

Université de Montréal

Le recours à la violence relationnelle est-il associé aux mêmes habiletés sociales lacunaires que le recours à la violence physique chez les adolescents et les adolescentes judiciairisés?

Par
Isabelle Beaudoin

École de criminologie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des Études Supérieures
en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en criminologie

août 2006

© Isabelle Beaudoin, 2006

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
Le recours à la violence relationnelle est-il associé aux mêmes habiletés sociales lacunaires que
le recours à la violence physique chez les adolescents et les adolescentes judiciarisés?

Présenté par :
Isabelle Beaudoin

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Pierre Tremblay

.....
président-rapporteur

Nadine Lanctôt

.....
directeur de recherche

Pierrette Verlaan

.....
membre du jury

Résumé

Afin d'étudier adéquatement le phénomène de la violence chez les adolescents et les adolescentes, il importe d'étudier la violence relationnelle puisqu'elle est plus représentative des comportements violents féminins. Pour savoir si ce type de violence est une problématique au même titre que la violence physique, certains auteurs ont proposé de comparer les caractéristiques psychosociales de ceux et celles qui ont recours à ces formes de violence. Cette étude cherche à identifier les différences sexuelles dans les relations entre les formes de la violence et les habiletés sociales chez les adolescents (n=95) et adolescentes (n=142) judiciairisés. Deux questionnaires ont été passés aux sujets placés en centre jeunesse à l'été 2004. Un premier portait sur les formes de violence, alors qu'un deuxième portait sur diverses habiletés sociales. Nos résultats démontrent que les adolescents et les adolescentes de l'échantillon commettent autant de violence relationnelle. Ces résultats, contraires à la majorité des études antérieures, pourraient être dus à l'utilisation des sondages auto-révélés. Tout de même, les garçons commettent plus de violence physique que de violence relationnelle et vice versa chez les filles. De plus, les résultats indiquent que les deux formes de violence dénotent de mauvaises habiletés sociales chez ceux et celles qui y ont recours. En effet, moins les habiletés sont bonnes, plus les garçons et les filles ont recours à des comportements physiquement et relationnellement violents. Ces résultats démontrent que la violence relationnelle, tout comme la violence physique, est associée à des habiletés sociales lacunaires chez les adolescents et les adolescentes judiciairisés.

Mots clés : violence relationnelle, violence physique, différences sexuelles, habiletés sociales, adolescents judiciairisés, analyses factorielles confirmatoires

Abstract

In order to study correctly the violence phenomenon of adolescent males and females, it is important to study relational violence because this form of violence captures more adequately female forms of aggressive behavior. In order to know if this form of violence is as deviant as physical violence, some researchers propose to compare psychosocial factors of those who use physical violence with those who use relational violence. This study wants to identify gender differences in the relationships between two forms of violence and social skills among adjudicated adolescent males (n=95) and females (n=142). A self-report procedure was used. A survey on violent behavior and a survey on social skills were answered by participants during the summer of 2004 in youth centers. Our results reveal no significant gender differences in the frequency of relational violent behaviour. These results differ from those of the majority of studies in the field, and may be attributed to the use of self-report instruments. However, adolescent males use more physical violence than relational violence and adolescent females engage in more relational violence than physical violence. Results also reveal that physical and relational violence are associated with poor social skills among adolescent males and females. Indeed, youth who had low social skills used more physical and relational violent behavior as compared to those with high social skills. These results show that relational violence, like physical violence, is associated with low social skills among adolescent males and females.

Key words: relational violence, physical violence, gender differences, social skills, adjudicated adolescents, confirmatory factor analysis.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	viii
Dédicace.....	ix
Remerciements.....	x
1. Introduction	1
CHAPITRE I : REVUE DE LITTÉRATURE	3
1. La violence est-elle réellement représentée par deux formes distinctes: violence relationnelle et violence physique?	4
2. Les formes de violence : violence physique chez les adolescents et violence relationnelle chez les adolescentes?.....	6
3. Les différences sexuelles dans les formes de la violence : des explications au plan des caractéristiques inter-sexuelles	8
a) <i>La socialisation différentielle et les processus de masculinité et de féminité.....</i>	<i>8</i>
b) <i>L'intimité dans les relations interpersonnelles.....</i>	<i>10</i>
4. Les différences sexuelles dans les formes de violence : des explications au plan des caractéristiques intra-sexuelles	12
a) <i>La violence relationnelle comme un mécanisme d'adaptation commun et habituel chez les filles.....</i>	<i>13</i>
b) <i>La violence relationnelle comme une faiblesse au plan des caractéristiques psychosociales des agresseures.....</i>	<i>14</i>
c) <i>Les habiletés sociales.....</i>	<i>16</i>
d) <i>Le processus socio-cognitif.....</i>	<i>18</i>
CHAPITRE II : Problématique et méthodologie	21
1. Objet d'étude	22
2. Échantillon à l'étude.....	23
3. Les mesures	23
a) <i>Les variables dépendantes : les formes de la violence</i>	<i>23</i>
b) <i>Les variables indépendantes : les habiletés sociales</i>	<i>32</i>
4. Les analyses statistiques.....	36
CHAPITRE III : Résultats	37
1. Objectif 1 : résultats.....	38
2. Objectif 2 : résultats	39
3. Objectif 3 : Résultats	41
CHAPITRE IV : Discussion et Conclusion	46
1. Objectif 1 : Identifier les différences sexuelles quant aux formes de la violence.....	48

2. Objectif 2 : Identifier si les adolescents et les adolescentes qui ont recours à la violence relationnelle ont les mêmes lacunes au plan des habiletés sociales que ceux et celles qui ont recours à la violence physique	50
3. Objectif 3 : Identifier les différences sexuelles quant à la force et la nature des relations entre les formes de la violence et les habiletés sociales.....	51
4. Les limites de l'étude	53
5. Les implications scientifiques.....	54
6. Les implications cliniques	56
Bibliographie.....	57
Annexe 1 : Matrice de corrélations polychoriques, moyennes, écarts-types, asymétries et kurtoses pour les variables du modèle 1.....	xi
Annexe 2 : Les habiletés sociales et leurs échelles	xii

Liste des tableaux

Tableau I : Les items du questionnaire portant sur la violence.....	p.24
Tableau II : Résultats de l'analyse factorielle exploratoire sur les formes de la violence.....	p.26
Tableau III : Résultats finaux de l'analyse factorielle exploratoire effectuée avec les variables représentant les habiletés sociales.....	p.35
Tableau IV : Tests de moyennes comparant les adolescents et les adolescentes quant à leur fréquence de comportements violents physiques et relationnels.....	p.38
Tableau V : Corrélations entre la violence physique/relationnelle et les habiletés sociales.....	p.39
Tableau VI : ANOVA entre les habiletés sociales, le sexe et la violence physique.....	p.42
Tableau VII : ANOVA pour les habiletés sociales, le sexe et la violence relationnelle.....	p.44

Liste des figures

Figure 1 : Modèle de base pour les analyses factorielles confirmatoires.....p.28

Figure 2 : Solution factorielle finale pour les formes de la violence.....p.30

Figure 3 : Différences de moyennes dans la fréquence des comportements physiquement violents entre les adolescents et les adolescentes quant à leur niveau d'habileté à gérer leur colère.....p.43

*À Émélie,
Pour toi.
Pour moi.
Pour notre amitié sans faille depuis toujours.*

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier profondément Mme Nadine Lanctôt d'avoir accepté d'être ma directrice de maîtrise. Sans elle, ce mémoire ne serait pas ce qu'il est. Merci Nadine de m'avoir permis de travailler avec toi, de travailler sur les projets qui m'intéressaient et de m'avoir montré la rigueur d'un bon travail scientifique. Tu m'as permis d'être une meilleure étudiante et une meilleure analyste. Tu m'as ouvert les portes pour ma carrière future. Je t'en serai toujours excessivement reconnaissante.

Un merci spécial à toute l'équipe Lanctôt et plus particulièrement à Annie Bélanger et Mélanie Corneau. Merci à vous deux pour tous les conseils maintes fois donnés. Vous avez ajouté un « je ne sais quoi » à mes études de maîtrise qui les ont sans aucun doute rendues plus agréables. Vous me manquerez dans ma prochaine équipe, ça c'est sûr!

Merci à toute ma gang de la maîtrise : Maurizio D'elia, Julie-Anne Moreau, Claudia Hamel et Patrick Michaud. Je m'ennuierai certainement des lundis midis à la Brunante et des 4 à 7 qui n'en finissent plus! Mais je sais qu'avec vous, ce n'est que partie remise !!!

Merci à Pierre Tremblay, Jean-Pierre Guay et Mathieu Charest qui m'ont démontré que je pouvais me dépasser et aller encore plus loin. Je vous suis extrêmement reconnaissante de la confiance que vous avez eue en moi.

Merci à mes parents, ma sœur et mon beau-frère. Vous croyez en moi et vous êtes fiers de moi depuis toujours. Mes études n'auraient pas pu être si extraordinaires sans votre intérêt pour ce que je fais. Je sais que vous ne comprenez pas toujours mon projet, mais votre écoute m'a été d'un support essentiel.

Merci à Émélie Beaulieu pour son intérêt qui m'impressionne toujours. Merci Émélie de croire en moi et de t'intéresser à ce que je fais. Par tes multiples questions sur mon projet, sans peut-être même t'en rendre compte, tu y mets ta touche personnelle. Merci de cette curiosité manifestée; c'est une des plus belles preuves d'amitié.

Merci à Chantal Campeau, Mélanie Girard, Julie Daneau et Éric Couto pour leur présence exceptionnelle. Que ça aille bien ou mal, vous êtes toujours là pour moi. Merci pour toutes les fois où vous m'avez changé les idées, j'en avais grandement besoin!

Un dernier merci à la Fédération Québécoise pour les jeunes contrevenants (Fond de recherche Bruno Cormier) et à l'École de criminologie pour le soutien financier en Bourse. Les efforts que j'ai mis dans mes études jusqu'à présent ont su être récompensés par ces deux institutions. Elles m'ont aussi permis de me concentrer à plein de temps sur mon mémoire et de le faire sans soucis financier.

1. Introduction

Il semblerait que depuis les dix dernières années, il y ait une augmentation des délits officiels de violence commis par les adolescentes (une hausse de 200%) et une diminution de celle faite par les adolescents (une baisse de 30%) (Statistiques Canada, 2004). Les adolescentes ont tout de même tendance à être plus subtiles dans leur criminalité et à commettre des délits de plus faible gravité que les adolescents. Les comportements violents des garçons restent habituellement plus graves et plus fréquents que ceux des filles (Moretti, Odgers et Jackson, 2004). D'ailleurs, l'augmentation dans les statistiques officielles des délits commis par les filles est principalement due à la hausse des délits mineurs qu'elles effectuent (Moretti, Holland et McKay, 2001).

Cependant, il semblerait que la violence physique ne représente pas adéquatement la réalité des filles en ce qui a trait à leurs comportements violents. En effet, ce serait plutôt la violence relationnelle qui serait commise par la gente féminine. Lorsque cette forme de violence est effectuée, ce sont les relations interpersonnelles de la personne agressée qui sont visées (Crick et Grotpeter, 1995). Étant donné le type de socialisation qu'elles reçoivent dès leur tendre enfance et les groupes d'amies dans lesquels elles sont intégrées, la violence relationnelle est plutôt privilégiée chez les filles et répond mieux à leurs critères de ce qu'est la féminité (Bottcher, 1995 ; Heimer, 1996).

Pour certains, la violence relationnelle commise par les filles n'est rien d'autre qu'un comportement normal, effectué par toute et chacune (Vaillancourt, 2005). Pour d'autres, la violence relationnelle représente plutôt un comportement problématique au même titre que la violence physique effectuée par les garçons (Verlaan, Déry, Toupin et Pauzé, 2005). Afin d'éclaircir ce débat, plusieurs auteurs reconnaissent l'importance d'étudier les corrélats associés tant à la violence physique qu'à la violence relationnelle chez les adolescents et les adolescentes. Cette analyse permettrait de savoir si ceux et celles qui commettent des gestes de violence relationnelle ont les mêmes caractéristiques psychosociales que ceux et celles qui commettent des gestes de violence physique. Conséquemment, il serait possible d'indiquer si la violence relationnelle, tout comme la violence physique, est bel et bien un comportement qui trahit certaines problématiques chez les personnes qui la commettent.

Le mémoire procède par étape. La recension des écrits pertinents fait état des connaissances actuelles en ce qui a trait à la violence relationnelle et à la violence physique

commises par les adolescents et les adolescentes et présente diverses hypothèses sur les différences inter-sexes et intra-sexes dans le recours à ces deux formes de violence. Le chapitre méthodologique présente les objectifs de l'étude, la population d'adolescents judiciairisés, les deux questionnaires de l'étude et les procédures utilisées pour construire les échelles de violence et d'habiletés sociales. Dans le chapitre des résultats, les analyses bivariées et multivariées qui ont été effectuées pour connaître les relations entre les formes de la violence et les diverses habiletés sociales chez les adolescents et les adolescentes sont présentées. Le dernier chapitre récapitule les principaux résultats de cette étude et leurs limites pour les comparer avec ceux des auteurs recensés dans la revue de littérature. Les implications scientifiques et cliniques de cette étude y sont aussi dégagées.

CHAPITRE I :
Revue de littérature

Depuis les cinq dernières années, les livres et les articles scientifiques portant sur la violence des filles se sont multipliés (Odgers et Moretti, 2002). Lorsque les auteurs abordent ce sujet, ils ne traitent pas uniquement de la violence physique. En effet, une autre forme de violence est examinée, ceci parce qu'elle semble plus représentative des actes de violence manifestés par les filles (Odgers et Moretti, 2002). Cette forme de violence est de nature relationnelle, ou indirecte. La violence relationnelle est le fait d'attaquer les relations interpersonnelles de l'individu méprisé plutôt que de l'agresser physiquement (Crick, 1997). Par exemple, les agresseurs nuisent aux relations interpersonnelles en parlant dans le dos d'une personne ou en l'ignorant afin que les autres la rejettent. La violence indirecte implique quant à elle le rejet subtil (jamais en face-à-face), mais délibéré, d'une personne dans un groupe social (Lagerspetz, Björkqvist et Peltonen, 1988). Toutefois, dans les études recensées, plusieurs terminologies différentes sont employées pour faire référence à cette forme de violence. Ces diverses terminologies peuvent mener à une ambiguïté dans la littérature.

1. La violence est-elle réellement représentée par deux formes distinctes: violence relationnelle et violence physique?

Les recherches qui étudient la violence chez les adolescents et les adolescentes font habituellement référence à deux formes distinctes : la violence physique et la violence relationnelle ou indirecte. Deux problèmes ressortent de ces études. La distinction entre la violence relationnelle et la violence indirecte est mal définie. Certains auteurs doutent aussi qu'il y ait réellement une forme de violence physique et une deuxième forme de violence plus subtile (relationnelle ou indirecte) parce qu'elles sont très fortement corrélées ensemble. Cette section tente donc de mettre la lumière sur ces deux points.

Les recherches qui étudient la violence plus subtile des adolescents et des adolescentes emploient principalement deux terminologies : violence indirecte et violence relationnelle. Ceux qui utilisent « violence indirecte » font principalement référence à « deliberate social exclusion and rejection » (Feshbach, 1969, p.253). Lagerspetz et coll. (1988) rajoutent que cette forme de violence inclue des comportements subtils qui ne sont jamais effectués en face-à-face et qui laissent ainsi l'agresseur dans l'ombre. Cette forme de violence s'actualise donc par le biais des pairs puisque ce sont eux qui reçoivent l'information erronée à propos de la victime (par exemple, des calomnies). Les auteurs qui utilisent « violence relationnelle » font principalement référence à « harming others through purposeful manipulation and damage of

their peer relationships » (Crick et Grotpeter, 1995, p.711). Archer (2001) rajoute que la violence relationnelle peut se faire en face-à-face (par exemple, rire d'une personne devant elle et devant d'autres personnes pour la faire passer pour une niaiseuse). La violence indirecte impliquerait donc une violence effectuée à l'insu d'une personne, alors que la violence relationnelle supposerait la manipulation des relations sociales d'un individu (Archer, 2001), qu'elle soit effectuée en face-à-face ou non. Dans le cadre de la présente étude, ce sera la définition incluant les comportements en face-à-face qui sera utilisée, soit celle de la violence relationnelle. Toutefois, la présentation des études dans la recension des écrits restera fidèle à chacune des terminologies employées.

Peu importe la terminologie employée, cette forme de violence est régulièrement mise en relation avec la violence physique chez les adolescents et les adolescentes. Les recherches ont établi que les enfants et les adolescents qui ont fréquemment recours à la violence physique ont aussi souvent recours à la violence relationnelle. Cette situation est présente autant chez les filles que chez les garçons. Crick et Grotpeter (1995) mentionnent que la forte corrélation entre ces deux formes de violence ($r=0.54$) indique qu'il s'agit du même comportement général, mais effectué de différentes façons. De plus, Storch, Bagner, Geffken et Baumeister (2004) mentionnent que malgré une forte corrélation entre les deux dimensions, la corrélation n'explique que 19% de la variance. Autrement dit, les deux formes de la violence seraient fortement reliées, mais non pas redondantes.

Little, Jones, Henrich et Hawley (2003) ont néanmoins voulu vérifier si la violence ne serait pas mieux conceptualisée par un seul facteur (mixte) plutôt que par deux facteurs distincts (la violence relationnelle d'une part, et la violence physique d'autre part). Selon eux, la violence physique est : « generally defined as verbal and physical behaviors that are directed at individuals with the intent to harm them » (p.4). La violence relationnelle, quant à elle est : « generally defined as acts that are intended to significantly damage another child's friendships or feeling of inclusion in the peer group » (p.4). Leur analyse factorielle confirmatoire, montre que la violence relationnelle et la violence physique sont bel et bien deux formes et facteurs distincts de la violence et rendent mieux compte de la distribution des données de leur échantillon ($\chi^2 (129, N=1723)=932.0, p>0.05$; $RMSEA=0.061$; $NNFI=0.946$; $IFI=0.955$) que le fait la structure à facteur unique ($\chi^2 (9, N=1723) =73.8, p<0.01$). Ainsi, selon ces auteurs, les formes de violence seraient bel et bien représentées par la violence physique et la violence relationnelle, d'où l'importance de les analyser séparément.

2. Les formes de violence : violence physique chez les adolescents et violence relationnelle chez les adolescentes?

Les garçons et les filles accordent une signification différente à la violence, selon les formes qu'elle revêt. En effet, lorsqu'on leur demande d'identifier les comportements qu'ils commettraient s'ils voulaient être « méchants » avec autrui, les adolescents et les adolescentes indiquent des comportements différents. Dans un échantillon de 459 enfants d'âge scolaire (neuf à douze ans), les filles identifiaient que si elles voulaient être méchantes avec un garçon, elles commettraient plus de violence relationnelle que de violence physique (respectivement, 25.8% et 19.4%). Le même scénario se produit pour les filles qui voudraient être méchantes avec d'autres filles, puisque 48.4% d'entre elles opteraient pour la violence relationnelle, alors que seulement 9.7% d'entre elles opteraient pour la violence physique (Crick, Bigbee et Howes, 1996). Dans ce même échantillon, lorsque les garçons désiraient être méchants avec un garçon ou avec une fille, ils étaient plus enclins à recourir à la violence physique (respectivement, 57.1% et 25.0%) qu'à la violence relationnelle (respectivement, 7.1% et 10.1%) (Crick et coll., 1996). Ainsi, les stratégies d'agression diffèrent selon le sexe des adolescents. Crick et ses collaborateurs (1996) en viennent à la conclusion que les filles de 2^e et 3^e année du primaire pratiquent presque uniquement la violence relationnelle. Lorsque, dans leurs analyses, la violence relationnelle n'est plus prise en compte, 60% des filles de leur échantillon qui avaient été initialement considérées comme « agressives » ne le seraient plus, alors que ce seraient le cas de seulement 7% des garçons classifiés « agressifs ». Ainsi, si la violence désigne tout comportement destiné à faire du tort à autrui, il est important d'y inclure tant la violence physique que la violence relationnelle (Cowan et Underwood, 1999).

Les chercheurs admettent tous que les garçons commettent plus de violence physique que les filles. Inversement, la majorité des études concluent que ce sont les filles qui commettent significativement plus de violence relationnelle que leurs homologues masculins (Lagerspetz et coll., 1988 ; Björkqvist, Lagerspetz et Kaukiainen, 1992 ; Crick et Grotpeter, 1995 ; Craig, 1998 ; Moretti, Catchpole et Odgers, 2005). Björkqvist et coll. (1992), ont effectué une étude sur les comportements violents de filles et de garçons de trois cohortes d'âges (huit, onze et quinze ans). Ces comportements agressifs étaient à la fois évalués par les pairs et par des questions de délinquance auto-révélée. Les filles des deux cohortes les plus âgées commettaient significativement plus de comportements violents indirects que les garçons de ces mêmes cohortes (les filles avaient en moyenne un score de 0.65 sur une échelle qui allait

jusqu'à deux pour les comportements violents indirects, alors que les garçons avaient un score moyen de 0.45, $p < 0.01$). Ainsi, les résultats de Björkqvist et coll. (1992) démontrent bien que les filles commettent plus de violence relationnelle que les garçons.

D'autres études indiquent par contre que les garçons commettraient autant de violence relationnelle que les filles (Odgers et Moretti, 2002 ; Salmivalli et Kaukiainen, 2004 ; Toldos, 2005). Salmivalli et Kaukiainen (2004) n'observent aucune différence significative entre les adolescents et les adolescentes de douze et quatorze ans en ce qui avait trait à leurs comportements violents indirects. Les adolescentes de douze ans avaient un score moyen de 0.49 (sur une échelle maximale de 4) à l'échelle de violence indirecte, alors que les adolescents du même âge avaient un score moyen de 0.55 – une différence de moyenne qui n'était pas statistiquement significative, ($p = 0.450$). Pour ce qui est des adolescentes de quatorze ans, elles avaient un score moyen de 0.79 à l'échelle de violence indirecte alors que le score moyen de leurs homologues masculins étaient de 0.65 - une différence qui n'était toujours pas significative ($p = 0.168$). Les adolescentes de douze et quatorze ans avaient donc des scores similaires aux adolescents des mêmes âges en ce qui a trait à la violence indirecte. Ces résultats provenaient de sondages auto-révélés.

