

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Perception des liens d'amitié chez des adolescents et des adolescentes qui manifestent
des problèmes de comportement extériorisés et intériorisés au secondaire

par

Pierre Lemoine

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts (M.A.)

Programme de maîtrise en Science de l'Éducation

Septembre 2000

©Pierre Lemoine, 2000



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-61798-X

Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Perception des liens d'amitié chez des adolescents et des adolescentes qui manifestent des problèmes de comportement extériorisés et intériorisés au secondaire

Pierre Lemoine

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Président du jury
Marcel Trudel, Ph.D

_____ Directeur de recherche
Laurier Fortin, Ph.D

_____ Autre membre du jury
Pierrette Verlaan, Ph.D

Mémoire accepté le _____

Perception des liens d'amitié chez des adolescents et des adolescentes qui manifestent des problèmes de comportement extériorisés et intériorisés au secondaire

Résumé

Les problèmes de comportement chez les adolescents et les adolescentes constituent actuellement une thématique de recherche prioritaire pour les deux paliers de gouvernement (Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 1997; Ministère de la Justice du Gouvernement du Canada, 1999). Le caractère persistant, stable et continu de ces problèmes amène les jeunes à résister à la majorité des interventions (Kazdin, 1987). Au Québec, ces jeunes représentent environ 2.5% de la clientèle scolaire au niveau secondaire (Ministère de l'Éducation, 1999). On distingue en général deux types de problèmes de comportement. Les problèmes extériorisés (agressions physiques et verbales, faible contrôle de la colère, argumentation, etc.) et les problèmes intériorisés (anxiété, tristesse, faible estime de soi, solitude ou retrait social) (Ackenbach, 1991; Gresham et Elliot, 1990). Des études récentes démontrent que les difficultés relationnelles avec les pairs de ces jeunes sont un des aspects importants à considérer dans l'étude de ces problèmes (Desbiens et al., 1998). Le but de cette recherche est de comparer, à travers l'étude de certaines variables associées au réseau d'amitié (satisfaction, conflits, intimité, disponibilité, temps, fréquence, taille), la perception des liens d'amitiés chez des adolescents en problèmes extériorisés et intériorisés au secondaire. Trois hypothèses de recherche sont formulées : 1- Il existe une relation négative entre les deux types de problèmes de comportement et la perception du réseau d'amitié au début du secondaire 2- Il existe une différence entre les jeunes en problèmes de comportement de type extériorisé, de types concomitants et les jeunes en problèmes de type intériorisé au niveau de la perception des caractéristiques interactionnelles de support et de qualité de la relation d'amitié 3- Il existe une différence entre les garçons et les filles concernant la perception des caractéristiques interactionnelles de support et de qualité de la relation. L'étude est de type corrélationnel avec cas-témoins. L'échantillon à l'étude se compose de 125 garçons et 99 filles ($n = 224$) âgés entre 13 et 15 ans ($M = 13,4$). Trente-trois de ces jeunes ont été évalués par des enseignants et présentent des problèmes de comportement de type extériorisé (14,7 %). La même procédure a permis d'identifier trente-neuf élèves en problèmes de type intériorisé (17,4 %). Les autres élèves ont été assignés au groupe témoins ($n = 152$). Les jeunes proviennent de la région de l'Estrie. L'Inventaire du Réseau Social (IRS) de Larose et Roy (1988) a servi à évaluer le réseau d'amitié tandis que la présence ou non de problèmes extériorisés et intériorisés est mesurée à partir des échelles de problèmes extériorisés et intériorisés du Questionnaire d'évaluation des Habiletés Sociales (EEHS) de Gresham et Elliot (1990). Les résultats indiquent qu'en deuxième secondaire, la qualité des liens d'amitié (conflits et d'intimités) n'est pas associée aux problèmes de comportement. De plus, la perception du support reçu par les membres est associée partiellement à ces problèmes, mais uniquement pour les jeunes dont les problèmes sont extériorisés. Les deux sous-groupes d'élèves en problèmes de comportement ne se distinguent pas entre eux pour l'ensemble des variables étudiées. Les filles et les garçons se distinguent concernant les variables d'étendue et de disponibilité. Certaines limites méthodologiques, telles que la faiblesse de notre échantillon et le fait que nos résultats sont basés sur l'unique perception des participants doivent être prise en considération dans l'interprétation de ces résultats. Les implications et les limites de ces résultats sont discutées en regard des connaissances actuelles sur les relations sociales de ces élèves.

Pierre Lemoine, Groupe de Recherche sur les Inadaptations Sociales de l'Enfance (GRISE)

Tél. Travail : (819) 821-8000 poste 2402

Télécopieur: (819) 821-6956

Courriel: pierrelemoine@hotmail.com

SOMMAIRE

Le but de cette étude est d'estimer la relation entre la présence de problèmes de comportement au début du secondaire et la perception des caractéristiques structurales et interactionnelles associées au réseau d'amitié. Les trois hypothèses de recherche suivantes sont proposées: 1) Il existe une relation négative entre les problèmes de comportement de type extériorisé et de type intériorisé et la perception du réseau d'amitié au début du secondaire, 2) Il existe une différence entre les jeunes en problèmes de comportement de type extériorisé et les jeunes en problèmes de type intériorisé au niveau de la perception des caractéristiques interactionnelles de support et de qualité, 3) Les garçons et les filles se distinguent concernant la perception des caractéristiques interactionnelles de support et de qualité de la relation.

