotionnelle négative et Agression	120
5.2.5- Biais d'attribution d'intention hostile, Réponse émotionnelle négative et Agression ...	122
CHAPITRE SIXIEME: SYNTHESE ET DISCUSSION DES RESULTATS	126
6.1. DISCUSSION DES RESULTATS ISSUS DE L'ANALYSE DES FACTEURS SECONDAIRES	126
6.1.1. Facteurs sociodémographiques et l'agression.....	126
6.1.1.1. Le Sexe et l'agression	126
6.1.1.2. Age et agression	127
6.1.1.3. Classe scolaire et agression.....	127

6.1.1.4. Possession d'enfant et agression	128
6.1.1.5. Consommation des substances psychoactives et agression	128
6.1.1.6. Statut matrimoniale des parents et agression chez les élèves	129
6.1.2. Facteurs sociodémographique et biais d'attribution d'intention	129
6.1.2.1. Sexe et biais d'attribution d'intention	129
6.1.2.2. Age et biais d'attribution d'intention	130
6.1.2.3. Classe scolaire et biais d'attribution d'intention	130
6.1.2.4. Possession d'enfants et biais d'attribution d'intention	130
6.1.2.5. Consommation des substances psychoactives et biais d'attribution d'intention 131	
6.1.2.6. Statut matrimonial des parents et biais d'attribution d'intention chez les élèves 131	
6.2. DISCUSSION DES RESULTATS POUR LES FACTEURS PRINCIPAUX	131
6.2.1. Biais d'attribution d'intention hostile et l'Agression	131
6.2.2. Le biais d'attribution d'intention non- hostile instrumentale et l'agression.....	133
6.2.3. Biais d'attribution d'intention neutre et Agression.....	134
6.2.4. Réponse émotionnelle négative et Agression.....	134
6.2.5. Biais d'attribution d'intention hostile, Réponse émotionnelle négative et Agression 136	
6.3. LIMITES ET IMPLICATION DE L'ETUDE	137
6.3.1. Limite de l'étude.....	137
6.3.2. Implications de l'étude	139
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	144
ANNEXE	168
ANNEXE 1 : LE QUESTIONNAIRE	169
ANNEXE 2 : AUTORISATION DE RECHERCHE	175