Quelques études, minoritaires, aboutissent à des résultats contraires (Henington, Hugues, Cavell et Thompson, 1998 ; Little et coll., 2003). En effet, dans l'étude de Henington et coll. (1998) portant sur des enfants de 2^e et 3^e années, les garçons de l'échantillon ($n = 461$) ont obtenu des scores plus élevés que les filles ($n = 443$), tant sur le plan de la violence relationnelle (scores moyens respectifs de 0.13 et de -0.13, $p \leq 0.001$) que sur le plan de la violence physique (scores moyens respectifs de 0.36 et de -0.38, $p \leq 0.001$). Ces auteurs ont utilisé une évaluation faite par les pairs pour mesurer la fréquence des comportements violents. Ainsi, la violence relationnelle est majoritairement commise par les filles, mais certaines études affirment aussi le contraire.

Ces résultats contradictoires peuvent être expliqués par la diversité des instruments ou des méthodologies de ces études (Little et coll., 2003). Les types d'instruments utilisés, de par leurs biais, peuvent avoir un impact sur les résultats. Ceux qui sont les plus souvent utilisés sont les sondages auto-révélés, les observations et les évaluations faites par l'entourage (les professeurs, les pairs et les parents). Pour les observations, le problème majeur est que la violence physique est plus visible que la violence relationnelle, donc plus souvent rapportée dans ce genre de méthodologie. Les évaluations faites par l'entourage sont aussi

problématiques puisque chacune des personnes interrogées n'a pas la même vision du sujet. De plus, les stéréotypes associés aux garçons et aux filles peuvent influencer la perception qu'ont les différents acteurs dans l'évaluation des comportements violents des sujets. Little et coll. (2003) soulèvent que les données provenant des évaluations faites par les pairs indiquent que les garçons sont plus violents de façon physique et les filles de façon relationnelle (par exemple, les travaux de Björkqvist et coll., (1992) et Crick et Grotpeter, (1995)). Toutefois, les adolescents ont des résultats similaires ou légèrement supérieurs aux adolescentes pour la violence relationnelle lorsque les données sont auto-révélatrices (par exemple, l'étude de Little et coll., 2003).

Ainsi, la majorité des études rapportent des résultats indiquant que les garçons ont plus souvent recours à la violence physique que les filles, mais les conclusions tirées sont différentes d'une étude à l'autre en ce qui a trait à la violence relationnelle. Il demeure que, dans leur répertoire violent, les filles commettent surtout des comportements relationnellement violents, alors que les garçons commettent surtout des comportements physiquement violents (Odgers et Moretti, 2002). Divers facteurs ou processus pourraient expliquer cet état des choses : la socialisation différentielle selon le sexe des adolescents, les processus de masculinité et de féminité et l'intimité dans les relations interpersonnelles. Ces explications clarifient les différences entre les sexes dans le recours aux formes de violence.

3. Les différences entre les sexes dans les formes de la violence : des explications au plan des caractéristiques inter-sexuelles

a) La socialisation différentielle et les processus de masculinité et de féminité

Une première hypothèse permettant d'expliquer les différences entre les sexes liées à la commission d'actes violents est la socialisation différentielle des filles et des garçons. Au cours de leur développement, les filles comprennent qu'elles doivent prendre soin d'autrui, qu'elles doivent exprimer leurs émotions, mais pas leur colère : « growing children learn the gendered rules of emotional expression, that encourage [...] girls to be more overtly emotional (except for anger expression) » (Smith et Thomas, 2000, p.550). Elles doivent plutôt faire preuve de compréhension (Underwood, 2004 ; Conway, 2005). La méta-analyse de Lytton et Romney (1991), montre que les filles sont systématiquement punies par leurs deux parents lorsqu'elles commettent des gestes de violence physique, alors que c'est beaucoup moins le cas pour les

garçons. La violence relationnelle leur permettrait donc d'exprimer leur colère, tout en respectant les normes de conduite qui leur ont été inculquées.

Pour les garçons, l'appropriation de leur identité sexuelle a pour effet de renforcer leur recours à la violence physique. En effet, les traits dits « masculins », comme la dominance, la non-émotivité, l'extrême confiance en soi et le contrôle, sont souvent considérés comme étant nécessaires à leur développement (Stoltz, 2005). D'ailleurs, les garçons et les filles voient les adolescents comme étant audacieux, machos, flamboyants, égocentriques, délinquants et puissants en force, alors qu'ils voient les adolescentes comme étant vulnérables, faibles émotionnellement et physiquement, prudentes et dépendantes (Bottcher, 1995). De plus, dans une entrevue qualitative portant sur les différences entre les sexes dans la délinquance, un adolescent indique tout simplement : « Girls can't do as much as boys can » (Bottcher, 1995, p.45). Les adolescents sont aussi plus souvent en accord avec les énoncés en faveur de comportements physiquement violents que les adolescentes (Heimer et De Coster, 1999).

Les normes de masculinité et de féminité permettent de comprendre pourquoi les garçons commettent plus souvent des gestes de violence physique et les filles commettent plus de violence relationnelle. Ces concepts résultent de la socialisation différentielle et de l'interaction d'un individu avec son milieu social. Tout d'abord, les garçons et les filles (tout comme les hommes et les femmes) donnent une signification différente aux comportements des autres et aux leurs, aux expériences qu'ils vivent et aux situations auxquelles ils sont confrontés (Heimer, 1996). Ces diverses significations, ainsi que les relations interpersonnelles dans lesquelles ils sont impliqués, leur permettent de se faire une image de ce qu'est leur rôle en tant qu'homme ou en tant que femme. Afin de créer leur image d'hommes ou de femmes, ils vont intégrer à ces significations les valeurs et les normes qu'ils ont apprises et qui les définissent bien. C'est ainsi qu'ils se feront une définition du genre auquel ils appartiennent. La définition de leur genre « serve as internalized standards against which the individual judges himself » (Heimer, 1996, p.42). L'intériorisation d'une définition classique de chaque genre influencera différemment les garçons et les filles. En effet, les filles qui intériorisent une définition plus classique de la féminité commettront moins de comportements délinquants (comportements physiquement violents, vols, etc.) que les garçons qui intériorisent une définition classique de la masculinité (Heimer, 1996). Ainsi, les filles ont tendance à voir les comportements délinquants comme étant inappropriés à leur genre, mais pas les garçons.

Par la suite, les individus construiront leurs actions en fonction de la façon dont ils pensent qu'elles seront interprétées par les autres et en fonction de leurs standards internes (Messerschmidt, 1993). Les contextes dans lesquels les actions seront effectuées auront beaucoup d'importance. En effet, les gens qui seront présents dans chacun des contextes ne seront pas les mêmes et analyseront donc de façons différentes leurs comportements. Dans chacune des situations, les hommes et les femmes adopteront des comportements distincts pour démontrer qu'ils sont « hommes » ou qu'elles sont « femmes ». Afin de prouver leur nature, ils adopteront des actions reliées à ce qu'ils entendent être féminin ou masculin.

Être masculin, c'est tout d'abord être différent de ce qui est féminin et être féminin c'est être différent de ce qui est masculin. C'est pour cette raison que la violence physique, par exemple, servira de ressource permettant d'accomplir sa masculinité, quand les autres ressources pour se réaliser en tant qu'homme (telles que l'école, le travail et les sports) ne sont pas disponibles (Messerschmidt, 1993) et vice versa pour la violence relationnelle associée à la féminité chez les filles. Par exemple, à l'école, le succès académique et la pratique des sports créent un environnement propice au développement de la masculinité puisqu'il peut y avoir de la compétition et, dans le sport, des démonstrations d'endurance. Toutefois, un adolescent qui ne performe ni dans ses résultats académiques, ni dans les activités sportives pourra se retourner vers des comportements violents physiquement qui permettent aussi l'actualisation de la masculinité en créant des compétitions et des démonstrations d'endurance.

b) L'intimité dans les relations interpersonnelles

Une hypothèse portant sur l'importance de l'intimité dans les relations interpersonnelles et appuyée par plusieurs études pourrait aussi expliquer en partie pourquoi les adolescentes commettent plus de violence relationnelle que de violence physique. Tout d'abord, les filles ont majoritairement de petits cercles d'amies fermés et intimes (Underwood, 2004), composés de une et trois personnes (Bottcher, 1995). À l'intérieur de ceux-ci, les confidences sont de mise. Les filles se définissant par la qualité de leurs relations interpersonnelles, la violence relationnelle devient une façon facile de détruire ces relations (Verlaan, 2005). Si une d'entre elle a recours à la violence physique, elle est vue par les autres comme étant anormale et sera rejetée du groupe (Pepler et Craig, 2005).

Pour les réseaux de pairs des adolescents, la situation est différente. Les cercles d'amis sont composés de plusieurs pairs et sont basés sur une hiérarchie. La dominance et le maintien du statut à l'intérieur du réseau sont très importants (Kindelberg, 2004). Pour arriver à un statut supérieur dans le réseau, plusieurs tactiques sont acceptées. De celles-ci, la violence physique est populaire. Elle est perçue comme étant un moyen d'arriver à ses fins (Kindelberg, 2004 ; Vaillancourt et Hymel, 2004). Les adolescents considèrent la violence comme étant quelque chose de normal. C'est une activité qui est acceptée dans les réseaux de pairs des garçons. Ainsi, ils sont plus portés à y avoir recours puisqu'ils savent qu'ils ne se feront pas rejeter par leurs amis, mais qu'ils seront plutôt encouragés à la commettre (Pepler et Craig, 2005). De plus, les adolescents indiquent qu'ils doivent s'entourer d'autres garçons pour les protéger si quelqu'un cherche la bataille (Bottcher, 1995). La taille des réseaux et leur contexte respectif semblent une explication au fait qu'il y ait des différences quant à la forme de violence privilégiée par les adolescents et les adolescentes.

Ainsi, les différences existantes entre les formes de violence commises par les adolescents et les adolescentes peuvent être expliquées par deux hypothèses principales. Premièrement, les filles et les garçons sont socialisés de façon différente. Les filles intériorisent des qualités telles que la gentillesse et la douceur, alors que les garçons intériorisent la force et la domination. Les filles apprennent très tôt que la violence physique ce n'est pas féminin. Elles décident donc d'avoir recours à la violence relationnelle pour extérioriser leurs émotions négatives. Deuxièmement, les réseaux de pairs des adolescents et des adolescentes expliqueraient aussi les écarts observés dans la commission d'actes violents. Les réseaux interpersonnels des adolescentes mènent à la violence relationnelle puisqu'ils sont fermés et qu'ils permettent les confidences, alors que ceux des adolescents mènent à la violence physique parce qu'ils sont composés de plusieurs personnes et que la violence physique est acceptée et valorisée, voire renforcée. Ces postulats aident à comprendre la prévalence dans le type de violence privilégiée par les garçons et les filles.

Ces quelques explications dégagent bien pourquoi les adolescents et les adolescentes commettent différents types de comportements violents. Toutefois, elles n'expliquent pas pourquoi à l'intérieur d'un même sexe, certains ont plus recours que d'autres à la violence physique ou relationnelle. Il serait pertinent de croire que ceux et celles qui accusent des difficultés psychosociales, telles un mauvais processus socio-cognitif et de faibles habiletés sociales, s'impliquent plus dans la commission d'actes physiquement et relationnellement violents. Cependant, cette hypothèse provoque un débat dans la littérature. En effet, plusieurs

auteurs pensent que la violence relationnelle chez les filles est un processus normal du développement. D'autres pensent plutôt que cette forme de violence chez les adolescentes est associée à des lacunes interpersonnelles profondes, tout comme la violence physique.

4. Les différences entre les sexes dans les formes de violence : des explications au plan des caractéristiques intra-sexuelles

Récemment, Crick, Ostrov, Appleyard, Jansen et Casas (2004) ont lancé l'idée que ceux et celles qui commettent de la violence relationnelle pourraient avoir les mêmes difficultés que ceux et celles qui commettent de la violence physique. Afin de savoir si la violence relationnelle est un comportement problématique au même titre que la violence physique, ces auteurs suggèrent d'évaluer si les corrélats qui y sont associés sont les mêmes. Il n'est pas encore établi clairement jusqu'à quel point la violence relationnelle trahit des déficits psychosociaux au même titre que la violence physique chez les agresseurs, puisque peu d'études ont été effectuées sur le sujet. Crick et coll. (2004) soulèvent que peu de facteurs de risque ont été étudiés en lien avec la violence relationnelle. En effet, la liste est courte et regroupe principalement le sexe, l'âge et les problèmes d'ordre psychologique (Vaillancourt, 2005). De plus, peu d'études recensées ont fait la distinction entre les caractéristiques psychosociales des individus commettant de la violence relationnelle et ceux commettant de la violence physique.

Bien que la violence relationnelle suscite un intérêt grandissant chez les chercheurs, un débat est soulevé quant à savoir si ces comportements qui visent à porter atteinte aux relations interpersonnelles sont réellement associés à des difficultés psychosociales, tout comme la violence physique. Deux perspectives se confrontent dans la littérature : alors que certains auteurs indiquent que les comportements agressifs de façon relationnelle chez les adolescentes représentent une conduite faisant partie du développement normal, d'autres mentionnent que ces mêmes comportements sont problématiques, en ce sens qu'ils trahissent des difficultés psychosociales. Il apparaît important de présenter les constats de ces deux points de vue.

a) La violence relationnelle comme un mécanisme d'adaptation commun et habituel chez les filles

Certains auteurs indiquent que les comportements relationnellement agressifs des filles, tels que de parler dans le dos d'une personne, de répandre des rumeurs et de rejeter quelqu'un en l'ignorant, constituent des mécanismes d'adaptation communs et habituels (Vaillancourt, 2005; Okamoto et Chesney-Lind, 2002). Ils serviraient entre autres à assurer la popularité des filles auprès des garçons (Vaillancourt, 2005). Se ralliant à la théorie de l'évolution, Vaillancourt (2005) explique que les filles ne choisissent pas leur partenaire amoureux de façon aléatoire; elles les sélectionnent selon leur potentiel économique et occupationnel. Ces qualités de leur partenaire donneraient aux femmes de meilleures ressources au plan de la reproduction. Afin d'arriver à obtenir les meilleurs partis, elles ont deux choix : soit attirer les garçons avec leur charme, soit intimider la compétition, c'est-à-dire les autres filles. Pour parvenir à ce deuxième choix, elles peuvent recourir à la violence relationnelle, laquelle est plus dommageable pour les victimes de sexe féminin, mais surtout, laquelle présente moins de risques que la violence physique pour les agresseuses (Vaillancourt, 2005). Toujours selon la même auteure, une deuxième raison pour laquelle les filles commettraient des gestes de violence relationnelle serait pour préserver leur pouvoir au sein d'un groupe. D'ailleurs, il semblerait que les filles qui ont un statut socio-économique élevé commettent plus souvent la violence relationnelle que celles qui ont un statut socio-économique faible. Ainsi, ce type de violence pourrait être, chez les filles, une méthode d'adaptation servant à préserver le pouvoir au sein de leur groupe. Okamoto et Chesney-Lind (2002) craignent d'ailleurs que ces comportements communs en viennent à être étiquetés comme pathologiques étant donné que plusieurs autres auteurs voient la violence relationnelle comme étant une problématique à l'adolescence. Toutefois, certaines études en viennent aux résultats que les filles commettant de la violence relationnelle ont des forces au plan de leurs caractéristiques psychosociales.

Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg et Ahlbom (1999) ont mesuré l'intelligence sociale de 274 adolescentes et 252 adolescents, c'est-à-dire leur capacité d'accomplir des tâches interpersonnelles, telles que « easily accomodates to new people and new situations » ou « is able to guess the feelings of others, also when they do not want to show them ». Dans leurs résultats, ni la violence physique, ni la violence verbale ne sont significativement reliées à l'intelligence sociale. Toutefois, pour tous les groupes d'âges (dix ans, douze ans et quatorze ans), la violence relationnelle est corrélée positivement et de façon significative à l'intelligence sociale (respectivement, $r=0.36$, $p\leq 0.001$; $r=0.18$, $p\leq 0.05$;

$r=0.31$, $p\leq 0.001$). Ainsi, plus les sujets de cette étude avaient tendance à avoir une bonne intelligence sociale, plus ils commettaient des gestes de violence relationnelle.

Kaukiainen et coll. (1999) expliquent ce résultat par le fait que pour commettre la violence relationnelle « the individual must be able to put his/her intention to harm another person in a favorable light. At the same time s(he) has to interpret the reactions of others and accommodate his/her behaviour for the social manipulation not to backfire. » (p.88). Xie, Cairns et Cairns (2005) abondent dans le même sens en indiquant que la violence relationnelle requiert une utilisation plus complexe des connaissances de son entourage que la violence physique. Ainsi, selon ces deux groupes de chercheurs, la violence relationnelle ne trahirait pas des déficits psychosociaux chez les personnes violentes, mais serait plutôt expliquée par de bonnes capacités cognitives et sociales permettant de manipuler les autres. La violence relationnelle peut donc être tournée à son avantage, et au désavantage des autres, si l'agresseur arrive à bien interpréter son environnement.

b) La violence relationnelle comme une faiblesse au plan des caractéristiques psychosociales des agresseures

Dans une brève revue de littérature sur les caractéristiques psychosociales des adolescentes qui commettent des gestes de violence relationnelle, Crick et coll. (2004) mentionnent que celles qui font usage de violence relationnelle risquent davantage d'être rejetées, d'être isolées et de développer des symptômes dépressifs. On peut se demander cependant si ces facteurs ne seraient pas plutôt des conséquences de leur penchant à recourir à la violence relationnelle.

La majorité des études indiquent que l'isolement est associé positivement aux deux formes de violence, mais uniquement chez les filles et non pas chez les garçons. En effet, autant chez les fillettes (Crick et Grotpeter, 1995 ; Henington et coll., 1998), que chez les adolescentes (Smith et Thomas, 2000) et les femmes adultes (Storch et coll., 2004), celles qui ont recours à la violence, peu importe sous quelle forme, sont isolées. Dans l'étude de Smith et Thomas (2000), les adolescentes violentes éprouvaient davantage des sentiments de solitude que les filles non-violentes (respectivement, 90% et 63%, $p<0.001$). Storch et coll. (2004) sont d'avis que ce sont justement leurs comportements violents inappropriés qui sont la cause de leur isolement. Ainsi, ces filles seraient de prime à bord entourées d'autres filles et leur

violence ferait en sorte qu'elles se font rejeter et qu'elles se retrouvent finalement isolées et sans amie.

Du côté des garçons, les relations entre l'isolement et la violence relationnelle sont non-significatives. Dans aucune des études recensées l'isolement était associé aux deux formes de violence chez les garçons (Crick et Grotpeter, 1995 ; Henington et coll., 1998 ; Storch et coll., 2004). Par exemple, dans l'étude de Storch et coll. (2004) sur les caractéristiques psychosociales de 287 étudiants gradués, l'isolement n'est associé ni à la violence relationnelle, ni à la violence physique.

Une deuxième caractéristique évaluée par les études portant sur la violence est la dépression. Celle-ci caractériserait principalement les filles violentes. En effet, dans une étude portant sur 217 femmes et 86 hommes, les résultats de Storch et coll. (2004) montrent que les actes de violence physique et relationnelle sont positivement et significativement corrélées à la dépression chez les femmes (respectivement, $B=0.24$, $p \leq 0.001$ et $B=0.20$, $p \leq 0.01$), mais pas chez les hommes (respectivement, $B=0.09$, $p > 0.05$ et $B=0.14$, $p > 0.05$). La dépression, au même titre que l'isolement, serait donc associée aux deux formes de violence, mais seulement parmi les femmes.

Verlaan, Déry, Toupin et Pauzé (2005) ont effectué une étude sur plusieurs caractéristiques psychosociales d'un échantillon de jeunes filles en 5^e et 6^e années du primaire. Celles qui avaient un score plus grand ou égal à un écart-type au-delà de la moyenne pour l'échelle d'agression indirecte et qui avaient un score plus grand ou égal à un écart-type en-dessous de la moyenne sur l'échelle d'agression directe étaient considérées comme étant « violentes indirectes ». Le profil inverse permettait d'identifier les « violentes directes ». Les résultats de cette étude montrent que les deux groupes de sujets (les violentes « directes » et « indirectes ») présentaient des niveaux très comparables de somatisation, d'anxiété et de dépression, de problèmes sociaux, de problèmes d'attention et les mêmes niveaux de conduites délinquantes. Cette étude illustre bien les mérites de la thèse selon laquelle la violence relationnelle, tout comme la violence physique, résulte des lacunes psychosociales individuelles importantes.

Leff, Kupersmidt et Power (2003) ont eux aussi analysé les relations entre les comportements violents et certaines caractéristiques psychosociales. Cette fois-ci, l'échantillon est composé de 151 préadolescentes. Les filles étaient considérées comme étant violentes de façon relationnelle si leur résultat au score standardisé de l'échelle de la violence relationnelle

était plus élevé que 1. Les résultats ont démontré que les filles violentes étaient plus prudentes, plus sur leurs gardes et moins confiantes dans des situations de violence relationnelle que les filles non violentes. De plus, elles donnent moins souvent le bénéfice du doute aux filles qui sont présentes dans des situations ambiguës. Les auteurs expliquent cet état d'alerte par le fait que la violence relationnelle chez les filles est associée à des comportements de manipulation sociale et de rejet. Elles reflètent donc leurs propres comportements dans ceux des autres (Leff et coll., 2003).

Ainsi, les filles physiquement et relationnellement violentes semblent avoir des caractéristiques psychosociales lacunaires, telles que de vivre de l'isolement, de vivre de l'anxiété, d'être dans un état d'alerte, de faire de la somatisation, d'avoir des tendances dépressives, d'avoir des problèmes sociaux et d'avoir des problèmes d'attention et de commettre des comportements délinquants. La violence relationnelle trahirait donc des mêmes lacunes que la violence physique chez les agresseuses.