L'échantillon à l'étude se compose de 125 garçons et 99 filles ($N = 224$) âgés entre 13 et 15 ans ($M = 13,4$). Trente-trois de ces jeunes ont été évalués par des enseignants et présentent des problèmes de comportement de type extériorisé (14,7 %). La même procédure a permis d'identifier trente-neuf élèves en problèmes de type intériorisé (17,4 %). Les autres élèves ont été assignés au groupe témoins ($n = 152$). Les jeunes proviennent de la région de l'Estrie.

La vérification de la première hypothèse a permis l'observation de liens significatifs et positifs entre les problèmes de comportement de type extériorisé et la perception de disponibilité des amis du réseau d'amitié. Elle a aussi permis de constater un lien significatif et négatif entre ces problèmes et la durée de la relation. Cette étude ne démontre aucun lien significatif pour les problèmes de type intériorisé en fonction des caractéristiques du réseau d'amitié.

En ce qui concerne la seconde hypothèse, l'étude n'a pas réussi à démontrer que les élèves en problèmes de comportement de type extériorisé ont une perception

différente des élèves en problèmes de type intériorisé quant aux caractéristiques du réseau d'amitié. Aucune différence significative n'est observée entre les deux sous-groupes de jeunes en problèmes de comportement concernant les caractéristiques étudiées. Une seule différence significative est observée pour la perception de disponibilité des jeunes en problèmes extériorisés, mais cette différence de moyenne est démontrée seulement par rapport au groupe témoins.

Enfin, en regard de la troisième hypothèse de recherche, cette étude a démontré que les filles se distinguent des garçons par une plus grande perception de disponibilité et par la présence d'un plus grand nombre d'amis dans leur réseau.

À la lumière des connaissances actuelles, cette étude apporte une contribution intéressante à la littérature scientifique sur les caractéristiques des relations d'amitié des jeunes en difficultés de comportement. Premièrement, elle démontre que ces jeunes ne se distinguent pas quant à la perception des dimensions structurales et interactionnelles associées au réseau d'amitié selon qu'ils manifestent leurs problèmes de comportements de façon extériorisée ou intériorisée. Ils ne se distinguent pas non plus du groupe témoins sur la plupart des dimensions. Deuxièmement, cette étude vient appuyer davantage la perspective théorique des affiliations sociales, par rapport à celle du rejet social, chez les jeunes en problèmes de comportement. En effet, elle démontre que ceux-ci perçoivent la présence d'un réseau d'amitié dans leur entourage.

Enfin, certaines limites méthodologiques, telles que la faiblesse de notre échantillon et le fait que nos résultats sont basés sur l'unique perception des participants doivent être prises en considération dans l'interprétation de ces résultats.

TABLES DES MATIÈRES

Introduction	10
PREMIER CHAPITRE - LE CADRE THÉORIQUE	13
1. LES FONDEMENTS DU MODÈLE COERCITIF.....	14
1.1 Étape 1: La famille comme contexte d'apprentissage de la déviance.....	15
1.2 Étape 2: Réaction de l'environnement social.....	15
1.3 Étape 3: L'affiliation à des pairs déviants.....	16
2 Définition des problèmes de comportement.....	17
2.1 L'approche catégorielle.....	17
2.2 L'approche dimensionnelle.....	18
2.2.1 Une définition des problèmes de comportement.....	18
2.3 Stabilité des problèmes de comportement.....	19
2.4 Prévalence des problèmes de comportement.....	21
DEUXIÈME CHAPITRE - LA RECENSION DES ÉCRITS	23
1. CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DES ÉLÈVES EN PROBLÈMES DE COMPOURTEMENT ASSOCIÉES AUX RELATIONS SOCIALES AVEC LES PAIRS.....	23
1.1 Déficits des habiletés sociales.....	23
1.2 Lacunes socio-cognitives des élèves en problèmes de comportement.....	25
1.2.1 Lacunes socio-cognitives chez les enfants.....	26
1.2.2 Lacunes socio-cognitives chez les adolescents.....	28
2. LE GROUPE DE PAIRS À L'ADOLESCENCE.....	29
2.1 Importance et rôle des pairs durant l'adolescence.....	29
3. PERSPECTIVES DE RECHERCHE SUR LE LIEN ENTRE LES JEUNES EN PROBLÈMES DE COMPORTEMENT ET LEURS PAIRS À L'ÉCOLE	35
3.1 La perspective du rejet social.....	36
3.2 La perspective des affiliations sociales.....	41
3.3 Le réseau d'amitié des élèves en problèmes de comportement.....	47