Ces diverses études aboutissent à des résultats contradictoires. Plusieurs d'entre elles suggèrent que les filles qui commettent la violence relationnelle auraient des déficits psychosociaux. D'autres, en revanche, indiquent le contraire. Les habiletés sociales devraient être l'objet d'étude approfondie afin d'identifier les problèmes psychosociaux les plus directement associés aux comportements violents des adolescents et des adolescentes, notamment les « cognitive factors such as language abilities [...], coping strategies, social information processing mechanisms [...], perspective-taking abilities, and emotional competence relate to the development of relational aggression » (Crick et coll., 2004, p.83), c'est-à-dire analyser comment les habiletés sociales (communication, gestion du stress, etc.) influencent le développement de la violence relationnelle.

c) Les habiletés sociales

Les habiletés sociales sont des outils qui servent à mieux comprendre et adapter les comportements aux stimuli environnementaux. Goldstein (1988) les définit comme étant la capacité de répondre à un environnement donné, de sorte à produire, maintenir et améliorer ses relations interpersonnelles. Les habiletés sociales sont des « comportements et des connaissances pratiques en matière de relations interpersonnelles » (Le Blanc, 2006, p.23).

Une réponse cognitive, sensitive, émotive ou comportementale est créée à chaque situation qu'un individu vit (Crick et Dodge, 1994). Elles sont, chez la majorité des gens, prosociales. Avoir de bonnes habiletés sociales permet d'avoir une réponse plus appropriée (Feindler, 1990) et, donc, de répondre de manière proactive aux différentes situations de la vie quotidienne (Le Blanc, 2006). Ce sont des solutions de remplacement aux réponses antisociales.

Chez les adolescents en difficulté, les réponses s'avèrent différentes. Parce qu'ils ont des activités délinquantes, des troubles de comportements ou des troubles d'abus de substances psychoactives, ils n'ont pas pu développer de réponses adéquates (Le Blanc, 2006 ; Dishion, Loeber, Stouthamer-Loeber et Patterson, 1984). Leur patron de réponse sont socialement inappropriés parce qu'ils sont régulièrement signe d'excès (Le Blanc, 2006). Pour un adolescent, avoir de bonnes habiletés sociales permet d'avoir de meilleures réponses aux situations auxquelles il fait face.

D'ailleurs, les adolescents qui ne sont pas en difficulté ont significativement plus d'habiletés que les adolescents délinquants. Les études comparatives entre ces deux populations portent principalement sur la résolution de problèmes, la gestion de la colère et la capacité à communiquer (Feindler, 1984). Il s'avère que pour chacune de ces habiletés, ce sont les adolescents en difficulté qui ont de moins bonnes habiletés. Dishion et coll. (1984) ont d'ailleurs remarqué que la résolution de problèmes et la communication étaient négativement et significativement associées à la délinquance, qu'elle soit auto-révélee ou officielle. De plus, les adolescents non-judiciarisés de leur échantillon (n=47) avaient de meilleures habiletés que les adolescents judiciarisés (n=23), tant sur le plan des habiletés sociales (résolution de problèmes et communication) que des habiletés scolaires (la lecture, par exemple). Dans une recension sur la colère des adolescents, Agnew (2005) évoque que ceux qui ont des troubles graves de comportement en ressentent beaucoup plus que les adolescents qui ne présentent pas ces troubles. De plus, ils la gèrent beaucoup moins bien, ce qui engendre souvent des comportements agressifs (Agnew, 2005). L'apprentissage de ces habiletés sociales chez les adolescents en difficulté aurait donc pour effet de modifier leurs réponses aux situations ponctuelles qu'ils vivent et ainsi améliorer leurs relations interpersonnelles (Le Blanc, 2006). C'est à l'aide du processus socio-cognitif qu'il est possible de mieux comprendre comment les habiletés sociales jouent un rôle sur la réponse comportementale.

d) Le processus socio-cognitif

Afin d'expliquer les différences dans les comportements violents des adolescents et des adolescentes, certains auteurs se sont attardés au processus socio-cognitif présent lors des épisodes de violence. Le processus socio-cognitif réfère « to mechanisms such as coding, rehearsing, storage, and retrieval that are employed in interpreting social data and that guide behavior » (Bennett, Farrington et Huesmann, 2005, p.265). Le processus socio-cognitif ne crée pas le comportement, il en est plutôt le médiateur. Il fait le lien entre les stimuli environnementaux, la réponse émotionnelle et la réponse comportementale (Bennett et al., 2005).

Crick et Dodge (1994) proposent un modèle complet du processus socio-cognitif pour mieux comprendre l'adaptation sociale des enfants. Leur modèle contient six étapes distinctes, allant du stimulus extérieur ou intérieur à la réponse comportementale à ce stimulus.

La première étape est l'encodage des signaux externes ou internes (« encoding of external and internal cues »), alors que la deuxième étape est l'interprétation et la représentation mentale de ces signaux (« interpretation and mental representation of those cues »). Les deux premières étapes sont présentées ensemble puisqu'elles se produisent pratiquement en même temps (Crick et Dodge, 1994). Lors de ces deux étapes, l'enfant fait face à une situation quelconque qui lui envoie des signaux et il les interprète immédiatement. Certains enfants peuvent être plus ou moins sensibles à certains signaux précis selon leur expérience de vie. Pour interpréter les signaux, plusieurs processus peuvent être utilisés, tels que d'avoir une représentation mentale d'une situation antérieure semblable ou de faire une analyse causale des événements qui ont pu amener cette situation. C'est aussi à cette étape qu'une intention peut être attribuée aux autres individus présents. Lors de ces deux premières étapes, un ou des signaux sont donc émis et interprétés immédiatement par la personne qui les perçoit.

La troisième étape est celle de la clarification des buts (« clarification or selection of a goal »). À cette étape, l'enfant choisit le but qu'il veut atteindre suite aux signaux qu'il a reçus et interprétés. Par exemple, il peut décider de rester en-dehors de la situation ou bien au contraire, de s'y impliquer. Les motivations du but choisi peuvent être internes (par exemple, se sentir soulagé) ou externes (par exemple, vouloir être le premier dans la file d'attente) (Crick et Dodge, 1994).

La quatrième étape est celle de la construction ou de l'accès à la réponse (« response access or construction »). À cette étape, les enfants auraient deux choix possibles. S'ils ont déjà fait face à des signaux semblables dans une situation similaire, ils peuvent récupérer une réponse antérieure dans leur mémoire. Toutefois, si la situation est nouvelle, ils doivent construire une nouvelle réponse comportementale. Peu importe la réponse choisie, elle sera en lien avec les signaux perçus, avec l'interprétation que l'enfant a fait de ces signaux et avec le but qu'il s'est fixé. Ils peuvent en répertorier plusieurs avant de passer à l'étape suivante.

La cinquième étape est celle de la prise de décision quant à la réponse qui sera effectuée (« response decision »). À cette étape, l'enfant évalue les réponses antérieures et sélectionne celle qui avait donné le meilleur résultat précédemment. S'il n'avait jamais fait face à ce type de signaux dans une situation semblable, il choisira la réponse qu'il croit être la plus apte à lui permettre d'atteindre son but. Dans sa décision, l'enfant doit prendre trois aspects de la réponse en considération : le résultat que la réponse doit causer (idéalement, le résultat doit être le but escompté) ; le degré d'efficacité de la réponse (jusqu'à quel point elle permettra d'atteindre le but) et une évaluation de la réponse sera faite quant à savoir si elle est appropriée ou non, vu les circonstances. Ainsi, la réponse aux stimuli de départ sera analysée. Dernièrement, la sixième étape est l'actualisation de la réponse (« behavioral enactment »). C'est le comportement qui a été choisi qui est effectué.

Les processus peuvent changer et donner des résultats différents au plan de l'interprétation des stimuli environnementaux, des buts souhaités et des comportements selon les caractéristiques des individus et selon leur évolution dans le temps. Évidemment, le fait de vieillir pour un enfant implique qu'il aura une augmentation des expériences rencontrées et auxquelles il aura dû faire face (Crick et Dodge, 1994). Ces diverses expériences feront changer ses perceptions des signaux externes ou internes, en plus de modifier sa façon de les analyser et de corriger les réponses à ces signaux.

Ce qui crée le changement au plan du processus socio-cognitif, ce n'est pas uniquement les expériences accumulées ; c'est aussi l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales. Elles permettent de créer de nouvelles stratégies en réponse aux diverses situations sociales auxquelles les individus sont confrontés. L'acquisition de ces habiletés implique plusieurs changements au plan du processus socio-cognitif. Tout d'abord, les résultats sociaux ne seront pas les mêmes. En effet, l'individu aura plus de connaissances quant aux conséquences de ses réponses comportementales et pourra ainsi mieux les choisir. De plus, ses buts sociaux seront modifiés puisque l'individu connaîtra davantage de buts possibles. Troisièmement, il connaîtra

mieux l'intention réelle des autres. Cette situation changera son analyse des signaux de départ. Aussi, il sera mieux informé quant aux causes possibles d'un événement social et pourra intégrer ces causes à son analyse. Finalement, il sera de plus en plus en mesure d'analyser si les comportements sociaux, les siens ou ceux des autres, sont considérés comme étant bons ou mauvais (Crick et Dodge, 1994). Ainsi, les changements au plan du processus socio-cognitif sont principalement dus aux nouvelles expériences vécues et à l'acquisition d'habiletés socio-cognitives.

Appliqué à la violence relationnelle et physique, ce processus socio-cognitif permet de mieux comprendre pourquoi les enfants ont recours à ces formes de violence. Crick et plusieurs de ses collègues (Crick, 1995 ; Crick et Werner, 1998 ; Crick, Grotpeter et Bigbee, 2002) mentionnent que les garçons et les filles d'âge primaire qui ont des comportements relationnellement ou physiquement violents sont conséquents avec eux-mêmes lorsqu'ils évaluent les réponses comportementales à certaines situations de la vie quotidienne. Dans les mises en situation, les enfants violents (physiquement ou relationnellement) attribuent plus de biais hostiles aux autres (comme la provocation, par exemple) que ceux qui ne sont pas violents (Crick, 1995). De façon générale, les enfants qui étaient physiquement violents attribuent plus de biais hostiles dans les situations physiquement violentes et vice-versa pour les enfants qui étaient relationnellement violents (Crick, 1995). Leurs résultats révèlent aussi que ceux et celles qui sont violents de façon physique considèrent que cette forme de violence est une réponse adéquate à un conflit. Le même schème de résultats est présent pour ceux et celles qui ont recours à la violence relationnelle (Crick et Werner, 1998 ; Crick, Grotpeter et Bigbee, 2002). Ainsi, les garçons et les filles qui commettent de la violence relationnelle ou physique attribuent plus de biais dans l'attribution des raisons des conflits et sont en accord avec cette forme de résolution de conflits et ce, de façon concordante avec la forme de violence qu'ils privilégient.

CHAPITRE II :
Problématique et méthodologie

1. Objet d'étude

À la lumière des études recensées, il s'avère que plusieurs débats sont présents dans la littérature portant sur les comportements physiquement et relationnellement violents des adolescents et des adolescentes. Tout d'abord, c'est sur la nature même de la violence relationnelle que les auteurs déploient un débat. En effet, Vaillancourt (2005) et Okamoto et Chesney-Lind (2002) mentionnent que la violence relationnelle est une méthode d'adaptation chez les filles, alors que Crick et coll. (2004) et Verlaan et coll. (2005) soutiennent que ce type de violence pourrait être un problème au même titre que la violence physique. Afin d'étudier cette dernière prémisse, quelques auteurs se sont attardés aux caractéristiques psychosociales des filles violentes de façon relationnelle.

Ces études ont toutefois créé un deuxième débat. Certains auteurs indiquent que la violence relationnelle des filles serait associée à des lacunes psychosociales importantes (Crick et Grotpeter, 1995 ; Leff et coll., 2003 ; Storch et coll., 2004 ; Verlaan et coll., 2005), telles que l'isolement, le rejet et les sentiments dépressifs. Kaukinainen et coll. (1999) concluent en revanche que la violence relationnelle est associée à un degré supérieur d'intelligence sociale chez cette même population. Pour faire suite à ce débat, Crick et coll. (2004) proposent d'étudier plus en profondeur les habiletés sociales des adolescentes et des adolescents violents. Toutefois, aucune étude recensée sur la violence relationnelle n'a encore approfondi ce thème de recherche.

L'étude des habiletés sociales chez les adolescents et les adolescentes ayant des comportements violents s'avère être importante et innovatrice. C'est pourquoi, dans le cadre de ce mémoire, l'objectif principal sera *d'identifier les relations entre les formes de la violence et les habiletés sociales chez les adolescents et les adolescentes judiciairisés*. Plus spécifiquement, cette étude cherchera à :

1- Identifier les différences entre les sexes quant aux formes de la violence.

2- Identifier si les adolescents et les adolescentes qui ont recours à la violence relationnelle ont les mêmes lacunes au plan des habiletés sociales que ceux et celles qui ont recours à la violence physique.

3- Identifier les différences entre les sexes dans les relations entre les formes de la violence et les habiletés sociales.

2. Échantillon à l'étude

L'échantillon est constitué de 95 adolescents et de 142 adolescentes qui étaient placés dans un Centre jeunesse du Québec (Hull, Montréal ou Joliette) à l'été 2004. Ils peuvent avoir été placés sous la Loi de la protection de la jeunesse (LPJ) ou sous la Loi sur le système de justice pénal pour adolescents (LSJPA). L'âge moyen des adolescentes et des adolescents était respectivement de 15.26 ans (écart-type : 1.24) et de 16.02 ans (écart-type : 1.37).

L'échantillonnage était probabiliste puisque des unités d'hébergement précises ont été sélectionnées. Ce sont les unités d'adolescents et d'adolescentes associées au projet Boscoville₂₀₀₀ qui ont été choisies, ainsi que les unités d'adolescentes affiliées à la direction des services de réadaptation des Centres Jeunesse de Montréal – Institut universitaire. Les adolescents et les adolescentes n'étaient pas obligés de répondre aux questionnaires et ont été avisés que s'ils n'y répondaient pas, aucune conséquence ne leur serait attribuée.

3. Les mesures

a) Les variables dépendantes : les formes de la violence

Les données proviennent de deux questionnaires distincts, auxquels tous les sujets ont répondu. Le questionnaire sur la violence représente les variables dépendantes, alors que les variables indépendantes sont tirées du questionnaire sur les habiletés sociales.

Un questionnaire auto-révélateur représentant les comportements violents a d'abord été complété par les participants. Ce questionnaire a été créé à partir du questionnaire utilisé par Little et coll. (2003), ainsi que celui utilisé par Crick (1995). Une validité de contenu a été faite par une conseillère clinique des Centres Jeunesse de Montréal. Le questionnaire mesurait divers comportements violents, tels que de se battre avec les autres, de pousser les autres, de rabaisser ou « bitcher » les autres et d'empêcher certaines personnes de faire partie de son groupe d'amis. Plus précisément, ce questionnaire réfère à 14 comportements violents (voir

tableau I). Tous les items du questionnaire avaient des échelles de type Likert où « 1=jamais », « 2=parfois », « 3=assez souvent » et « 4=très souvent ».

Tableau I. Les items du questionnaire portant sur la violence

-
- 1- Je me bats avec les autres
 - 2- Je frappe les autres
 - 3- Je pousse les autres
 - 4- J'accroche ou je tapoche les autres
 - 5- Je donne une bonne volée aux autres
 - 6- Je lance des choses aux autres
 - 7- Je menace de maltraiter les autres
 - 8- Je dis des choses méchantes aux autres
 - 9- Je rabaisse, bitche les autres
 - 10- Je m'arrange pour que tout le monde déteste une personne que je n'aime pas
 - 11- J'empêche certaines personnes de faire partie de mon groupe d'amis
 - 12- Je refuse de regarder/parler à certaines personnes, je les boude
 - 13- Je parle dans le dos de certaines personnes, je pars des rumeurs sur elles
 - 14- Je ris d'une personne devant les autres pour la faire passer pour une niaiseuse
-

Création des échelles de violence

Afin de créer les échelles de violence, des analyses factorielles exploratoires ont d'abord été effectuées. La méthode d'extraction privilégiée est la factorisation en axe principal (« principal axis factoring ») puisqu'elle permet d'éliminer l'erreur de variance provenant des facteurs (Tabachnick et Fidel, 2001). L'extraction sera quant à elle de type oblique (« oblimin ») puisqu'on présuppose que les formes de la violence sont intercorrélées ensemble (Tabachnick et Fidel, 2001). Ces analyses factorielles exploratoires ont été effectuées à partir du logiciel SPSS 12.0 pour Windows.

Suite à cette première analyse, les variables « Il m'arrive de menacer de maltraiter les autres » et « Il m'arrive de dire des choses méchantes aux autres » ont été supprimées. Étant donné que ces variables semblaient plus représentatives d'un concept de violence verbale que d'un concept de violence relationnelle, elles n'ont pas été considérées dans les analyses de ce mémoire. Toutes les autres variables représentant les formes de violence ont ensuite été conservées.

Les résultats de l'analyse factorielle exploratoire indiquent que les variables à l'étude se divisent en deux facteurs distincts. L'adéquation de la solution factorielle est excellente puisque le Keiser-Meyer-Olkin (KMO) est de 0.884, ce qui indique que les items représentent un ensemble cohérent et que les deux facteurs constituent une mesure adéquate du concept de violence. Un premier facteur, nommé « violence physique », explique 40.81% de la variance du concept de violence. Les items qui constituent ce facteur (« Il m'arrive de me battre avec

les autres », « Il m'arrive de frapper les autres (coups de pieds, coups de poings) », « Il m'arrive de pousser les autres par exprès », « Il m'arrive d'accrocher ou de tapocher les autres par exprès », « Il m'arrive de donner une bonne volée aux autres », « Il m'arrive de lancer des choses aux autres ») sont bien corrélés ensemble puisqu'ils ont tous une corrélation supérieure à 0.399. Le deuxième facteur a été nommé « violence relationnelle ». Il explique 11.74% de la variance du concept de violence. Les items qui constituent ce facteur (« Il m'arrive de rabaisser, bitcher les autres », « Il m'arrive de m'arranger pour que tout le monde déteste une personne que je n'aime pas », « Il m'arrive d'empêcher certaines personnes de faire parties de mon groupe d'amis », « Il m'arrive de refuser de regarder certaines personnes, de les bouder », « Il m'arrive de parler dans le dos des autres, de partir des rumeurs » et « Il m'arrive de rire de certaines personnes devant les autres pour les faire passer pour niaiseuses ») sont bien corrélés ensemble puisqu'ils ont tous une corrélation supérieure à 0.575 (voir tableau II pour les résultats précis de chaque variable). Ainsi, selon cette analyse factorielle exploratoire, la violence est bien représentée par deux facteurs distincts : la violence physique et la violence relationnelle.

Validation du modèle de violence avec les analyses factorielles confirmatoires

Tableau II. Résultats de l'analyse factorielle exploratoire sur les formes de la violence

	Facteur 1 (nommé « violence physique »)	Facteur 2 (nommé « violence relationnelle»)
Il m'arrive de me battre avec les autres	0.938	
Il m'arrive de frapper les autres (coups de pieds, coups de poings)	0.886	
Il m'arrive de pousser les autres par exprès	0.619	
Il m'arrive d'accrocher ou tapocher les autres par exprès	0.601	
Il m'arrive de donner une bonne volée aux autres	0.840	
Il m'arrive de lancer des choses aux autres	0.399	
Il m'arrive de rabaisser, bitcher les autres		0.648
Il m'arrive de m'arranger pour que tout le monde déteste une personne que je n'aime pas		0.735
Il m'arrive d'empêcher certaines personnes de faire partie de mon groupe d'amis		0.575
Il m'arrive de refuser de parler et de regarder certaines personnes, de les bouder		0.608
Il m'arrive de parler dans le dos des autres, partir des rumeurs		0.599
Il m'arrive de rire de certaines personnes devant les autres pour les faire passer pour naïveuses		0.717
Variance expliquée	40.81%	11.74%
KMO	0.884	

Suite aux analyses factorielles exploratoires servant à créer un premier modèle pour les échelles de violence, des analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées afin de garantir que le modèle de violence soit valide et représente adéquatement l'échantillon étudié. Étant donné que les variables représentant le concept de la violence sont de type ordinal, des matrices de corrélations polychoriques devront être utilisées (Byrne, 1994). La méthode robuste sera privilégiée aux autres pour trois raisons. Principalement, lorsqu'une matrice de corrélations polychoriques est employée, les indicateurs d'adéquation du modèle ne sont présentés qu'en méthode robuste (EQS 6.1). De plus, cette méthode prend en considération la taille de l'échantillon et n'a pas tendance à surestimer le modèle avec de petits échantillons comme c'est le cas pour la méthode de maximum de vraisemblance (« maximum of likelihood ») (Byrne, 1994). Finalement, la méthode robuste ajuste aussi le chi-carré (nommé « Chi-carré Satorra-Bentler »). Ce chi-carré est ajusté tant en fonction de la taille de l'échantillon, qu'en fonction de l'anormalité de la distribution (Tabachnick et Fidel, 2001). Le chi-carré Satorra Bentler sera le premier indicateur présenté pour montrer si les données de

l'échantillon sont différentes ou non du modèle hypothétique. Deux autres indicateurs d'adéquation du modèle seront présentés. Ils sont dérivés de la comparaison entre le modèle hypothétique et le modèle indépendant (celui des données) (Loehlin, 2004). Ils ont été préférés aux autres principalement parce qu'ils tiennent compte de la taille de l'échantillon (Byrne, 1994). Le premier indicateur est le « comparative fit index (CFI) ». Le « Incremental fit index (IFI) » sera aussi présenté. Ces deux indicateurs d'adéquation du modèle doivent être supérieurs à 0.95 pour que le modèle indépendant soit considéré comme ayant un bon ajustement (Loehlin, 2004). Toutefois, des scores allant de 0.90 à 0.95 indiquent un ajustement acceptable du modèle (Byrne, 1994, Hoyle et Panter, 1995). Finalement, le « Root mean square error of approximation (RMSEA) », ainsi que son intervalle de confiance seront présentés. Cet indicateur estime le manque d'ajustement d'un modèle (celui des données) à un modèle parfait. Des scores allant de 0 à 0.05 indiquent un très bon ajustement du modèle et des scores allant de 0.05 à 0.08 indiquent un ajustement raisonnable du modèle (Loehlin, 2004). Les analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées avec le programme statistique EQS 6.1 pour Windows. Toutes les autres analyses seront effectuées avec le programme SPSS 12.0 pour Windows.