3.3.1	Le réseau d'amitié des élèves en problèmes de comportement extériorisés.....	47
3.3.2	Le réseau d'amitié des élèves en problèmes de comportement intériorisés.....	52
3.3.3	Le réseau d'amitié et les études mixtes.....	53
3.4	État des connaissances et limites des études recensées.....	58
3.4.1	Conclusion.....	63
4.	HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	66
TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE.....		67
1.	DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON.....	67
2.	DEVIS DE RECHERCHE.....	69
3.	INSTRUMENTS DE MESURES.....	69
3.1	L'Inventaire du Réseau Social (IRS).....	69
3.2	Questionnaire d'Évaluation des Habiletés Sociales (EEHS).....	70
4.	PROCÉDURE.....	71
4.1	Plan d'analyses des résultats.....	72
QUATRIÈME CHAPITRE - LES RÉSULTATS.....		73
1.	LA DESCRIPTION DES RÉSULTATS.....	73
2.	LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	78
3.	LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	86
3.1	Les limites de l'étude	98
Conclusion.....		100
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		104
Annexe A -Méthodologie de la recension des écrits (3^{ième} partie).....		120
Annexe B -Inventaire du Réseau Social.....		122
Annexe C -Matrice de corrélation bivariée (Spearman).....		124

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Moyennes et écarts types pour les adolescents en problèmes extériorisés, intériorisés et le groupe témoins pour chacune des variables du réseau d'amitié.....	75
Tableau 2	Fréquences absolues et relatives pour chacune des variables du réseau en fonction des différents sous-groupes d'élèves.....	76
Tableau 3	Matrice de corrélations entre les variables indépendantes de problèmes de comportement et les variables du réseau d'amitié.....	122
Tableau 4	Relations entre les types de problèmes de comportement et les caractéristiques du réseau d'amitié: Tableau de corrélations bivariées (Spearman).....	79
Tableau 5	Comparaison des différents types d'élèves (extériorisés / intériorisés / témoins) en fonction des variables associées au réseau d'amitié: Analyse univariée de la variance (One-Way Anova).....	81
Tableau 6	Comparaison des différents types d'élèves (extériorisés / intériorisés / témoins) en fonction des variables de conflits, de disponibilité et de temps de connaissance: Test de comparaison (KruskalWallis).....	82
Tableau 7	Comparaison des différents types d'élèves en fonction des variables de conflits, de disponibilité et de temps: Test de comparaison (U de Mann-Withney).....	83
Tableau 8	Comparaison en fonction du sexe des élèves pour les variables du réseau d'amitié (Test-t de Student).....	84
Tableau 9	Comparaison en fonction du sexe des élèves pour les variables d'intimité et d'étendue (U de Mann-Withney).....	85

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Modèle de trajectoire des comportements antisociaux.....	14
-----------------	---	-----------

REMERCIEMENTS

En premier lieu, une grande partie de mes remerciements vont à mon directeur de recherche, Laurier Fortin, professeur-chercheur au département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke. Par sa collaboration constante et son apport précieux, le professeur Fortin a grandement contribué à faire de ce projet une réalité. Son exigence bienveillante, son ouverture et sa patience de même que la grande confiance qu'il m'a témoignée ont toujours fait de ce projet une entreprise des plus motivantes et des plus agréables à poursuivre.

En deuxième lieu, je ne peux passer sous silence l'importante contribution de mes deux grandes collaboratrices Nancy Bélisle et Amélie St-Onge. Leurs nombreux commentaires et leur soutien psychologique ont été pour moi d'une importance capitale. Merci! Je voudrais aussi remercier Claude Morasse, étudiant au doctorat en Sciences cliniques à l'Université de Sherbrooke pour ses commentaires et ses conseils précieux au plan statistique et technique. Je tiens aussi à remercier mon ami et collègue Jimmy Bourque pour ses conseils statistiques judicieux et ses remarques toujours savoureuses! Je veux remercier mes collègues et amies étudiantes du groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE) avec lesquelles j'ai eu la chance de faire mes premiers pas en recherche et avec qui j'ai pu partager mes apprentissages. Mes remerciements vont aussi aux professeurs du département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke qui ont contribué, à différents moments, à l'amélioration du contenu de ce mémoire, que ce soit par leurs critiques pertinentes, leur questionnement et leur enseignement utiles, merci!

Enfin, je m'en voudrais de terminer ces remerciements sans avoir souligné l'appui inconditionnel et chaleureux des membres de ma famille et de ma fiancée Jacinthe, qui ont su m'accompagner dans ce projet, merci!

INTRODUCTION

Les problèmes de comportement¹ chez les jeunes sont devenus une préoccupation majeure pour les chercheurs et les intervenants en éducation (Fortin et Bigras, 1996; Vitaro, Dobkins, Gagnon et Leblanc, 1994). Ceux-ci constituent actuellement une thématique de recherche prioritaire pour les deux paliers de gouvernement (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1997; Ministère de la Justice du Gouvernement du Canada, 1999). Ouellet (1997, dans Lavoie, 1998) estime que ces jeunes sont de plus en plus nombreux dans nos écoles. Au Québec, les données les plus récentes font état d'un taux de prévalence de 2,5 % de jeunes en problèmes de comportement. Parmi les élèves qui éprouvent ces problèmes, certains ont davantage des comportements de types perturbateurs et agressifs alors que d'autres manifestent leurs problèmes de façon plus intériorisée (Fortin, Marcotte, Royer, Potvin et Émond, 2000; Goani, Couper Black et Baldwin, 1998; Cichetti et Toth, 1991).