Les deux facteurs sortant de l'analyse factorielle exploratoire ainsi que les variables les représentant ont été retenus pour effectuer les analyses factorielles confirmatoires. La figure 1 démontre les relations primaires entre les facteurs « violence physique » et « violence relationnelle » et les variables qui leurs sont attribuées. Tout d'abord, il est présumé que les deux facteurs covarient ensemble. En effet, ceux-ci étant toujours corrélés dans les études antérieures, il s'avère nécessaire de les faire covarier ensemble pour les analyses factorielles confirmatoires. De plus, chacun des facteurs est relié avec chacune des variables qui le représentent. Le paramètre entre le facteur « violence physique » et la variable « Il m'arrive de me battre avec les autres » et le paramètre entre le facteur « violence relationnelle » et la variable « Il m'arrive de rabaisser, bitcher les autres » ont été fixés à 1.00 et les autres paramètres sont libres. Le nombre de degrés de liberté de ce modèle de violence est de 53. Les données sont distribuées relativement normalement (pour voir la matrice de corrélations polychoriques et les moyennes, écarts-types, et kurtose, voir l'annexe 1).

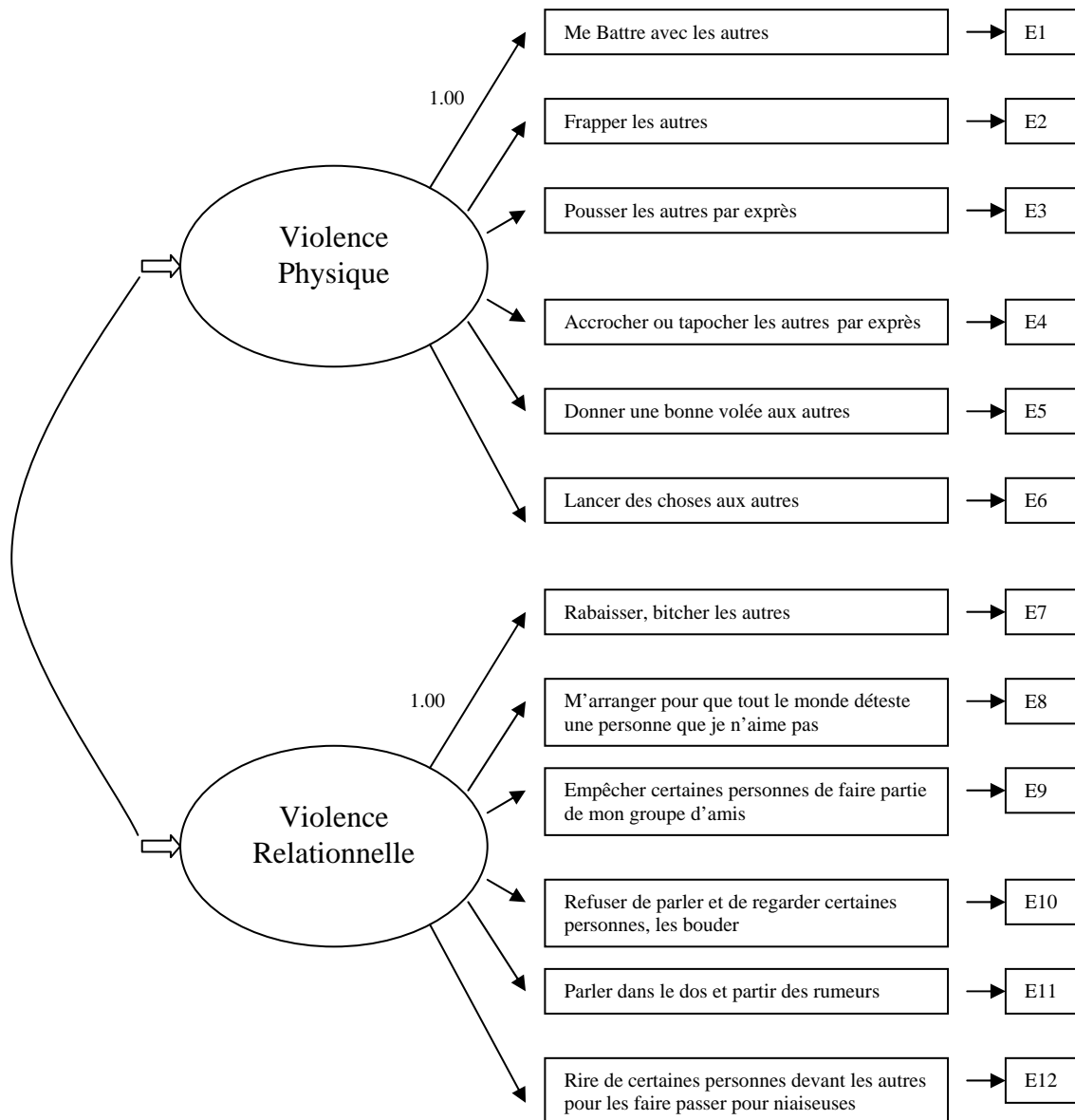


Figure 1. Modèle de base pour les analyses factorielles confirmatoires

Ce premier modèle semble plus ou moins adéquat. En effet, deux des indicateurs sont excellents, alors que les deux autres ne le sont pas ($\chi^2(53, N=237)=132.8468, p<0.001$, CFI=0.949, IFI=0.949, RMSEA (90% CI)=0.082 (0.064 - 0.099)). Le CFI et le IFI ont des valeurs acceptables pour un premier modèle. Toutefois, le chi-carré est significatif, ce qui indique que le modèle indépendant est significativement différent du modèle hypothétique. Le RMSEA est aussi problématique puisqu'il est supérieur à 0.08 et que son intervalle de confiance est trop élevé. Finalement, certaines variables semblent problématiques. Les variables « Il m'arrive d'accrocher ou de tapocher les autres » et « Il m'arrive de pousser les autres par exprès » sont très fortement corrélées ensemble. Dans les tests de Lagrange, EQS 6.1

propose de mettre une covariance entre ces deux items. Toutefois, étant donné la corrélation très élevée entre ces deux variables ($r^*=0.78$), la conclusion que les deux items représentent le même comportement peut être tirée. L'item « Il m'arrive d'accrocher ou de tapocher les autres » sera donc éliminé pour la prochaine analyse factorielle confirmatoire. Un autre sera aussi supprimé du modèle : « Il m'arrive de lancer des choses aux autres ». Cet item est problématique parce que les tests de Lagrange suggèrent d'y ajouter des covariances avec plusieurs autres des variables, y compris certaines variables du facteur 2.

Pour la deuxième analyse factorielle confirmatoire, les deux items précédemment indiqués ont été supprimés du facteur « violence physique ». Le facteur « violence relationnelle » garde quant à lui la même structure. La structure générale du modèle reste la même, c'est-à-dire qu'une seule covariance est incluse entre les deux facteurs et que chacun des facteurs a une variance associée à chacune des variables le représentant. Les paramètres des items « Il m'arrive de me battre avec les autres » et « Il m'arrive de rabaisser, bitcher les autres » ont été fixés à 1.0, alors que tous les autres paramètres sont libres. Le nombre de degrés de liberté de ce modèle de violence est de 34.

La suppression de deux des variables du facteur « violence physique » s'est avérée un très bon choix. En effet, la nouvelle structure a donné une excellente adéquation du modèle ($\chi^2(34, N=237)=45.0389, p=0.098, CFI=0.991, IFI=0.991, RMSEA(90\% CI)=0.038(0.000 - 0.065)$). Dans ce nouveau modèle, le chi-carré est non-significatif, ce qui indique que le modèle indépendant et le modèle hypothétique ne sont pas différents l'un de l'autre. Ainsi, les données de l'échantillon représentent bien le modèle hypothétique que les chercheurs ont créé. De plus, les indicateurs d'adéquation du modèle sont tous à un niveau supérieur à 0.95, ce qui signifie que le modèle a un excellent ajustement. Finalement, le RMSEA est inférieur à 0.05 et le seuil supérieur de son intervalle est inférieur à 0.08. Cet indicateur étant un indice du manque d'ajustement du modèle, il montre cette fois-ci que le modèle à l'étude est près de la perfection (qui serait un RMSEA de 0.000). Chacune des variables de ce modèle influencent positivement et fortement les facteurs. Le modèle final est représenté par la figure 2.

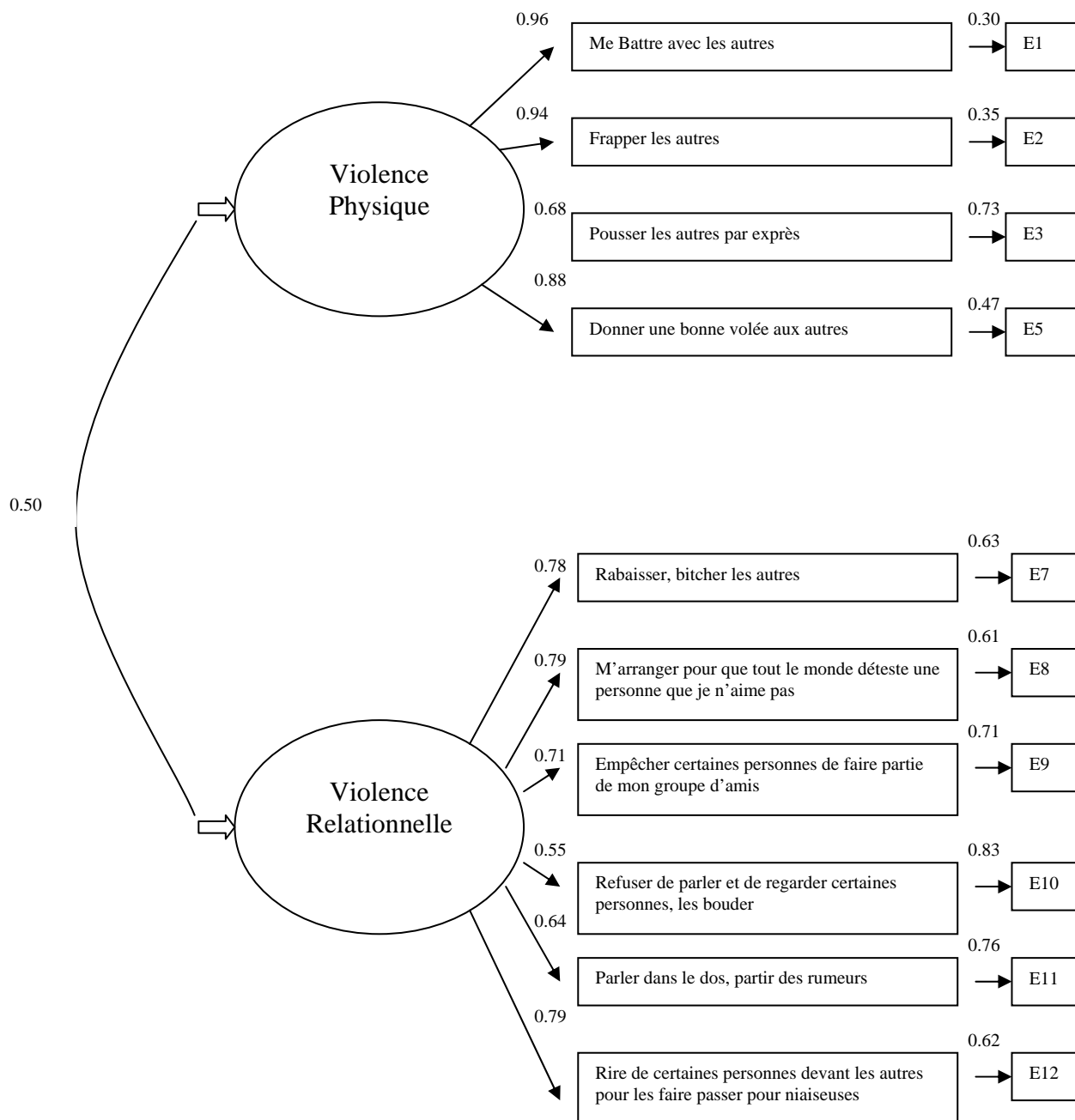


Figure 2. Solution factorielle finale pour les formes de la violence

La figure 2 présente la solution factorielle confirmatoire finale ainsi que les poids factoriels pour chacun des items et de leur erreur respective. Pour la violence physique, chacun des items a un poids élevé (le poids le plus faible étant de 0.68 pour l'item « Il m'arrive de pousser les autres par exprès »). De plus, ils influencent tous positivement cette forme de violence. Le même scénario se pose pour la violence relationnelle. En effet, celle-ci est positivement et fortement influencée par tous les items qui la composent (le poids le plus faible étant de 0.55 pour l'item « Il m'arrive de refuser de parler et de regarder certaines

personnes, de les bouder »). Vu sa puissance statistique élevée, ce modèle sera conservé pour faire les autres analyses prévues. La covariance entre les deux facteurs est 0.50.

Le modèle final a été appliqué séparément aux adolescents et aux adolescentes afin de s'assurer de son adéquation chez chacun des sexes. Chez les adolescentes, le modèle s'est avéré adéquat (X^2 (34, N=142)=58.6144, $p < 0.01$, CFI=0.968, IFI=0.969, RMSEA (90% CI)=0.073 (0.039 - 0.103)). Les indicateurs d'ajustement du modèle sont excellents en ce qui a trait au CFI et au IFI puisqu'ils sont supérieurs à 0.95. Le RMSEA demeure acceptable malgré qu'il ait dépassé la limite de 0.05. Seul le chi-carré demeure significatif. Étant donné qu'il est le seul indicateur qui soit moins fort, le modèle a été conservé tel quel pour représenter les filles.

Chez les adolescents, le modèle est moins adéquat (X^2 (34, N=94)=62.0221, $p < 0.01$, CFI=0.953, IFI=0.954, RMSEA (90% CI)=0.096 (0.056 - 0.133)). Bien que le chi-carré et que le RMSEA soient trop élevés pour démontrer un bon ajustement du modèle aux données, le CFI et le IFI en démontrent un excellent. Malgré que tous ces indicateurs prennent en considération la taille de l'échantillon, ils sont plus adéquats pour des échantillons ayant environ 150 sujets (Byrne, 1994). Ainsi, le nombre d'adolescents (n=94) pourrait avoir biaisé les données du chi-carré et du RMSEA. C'est principalement pour cette raison que le modèle sera conservé comme tel pour représenter les garçons de l'échantillon.

Afin de s'assurer de la validité du modèle à deux facteurs, une analyse factorielle confirmatoire pour un modèle à un seul facteur a aussi été effectuée. Ce modèle à facteur unique a été créé à partir des mêmes items que le modèle final à deux facteurs, c'est-à-dire avec 10 items. Les facteurs « violence relationnelle » et « violence physique » ont donc été regroupés. Les résultats démontrent que ce modèle est moins adéquat que celui à deux facteurs (X^2 (35, N=237)=223.6391, $p < 0.001$, CFI=0.846, IFI=0.847, RMSEA (90% CI)=0.154 (0.135 - 0.173)). En plus d'être significatif, le chi-carré de ce modèle est plus faible que celui du modèle à deux facteurs. En outre, les indicateurs d'adéquation du modèle sont trop faibles et le score de l'indicateur d'inadéquation est trop élevé. Il est clairement plus avantageux d'utiliser le modèle à deux facteurs que le modèle à facteur unique dans nos analyses subséquentes.

Ainsi, deux échelles ont été créées pour représenter les variables dépendantes à l'étude : l'échelle de violence physique et l'échelle de violence relationnelle. Elles ont été créées à la suite des deux analyses factorielles exploratoires et confirmatoires qui nous assurent que toutes

les variables qui y sont incluses les représentaient de façon adéquate. La cohérence interne de ces échelles permet aussi d'indiquer que leurs items sont tous représentatifs d'une même dimension. Pour la violence physique, l'alpha de Cronbach est de 0.887 et pour la violence relationnelle il est de 0.825. Ces échelles sont des variables continues qui varient de 0 à 4.

b) Les variables indépendantes : les habiletés sociales

Les sujets ont répondu à un deuxième questionnaire auto-révélateur mesurant les habiletés sociales. L'inventaire des habiletés sociales pour les adolescents québécois (IHSAQ) mesure la fréquence de plusieurs comportements représentant quatre types d'habiletés sociales : les habiletés de communication, les habiletés de gestion de la colère, les habiletés de gestion du stress et les habiletés de résolution de problèmes. Cet instrument contenait 263 questions ayant des échelles de type Likert où « 0=jamais », « 1=rarement », « 2=parfois », « 3=souvent » et « 4=toujours ». Chacune des questions ont été formées à partir des activités d'apprentissage des habiletés sociales identifiées dans l'ouvrage de Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire et Trudeau – Le Blanc (2002). Dans cet ouvrage, chacune des habiletés sociales (34 habiletés en tout : 15 représentant les habiletés de communication, dix représentant les habiletés de gestion du stress, huit représentant les habiletés de gestion de la colère et une représentant l'habileté de résolution de problèmes ; voir annexe 2 pour les détails) représentait un atelier d'apprentissage de type cognitif-comportemental pour les adolescents en difficulté. Dans chacun des ateliers, il y avait plusieurs éléments d'apprentissage, et c'est à partir de ces éléments que les items du questionnaire ont été créés. Par exemple, sept éléments d'apprentissage faisaient partis de l'habileté « écouter » (ne pas parler pendant que quelqu'un est en train de parler ; le corps doit faire face à la personne avec qui on parle ; attendre son tour pour parler ; regarder la personne qui parle, etc.) et dans le questionnaire, ce sont sept items qui représentaient ces mêmes éléments. Il est à noter que les éléments d'apprentissage pour les habiletés de gestion de la colère sont représentatifs de la gestion de cette émotion et non pas de comportements colériques (qui pourraient aussi être violents). Plusieurs items tels que « Quand je suis en colère, j'en parle avec quelqu'un », « Quand je suis en colère, je me demande si ma colère est raisonnable » ou « Quand je suis en colère, j'identifie ce qui se passe en moi » démontre qu'il s'agit bien de mesurer la maîtrise de sa colère et non pas ses modes d'expression.

Les 34 habiletés sociales de l'ouvrage de Le Blanc et coll. (2002) ont servi à créer un même nombre d'échelles. La cohérence interne de ces échelles a été validée par des analyses factorielles confirmatoires, par des alphas de Cronbach et par des corrélations entre les résultats du test et du retest (qui fût passé à 153 sujets deux mois après le test) (Le Blanc, 2006). Ces échelles ont été calculées en scores-t. Des échantillons normatifs ont été utilisés pour créer ces scores-t. Les scores-t sont des scores standardisés, ils ont été conçus selon l'écart-type et la moyenne pour chaque année d'âge (de 12 ans à 17 ans) et pour chaque sexe séparément.

Création des échelles d'habiletés sociales

Bien qu'il ait validé les échelles qui représentent les ateliers des habiletés sociales, Le Blanc (2006) n'a pas vérifié si le regroupement de ces échelles représentaient quatre facteurs, c'est-à-dire la communication, la gestion de la colère, la gestion du stress et la résolution de problèmes. Par soucis de parcimonie, des analyses factorielles exploratoires ont été effectuées. Les méthodes d'extraction et de rotation privilégiées seront les mêmes que pour la création des échelles de violence (extraction : factorisation en axe principal ; rotation : oblique). Ces analyses factorielles exploratoires ont été effectuées à partir du logiciel SPSS 12.0 pour Windows. Aucune analyse factorielle confirmatoire n'a été effectuée pour les habiletés sociales étant donné qu'une validation de contenu et non pas une validation empirique était voulue.

Les habiletés de communication

Une analyse factorielle exploratoire a été effectuée dans le but de regrouper les échelles de l'habileté de communication. L'adéquation de cette analyse factorielle exploratoire était excellente puisque le KMO était de 0.931. Ce facteur nommé « communication » explique 54.35% de variance à lui seul. Les échelles en faisant partie sont toutes bien corrélées ensemble, la plus faible ayant une corrélation de 0.522 et la plus élevée ayant une corrélation de 0.844. L'alpha de Cronbach démontre une excellente consistance interne puisqu'il est de 0.935 (voir tableau III pour plus de détails).

Les habiletés de gestion de la colère

Une autre analyse factorielle a été effectuée pour regrouper les habiletés de gestion de la colère en facteur. Les résultats indiquent une très bonne adéquation du modèle (KMO = 0.881). Un seul facteur est ressorti de cette analyse, regroupant toutes les variables représentant le concept des habiletés de gestion de la colère. À lui seul, ce facteur explique

58.80% de la variance du concept. Les échelles faisant partie du facteur « gestion de la colère » y sont toutes bien corrélées, la plus basse ayant une corrélation de 0.476 et les autres étant toutes plus élevées que 0.713 (voir tableau III pour plus de détails). Un alpha de Cronbach de 0.895 démontre aussi que l'ensemble de ces items a une très bonne consistance interne.

Les habiletés de gestion du stress

Une seule analyse factorielle exploratoire a été effectuée pour créer le modèle des habiletés de gestion du stress. Ce modèle regroupe les échelles de la dimension en un seul facteur. Il a une adéquation excellente puisque le KMO est de 0.931. Le facteur explique près de 58.68% de la variance des habiletés de gestion du stress. De plus, chacun des items de l'analyse est corrélé à au moins 0.662 avec le facteur. Vu ces excellents résultats, l'échelle de « gestion du stress » a été créée (voir tableau III pour plus de détails). Sa consistance interne est excellente puisque l'alpha de Cronbach a une valeur de 0.916.

L'habileté de résolution de problèmes

Une analyse factorielle exploratoire a aussi été effectuée pour valider l'échelle d'habileté de résolution de problèmes. Une seule échelle théorique avait été créée à partir des ateliers de Le Blanc et coll. (2002). Cette analyse factorielle exploratoire a donc été effectuée à partir des items du questionnaire et non pas à partir d'échelles comme pour les analyses factorielles exploratoires des autres habiletés (communication, gestion du stress et gestion de la colère). Un seul facteur (« résolution de problème ») ressort de cette analyse. Son adéquation est excellente (KMO=0.931) et il explique 40.94% de la variance. De plus, chacun des facteurs sont bien corrélés puisque le plus bas est de 0.415 (voir tableau III pour plus de détails). Sa consistance interne est aussi excellente (alpha de Cronbach=0.889).