Les motifs qui poussent les chercheurs à s'intéresser à cette problématique sont nombreux. D'une part, plusieurs auteurs ont fait ressortir les conséquences à long terme des problèmes de comportement pour l'individu et la société (Vitaro, Brendgen, Pagani, Tremblay et McDuff, 1999; Kazdin, 1987). La présence de ces problèmes durant l'enfance et l'adolescence est en lien étroit avec les phénomènes du décrochage scolaire (Kazdin, 1987; LeBlanc, Janosz et Langelier-Biron, 1993) et de la délinquance (Patterson, Reid et Dishion, 1992; Tremblay, Leblanc et Schwartzman, 1988). Certains de ces jeunes sont aussi à risque de développer des problèmes psychopathologiques à l'âge adulte et d'être référés pour des problèmes de santé mentale (Ferdinand, Stijnen, Verhulst et Van Der Reijden, 1999).

¹ Une définition des problèmes de comportement telle qu'utilisée à l'intérieur de ce mémoire sera présentée dans le premier chapitre.

D'autre part, bien que les écrits scientifiques soulignent l'effet bénéfique pour l'adaptation future d'entretenir des relations nombreuses et de qualité avec les pairs, les études réalisées auprès de ces élèves démontrent que ceux-ci se retrouvent dans une situation difficile sur les plans social et relationnel. Ils démontrent des difficultés d'interaction avec leurs pairs, ce qui les amènent à être rapidement confrontés au rejet social et à vivre des échecs sur le plan scolaire (Parker et Asher, 1987; Patterson, DeBaryshe et Ramsey, 1989). De plus en plus d'auteurs constatent que ces expériences négatives amènent ces jeunes à rechercher la compagnie de pairs antisociaux une fois rendus à l'adolescence (Dishion, Patterson, Stoolmiller et Skinner, 1991; Patterson *et al.*, 1992; Poulin, Cillensen, Hubbard, Coie, Dodge et Schwartz, 1997). Ces associations entre jeunes déviants constituent un facteur de risque important pour le maintien des problèmes de comportement extériorisés et intériorisés et favorisent le développement d'autres types de problèmes (Dekovic, 1999; Dishion, McCord et Poulin, 1999). Les jeunes en viennent alors à adopter de nouvelles formes de comportements problématiques, notamment la délinquance, la violence et la consommation de drogues, les comportements sexuels à risque et la participation à des gangs (Billy, Rodgers et Udry, 1984; Dishion, Eddy, Haas, Li et Spracklen, 1997; Schulenberg, Maggs, Dielman, Leech, Kloska, Shope, Laetz, 1999).

Ces quelques résultats nous amènent à nous intéresser de façon générale aux caractéristiques relationnelles des élèves en problèmes de comportement extériorisés et intériorisés au secondaire. Puisque c'est à cette période que les relations avec les pairs prennent toute leur importance dans le développement psychosocial des jeunes (Claes, 1995), c'est sur eux que nous porterons principalement notre intérêt dans le cadre de cette étude. Certaines questions de recherche peuvent être formulées à ce moment-ci. Quel est le lien entre les caractéristiques (caractéristiques quantitatives et qualitatives) du réseau d'amitié et la présence de problèmes de comportement au secondaire? Les élèves en problèmes de comportement se distinguent-ils sur le plan des caractéristiques de leur réseau d'amitié selon qu'ils présentent des problèmes de

type extériorisé ou de type intériorisé? Dans le but de répondre à ces questions, nous étudierons les caractéristiques des relations d'amitié des adolescents en problèmes de comportement extériorisés et intériorisés au secondaire.

Le premier chapitre de ce mémoire présente le cadre théorique basé sur le modèle coercitif de Patterson *et al.* (1992). Le cadre théorique sera suivi de la présentation de la problématique de recherche. Le deuxième chapitre renvoie à la recension des écrits scientifiques portant sur les relations d'amitié à l'adolescence qui ont été publiés au cours des trois dernières décennies. Le troisième chapitre explique la méthode utilisée et le quatrième chapitre présente les résultats et la discussion de la recherche.