Tableau III. Résultats finaux de l'analyse factorielle exploratoire effectuée avec les variables représentant les habiletés sociales

Échelles	Items	r	α
			0,935
Communiquer avec autrui	1. Écouter	0.775	
	2. Entamer une conversation	0.829	
	3. Entretenir une conversation	0.844	
	4. Demander de l'aide	0.754	
	5. Prendre part à une activité ou à un groupe	0.778 0.736	
	6. Donner des instructions	0.759	
	7. Se conformer à des instructions	0.675	
	8. S'excuser	0.736	
	9. Comprendre les sentiments des autres	0.835	
	10. Aider autrui	0.522	
	11. Partager avec autrui	0.676	
	12. Exprimer ses émotions	0.613	
	13. Faire face à sa peur	0.744	
	14. Prendre conscience de ses émotions	0.713	
	15. Exprimer de l'affection		
			0,895
Gestion de la colère	1. Faire face à sa colère	0.812	
	2. Faire face à la colère d'autrui	0.722	
	3. Négocier	0.867	
	4. Défendre ses droits	0.713	
	5. Répondre à la taquinerie	0.476	
	6. Éviter les problèmes avec autrui	0.840	
	7. Éviter les conflits	0.821	
	8. Garder la maîtrise de soi	0.811	
			0,920
Gestion du stress	1. Formuler une plainte	0.791	
	2. Répondre à une plainte	0.822	
	3. Faire face à un malaise	0.774	
	4. Maîtriser une situation embarrassante	0.717	
	5. Faire face au rejet	0.709	
	6. Maîtriser une situation de persuasion	0.803	
	7. Réaction à l'échec	0.807	
	8. Faire face aux affirmations contradictoires	0.662 0.766	
	9. Faire face à des accusations	0.794	
	10. Se soustraire aux influences d'un groupe		

À la suite des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires, deux variables dépendantes, la violence physique et la violence relationnelle, et trois variables indépendantes, la communication, la gestion de la colère et la gestion du stress, ont été créées. De plus, l'échelle de « résolution de problèmes » a été conservée telle qu'elle était au départ avec les 12 items la composant. Le tableau III démontre les items regroupés pour créer les échelles d'habiletés sociales, les corrélations de chacun de ces items par rapport à son facteur et l'alpha de Cronbach de chacune des échelles qui a été créée après les analyses factorielles exploratoires.

4. Les analyses statistiques

Afin d'atteindre les divers objectifs de l'étude, plusieurs types d'analyses seront effectués. Pour combler le premier objectif de l'étude (« Identifier les différences entre les sexes quant aux formes de violence »), des tests de moyennes seront effectués. Tout d'abord, un test de moyennes pour échantillons indépendants indiquera si les filles comparativement aux garçons ont recours à la même fréquence à des comportements relationnellement et physiquement violents. Le test de moyennes pairées permettra quant à lui d'identifier qu'elle forme de violence est privilégiée par les adolescents et les adolescentes.

Pour répondre au deuxième objectif à l'étude (« Identifier si les adolescents et les adolescentes qui ont recours à la violence relationnelle ont les mêmes lacunes au plan des habiletés sociales que ceux et celles qui ont recours à la violence physique »), des corrélations seront effectuées entre les diverses habiletés sociales et les formes de la violence pour chacun des sexes. Par la suite, des tests de Fisher seront employés pour identifier si les corrélations entre les formes de la violence et les habiletés sociales sont de la même force, peu importe la forme de la violence chez les adolescents et chez les adolescentes. Le test de Fisher a pour fonction d'évaluer si les différences entre deux coefficients de corrélation sont statistiquement significatives (Lowry, 2006). Il permettra donc d'identifier si les habiletés sociales ont le même impact sur les formes de la violence chez les garçons et les filles de l'échantillon à l'étude.

Finalement, afin de répondre au dernier objectif (« Identifier les différences entre les sexes quant à la force et la nature des relations entre les formes de la violence et les habiletés sociales »), des analyses de variance de type ANOVA seront effectuées. Lorsque les effets d'interaction seront significatifs dans les résultats des ANOVA, des tests de moyennes pour échantillons indépendants seront effectués. Ceux-ci permettront de savoir pour chacun des niveaux de l'habileté sociale, qui des garçons ou des filles commettent le plus de violence physique ou relationnelle. De plus, lorsque seul l'effet principal des habiletés sera significatif, des ANOVA à un facteur seront aussi effectués. Celles-ci permettront de savoir à quel(s) niveau(x) d'habiletés se trouvent les différences dans les comportements violents.

CHAPITRE III :
Résultats

1. Objectif 1 : résultats

Le premier objectif de l'étude était de connaître les différences entre les adolescents et les adolescentes quant à la fréquence de leurs comportements physiquement et relationnellement violents. Afin de répondre à cet objectif, des tests de moyennes ont été effectués. Le tableau IV démontre les résultats de ces tests de moyennes.

Tableau IV. Tests de moyennes comparant les adolescents et les adolescentes quant à leur fréquence de comportements violents physiques et relationnels.

	Sexe		T	n
	Moyennes (écarts-types)			
	Adolescents	Adolescentes		
Violence physique	2.06 (0.80)	1.70 (0.64)	3.83***	232
Violence relationnelle	1.94 (0.67)	1.88 (0.63)	0.68 (n.s.)	223
T	1.57 (n.s.)	3.09**		
N	95	142		

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Deux tests de moyennes ont été effectués afin de répondre au premier objectif à l'étude. Tout d'abord, les adolescents et les adolescentes ont été comparés quant à la fréquence de leurs comportements physiquement et relationnellement violents. Les adolescents ont une moyenne de 2.06 à l'échelle de violence physique sur un score maximum de 4, alors que les filles une moyenne de 1.94. Ces moyennes sont significativement différentes ($t=3.83$, $p \leq 0.001$). Pour la violence relationnelle, les adolescents et les adolescentes ont des moyennes semblables. Ces moyennes ne sont pas significativement différentes ($t=0.68$, $p > 0.05$).

Le deuxième test de moyennes (test de moyennes pairées) a été effectué pour savoir si, pour un même sexe, il y avait des différences dans la fréquence des comportements physiquement et relationnellement violents. Le tableau IV indique que les adolescents commettent presque autant de violence physique que de violence relationnelle. Cette différence n'est pas significative ($t=1.59$, $p > 0.05$). Toutefois, les filles commettent significativement plus de violence relationnelle que de violence physique ($t=3.09$, $p \leq 0.01$).

Ainsi, les tests de moyennes ont permis de répondre au premier objectif en exposant quatre principaux résultats. Tout d'abord, ils ont permis de savoir que les garçons de l'échantillon commettent plus de violence physique que les filles, mais qu'ils commettent autant de violence relationnelle que celles-ci. De plus, les adolescents commettent plus de

violence physique que de violence relationnelle, contrairement aux filles qui commettent plus de violence relationnelle que de violence physique.

2. Objectif 2 : résultats

Le deuxième objectif à l'étude était d'identifier si les adolescents et les adolescentes ayant recours à la violence physique avaient les mêmes habiletés sociales que ceux et celles qui ont recours à la violence relationnelle. Les corrélations permettront de répondre à cet objectif. De plus, un test de Fisher permettra d'indiquer si les corrélations entre la violence physique et la violence relationnelle ont la même force ou si elles sont significativement différentes. Le tableau V démontre les résultats des corrélations entre la violence physique ou relationnelle et les diverses habiletés sociales.

Tableau V. Corrélations entre les violences physique/relationnelle et les habiletés sociales

	Violence physique	Violence relationnelle	Test de Fisher (cote Z)
Adolescents			
Communiquer	-0.417***	-0.164 (n.s.)	-1.86*
Gérer sa colère	-0.519***	-0.265**	-2.03*
Gérer son stress	-0.415***	-0.179 (n.s.)	-1.74*
Résoudre des problèmes	-0.337***	-0.127 (n.s.)	-1.49*
N	91	94	
Adolescentes			
Communiquer	-0.168 (n.s.)	-0.198*	0.28 (n.s.)
Gérer sa colère	-0.296***	-0.351***	0.36 (n.s.)
Gérer son stress	-0.245**	-0.229**	-0.14 (n.s.)
Résoudre des problèmes	-0.258**	-0.351***	0.85 (n.s.)
N	141	138	

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Le tableau V démontre les résultats des corrélations entre les différentes formes de violence et les habiletés sociales chez les adolescents et les adolescentes. Tout d'abord, chez les adolescents, la violence physique est influencée significativement et négativement par toutes les habiletés sociales. En effet, moins un adolescent sait communiquer, moins il sait gérer sa colère, moins il sait gérer son stress et moins il sait résoudre des problèmes, plus il commettra de violence physique. Toutefois, la violence relationnelle chez les garçons est beaucoup moins influencée par les habiletés sociales. Seule la gestion de la colère influence significativement et négativement la violence relationnelle. Un adolescent ayant de la difficulté à gérer sa colère aura donc plus souvent recours à la violence relationnelle. De plus, afin de savoir si les corrélations étaient plus élevées ou moins élevées entre la violence physique et les habiletés sociales qu'entre la violence relationnelle et les habiletés sociales, des tests de Fisher ont été

effectués. Ces tests indiquent que la violence physique est significativement plus influencée par toutes les habiletés sociales que la violence relationnelle chez les garçons.

Chez les adolescentes, la situation est toute autre. En effet, les habiletés sociales influencent presque autant la violence physique que la violence relationnelle chez la gente féminine. Les habiletés de gestion de la colère, de gestion du stress et de résolution de problèmes sont associées significativement et négativement aux deux formes de violence. Ainsi, moins une adolescente sait gérer sa colère, moins elle sait gérer son stress et moins elle sait résoudre des problèmes, plus elle commettra de violence physique et de violence relationnelle. Pour ce qui est de l'habileté de communication, elle est associée significativement et négativement uniquement à la violence relationnelle chez les adolescentes. Ainsi, moins une fille sait communiquer, plus elle commettra de comportements relationnellement violents. De plus, afin de savoir si les corrélations étaient plus élevées ou moins élevées entre la violence physique et les habiletés sociales qu'entre la violence relationnelle et les habiletés sociales, des tests de Fisher ont été effectués. Puisqu'il n'y a pas de différence significative entre les corrélations pour la violence physique et celles pour la violence relationnelle, ces tests indiquent que les deux formes de violence sont influencées de manière similaire par chacune des habiletés sociales chez les filles.

Les tests de Fisher permettent aussi d'évaluer si les corrélations entre les formes de violence et chacune des habiletés sociales sont différentes ou similaires entre les adolescents et les adolescentes. Tout d'abord, pour la violence physique, les corrélations pour les garçons sont significativement plus élevées de celles des filles quant aux habiletés de communication ($z=-2.01$, $p\leq 0.05$) et de gestion de la colère ($z=-1.98$, $p\leq 0.05$). Toutefois, celles de gestion du stress et de résolution de problèmes influencent de façon égale les adolescents et les adolescentes (respectivement, $z=-1.4$, $p>0.05$; $z=-0.64$, $p>0.05$). Pour ce qui est de la violence relationnelle, les corrélations pour les garçons et les filles ne sont pas significativement différentes en ce qui a trait aux habiletés de communication ($z=0.26$, $p>0.05$), de gestion de la colère ($z=0.7$, $p>0.05$) et de gestion de stress ($z=0.38$, $p>0.05$). Toutefois, la corrélation entre la violence relationnelle et l'habileté à résoudre des problèmes serait plus élevée chez les adolescentes que chez les adolescents. Ces derniers tests de Fisher nous indiquent que malgré le niveau de significativité de chacune des corrélations, il importe de les comparer entre elles en prenant en considération la taille de l'échantillon. Ainsi, pour la violence relationnelle, bien que les corrélations des adolescents soient non-significatives et celles des filles

significatives, chacune des habiletés n'ont pas un impact plus ou moins élevé selon le sexe de l'individu.

Ainsi, les corrélations et les tests de Fisher ont permis de répondre au deuxième objectif à l'étude. Les résultats démontrent que chez les adolescents chacune des habiletés sociales influencent la violence physique, mais pas la violence relationnelle (sauf pour la gestion de la colère). Toutefois, chez les adolescentes, toutes les habiletés sociales influencent autant la violence physique que la violence relationnelle (sauf pour l'habileté de communication et la violence physique). De plus, les habiletés de communication et de gestion de la colère influencent plus les comportements physiquement violents des adolescents que ceux des adolescentes, alors que la gestion du stress et la résolution de problèmes influencent également ces mêmes comportements chez les garçons et les filles. Finalement, bien que les corrélations entre la violence relationnelle et les habiletés sociales soient majoritairement non-significatives, les tests de Fisher ont démontré que ce type de comportements violents n'est pas plus ou moins influencé par les habiletés de communication, de gestion de la colère et de gestion du stress chez les adolescents et les adolescentes. Toutefois, la résolution de problèmes influence plus les filles que les garçons.

3. Objectif 3 : Résultats

Le troisième objectif, identifier les différences entre les sexes dans les relations entre les formes de la violence et les habiletés sociales, a été atteint à l'aide d'analyse de variance (ANOVA). De plus, des One-Way Anova ont été effectués pour savoir à quel niveau d'habiletés sociales se trouvaient les différences significatives lorsqu'il y en avait et des tests de moyennes ont permis de compléter les analyses en indiquant qui des filles ou des garçons commettaient le plus de violence à niveau égal d'habileté sociale. Les échelles d'habiletés sociales seront de type ordinal. Les sujets ayant des scores dans les 25^e percentiles les plus bas seront considérés comme ayant de faibles habiletés. Les participants ayant des scores allant des 26^e percentile aux 75^e percentiles seront considérés comme ayant des habiletés moyennes. Les participants ayant des scores dans les 25^e percentiles les plus hauts seront considérés comme ayant de bonnes habiletés sociales. Le tableau VI démontre les résultats de ces analyses pour la violence physique.

Tableau VI. ANOVA entre les habiletés sociales, le sexe et la violence physique

Habiletés sociales		\bar{X} Faible (F)	\bar{X} Moyen (M)	\bar{X} Élevé (É)	Diff. De \bar{X}	Effet du sexe (F)	Effet de l'habileté (F)	Effet d'interaction habileté*sexe (F)																																			
Savoir communiquer	g	2.43	2.1	1.59	F, M > É	11.82***	8.74***	1.67 (n.s.)																																			
	f	1.79	1.77	1.47					Gérer sa colère	g	2.68	1.99	1.58	F > M, É	17.33***	19.34***	3.87*	f	1.92	1.68	1.49	F > É	Gérer son stress	g	2.54	1.97	1.75	F > M, É	17.18***	10.14***	1.99 (n.s.)	f	1.86	1.71	1.50	Résoudre des problèmes	g	2.63	1.89	1.82	F > M, É	18.86***	14.77***
Gérer sa colère	g	2.68	1.99	1.58	F > M, É	17.33***	19.34***	3.87*																																			
	f	1.92	1.68	1.49	F > É				Gérer son stress	g	2.54	1.97	1.75	F > M, É	17.18***	10.14***	1.99 (n.s.)	f	1.86	1.71	1.50	Résoudre des problèmes	g	2.63	1.89	1.82	F > M, É	18.86***	14.77***	2.11 (n.s.)	f	1.95	1.68	1.48									
Gérer son stress	g	2.54	1.97	1.75	F > M, É	17.18***	10.14***	1.99 (n.s.)																																			
	f	1.86	1.71	1.50					Résoudre des problèmes	g	2.63	1.89	1.82	F > M, É	18.86***	14.77***	2.11 (n.s.)	f	1.95	1.68	1.48																						
Résoudre des problèmes	g	2.63	1.89	1.82	F > M, É	18.86***	14.77***	2.11 (n.s.)																																			
	f	1.95	1.68	1.48																																							

f = Filles ; g = Garçons

t = test de moyenne entre les garçons et les filles à niveau égal d'habileté sociale pour la violence physique

F = ANOVA

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

La violence physique semble être grandement influencée tant par le sexe de la personne qui l'effectue que par le niveau d'habileté sociale de celle-ci. Pour chacune des habiletés sociales à l'étude, l'effet du sexe et l'effet du niveau d'habileté influencent minimalement la moyenne à l'échelle de violence physique. Peu importe l'habileté sociale, les garçons commettent toujours plus de comportements physiquement violents que les filles de l'échantillon.

Plus particulièrement, les comportements violents physiquement des filles et des garçons sont influencés par leur capacité à communiquer. Sans égard au sexe, les adolescents et les adolescentes ayant de faibles et de moyennes capacités à communiquer avec autrui commettent significativement plus de violence physique que ceux qui ont des capacités élevées à communiquer avec autrui ($F=7.78$, $p \leq 0.001$).

Deuxièmement, pour l'habileté de gestion de la colère, un effet d'interaction est présent entre l'habileté et le sexe quant à l'influence qu'ils ont sur la violence physique ($F=3.87$, $p \leq 0.01$). Plus particulièrement, à faible habileté de gérer sa colère, les garçons commettent plus de violence physique que les filles ($t=3.65$, $p \leq 0.001$) (voir figure 3). Ils sont aussi plus violents physiquement que les filles lorsqu'ils ont une moyenne habileté à gérer leur colère ($t=2.77$, $p \leq 0.01$). Toutefois, à capacité élevée à gérer sa colère, les adolescents ne commettent pas plus de violence physique que les filles ($t=0.67$, $p > 0.05$). Ainsi, à niveaux

faible et moyen de gérer sa colère, les garçons commettent significativement plus de violence physique que les filles.

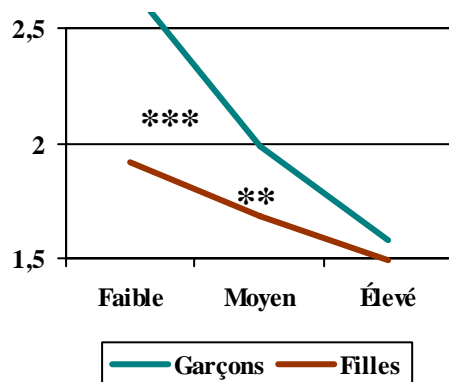


Figure 3. Différences de moyennes dans la fréquence des comportements physiquement violents entre les adolescents et les adolescentes quant à leur niveau d'habileté à gérer leur colère.

Troisièmement, les comportements physiquement violents des filles et des garçons sont aussi influencés par la capacité de gérer leur stress. Plus particulièrement, sans égard au sexe, les adolescents et les adolescentes ayant de faibles capacités à gérer leur stress commettent significativement plus de violence physique que ceux et celles qui ont une gestion moyenne ou élevée de leur stress ($F=10.14$, $p \leq 0.001$).

Finalement, les comportements physiquement violents des filles et des garçons sont aussi influencés par la capacité à résoudre des problèmes. Plus particulièrement, sans égard au sexe, les adolescents et les adolescentes ayant de faibles capacités à résoudre des problèmes commettent significativement plus de violence physique que ceux et celles qui résolvent bien leurs problèmes ($F=14.77$, $p \leq 0.001$).

Ainsi, les garçons, peu importe l'habileté sociale et le niveau de cette habileté, commettent toujours significativement plus de violence physique que les filles. Pour les habiletés de communication, de gestion du stress et de résolution de problèmes, les filles et les garçons sont influencés de manière équivalente par le niveau de l'habileté. Toutefois, pour la gestion de la colère les adolescents sont plus influencés par le niveau de l'habileté sociale que les filles.

La violence relationnelle, tout comme la violence physique, est elle aussi associée aux différentes habiletés sociales comme les corrélations le démontreraient. Il est donc important de se questionner quant à l'effet plus précis que peuvent avoir les niveaux d'habiletés sociales et

le sexe sur cette forme de violence. Le tableau VI démontre les résultats des ANOVA effectués pour la violence relationnelle.

Tableau VII. ANOVA pour les habiletés sociales, le sexe et la violence relationnelle

Habiletés sociales		\bar{X} Faible	\bar{X} Moyen	\bar{X} Élevé	Diff. De \bar{X}	Effet du sexe (F)	Effet de l'habileté (F)	Effet d'interaction habileté*sexe (F)
Savoir communiquer	g	2.02	2.02	1.68	F, M > É	0.04 (n.s.)	5.85**	0.18 (n.s.)
	f	2.13	2.00	1.65				
Gérer sa colère	g	2.12	1.97	1.69	F > M, É	0.34 (n.s.)	6.73***	0.23 (n.s.)
	f	2.12	1.84	1.67				
Gérer son stress	g	2.12	1.93	1.77	F > M, É	0.78 (n.s.)	4.51**	0.05 (n.s.)
	f	2.04	1.88	1.66				
Résoudre des problèmes	g	2.10	1.87	1.91	F > M, É	1.25 (n.s.)	4.81**	1.51 (n.s.)
	f	2.12	1.89	1.58				

f = Filles ; g = Garçons

t = test de moyenne entre les garçons et les filles à niveau égal d'habileté sociale pour la violence relationnelle

F = ANOVA

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$ *** $p \leq 0.001$

Le tableau précédent démontre que la violence relationnelle n'est pas du tout influencée par le sexe de la personne qui la produit. Aucune différence significative n'est présente quant à la moyenne de comportements relationnellement violents entre les adolescents et les adolescentes de l'échantillon. Toutefois, le niveau de plusieurs habiletés influence la violence relationnelle chez les garçons et chez les filles.

Tout d'abord, les comportements relationnellement violents sont influencés par le niveau de capacité à communiquer. Sans égard au sexe, les adolescents et les adolescentes ayant de faibles et de moyennes capacités à communiquer avec autrui commettent significativement plus de violence relationnelle que ceux et celles qui ont de bonnes capacités à communiquer avec autrui ($F=4.96$, $p \leq 0.01$).

Deuxièmement, la violence relationnelle est aussi influencée par la capacité à gérer sa colère. Plus particulièrement, sans égard au sexe, les adolescents et les adolescentes ayant de faibles habiletés à gérer leur colère commettent significativement plus de violence relationnelle que ceux et celles qui ont de moyennes et de bonnes capacités à gérer leur colère ($F=6.73$, $p \leq 0.001$).

Troisièmement, la violence relationnelle est influencée par la capacité à gérer son stress. Plus particulièrement, sans égard au sexe, les garçons et les filles ayant de faibles capacités à gérer leur stress commettent significativement plus de violence relationnelle que ceux et celles qui ont de moyennes et de bonnes capacités à le faire ($F=4.51$, $p\leq 0.01$).

Finalement, la violence relationnelle est influencée par le niveau d'habileté à résoudre des problèmes. Sans égard au sexe, les adolescents et les adolescentes ayant de faibles habiletés à résoudre leurs problèmes commettent significativement plus de violence relationnelle que ceux et celles qui ont de moyennes et de bonnes capacités à le faire ($F=4.81$, $p\leq 0.01$).

Ainsi, la violence relationnelle n'est pas du tout influencée par le sexe de l'agresseur. Peu importe que ce soit un adolescent ou une adolescente qui commette le comportement, le niveau de violence n'est pas plus ou moins élevé. Toutefois, tant chez les adolescents que chez les adolescentes, la violence relationnelle est influencée par le niveau d'habileté sociale. Principalement, ceux et celles qui ont de faibles habiletés à communiquer, à gérer leur colère, à gérer leur stress ou à résoudre des problèmes commettent plus de comportements relationnellement violents que ceux et celles qui ont de bonnes capacités à le faire.

CHAPITRE IV :
Discussion et Conclusion

Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, trois objectifs spécifiques étaient à l'étude. Tout d'abord, il semblait important d'identifier les différences quant à la fréquence des comportements physiquement et relationnellement violents des adolescents et des adolescentes. Deuxièmement, il fallait identifier si les garçons et les filles ayant recours à la violence relationnelle ont les mêmes lacunes au plan des habiletés sociales que ceux et celles qui ont recours à la violence physique. Finalement, il importait d'identifier les différences entre les sexes quant à la force et la nature des relations entre les formes de la violence et les habiletés sociales.

Pour répondre à ces objectifs de recherche, deux questionnaires auto-révélés ont été passés à 95 adolescents et à 142 adolescentes placés en Centre jeunesse au Québec à l'été 2004. Le premier questionnaire portait sur la fréquence de certains de leurs comportements violents, alors que le deuxième portait sur la fréquence de comportements représentant leurs habiletés sociales. Tous les adolescents ont répondu à ces deux questionnaires.

Le choix d'utiliser des questionnaires auto-révélés réside principalement dans le fait que les statistiques officielles n'auraient pas pu procurer les données dont l'étude avait besoin. En effet, le chiffre noir ne serait pas connu quant aux actes de violence physique commis par les adolescents et les adolescentes en Centre jeunesse. De plus, la violence relationnelle resterait inconnue puisque ce n'est pas une infraction proprement dite dans le Code criminel. Ces diverses raisons expliquent bien l'utilité des questionnaires auto-révélés. Ainsi, ils ont permis d'atteindre les objectifs de recherche.

Avant même de connaître les résultats liés à chacun des objectifs de recherche, l'auteure de ce mémoire s'est attardée à valider un modèle de violence à deux facteurs afin de s'assurer que ses données étaient bel et bien représentées par la violence relationnelle et la violence physique. Voyons donc l'implication des résultats de cette validation.

Les résultats des analyses factorielles confirmatoires ont démontré qu'un modèle à deux facteurs représentait très bien les données colligées auprès des adolescents et des adolescentes judiciairisés à l'été 2004. En effet, la violence physique et la violence relationnelle semblent constituer de très bons facteurs pour représenter le concept de violence. Ce modèle était excellent lorsqu'il était appliqué à tout l'échantillon. Toutefois, lorsqu'il était appliqué uniquement aux adolescents, il était plus faible et présentait une moins bonne adéquation des données, quoique quand même acceptable. Il semblait plus important pour l'auteure d'avoir un modèle identique applicable à tout l'échantillon que d'avoir d'excellents modèles pour les

adolescents et les adolescentes séparément. Ce choix permettait de pouvoir comparer les adolescents et les adolescentes sur les différentes échelles qui ont été créées à la suite des analyses factorielles confirmatoires puisqu'elles sont identiques. Ce modèle à deux facteurs a aussi été préféré au modèle à facteur unique puisque les indices d'adéquation et d'inadéquation de ce deuxième modèle étaient faibles. Le modèle à deux facteurs a donc été conservé : quatre items représentaient la violence physique et six items représentaient la violence relationnelle.

Tout comme Little et coll. (2003), les résultats de l'étude actuelle démontrent que les deux facteurs covarient fortement ensemble (50%). Malgré cela, les résultats démontrent de façon plus que satisfaisante que la violence est réellement représentée par deux facteurs distincts. Little et coll. (2003) mentionnaient qu'une forte covariance résidait dans le fait que chacun choisit la forme de violence à laquelle il aura recours selon la signification qu'il s'en fait et selon l'efficacité de chacune des formes dans la situation dans laquelle il se trouve. Cela revient à dire que l'adolescent ou l'adolescente aura probablement déjà eu recours à une forme de violence quelconque dans un contexte semblable et que le recours à celle-ci fût un échec ou un succès, d'où le choix de la même forme de violence ou d'une forme différente à un moment ultérieur.

Cette interprétation en revient à mentionner l'importance du processus socio-cognitif dans le choix d'une forme de violence. Ne serait-ce que pour le rappeler, le processus socio-cognitif réfère « to mechanisms such as coding, rehearsing, storage, and retrieval that are employed in interpreting social data and that guide behavior (Bennett et coll., 2005, p.265). Little et coll. (2003) mentionnaient que les personnes adopteront l'une ou l'autre forme de violence tout dépendant de la situation dans laquelle elles se trouvent. Cette thèse soutient celle de Crick et Dodge (1994) selon qui les individus adoptent un comportement en fonction des expériences antérieures, des réponses comportementales qui avaient été choisies et de leur efficacité.

1. Objectif 1 : Identifier les différences entre les sexes quant aux formes de la violence

À la suite de ces analyses préliminaires, d'autres analyses ont été effectuées pour répondre aux objectifs de recherche. Tout d'abord, le premier objectif a été rempli par des tests de moyennes. Ceux-ci ont permis d'identifier que les adolescents commettaient plus de violence physique que de violence relationnelle, alors que pour les adolescentes c'était la violence

relationnelle qui était privilégiée à la violence physique. De plus, ces premières analyses ont permis de savoir que les garçons commettent plus de violence physique que les filles, mais qu'ils commettent autant de violence relationnelle que celles-ci. Ce résultat va à l'encontre de bon nombre d'études qui concluent que la violence relationnelle serait commise principalement par les filles, mais concorde avec les travaux qui ont utilisé les sondages de délinquance auto-révélés, comme ceux de Salmivalli et Kaukiainen (2004) et Toldos (2005) qui ont eux aussi remarqué qu'il n'y avait pas de différence significative entre les garçons et les filles quant à la fréquence de leur violence relationnelle. Comme le mentionnait Little et coll. (2003) et Odgers et Moretti (2002), les sondages auto-révélés créent de moins grandes différences pour la violence relationnelle entre les garçons et les filles que les évaluations effectuées par l'entourage des sujets de l'étude ou les observations. Ces deux dernières méthodes peuvent induire un biais de la part des évaluateurs. En effet, ils peuvent être influencés par le stéréotype voulant que les garçons commettent de prime à bord plus de violence physique et les filles plus de violence relationnelle. Le sondage auto-révélé permet de contourner cette difficulté.

Le statut judiciaire des adolescents et adolescentes à l'étude pourrait aussi avoir un impact sur la moyenne de chacun à l'échelle de violence relationnelle. La grande majorité des recherches portant sur les comportements violents des enfants ou des adolescents ont été effectuées auprès de populations normatives (sujets provenant d'écoles primaires ou secondaires, non-judicialisés). Toutefois, la nôtre a été faite avec des adolescents et adolescentes judiciairisés. Étant donné que les deux formes de violence sont fortement corrélées ensemble et que les garçons judiciairisés commettent plus de violence physique que les garçons non-judicialisés, il se pourrait aussi qu'ils commettent plus de violence relationnelle et puissent ainsi rejoindre les filles.

Ainsi, aucune différence significative n'a été relevée quant à la fréquence des comportements relationnellement violents chez les adolescents et adolescentes de l'échantillon à l'étude. Deux explications plausibles peuvent être à l'origine de ce résultat allant à l'encontre de la majorité des études portant sur la violence. Tout d'abord, le sondage auto-révélé permet de supprimer le biais du stéréotype lié à la violence physique chez les garçons et à la violence relationnelle chez les filles. De plus, l'échantillon d'adolescents judiciairisés pourrait influencer à la hausse la moyenne des garçons pour la violence relationnelle. Malgré ces explications, il semble important de ne pas oublier que les résultats de cette étude-ci et de plusieurs autres en viennent à la conclusion que les garçons commettent plus de violence physique que de violence relationnelle et que les filles commettent plus de violence relationnelle que de

violence physique. Ces résultats concordent avec les différentes théories mentionnées lors de la recension des écrits, tels que les processus de masculinité et de féminité, l'intimité dans les relations interpersonnelles et la socialisation différentielle.

2. Objectif 2 : Identifier si les adolescents et les adolescentes qui ont recours à la violence relationnelle ont les mêmes lacunes au plan des habiletés sociales que ceux et celles qui ont recours à la violence physique

Le deuxième objectif a été atteint avec des corrélations ainsi que des tests de Fisher. Ces analyses ont permis d'identifier que la violence physique et la violence relationnelle sont influencées différemment par les habiletés sociales. Tout d'abord, chez les adolescents, les habiletés sociales sont associées négativement et significativement à la violence physique, mais pas à la violence relationnelle. Deuxièmement, chez les adolescentes, les diverses habiletés sociales sont associées autant à la violence physique qu'à la violence relationnelle. La violence relationnelle serait donc un problème au même titre que la violence physique chez les adolescentes judiciairisées, en ce sens qu'elles impliquent les mêmes problématiques chez celles qui les commettent. De plus, les tests de Fisher indiquent que les corrélations entre les garçons et les filles ne sont pas significativement différentes. Ainsi, les habiletés sociales n'influencent pas plus les garçons que les filles dans leurs comportements physiquement et relationnellement violents.

Tout comme dans ce mémoire, d'autres auteurs en sont venus à la conclusion que les personnes ayant recours à la violence physique ont les mêmes caractéristiques que celles qui ont recours à la violence relationnelle. C'est le cas entre autres de Storch et coll. (2004) et de Verlaan et coll. (2005). Leurs résultats indiquent que dans leur échantillon exclusivement composé de filles d'âge primaire, celles qui étaient violentes de façon physique et celles qui étaient violentes de façon relationnelle présentent les mêmes difficultés psychosociales, telles la dépression, l'anxiété ou les troubles de comportement.

Verlaan et coll. (2005) se questionnent aussi à savoir si ces difficultés associées à la violence relationnelle ne pourraient pas être épisodiques. En effet, ce groupe de chercheurs mentionne qu'il pourrait être possible que les filles étant relationnellement violentes puissent avoir des comportements d'inadaptation pendant l'enfance, mais que ces problèmes se résorberaient à

l'adolescence. En effet, se basant sur l'étude de Kaukiainen et coll. (1999) et sur celle de Xie et coll. (2005), Verlaan et coll. (2005) indiquent que la violence relationnelle « exige de la part de l'agresseur des habiletés sociales plus élaborées » (p.30) que la violence physique et que les problèmes étant associés à la violence relationnelle pendant l'enfance s'atténueraient à l'adolescence pour faire place à une intelligence sociale plus développée. Pourtant, nos résultats démontrent qu'à l'adolescence, contrairement aux résultats de Kaukiainen et coll. (1999) et Xie et coll. (2005), les difficultés psychosociales associées à la violence relationnelle, tout comme celles associées à la violence physique, sont présentes chez les filles. Les corrélations entre la violence relationnelle et les habiletés sociales étant toutes négatives indiquent que cette forme de violence est associée à des lacunes au plan des habiletés sociales plutôt qu'à des stratégies d'adaptation.

Toutefois, il importe de mentionner que Kaukiainen et coll. (1999) et Xie et coll. (2005) mesuraient l'intelligence sociale, alors que dans l'étude actuelle, ce sont les habiletés sociales qui sont évaluées. Rappelons que l'intelligence sociale est la capacité « to discern and respond appropriately to the moods, temperaments, motivations, and desires of other people » (Kaukiainen et coll., 1999, p.82), alors que les habiletés sociales sont définies comme étant la capacité de répondre à un environnement donné, de sorte à produire, maintenir et améliorer les relations interpersonnelles (Goldstein, 1988 ; McIntyre, 2005). Bien que les définitions puissent se ressembler, l'intelligence sociale est centrée sur le discernement des comportements des autres pour y répondre adéquatement, alors que les habiletés sociales sont basées sur les relations interpersonnelles créées ou à créer. Ainsi, il est clair que les études n'ont pas évalué exactement les mêmes comportements psychosociaux. Il serait donc intéressant de voir, dans une étude future, si les habiletés sociales sont, d'une part, reliées à l'intelligence sociale et si, d'autre part, ces deux concepts ont le même impact sur les comportements physiquement et relationnellement violents.

3. Objectif 3 : Identifier les différences entre les sexes dans les relations entre les formes de la violence et les habiletés sociales

Le dernier objectif a été atteint par les analyses de variance de type ANOVA. Dans celles-ci, les tests de moyennes ont été confirmés en ce sens que les résultats sont les mêmes en terme de fréquence pour la violence physique et la violence relationnelle chez les garçons et les filles. En effet, la violence physique est plus souvent effectuée par les garçons que par les filles peu

importe l'habileté sociale, alors que pour la violence relationnelle il n'y a aucune différence significative entre les garçons et les filles. Les résultats ont aussi démontré que les deux formes de violence sont influencées par le niveau d'habiletés sociales des adolescents et des adolescentes. En effet, plus le niveau d'habileté est faible, plus il y a de comportements physiquement ou relationnellement violents. Toutefois, l'interaction des habiletés sociales avec le sexe vient indiquer que la communication, la gestion du stress et la résolution de problèmes n'influencent pas plus la violence physique des adolescents que celles des adolescentes. C'est plutôt le niveau d'habileté auquel se trouve l'individu, garçon ou fille, qui influence la commission de la violence physique. Cependant, cette forme de violence est associée à une mauvaise gestion de la colère et ce, encore plus chez les adolescents que chez les adolescentes. Ce résultat indique que la mauvaise gestion de la colère est moins importante chez les adolescentes quant à la commission de leur violence physique que chez les adolescents.

Dans les résultats, l'effet d'interaction entre la gestion de la colère et le sexe des participants quant au niveau de violence physique supporte la « general strain theory » de Broidy et Agnew (1997) dans laquelle ces auteurs indiquent que la mauvaise gestion du stress (ou des tensions) chez les hommes et les femmes implique des comportements différents chez chacun de ces deux groupes. Ils ne vivent pas nécessairement plus de situations stressantes les uns des autres, mais leurs réponses émotionnelles au stress sont différentes. Chez les femmes, ce stress s'accompagnera de sentiments dépressifs, de sentiments de culpabilité et de sentiments d'anxiété, alors que chez les hommes il s'accompagnera plutôt de colère (Broidy et Agnew, 1997). C'est d'ailleurs la mauvaise gestion de la colère chez les hommes qui engendrerait particulièrement beaucoup de violence physique envers autrui, alors que chez les femmes, elle se reflèterait par des comportements dirigés envers elles-mêmes (par exemple, des tentatives de suicide ou une consommation abusive de drogues et d'alcool) (Broidy et Agnew, 1997) La mauvaise gestion de la colère est tout de même associée à de la violence, tant chez les hommes que chez les femmes, mais à un niveau différent.

Contrairement à ce qu'avançaient Vaillancourt (2005) et Okamoto et Chesney-Lind (2002), la violence relationnelle chez les filles serait un problème au même titre que la violence physique puisque ces deux formes de violence sont associées aux mêmes lacunes. En effet, dans nos résultats, la commission de gestes relationnellement violents, tout comme la commission de gestes physiquement violents, est associée à des habiletés sociales lacunaires.

D'ailleurs, ces résultats coïncident avec la majorité des études qui ont été rapportées dans la recension. En effet, tant les échantillons mixtes (Crick et Grotpeter, 1995 ; Sorch et coll., 2004) que les échantillons uniquement représentés par des filles (Verlaan et coll., 2005) indiquent que ceux et celles qui commettent de la violence relationnelle ont plus de difficultés psychosociales que ceux et celles qui ne commettent pas cette forme de violence. De plus, dans les études antérieures, les filles qui commettent des comportements violents relationnellement ont des problèmes psychosociaux au même titre que celles qui commettent des comportements violents physiquement (Storch et coll., 2004).

Toutefois, certains de nos résultats ne concordent pas avec les études précédentes. En effet, dans l'étude de Storch et coll. (2004), la violence relationnelle ne prédit aucun problème psychosocial chez les garçons de l'échantillon et la violence physique ne prédit que l'abus d'alcool. Ces différences dans les résultats pourraient être en grande partie dues au fait que ce ne sont pas les mêmes difficultés qui sont à l'étude. En effet, dans la recherche qui nous concerne, ce sont des habiletés qui sont évaluées, alors que dans l'étude de Storch et coll. (2004), ce sont plutôt des problèmes intériorisés qui le sont, tels que l'anxiété, la solitude et la dépression. Il est donc difficile d'affirmer que nos résultats sont totalement similaires ou non avec ceux des autres études.

Ainsi, le recours à la violence relationnelle est-il associé aux mêmes habiletés sociales lacunaires que le recours à la violence physique chez les adolescents et les adolescentes judiciairisés? La réponse à cette question est sans aucun doute : oui. Ce mémoire en vient donc à la conclusion que la violence relationnelle est une problématique au même titre que la violence physique puisqu'elle est associée à des habiletés sociales lacunaires de la part des agresseurs.

4. Les limites de l'étude

Certaines limites se retrouvent dans cette étude. Tout d'abord, les données utilisées ne représentent que les adolescents et les adolescentes judiciairisés. Cette situation met de l'avant uniquement les adolescents étant à plus haut risque de commettre des gestes de violence. Des données sur les habiletés sociales sont aussi disponibles pour les adolescents non-judicialisés, mais ces participants n'ont pas répondu au questionnaire portant sur la violence. Ainsi, les données ne pourront pas être généralisées à l'ensemble de la population adolescente du

Québec. Le deuxième biais de l'étude est relié au fait que les questionnaires soient auto-révélés. En effet, bien que ça représente un avantage considérable, les chercheurs ne peuvent pas contrôler l'effet de désirabilité sociale possiblement survenue chez les sujets lors de la passation des questionnaires. Une autre limite à l'étude est le fait que les comportements et les habiletés sociales des adolescents ne soient perçus que par eux-mêmes. Il aurait été intéressant de connaître l'avis d'autres personnes, tels que les éducateurs, les parents et les pairs, sur la perception qu'eux avaient des comportements violents effectués par les adolescents de l'étude et de leurs habiletés sociales. Aussi, le devis étant corrélationnel, aucun suivi des adolescents de l'échantillon ne pourra être effectué. L'aspect développemental de la violence ne pouvait donc pas être abordé dans ce mémoire. Finalement, tout comme dans la totalité des études recensées, la covariance entre les deux formes de violence n'a pas été prise en compte dans les analyses de ce mémoire. Il serait toutefois intéressant de s'y attarder prochainement. Cette nouvelle avenue permettrait d'ailleurs de justifier totalement l'utilisation des analyses factorielles confirmatoires qui, en plus d'indiquer les variables qui doivent être dans le modèle de la violence, démontrent la relation qui existe entre les deux facteurs de ce modèle (i.e. la violence physique et la violence relationnelle).

5. Les implications scientifiques

Pour connaître de façon plus spécifique la variance expliquée par chacun des facteurs représentant la violence, il semblerait important de s'attarder aux contextes dans lesquelles les adolescents et les adolescentes ont recours à la violence physique et à la violence relationnelle. L'étude des fonctions de la violence, en plus de celle du processus socio-cognitif, permettraient d'approfondir les situations précises dans lesquelles les garçons et les filles ont recours à chacune des formes de violence. Plus précisément, les auteurs évoquent une instrumentalisation de la violence lorsqu'elle est utilisée pour obtenir quelque chose et une violence réactive lorsqu'elle est utilisée en réaction à événement. Dans une étude ultérieure sur les formes et les fonctions de la violence, le processus socio-cognitif serait un complément intéressant à étudier puisqu'il permettrait de savoir dans quelle(s) situation(s) plus précise(s) et dans quel contexte mental la violence physique et la violence relationnelle sont utilisées.

Vu l'impact du type de sondage sur les différences entre les adolescents et les adolescentes quant à la violence relationnelle, il serait intéressant d'identifier les différences de moyennes entre les adolescents et les adolescentes avec divers types de sondage. En plus, des

échantillons de sujets judiciairisés et non-judiciairisés pourraient être utilisés dans cette même étude. Cette méthodologie permettrait à la fois de connaître les différences entre les divers sondages, les différences entre les adolescents judiciairisés et non-judiciairisés et les différences entre les deux types d'adolescents et chacun des types de sondages. Ce type d'étude comblerait plusieurs lacunes, principalement celles liées au manque de données sur les adolescents et adolescentes judiciairisés et leurs comportements relationnellement violents.

Un autre aspect important à ajouter aux recherches futures serait l'étude plus approfondie des habiletés sociales. Tout d'abord, bien que quelques recherches aient étudiées les problèmes psychosociaux en lien avec la violence relationnelle et la violence physique, aucune étude répertoriée n'a étudié les habiletés sociales elles-mêmes en lien avec les formes de la violence. Il a donc été difficile de comparer nos résultats avec ceux des études effectuées auparavant. De plus, il semblerait important d'investiguer davantage d'habiletés sociales. Dans le cadre de ce mémoire, les 34 échelles de base ont été regroupées en quatre habiletés. Bien que les analyses factorielles exploratoires indiquent que ces échelles forment des facteurs distincts, les informations pointues que chacune d'entre elles représentaient au départ ont été perdues. Il serait approprié dans une prochaine étude d'analyser chacune de ces échelles séparément en lien avec la violence physique et la violence relationnelle afin de voir quelles habiletés précises peuvent être influencées par les deux formes de violence chez les adolescents et les adolescentes.

Un autre élément important à ajouter dans les études futures serait le regroupement des adolescents et des adolescentes selon le niveau de violence qu'ils emploient et selon la forme ou les formes de violence qu'ils commettent. Des analyses de type classes latentes seraient à privilégier puisqu'elles permettraient d'identifier des sous-groupes d'individus violents et d'identifier dans quels sous-groupes se retrouvent principalement les garçons et les filles. Ces classes pourraient par la suite être mises en relation avec diverses habiletés sociales afin de connaître l'influence de chacune des habiletés sociales sur chacun des sous-groupes d'individus violents. Par exemple, si un groupe d'individus non-violents physiquement et relationnellement est formé par les classes latentes, on devrait s'attendre à ce que les habiletés sociales de ce sous-groupe soient élevées. Ainsi, ces analyses permettraient de confirmer ou d'infirmer les résultats auxquels nous sommes arrivés dans cette étude-ci.