PREMIER CHAPITRE

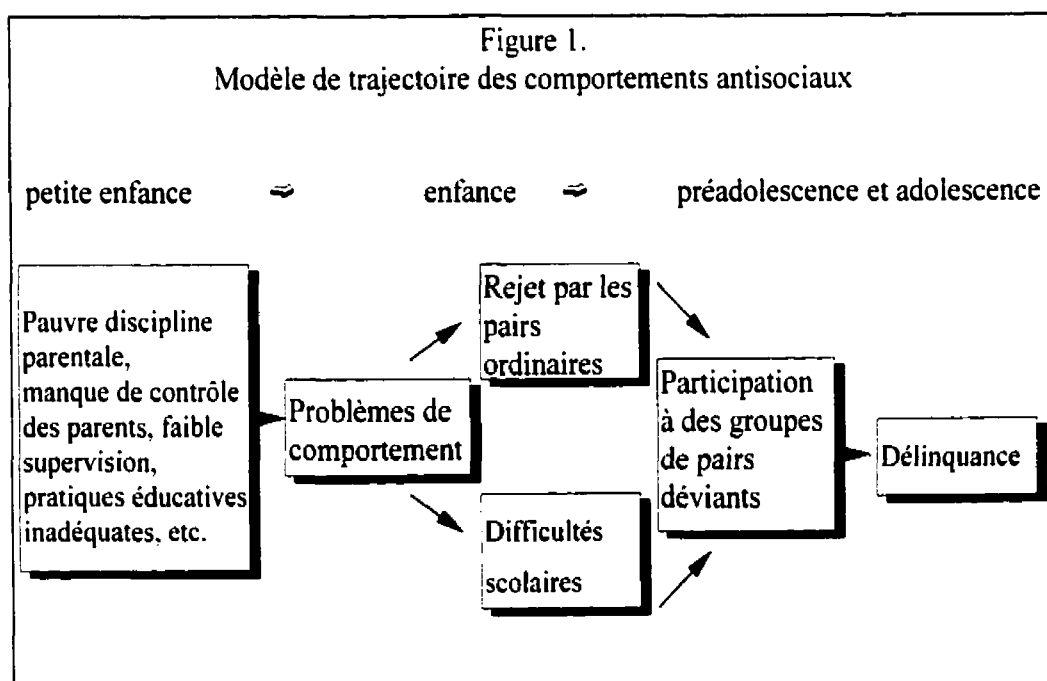
LE CADRE THÉORIQUE

Patterson et ses collègues du Oregon Social Learning Center (OSLC; Patterson *et al.*, 1992) proposent un modèle théorique explicatif du développement des conduites antisociales. Les problèmes de comportement sont considérés comme une des manifestations importantes des conduites antisociales. D'ailleurs, dans le cadre de ce modèle, l'utilisation du terme " antisocial " fait référence à un ensemble de manifestations problématiques dont les problèmes de comportement font partie au même titre que la délinquance, l'abus de substances psychotropes, la criminalité adulte, etc. Ce modèle est le fruit d'une vingtaine d'années de recherches cliniques et empiriques essentiellement réalisées dans le cadre d'une vaste étude longitudinale: *The Oregon Youth Study* (OYS). Le modèle développé par Patterson *et al.* (1992), aussi appelé « le modèle coercitif », postule que les problèmes de comportement sont appris et maintenus à travers les différents contextes sociaux dans lesquels les enfants et les adolescents évoluent au cours de leur développement. Les principaux contextes sociaux mentionnés par le modèle sont la famille, l'école et le groupe de pairs.

Essentiellement, le modèle coercitif met l'accent sur l'importance des interactions sociales des jeunes avec les membres de leur famille durant la période préscolaire, et par la suite, avec leurs pairs à l'école. La prémisse de base qui soutient ce modèle stipule que si les conduites antisociales apparaissent pendant l'enfance, la probabilité de voir se développer d'autres manifestations déviantes selon une certaine séquence prévisible augmente (Patterson *et al.*, 1992). Ces auteurs rapportent que les problèmes de comportement qui apparaissent pendant l'enfance sont des facteurs de risque qui permettent de prédire les conduites antisociales à l'adolescence et à l'âge adulte.

1. LES FONDEMENTS DU MODÈLE COERCITIF

Selon Patterson *et al.* (1992), les manifestations antisociales qui sont observées à l'adolescence (délinquance, consommation d'alcool et drogues, affiliation à des pairs déviants, etc.) et à l'âge adulte (incarcération, criminalité, abus de psychotropes, etc.) sont le produit d'un processus développemental complexe qui débute dans le contexte familial. Ils proposent une séquence en trois étapes qui débute au sein du noyau familial et qui mène à l'âge adulte en passant par la socialisation avec les pairs et l'environnement scolaire. Le modèle de trajectoire développementale, présenté à la figure 1, illustre bien cette séquence.



Source: Patterson *et al.* (1989), p. 331.

Pour expliquer leur modèle, Patterson *et al.* (1992) utilisent la perspective socio-interactionnelle selon laquelle les problèmes de comportement sont appris et renforcés à l'intérieur même des contextes familiaux, sociaux et scolaires. Dans les

prochaines parties, nous présentons les étapes de ce modèle et les implications théoriques qui s'y rattachent.