Finalement, il serait très intéressant d'effectuer une étude longitudinale avec un échantillon d'adolescents et d'adolescentes judiciairisés. Étant donné qu'uniquement quelques unités des

Centres jeunesse du Québec ont implanté le programme d'apprentissage des habiletés sociales, il serait possible de comparer les différences dans la fréquence de commission de comportements physiquement et relationnellement violents à moyen et long terme entre ceux et celles ayant fait l'apprentissage des habiletés sociales et ceux et celles ne l'ayant pas fait. Ce type d'étude permettrait d'évaluer si les comportements violents changent avec l'apprentissage des habiletés sociales. Cette nouvelle connaissance permettrait d'orienter encore plus les interventions des cliniciens auprès de la clientèle judiciarisée.

6. Les implications cliniques

Diverses suggestions cliniques peuvent être émises à la suite des résultats des analyses de ce mémoire.

Tout d'abord, comme il a été démontré dans les analyses bivariées et multivariées, les comportements relationnellement violents sont commis autant par les adolescents que par les adolescentes. Ce résultat est important dans une perspective clinique puisqu'il paraît maintenant primordial d'intervenir sur la violence relationnelle des garçons, tout comme sur celle des filles. Étant donné que cette forme de violence est attribuée à des habiletés sociales lacunaires tant chez les adolescents que chez les adolescentes, il semble capital d'investiguer plus à fond les comportements relationnellement violents, sans faire égard au sexe.

Il semblerait aussi important d'instaurer le programme d'apprentissage des habiletés sociales dans toutes les unités des Centres jeunesse du Québec. Les programmes cognitifs-comportementaux sont de plus en plus appliqués au Québec dans les Centres jeunesse. Vu l'ampleur de la relation entre habiletés sociales lacunaires et les comportements physiquement et relationnellement violents, il semble évident qu'un programme de la sorte ne pourrait être que bénéfique chez une clientèle judiciarisée. L'application d'un programme d'apprentissage des habiletés sociales tel que proposé par Le Blanc et coll. (2002) serait profitable pour tous. En effet, l'apprentissage s'effectue étape par étape. Ce sont 34 habiletés sociales qui sont acquises à travers les divers ateliers. Ce type d'apprentissage dans les unités de Centre jeunesse permet aussi la pratique à l'extérieur des ateliers, ce qui favorise une meilleure intégration de chacune des habiletés sociales.

Bibliographie

- Agnew, R. (2005). *Why do criminals offend ? A general theory of crime and delinquency*. Roxbury Publishing Company, Los Angeles, 246 p.
- Archer, J. et Coyne, S.M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and social psychology review*, 9, 212-230.
- Bennett, S., Farrington, D.P. et Huesmann, R.L. (2005). Explaining gender differences in crime and violence: The importance of social cognitive skills. *Aggression and violent behavior*, 10, 263-288.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M. et Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boysfight ? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18, 117-127.
- Bottcher, J. (1995). Gender as a social control: A qualitative study of incarcerated youths and their siblings in greater Sacramento. *Justice quarterly*, 12, 33-57.
- Broidy, L. et Agnew, R. (1997). Gender and crime: a general theory strain perspective. *Journal of research in crime and delinquency*, 34, 275-306.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows, Basic Concepts, Applications, and programming*. Sage publications: 288 p. Thousand Oaks.
- Conway, A.M. (2005). Girls, aggression, and emotion regulation. *American journal of orthopsychiatry*, 75, 334-339.
- Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school. *Personal and individual differences*, 24, 123-130.
- Crick, N.R. (1995). Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and psychopathology*, 7, 313-322.
- Crick, N.R. (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression : Links to social-psychological adjustment. *Developmental psychology*, 33, 610-617.
- Crick, N.R., Bigbee, M.A. et Howes, C. (1996). Children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child development*, 67, 1003-1014.
- Crick, N.R. et Dodge, J.A. (1994). A review and reformation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N.R et Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66, 710-722.

- Crick, N.R., Grotpeter, J.K. et 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, 1134-1142.
- Crick, N.R., Ostrov, J.M., Appleyard, K., Jansen E.A. et Casas, J.F. (2004). Relational aggression in early childhood: "You can't come to my birthday party unless..." Dans M. Putallaz et K.L. Bierman (Eds). *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective* (pp.71-89). New York: The Guilford Press.
- Crick, N.R. et Werner, N.E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child development*, 69, 1630-1639.
- Dishion, T.J., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. et Patterson, G.R. (1984). Skill deficits and male adolescent delinquency. *Journal of abnormal child psychology*, 12, 37-54.
- Feindler, E.L. (1990). Adolescent anger control: review and critique. *Progress in behavior modification*, 26, 11-59.
- Feindler, E.L., Marriott, S.A. et Iwata, M. (1984). Group anger control training for junior high school delinquents. *Cognitive therapy and research*, 8, 299-311.
- Feshbach, N. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill Palmer Quarterly*, 15, 249-258.
- Fréchette, M. et Le Blanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Édition Gaetan Morin, Chicoutimi, 384 p.
- Goldstein, A.P. (1988). *The prepare curriculum: Teaching Prosocial competencies* (686 p.). Champaign: Research Press.
- Heimer, K. (1996). Gender, interaction, and delinquency: Testing a theory of differential social control. *Social psychology quarterly*, 59, 39-61.
- Heimer, K. et De Coster, S. (1999). The gendering of violent delinquency. *Criminology*, 37, 277-317.
- Henington, C., Hugues, J.N., Cavell, T.A. et Thompson, B. (1998). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of school psychology*, 36, 457-477.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. and Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive behavior*, 25, p.81-89.
- Kindelberg, 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.

- Hoyle, R.H. et Panter, A.T. (1995). Writing about structural equation models. Dans R.H. Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling* (pp.158-176). Thousands Oaks: Sage.
- Lagerspetz, K.M., Björkqvist, K. et Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in 11- to 12- year old children. *Aggressive behavior*, 4, 403-414.
- Le Blanc, M. (1992). Family dynamics, adolescent delinquency and adult criminality. *Psychiatry*, 55(4), 336-353.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J.C. et Trudeau- Le Blanc, P. (2002). *Intervenir autrement : Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté* (318 p.). Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Le Blanc, M. (soumis). Inventaire d'habiletés sociales pour les adolescents québécois. Université de Montréal, Montréal.
- Leff, S.S., Kupersmidt, J.B. et Power, T.J. (2003). An initial examination of girls' cognitions of their relationally aggressive peers as a function of their own social standing. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 28-54.
- Little, T., Jones, S.M., Henrich, C.C. et Hawley, P.H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International journal of behavioral development*, 27, 122-133.
- Loehlin, J.C. (2004). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural equation analysis, fourth edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lytton, H. et Romney, D.M. (1991). Parent's differential socialization of boys and girls : A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 109, 267-296.
- Messerschmidt, (1993). *Masculinities and crime : critique and reconceptualization of theory*. Rowman and Littlefield: Lanham
- Moretti, M.M., Catchpole, R.E. et Odgers, C. (2005). The dark side of girlhood: Recent trends, risk factors and trajectories to aggression and violence. *The Canadian child and adolescent psychiatry review*, 14, 21-25.
- Moretti, M.M., Holland, R. et McKay, S. (2001). Self-other representations and relational and overt aggression in adolescent girls and boys. *Behavioral sciences and the law*, 19, 109-126.
- Moretti, M.M., Odgers, C.L. et Jackson, M. (2004). *Girls and aggression: Contributing factors and intervention principles*. New-York: Kluwer Academic.
- Odgers, C.L. et Moretti, M.M. (2002). Aggressive and antisocial girls : Research update and challenges. *International journal of forensic mental health*, 1, 103-119.

- Okamoto, S.K. et Chesney-Lind (2002). Girls and relational aggression: Beyond the "mean girl" hype. *Women, girls and Criminal justice*, 3(6), 81-90.
- Patrick, J. et Rich, C. (2004). Anger management taught to adolescents with an experiential object relations approach. *Child and adolescent social work journal*, 21(1), 85-100.
- Pepler, D.J. et Craig, W. (2005). Aggressive girls in troubled trajectories : A developmental Perspective. Dans D.J. Pepler, K.C. Madsen, C.D. Webster, K.S. Levene (Eds). *The development and treatment of girlhood aggression*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass. Inc.
- Salmivalli, C. et Kaukiainen, A. (2004). « Female aggression » revisited : Variable and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive behavior*, 30, 158-163.
- Smith, H. et Thomas, S.P. (2000). Violent and nonviolent girls: Contrasting perceptions of anger experiences, school, and relationships. *Issues in mental health nursing*, 21, 547-575.
- Stasevic, I., Ropac, D., Lucev, O. (2005). Association of stress and delinquency in children and adolescents. *Coll Antropol.* 29 : 27-32.
- Stoltz, J-A. (2005). Masculinity and school violence: Adressing the role of male gender socialization. *Canadian journal of counseling*, 39, 52-63.
- Storch, E.A., Bagner, D.M., Geffken, G.R., Baumeister A.L. (2004). Association between overt and relational aggression and psychosocial adjustment in undergraduate college students. *Violence and victims*, 19, 689-700.
- Tabachnick, B.G. et Fidel, L.S. (2001). *Using multivariate statistics, fourth edition*. Allyn and Bacon: 966 p. Boston.
- Toldos, P.M. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in spanish adolescents. *Aggressive behavior*, 31, 13-23.
- Underwood, M.K. (2004). Gender and peer relations: Are the two gender cultures really all that different?. Dans J.B. Kupersmidt, K.A. Dodge (21-36). *Children's peer relations : from development to intervention*. Washington: American psychological Association.
- Vaillancourt, T. (2005). Indirect aggression among humans : Social construct or evolutionary adaptation ? Dans R.E. Tremblay, W. Hartup et J. Archer. *Children's peer relations : from development to intervention* (pp.158-177). London: The Guilford Press.
- Vaillancourt, T. et Hymel, S. (2004). The social context of children's aggression. Dans M. Moretti, M. Jackson et C. Odgers (Eds). *Girls and aggression: Contributing factors and intervention principles* (57-73). New-York: Klumer Academic.
- Verlaan, P. (2005). Commentary: The importance of social context and

relationships in female aggression. Dans D.J. Pepler, K.C. Madsen, C. Webster et K.S. Levene (Eds). *The development and treatment of girlhood aggression* (161-165). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates publishers.

Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J. et Pauzé, R. (2005). L'agression indirecte : un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles ? *Criminologie*, 38, 9-37.

Xie, H., Cairns, B.D. et Cairns, R.B. (2005). The development of aggressive behaviors among girls : measurement issues, social functions, and differential trajectories. Dans D.J. Pepler, K.C. Madsen, C. Webster et K.S. Levene (Eds). *The development and treatment of girlhood aggression* (105-135). New-Jersey: Lawrence Erlbaum associates publishers.

Sites internet consultés

Lowry, R. (2006). Significance of the difference between two correlation coefficients. VassarStats.

<http://faculty.vassar.edu/lowry/rdiff.html>

McIntyre (2005).

<http://www.behavioradvisor.com/SocialSkills.html>

Annexe 1 : Matrice de corrélations polychoriques, moyennes, écarts-types, asymétries et kurtoses pour les variables du modèle 1

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12
V1	1.00	0.89	0.62	0.56	0.86	0.46	0.35	0.32	0.36	0.09	0.27	0.32
V2	0.89	1.00	0.68	0.69	0.81	0.58	0.42	0.35	0.38	0.19	0.26	0.41
V3	0.62	0.68	1.00	0.78	0.56	0.54	0.47	0.34	0.41	0.28	0.34	0.48
V4	0.56	0.69	0.78	1.00	0.63	0.60	0.44	0.40	0.43	0.31	0.33	0.52
V5	0.86	0.81	0.56	0.63	1.00	0.46	0.39	0.38	0.44	0.11	0.24	0.34
V6	0.46	0.58	0.54	0.60	0.46	1.00	0.41	0.50	0.40	0.28	0.38	0.40
V7	0.35	0.42	0.47	0.44	0.39	0.41	1.00	0.63	0.56	0.41	0.54	0.59
V8	0.32	0.35	0.34	0.40	0.38	0.50	0.63	1.00	0.53	0.43	0.57	0.61
V9	0.36	0.38	0.41	0.43	0.44	0.40	0.56	0.53	1.00	0.41	0.41	0.58
V10	0.09	0.19	0.28	0.31	0.11	0.28	0.41	0.43	0.41	1.00	0.32	0.53
V11	0.27	0.26	0.34	0.33	0.24	0.38	0.54	0.57	0.41	0.32	1.00	0.46
V12	0.32	0.41	0.48	0.52	0.34	0.40	0.59	0.61	0.58	0.53	0.46	1.00

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12
Moyenne	1.90	1.88	1.85	1.82	1.71	1.62	2.21	1.76	1.93	2.00	1.64	1.97
Asymétrie	1.74	0.85	0.66	0.80	1.17	1.06	0.54	1.02	0.71	0.73	1.30	0.73
Kurtose	0.08	0.19	0.02	0.04	0.72	0.81	-0.29	0.03	-0.47	-0.03	1.28	-0.15
Écart-type	0.86	0.86	0.78	0.84	0.86	0.73	0.88	0.93	0.94	0.87	0.81	0.89

Annexe 2 : Les habiletés sociales et leurs échelles (Le Blanc, 2006)

1. Habiletés de communication :

Ce sont les « moyens prosociaux d'interaction avec autrui » (Le Blanc et coll., 2002, p.135)

Écouter (7 items ; $\alpha=0.774$) : l'adolescent qui écoute prête l'oreille à ce que dit une personne, il s'applique à entendre ce qui lui est dit, il est attentif, il tient compte de ce que quelqu'un exprime verbalement. Dans ce dessein, il se dispose d'une manière appropriée tout en regardant la personne, il signale son attention, il parle au moment approprié.

- 2. Je parle pendant que quelqu'un est en train de parler.
- 59. Mon corps fait face à la personne avec qui je parle
- 80. J'attends mon tour pour parler.
- 89. Je regarde la personne qui me parle.
- 99. Je me montre attentif à la personne avec qui je parle par des signes de tête, des yeux, des «hum hum».
- 133. Je regarde la personne avec qui je parle.
- 186. J'exprime mes idées lorsque je parle avec quelqu'un.

Entamer une conversation (9 items ; $\alpha=0.730$) : l'adolescent qui veut entamer une conversation s'assure que c'est possible et approprié, que la personne est disponible et que le lieu et le temps le permettent. Il l'entreprind en saluant la personne et en vérifiant si elle se montre réceptive.

- 1. Je dis bonjour aux personnes.
- 38. J'appelle les personnes par leur nom.
- 77. Quand je veux parler à une personne, je vérifie si elle est disponible.
- 122. Avant de parler à une personne, je vérifie si elle est occupée.
- 143. Quand je parle avec quelqu'un, je vérifie si la personne me regarde.
- 194. Quand je veux parler à quelqu'un, je choisis le bon endroit.
- 206. Je demande aux personnes comment elles vont, ce qu'elles ont fait, etc.
- 222. Je vais vers les personnes pour entamer une conversation.
- 247. Je parle aux personnes au bon moment.

Entretenir une conversation (8 items ; $\alpha=0.798$) : l'adolescent qui veut entretenir une conversation prend les moyens nécessaires pour la faire durer. Ces moyens sont principalement de poser des questions, de répondre aux questions, de donner son opinion et d'encourager la personne à poursuivre la conversation.

- 12. Lorsque je demande des renseignements à une personne, je la remercie pour ses renseignements.
- 46. Je le dis quand la personne avec qui je parle a raison.
- 63. Je demande le point de vue de la personne avec qui je parle.
- 127. Je comprends ce que la personne me dit.
- 145. Lorsque je demande l'opinion d'une personne, je la remercie pour son opinion.
- 183. Je pose des questions quand je parle avec quelqu'un.
- 192. J'écoute le point de vue de la personne avec qui je parle.
- 253. Je réponds aux questions de la personne avec qui je parle.

Demander de l'aide (7 items ; $\alpha=0.601$) : l'adolescent qui demande de l'aide fait savoir à une personne ce qu'il souhaite obtenir. Dans ce dessein, il formule sa demande avec précision et clairement; il le fait à la bonne personne et au bon moment.

- 10. Lorsque j'ai un problème, je regarde d'abord si je peux le régler seul.
- 19. Je suis capable de dire en quoi un problème me dérange.
- 30. Lorsque j'ai un problème, j'en parle plusieurs fois avec les personnes.
- 114. Je peux identifier le but que je vise avant de demander de l'aide.
- 182. Lorsque j'ai besoin d'aide, je choisis la personne qui peut le plus m'aider.
- 220. Je suis capable de décrire mon problème avec précision.
- 233. Lorsque j'ai un problème, j'en parle à plusieurs personnes.

Prendre part à une activité ou se joindre à un groupe (7 items ; $\alpha=0.675$) : l'adolescent qui veut participer à une activité ou s'associer à un groupe doit suivre une démarche: décider s'il doit le faire, choisir le bon moment et procéder d'une manière socialement reconnue en se présentant et entamant une conversation.

- 39. Avant de rejoindre un groupe, je pèse le pour et le contre.
- 50. Je choisis le bon moment pour participer à une activité d'un groupe.
- 68. J'attends le début d'une activité ou la pause pour me joindre à un groupe.
- 113. Lorsque je veux participer à une activité d'un groupe, je me présente ou je pose une question.
- 121. Avant de participer à une activité d'un groupe, je me demande si je veux vraiment le faire.
- 193. Lorsque je veux rejoindre un groupe, je commence une conversation.
- 207. Je choisis le bon moment pour me joindre à un groupe.

Donner des instructions (4 items ; $\alpha=0.664$) : l'adolescent qui communique quelque chose, un ordre ou une directive se doit de respecter une manière de faire socialement reconnue pour atteindre son but. Il exprime ce qui doit être fait, il explique, il vérifie la compréhension; il demande le point de vue de la personne qui reçoit cette demande.

- 4. Lorsque je demande à une personne de faire quelque chose, je lui demande si elle est d'accord pour faire ce que je lui demande.
- 13. Lorsque je demande à une personne de faire quelque chose, j'explique comment faire ce que je lui demande.
- 90. Lorsque je demande à une personne de faire quelque chose, je lui demande si elle comprend ce que je lui demande.
- 191. Je demande à la personne de faire ce qui doit être fait.

Se conformer à des instructions (7 items ; $\alpha=0.617$) : l'adolescent qui adapte sa conduite à un ordre ou une directive doit s'assurer de comprendre l'instruction et de demander de l'aide pour la suivre. Il adopte des comportements socialement reconnus.

- 6. J'écoute avec attention lorsqu'une personne me demande de faire quelque chose.
- 69. Lorsqu'une personne me demande de faire quelque chose, je pose des questions pour être certain que j'ai bien compris.
- 105. Lorsqu'une personne me demande de faire quelque chose, je ne termine pas ce qui est demandé.
- 144. Je suis capable de faire ce qu'une personne me demande.
- 181. Lorsqu'une personne me demande de faire quelque chose, je signifie que j'ai compris en hochant la tête, par des «hum hum».
- 196. Lorsqu'une personne me demande de faire quelque chose, je lui dis si je ne veux pas le faire.
- 234. Si j'ai de la difficulté à suivre des instructions, je demande de l'aide.

M'excuser (12 items ; $\alpha=0.847$) : l'adolescent qui donne une raison pour se disculper ou qui exprime ses regrets doit le faire dans des formes socialement reconnues et, surtout, il ne doit pas se dérober.

- 8. Au lieu de m'excuser, je me moque des personnes.
- 31. Je m'excuse le plus rapidement possible.
- 55. Je pense à m'excuser pour avoir commis une erreur.
- 109. Je pense à m'excuser pour avoir dérangé quelqu'un.
- 129. Au lieu de m'excuser, je regarde les autres méchamment.
- 146. Au lieu de m'excuser, je pointe les erreurs des autres.
- 180. Je choisis le bon endroit pour m'excuser.
- 203. Je suis désolé quand je blesse quelqu'un.
- 231. Je pense à m'excuser pour avoir brisé quelque chose.
- 246. Au lieu de m'excuser, je mens.
- 254. Je refuse de m'excuser.
- 263. Je choisis le bon moment pour m'excuser.

Prendre conscience de mes émotions (8 items ; $\alpha=0.712$) : l'adolescent qui saisit l'occasion de prendre connaissance, plus ou moins clairement, de son trouble subi qui est causé par un sentiment vif de peur, de surprise, de joie, de colère, etc, est capable d'accepter d'avoir des émotions et de reconnaître leurs effets, les signes non-verbaux de leur apparition.

- 11. Je me sens heureux quand je fais quelque chose de bien.
- 47. Mes émotions s'observent dans le ton de ma voix.
- 65. Mes émotions s'observent dans mon attitude
- 88. Mes émotions s'observent dans l'expression de mon visage.
- 123. J'accepte d'avoir des émotions.
- 151. Je me sens heureux quand quelqu'un me fait quelque chose de bien.
- 166. Je prête attention aux signes corporels (rougissement, tension musculaire, palpitations, etc.) qui annoncent mes émotions.
- 208. Je suis capable d'identifier quelle émotion je ressens.

Exprimer mes émotions (6 items ; $\alpha=0.624$): l'adolescent qui manifeste un trouble subi ou une agitation passagère accepte de les communiquer par le geste, la parole et l'expression du visage et il sait choisir le lieu, le moment et la personne appropriée.

- 20. Je reconnais facilement mes émotions.
- 56. Je choisis le bon endroit pour montrer mes sentiments.
- 147. Je choisis le bon moment pour montrer mes sentiments.
- 209. Je choisis la bonne personne à qui montrer mes sentiments.
- 215. Je montre mes sentiments.
- 255. Lorsque je ressens un sentiment, j'attends un certain temps avant de l'exprimer

Comprendre les sentiments des autres (6 items ; $\alpha=0.703$): l'adolescent qui saisit le sens de l'état affectif des autres prend divers moyens pour le lui faire savoir: l'attention, le toucher, la parole, etc.