1.1 Étape 1: La famille comme contexte d'apprentissage de la déviance

La première étape est celle où les membres de la famille développent involontairement des modèles d'interactions coercitifs. Patterson *et al.* (1992) décrivent ceux-ci comme exerçant une contrainte et forçant la soumission et le contrôle aversif du comportement des autres. L'enfant autant que ses parents contribue activement au modèle coercitif qui constitue un modèle de séquences action réaction. D'une part, les mauvaises pratiques parentales souvent combinées à plusieurs sources de stress dans l'environnement comme la pauvreté, le stress au travail, la perte d'un emploi, etc., viennent renforcer chez l'enfant l'utilisation de réponses coercitives telles que les crises de colère, les plaintes, les coups, etc. Peu à peu, ces styles de comportements négatifs sont intégrés dans les répertoires comportementaux de l'enfant. Le manque de contingence des parents quant aux pratiques punitives amène le jeune à maintenir et à augmenter ces comportements négatifs. Il s'ensuit une escalade dans laquelle les réponses agressives négatives deviennent de plus en plus fréquentes et de plus en plus sévères, passant des plaintes et des crises à des comportements plus graves comme frapper, se battre, voler, etc. Dans ce contexte, la famille devient un lieu propice au développement de problèmes de comportement, car elle ne fournit pas l'environnement nécessaire à l'apprentissage de conduites prosociales.

1.2 Étape 2: Réaction de l'environnement social

Vers l'âge de 4-5 ans, le passage du jeune du contexte familial au milieu scolaire amène une généralisation des problèmes de comportement à ces nouveaux contextes (Ramsey, Patterson et Walker, 1990 dans Patterson *et al.*, 1992). Cette situation provoque des réactions de l'environnement qui répond rapidement aux manifestations comportementales inadéquates de ces jeunes. Patterson *et al.* (1992)

estiment qu'une fois insérés dans le contexte scolaire, les jeunes tendent à reproduire avec leurs pairs les comportements qui ont été appris à la maison. Le style interactif coercitif et le peu de comportements prosociaux qu'ils démontrent amènent ces jeunes à être rapidement rejetés par la majorité des pairs pro-sociaux et à être perçus négativement par les enseignants. Selon Walker, Shin, O'Neill et Ramsey (1987 dans Patterson *et al.*, 1992), ces jeunes se retrouvent seuls plus souvent que les autres jeunes (4,4 % du temps pour les jeunes déviants contre 2,7 % du temps pour les autres jeunes) et sont par le fait même exclus des opportunités positives d'apprentissage et de socialisation offertes par le groupe de pairs. Ils développent une faible estime de soi et éprouvent de plus en plus de difficultés académiques.

1.3 Étape 3: L'affiliation à des pairs déviants

La situation sociale négative des élèves en problèmes de comportement, l'accumulation des échecs académiques et le rejet social dont ils sont victimes les amènent à rechercher la compagnie de jeunes qui démontrent les mêmes caractéristiques qu'eux. Ces groupes de pairs déviants constituent selon Patterson *et al.* (1992) de puissantes sources de support au maintien des problèmes de comportement. Ils peuvent être identifiés dès l'âge de 12 ou 13 ans par les enseignants et les parents et se caractérisent par une attitude négative envers l'école et toute forme d'autorité (*Idem*). Dans leur modèle, les auteurs émettent l'hypothèse qu'un groupe de pairs déviants influence la conduite déviante d'une façon similaire aux mécanismes familiaux qui contribuent au développement des problèmes de comportement durant l'enfance. Le manque de discipline et de surveillance des parents et la conduite antisociale du jeune constituent donc des bases sur lesquelles il est possible d'identifier les jeunes qui sont à risque de s'associer avec des pairs déviants (*Idem*). Évidemment, ce ne sont pas tous les jeunes antisociaux qui vont être associés à des pairs déviants, le modèle en étant un de type probabiliste.

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons davantage aux deux dernières étapes de ce modèle. Nous centrerons notre intérêt sur les aspects liés aux conséquences des mauvaises relations avec les pairs à l'adolescence et à partir de ces aspects théoriques, nous tenterons de mieux saisir les liens entre les problèmes de comportement et les relations avec les pairs durant l'adolescence. La prochaine section servira à mieux définir les problèmes de comportement tels qu'ils seront abordés tout au long de cette étude.

2. DÉFINITION DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

Il existe actuellement dans la littérature une multitude d'appellations et de taxonomies différentes pour parler des élèves en difficultés de comportement (Fortin et Bigras, 1996; Gaoni *et al.*, 1998; Goupil, 1990; Kazdin, 1987; Ministère de l'Éducation du Québec, 1992). Afin de mieux nous situer parmi les courants théoriques et pratiques qui s'intéressent à ces problèmes chez les jeunes, nous allons présenter brièvement les deux approches qui, selon Vitaro *et al.* (1994), sont les plus répandues dans la littérature récente: l'approche catégorielle et l'approche dimensionnelle.

2.1 L'approche catégorielle

Certains auteurs utilisent une approche catégorielle pour définir et identifier les troubles de conduite (Verlaan, Dumas et Beaudin, 1992). Cette approche est basée sur des catégories diagnostiques qui sont principalement évaluées à partir du Manuel Diagnostique et Statistique (DSM IV; American Psychiatric Association, 1994) et du The International Classification of Diseases and Related Problems (ICD-10 ; Gaoni *et al.*, 1998). Selon la classification diagnostique du DSM-IV, les désordres des conduites se divisent principalement en trois types de manifestations comportementales: a) le trouble oppositionnel avec provocation, b) le trouble des conduites (TC) et c) le trouble d'hyperactivité/déficit d'attention (THDA). Le premier type comprend comme symptômes des patterns récurrents de négativisme, de

désobéissance et de comportements de défiance et d'hostilité envers les figures d'autorité. Le second type de désordre des conduites inclut des modèles de comportements répétitifs et persistants dans lesquels il y a violation des normes et des règles sociales (agression contre la personne ou des animaux, destruction de la propriété, vol, violation des règles) (APA, 1994). Le troisième type fait référence à des comportements d'inattention, d'impulsivité et d'agitation excessive. En ce qui concerne l'ICD-10, la classification de ces troubles est réalisée sous la catégorie de "désordre de la conduite et problèmes émotionnels" (*behavioural and emotional disorder*) (Ellis, Welch, Purdie et Mellsop, 1990). Parmi les termes utilisés dans cette approche, celui de troubles des conduites est le plus fréquemment employé (Frick, 1998; Kazdin, 1987).

2.2 L'approche dimensionnelle

Une seconde approche s'intéresse aux problèmes de comportement à l'école ; il s'agit de l'approche dimensionnelle. Ici, les problèmes de comportement sont évalués en terme de fréquence d'apparition, de durée et selon un continuum d'intensité qui va de nul à élevé (Vitaro *et al.*, 1994). Nous avons choisi d'adopter cette perspective à l'intérieur de ce mémoire puisqu'elle correspond davantage au cadre théorique que nous avons choisi d'adopter. De plus, selon Tremblay et Royer (1992) l'approche dimensionnelle représente mieux les besoins et la réalité immédiate des jeunes et des enseignants dans le cadre éducatif de l'école. D'ailleurs, elle est utilisée dans les milieux éducatifs et scolaires au Québec depuis quelques années. Le Ministère de l'Éducation a défini les problèmes de comportement en fonction de cette perspective (MEQ, 1992).

2.2.1 Une définition des problèmes de comportement

Les écrits scientifiques suggèrent que les jeunes en problèmes de comportement ne forment pas un groupe homogène mais hétérogène. Gresham (1992) propose de classifier ces jeunes en deux catégories. Il distingue les jeunes dont les

problèmes sont de type extériorisé (agressions physiques et verbales, faible contrôle de la colère, argumentation, etc.) de ceux dont les problèmes sont de type intériorisé (anxiété, tristesse, faible estime de soi, solitude ou retrait social). Cette définition de Gresham (1992) sera utilisée dans ce mémoire. Elle se rapproche très étroitement de la classification d'Achenbach (1991), une classification reconnue au plan international.

De la même façon, certaines études suggèrent que ces deux catégories de jeunes en problèmes de comportement se distinguent au plan des caractéristiques personnelles, sociales, familiales et scolaires (Cichetti et Toth, 1991; Émond, 2000; Fortin *et al.*, 2000). Dans une revue exhaustive portant sur les compétences scolaires des jeunes en troubles extériorisés, Hinshaw (1992) rapporte certains résultats à l'effet que les élèves qui manifestent des problèmes extériorisés réussissent moins bien au plan scolaire que les jeunes qui manifestent des problèmes intériorisés. Ledingham et Schwartzman (1984) ont démontré à partir d'un échantillon de 753 enfants québécois francophones que les problèmes extériorisés sont associés à plus de difficultés à l'école que la présence de problèmes intériorisés.

Fortin (1992) souligne certaines caractéristiques particulières des élèves qui manifestent des problèmes de comportement extériorisés à l'école. Par exemple, ces élèves émettent en moyenne près de 60% de comportements inadéquats en classe. L'instabilité motrice, les bruits (siffler, crier, etc.), les commentaires hors contexte et les activités étrangères (faire autre chose que ce que l'enseignant demande) font partie des principaux comportements dérangeants émis par ces élèves. Les problèmes intériorisés à l'école se manifestent souvent par des comportements de passivité, de retrait, de gêne et de peur excessive. Ces jeunes dérangent peu le fonctionnement de la classe ce qui en fait une cible de recherche moins urgente pour les milieux scolaires (Rubin et Mills, 1988a).

Certes, la fréquence, l'intensité et la chronicité des problèmes de comportement varient d'un individu et d'une étude à l'autre, mais les auteurs s'entendent généralement pour affirmer que, d'une part, les problèmes de comportement de type extériorisé et intériorisé tendent à se maintenir dans le temps et que, d'autre part, ils ont des répercussions sur l'adaptation ultérieure (Serbin, Peters, McAffer et Schwartzman, 1991).

2.3 Stabilité des problèmes de comportement

La littérature scientifique actuelle considère les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés comme des phénomènes relativement stables. Ces problèmes ont démontré un caractère continu et persistant dans la plupart des travaux de recherche (Crick, 1996; Fortin et Bigras, 1996; Kazdin, 1987; Loeber, 1990; Moffitt, 1993; Rubin, Chen, McDougall, Bowkwr et McKinnon, 1995 ; Vitaro *et al.*, 1994; Vitaro et Pelletier, 1991; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Parmi les auteurs qui se sont intéressés à la stabilité des problèmes de comportement et en particulier aux conduites agressives, Walker *et al.* (1995) ont démontré que si les problèmes d'agressivité persistent après la troisième année du primaire, ils doivent être considérés comme chroniques dans le temps.