- 27. Pour comprendre les sentiments d'une personne, je prête attention à ce qu'elle dit.
- 32. Lorsqu'une personne montre ses sentiments, je la touche physiquement.
- 70. Lorsqu'une personne montre ses sentiments, je la laisse seule.
- 178. Lorsqu'une personne montre ses sentiments, je lui parle en tenant compte de ses sentiments.
- 190. Lorsqu'une personne montre ses sentiments, j'essaie de lui faire savoir que je comprends ce qu'elle ressent.
- 245. Lorsque je parle à une personne, je tente de deviner ses sentiments.

Faire face à la peur (8 items ; $\alpha=0.803$): l'adolescent qui ressent un sentiment de forte inquiétude, d'alarme, réelle ou imaginaire d'un danger, d'une menace utilise tous les moyens socialement reconnus en son pouvoir pour neutraliser cette peur

- 61. Quand j'ai peur, je cherche une solution pour me calmer.
- 86. Quand j'ai peur, j'en parle avec quelqu'un.
- 120. Quand j'ai peur, je quitte les lieux.
- 148. Quand j'ai peur, je me demande si ma peur est réelle.
- 179. Quand j'ai peur, je me demande d'où vient ma peur.
- 197. Quand j'ai peur, j'utilise un moyen que je connais pour me calmer.
- 214. Quand j'ai peur, j'identifie ce qui se passe en moi.
- 248. Quand j'ai peur, je me demande si ma peur est raisonnable.

Exprimer de l'affection (9 items ; $\alpha=0.677$): l'adolescent manifeste son attachement à quelqu'un, sa tendresse, en acceptant de le faire, en choisissant le lieu, le moment et la personne qui sont appropriées et en procédant de manière respectueuse.

- 9. Je dis aux autres qu'ils sont «hot» ou qu'ils paraissent bien
- 17. Avant de montrer de l'affection à une personne, je pense aux conséquences possibles.
- 71. Je montre de l'affection aux autres.
- 85. Je choisis le bon endroit pour montrer de l'affection
- 130. Je choisis le bon moment pour montrer de l'affection.
- 188. Je reconnais facilement les moments où j'ai le goût de montrer de l'affection.
- 213. Je ridiculise les personnes qui expriment leurs sentiments.
- 229. Je montre de l'affection de manière respectueuse.
- 244. Je choisis la bonne personne à qui montrer de l'affection.

Aider autrui (10 items ; $\alpha=0.824$): l'adolescent qui assiste autrui dans le but de lui faciliter la vie se doit de procéder avec respect. Il s'offre, il vérifie la réceptivité de l'autre, il réfère

- 16. J'aide un ami qui est triste.
- 41. J'offre de l'aide et je laisse la personne libre de refuser.
- 103. Avant d'aider quelqu'un, j'essaie de savoir si la personne est prête à recevoir de l'aide.
- 119. Si une personne a besoin d'aide, je la réfère à la bonne personne.
- 126. Je prends la défense de mes amis.
- 132. Je prends soin des choses des autres comme si c'étaient les miennes.
- 149. Quand une personne a des problèmes, je lui demande comment je peux l'aider.
- 165. Je me sens bien quand j'aide quelqu'un.
- 198. Je le vois quand quelqu'un a besoin d'aide.
- 249. Si une personne a besoin d'aide, je l'encourage à aller chercher de l'aide.

Partager avec autrui (6 items ; $\alpha=0.630$) : l'adolescent qui donne une part de ce qu'il possède, de ce qu'il dispose, se doit de l'accomplir dans le respect de l'autre. Il accepte de partager, il offre de le faire, il le fait de manière socialement reconnue, il accepte un refus.

- 18. J'offre de partager de manière claire et respectueuse.
- 92. Je partage ce que je possède avec les autres.
- 112. Je suis incapable de refuser lorsque quelqu'un me demande de lui prêter quelque chose
- 176. J'hésite à prêter mes choses
- 212. J'offre de partager et je laisse la personne libre de refuser.
- 243. Je prête aux autres des choses qui m'appartiennent.

2. Hâbiletés de gestion de la colère :

Ce sont des « modes convenables d'expression de la colère, lorsque celle-ci est justifiée » (Le Blanc et coll., 2002, p.138)

Faire face à sa colère (9 items, $\alpha=0.750$) : l'adolescent en colère est dans un état de crise passager qui résulte d'une perception d'avoir été agressé ou offensé. Pour évoluer en harmonie dans la société, il se doit de dominer cet état émotif et ses réactions. Dans ce dessein, il doit reconnaître sa colère, identifier ses sources et chercher des moyens pour l'apaiser.

- 15. Quand je suis en colère, j'utilise un moyen que je connais pour me calmer.
- 54. Quand je suis en colère, je me demande d'où vient ma colère.
- 100. Quand je suis en colère, je me demande si ma colère est raisonnable.
- 125. Quand je suis en colère, j'en parle avec quelqu'un.
- 131. Quand je suis en colère, je me demande si ma colère est réelle.
- 177. Quand je suis en colère, je dis des méchancetés
- 189. Quand je suis en colère, j'identifie ce qui se passe en moi.
- 211. Quand je suis en colère, je cherche une solution pour me calmer.
- 252. Quand je suis en colère, je quitte les lieux.

Faire face à la colère d'autrui (8 items ; $\alpha=0.788$) : l'adolescent qui subit un état de crise passager d'une autre personne qui a le sentiment d'avoir été agressé ou offensé réagit nécessairement à cette colère. Il se doit de ne pas l'amplifier et, pour réaliser ce projet, il se montre calme, attentif, compréhensif, à l'écoute de l'autre.

- 21. Devant une personne en colère, je cherche ce que je pourrais dire ou faire pour calmer la personne.
- 51. Avec une personne en colère, j'essaie de montrer que je la comprends.
- 78. Je reste calme devant une personne en colère.
- 87. J'essaie de comprendre ce que dit et ressent une personne en colère.
- 150. Je demande des explications à une personne en colère.
- 175. J'écoute une personne en colère.
- 199. Je pose des questions à une personne en colère.
- 256. Je n'interromps pas une personne en colère.

Négocier (10 items ; 0.787) : lorsqu'un problème survient, l'adolescent peut négocier plutôt qu'agresser. Dans ce dessein, il essaie d'abord de connaître l'opinion de l'autre partie; il peut rechercher les raisons du problème, reconnaître ses torts; il peut discuter en vue de trouver une solution alternative convenable aux parties.

- 7. Si j'ai un problème avec une personne, j'essaie de connaître son opinion.
- 67. Quand j'ai un problème avec une personne, je suis capable de reconnaître mes torts.
- 91. Si j'ai un problème avec une personne, je cherche les raisons qui expliquent pourquoi elle pense de cette façon.
- 104. Devant un problème, je cherche un compromis.
- 152. Quand j'ai un problème avec une personne, je cherche une solution qui fait l'affaire des deux.
- 167. Si j'ai un problème avec une personne, j'écoute attentivement son opinion.
- 187. Je suis agressif si j'ai un problème avec une autre personne.
- 205. Si j'ai un problème avec une personne, je lui donne mon opinion.
- 218. Si j'ai un problème avec une personne, je cherche un compromis qui tient compte des opinions et des sentiments des deux personnes.
- 235. Si j'ai un problème avec une personne, je parle très fort .

Défendre mes droits (8 items ; $\alpha=0.743$) : l'adolescent qui assure la protection de ses droits se doit de le faire au bon moment, à la bonne personne et selon les procédures acceptées socialement. Ces droits sont des règles reconnues par la société ou par un milieu de vie particulier.

- 3. Je défends mes droits de façon ouverte et raisonnable.
- 22. Je choisis le bon endroit pour défendre mes droits.
- 134. Je défends mes droits.
- 169. Je choisis le bon moment pour défendre mes droits.
- 174. Je connais mes droits.
- 200. Je choisis la bonne personne pour défendre mes droits.
- 219. Je reconnais les droits des autres.
- 262. Je reconnais mes signes corporels quand je suis insatisfait ou que je veux défendre mes droits.

Répondre à la taquinerie (6 items ; 0.667) : l'adolescent qui réagit à quelqu'un qui s'est amusé de lui sans méchanceté, qui a essayé de le faire fâcher ou qui l'a contrarié peut employer divers moyens pour répliquer: l'ignorance, l'acceptation, la colère, la plaisanterie, etc.

- 23. Je ne tiens pas compte des taquineries.
- 42. Je réponds à la taquinerie sans me fâcher.
- 106. Je sais quand on me taquine.
- 153. Je me fâche lorsqu'on me taquine
- 217. J'accepte facilement la taquinerie.
- 257. Je ris des taquineries.

Éviter les problèmes avec autrui (9 items ; $\alpha=0.773$): l'adolescent qui pare à une situation désagréable a plusieurs options pour gérer la situation à l'aide de comportements socialement acceptables. Il peut ignorer la situation, la reconnaître, mettre fin à la situation, y réagir au mieux de ses intérêts et analyser les conséquences,

- 24. Je reconnais les situations où je risque d'avoir des ennuis avec les autres.
- 66. Quand je suis dans une situation où je risque d'avoir des ennuis avec les autres, j'examine les conséquences immédiates.
- 76. Je me mêle de mes affaires.
- 84. Dans une situation où j'ai des problèmes avec les autres, je fais ce que je juge être le mieux pour moi.
- 108. Je sais quand il faut mettre fin à une situation où je pourrais avoir des problèmes avec les autres.
- 135. Dans une situation où j'ai des problèmes avec les autres, je suis capable d'expliquer que je veux mettre fin à cette situation.
- 154. Dans une situation où j'ai des problèmes avec les autres, j'utilise des moyens respectueux pour m'en sortir.
- 228. Quand je suis dans une situation où je risque d'avoir des ennuis avec les autres, j'examine les conséquences futures.
- 261. Dans une situation où j'ai des problèmes avec les autres, je suis capable de dire que je veux mettre fin à cette situation.

Éviter les conflits autrui (7 items ; $\alpha=0.754$) : l'adolescent qui veut échapper à quelque chose de pénible, un conflit qui se manifeste par de l'antagonisme ou une opposition qui porte sur des sentiments ou des opinions, peut le faire en utilisant deux ordres de moyens. Il peut utiliser des moyens cognitifs comme la recherche des raisons du conflit, l'inventaire des moyens pour régler le problème, l'identification d'une solution. Il peut aussi choisir une action pour parer au conflit, par exemple négocier, demander de l'aide, défendre ses droits, calmer la personne.

- 52. Lorsque j'ai un conflit avec une autre personne, je cherche le meilleur moyen de régler la situation.
- 57. Avant de me chicaner, je cherche à négocier.
- 75. Avant de me chicaner, je demande de l'aide.
- 157. Avant de me chicaner, je cherche à défendre mes droits.
- 201. Avant de me chicaner, je cherche les raisons de le faire.
- 216. Avant de me chicaner, je cherche à calmer l'autre personne.
- 236. Lorsque j'ai un conflit avec une autre personne, je cherche des moyens de régler la situation.

Garder la maîtrise de soi (7 items ; $\alpha=0.784$) : l'adolescent qui affiche la maîtrise de soi se domine, il a du sang-froid, il a du pouvoir sur ses réactions, ses impulsions, ses émotions. Dans ce dessein, il sait identifier le moment où il risque de perdre le contrôle et il utilise des moyens pour le garder

- 25. Je m'affirme de manière adéquate quand je sens que je suis sur le point de perdre la maîtrise de moi-même.
- 62. Je fais quelque chose d'autre quand je sens que je suis sur le point de perdre la maîtrise de moi-même.
- 94. Quand je suis en train de perdre la maîtrise de moi-même, j'utilise un moyen que j'ai appris pour se calmer.
- 136. Je prête attention aux signes corporels qui m'indiquent que je suis en train de perdre la maîtrise de moi-même.
- 155. Je pars quand je sens que je suis sur le point de perdre la maîtrise de moi-même.
- 221. Je dis ce que je pense quand je sens que je suis sur le point de perdre la régulation de moi-même.
- 242. Je me calme quand je sens que je suis sur le point de perdre la maîtrise de moi-même.

3. Habilités de gestion du stress :

Ce sont des moyens pour « surmonter le stress de manière socialement acceptable » (Le Blanc et coll., 2002, p.140).

Formuler une plainte (7 items ; $\alpha=0.710$): l'adolescent qui exprime un mécontentement ou une récrimination, avec plus ou moins de précision, doit analyser et identifier le problème, se plaindre à la bonne personne de bonne manière et tenir compte de ce que l'autre en pense.

- 26. Lorsque je me plains, je veux savoir ce que l'autre en pense.
- 73. Lorsque je me plains, je connais les raisons de ma plainte.
- 98. Avant de me plaindre, je pense à la façon de le dire.
- 118. Je me plains sans réfléchir
- 156. Lorsque je me plains, je propose des moyens pour régler le problème.
- 223. Je me plains à la bonne personne.
- 258. Avant de me plaindre, j'identifie le problème.

Répondre à une plainte (9 items ; $\alpha=0.787$) : l'adolescent qui réagit à un mécontentement ou une récrimination, il se doit d'écouter et comprendre la plainte, donner son opinion, chercher une solution, s'excuser s'il y a lieu.

- 29. Lorsqu'une personne se plaint à moi, je m'excuse s'il y a lieu.
- 48. Lorsqu'une personne se plaint à moi, je l'écoute.
- 81. Lorsqu'une personne se plaint à moi, je montre que je comprends les sentiments de cette personne (en les nommant par exemple).
- 96. Lorsqu'une personne se plaint à moi, je lui fais face.
- 107. Lorsqu'une personne se plaint à moi, je lui dis ce que j'en pense.
- 139. Lorsqu'une personne se plaint à moi, je cherche ce que cette personne peut faire pour régler le problème.
- 160. Lorsque j'ai l'impression de mal comprendre la plainte d'une personne, je lui demande des explications.
- 172. Lorsque je pense comprendre la plainte d'une personne, je le dis.
- 202. Lorsqu'une personne se plaint à moi, je cherche ce que je peux faire pour aider à régler le problème.

Faire face à un malaise (8 items ; $\alpha=0.782$): lorsqu'un adolescent est dans un état d'inquiétude ou de mécontentement, il doit affronter ce malaise. Pour ce faire, il se doit d'analyser le malaise, sa gravité et sa source, et choisir un moyen pour l'atténuer, reconnaître sa responsabilité, chercher une solution, en parler, etc.

- 14. Quand je me sens mal, je me demande d'où vient le malaise.
- 40. Quand je me sens mal, j'en parle avec quelqu'un.
- 58. Quand je me sens mal, je cherche une solution pour me rassurer.
- 102. Quand je me sens mal, j'identifie ce qui se passe en moi.
- 124. Quand je me sens mal, je me demande si mon malaise est raisonnable.
- 168. Quand je me sens mal, j'affronte la situation.
- 210. Quand je me sens mal, je me demande si mon malaise est réel.
- 230. Quand j'ai un malaise, j'utilise un moyen que je connais pour me rassurer.

Maîtriser une situation embarrassante (4 items ; $\alpha=0.602$) : l'adolescent acquiert du contrôle sur une situation difficile ou pénible qui lui occasionne de la gêne lorsqu'il s'en rend compte, s'il cherche les raisons de son embarras et les moyens pour la dominer.

- 49. Lorsque je me sens embarrassé, je m'en rends compte.
- 138. Lorsque je me sens embarrassé, je cherche des moyens pour me sentir moins embarrassé.
- 195. Lorsque je me sens embarrassé, je connais les raisons.
- 239. Lorsque je me sens embarrassé, je cherche des moyens détournés pour m'en sortir.

Faire face au rejet (9 items ; $\alpha=0.794$): l'adolescent qui affronte une situation de mise à l'écart par une personne ou un groupe s'en rend compte, analyse la situation, essaie de la comprendre, réagit, en parle. Cherche des moyens pour l'éviter.

- 37. Je fais la différence entre le fait d'être ignoré ou rejeté.
- 83. Je trouve des moyens appropriés pour ne plus être rejeté par les autres.
- 110. Lorsque je me sens rejeté par les autres, je demande à être accepté.
- 140. Lorsque je me sens rejeté, j'essaie de comprendre pourquoi les autres le rejettent.
- 158. J'utilise des moyens que j'ai trouvés pour ne plus être rejeté par les autres.
- 171. Lorsque je me sens rejeté, je réagis.
- 184. Lorsque je me sens rejeté, je cherche des moyens pour ne plus être rejeté.
- 226. Lorsque je me sens rejeté par les autres, je leur dis comment je me sens.
- 259. Lorsque je suis rejeté, je m'en rends compte.

Maîtriser une situation de persuasion (6 items ; $\alpha=0.690$): c'est celle de l'adolescent qui veut dominer une situation ou quelqu'un qui essaie de le convaincre de quelque chose, de l'amener à croire, à faire ou à vouloir ce que lui présente une autre personne. Dans ce dessein, il écoute l'opinion énoncée. Ensuite, il réfléchit, cherche l'opinion de quelqu'un d'autre et compare les opinions. Au terme de sa démarche, l'adolescent affirme son opinion.

- 36. Lorsque quelqu'un essaie de me convaincre, j'écoute l'opinion de cette personne.
- 43. Lorsque quelqu'un essaie de me convaincre, je réfléchis au sens de mon opinion.
- 117. Lorsque quelqu'un essaie de me convaincre, je cherche la meilleure opinion.
- 141. Lorsque quelqu'un essaie de me convaincre, je dis mon opinion.
- 161. Lorsque quelqu'un essaie de me convaincre, je compare mon opinion à l'opinion de l'autre.
- 240. Lorsque quelqu'un essaie de me convaincre, je connais bien mon opinion.

Réagir à l'échec (8 items ; $\alpha=0.802$): l'adolescent qui vit un insuccès peut nier ou accepter sa responsabilité de cet événement déplaisant. S'il l'accepte, il se doit d'utiliser divers moyens pour modifier son comportement de façon à ne plus vivre un échec.

- 35. Je pense à des moyens pour ne plus vivre l'échec
- 44. Lorsque je vis un échec, je veux me reprendre, essayer encore.
- 101. Lorsque je vis un échec, c'est la faute des autres.
- 142. Je choisis des moyens appropriés pour ne plus vivre l'échec.
- 159. Lorsque je vis un échec, je reconnais ce qui dépend de moi
- 163. Lorsque je vis un échec, je m'en rends compte.
- 204. Lorsque je vis un échec, j'essaie de comprendre les raisons.
- 225. Lorsque je vis un échec, je reconnais ce que je peux changer

Faire face aux affirmations contradictoires (7 items ; $\alpha=0.776$): l'adolescent peut vivre des situations ou une personne, dans ses paroles ou ses actes, adopte une position opposée à la sienne sur une question. Il se doit de s'en rendre compte et de le dire avec diplomatie.

- 34. Lorsqu'une personne se contredit dans ses paroles, je m'en rends compte.
- 82. Lorsqu'une personne se contredit dans ses actions, je m'en rends compte.
- 97. Lorsqu'une personne se contredit, je trouve la bonne façon de le dire.
- 111. Je m'en rends compte lorsque la personne me ment.
- 162. Lorsqu'une personne se contredit, je le fais remarquer à cette personne.
- 170. Je m'en rends compte lorsque la personne est sincère.
- 260. Lorsqu'une personne se contredit, je pense à comment je le dirai.

Faire face à des accusations (7 items ; 0.744): l'adolescent peut être présenté comme coupable de quelque chose. Devant une accusation, il peut tenter de la comprendre; il peut également se disculper de son erreur.

- 79. Lorsque quelqu'un m'accuse, je m'excuse.
- 93. Lorsque quelqu'un m'accuse, je me demande si je le mérite.
- 116. Lorsque quelqu'un m'accuse, je me demande si l'accusation est constructive.
- 164. Lorsque quelqu'un m'accuse, j'offre quelque chose en retour, je répare.
- 224. Lorsque quelqu'un m'accuse, j'essaie de comprendre les raisons.
- 241. Lorsque quelqu'un m'accuse, je donne des explications.
- 251. Lorsque quelqu'un m'accuse, je me demande si l'accusation est méchante.

Se soustraire à l'influence d'un groupe (7 items ; $\alpha=0.714$): l'adolescent qui cherche à échapper à l'action qu'un groupe tente d'exercer sur lui dispose de plusieurs options. Il peut temporiser, négocier. Il peut également annoncer prendre sa propre décision et l'annoncer au groupe.

- 33. Lorsqu'un groupe de personnes me demande de faire quelque chose, j'explique ma décision à la personne qui semble la plus influente.
- 45. Lorsqu'un groupe de personnes me demande de faire quelque chose, je négocie.
- 64. Lorsqu'un groupe de personnes me demande de faire quelque chose, j'essaie de comprendre leurs raisons.
- 72. Lorsqu'un groupe de personnes me demande de faire quelque chose, je décide ce que je suis prêt à faire.
- 115. Lorsqu'un groupe de personnes me demande de faire quelque chose, je pense à comment dire ce que je suis prêt à faire.
- 227. Lorsqu'un groupe de personnes me demande de faire quelque chose, j'annonce ma réponse au groupe.
- 237. Lorsqu'un groupe de personnes me demande de faire quelque chose, je prends le temps de bien comprendre la demande.

4. Habilités de résolution de problèmes (12 items ; $\alpha=0.890$):

C'est « apporter des solutions socialement admissibles à des difficultés dans les relations avec les autres » (Le Blanc et coll., 2002, p.140).

- 5. Il m'arrive de faire des choses sans réfléchir.
- 28. Je prends le temps de regarder les avantages des solutions à mon problème.
- 53. J'applique la solution choisie pour régler le problème.
- 60. Je prends le temps de réfléchir avant d'agir.
- 74. Je prends le temps de choisir la meilleure solution avant d'agir.
- 95. Quand je cherche la solution à un problème, je pense à tous les aspects du problème.
- 128. Je prends le temps de chercher plusieurs solutions à un problème avant d'agir.
- 137. Je prends le temps de regarder les désavantages des solutions à mon problème.
- 173. Je prends le temps de chercher les causes d'un problème avant d'agir.
- 185. Je prends le temps d'analyser les conséquences des solutions à un problème avant d'agir.
- 238. Je connais les bonnes façons de prendre une décision.
- 250. Je prends le temps de bien définir le problème avant d'agir.