Une étude de Moskowitz, Ledingham et Schwartzman (1985) portant sur la stabilité de l'agressivité et du retrait social arrive aux conclusions que ces deux phénomènes démontrent une bonne stabilité et qu'ils ne constituent pas, pour plusieurs jeunes, des phénomènes transitoires. Fergusson, Horwood et Lynskey (1995) obtiennent des résultats similaires, mais seulement pour les problèmes extériorisés, les problèmes de type intériorisé n'ayant pas été considérés dans cette étude. Ils ont étudié 1 265 jeunes sur une période de 16 ans (de 0 à 16 ans) afin de vérifier la stabilité des modèles de comportement chez ces jeunes. Les résultats suggèrent une certaine continuité et une stabilité des problèmes de comportement de type extériorisé dans le temps. Dans certaines études, on parle même d'une

transmission des difficultés de comportement extériorisés et intériorisés d'une génération à l'autre (Serbin *et al.*, 1991 ; Serbin, Cooperman, Peters, Lehoux, Stack et Schwartzman, 1998 ; Serbin et Stack, 1998).

Comme le soulignent plusieurs chercheurs, bien que l'étude des problèmes extériorisés repose sur des résultats de recherches empiriques et conceptuelles, il existe relativement peu d'études portant sur l'aspect intériorisé des problèmes de comportement (Cicchetti et Toth, 1991; Rubin *et al.*, 1991; Rubin et Mills, 1988a). Traditionnellement, on associait moins la présence de ce type de problèmes durant l'enfance à l'adaptation ultérieure à l'adolescence et à l'âge adulte (Cicchetti et Toth, 1991). Selon Rubin et Mills (1988a), trois raisons pourraient expliquer cet état de faits: a) la détection des problèmes extériorisés est plus facile, b) les enfants en problèmes extériorisés sont ciblés plus jeune, c) on associe les problèmes extériorisés à une multitude d'autres difficultés d'adaptation sociale, ce qui n'est pas le cas pour les problèmes intériorisés. Enfin, rappelons que les problèmes intériorisés sont beaucoup moins apparents et dérangeants pour la société et le milieu scolaire que les manifestations agressives et les conduites antisociales des jeunes en problèmes extériorisés. Ils sont aussi plus difficiles à évaluer (Cicchetti et Toth, 1991). Pourtant, des études indiquent que ces deux types de manifestations des problèmes de comportement placent les jeunes à risque sur le plan des relations sociales (Dekovic, 1999).

2.4 Prévalence des problèmes de comportement

Bien qu'il soit difficile d'établir une prévalence exacte du phénomène en raison des différentes mesures utilisées et des nombreux critères d'évaluation du comportement disponibles dans la littérature, on parle dans la province de Québec d'un taux variant entre 2 et 3 % d'élèves en problèmes de comportement. Les données les plus récentes du Ministère de l'Éducation (MEQ, 1999) font état d'un taux de 2,5 %. Ce taux s'applique aux adolescents et adolescentes qui fréquentent une école

secondaire publique (*Ibid*). Notons aussi que ces taux “ théoriques ” peuvent varier en fonction de l’approche utilisée, des critères diagnostiques choisis et de la sévérité des sources d’évaluation utilisées (Tremblay et Royer, 1992).

Au fil des années, on remarque une augmentation de la prévalence des élèves classés en problèmes de comportement comme le souligne Ouellet (1997, dans Lavoie, 1998). Elle constate qu’au Québec, entre l’année 1984-85 et l’année 1996-97, il s’est produit une hausse de 95 % d’élèves identifiés en problèmes de comportement au niveau secondaire et une hausse de 178% au niveau du primaire. Durant cette période, nous sommes passés de 6 587 à 12 821 adolescents identifiés dans la province de Québec (*Ibid*). Toutefois, ces statistiques doivent être mises en perspective à la lueur de certaines informations, car elles peuvent être trompeuses. Par exemple, le Conseil Supérieur de l’Éducation (1996) précise que les taux de déclaration des clientèles scolaires obtenus par le fichier DCS (Déclaration des clientèles scolaires) ne reflètent pas nécessairement les nombres réels d’élèves, mais résultent en partie des taux “ normalisés ” pour fin de financement établis par le Ministère de l’Éducation (p.20) (*sic*). Cela signifie que le nombre de jeunes en problèmes de comportement fluctuent d’une année à l’autre certes, mais d’autres facteurs comme les critères administratifs sont à prendre en considération dans l’étude des taux de prévalence de cette clientèle.

DEUXIÈME CHAPITRE

LA RECENSION DES ÉCRITS

Le deuxième chapitre présente la recension des écrits scientifiques. Celle-ci sera divisée en trois grandes parties. Il y sera question dans un premier temps des caractéristiques personnelles associées aux élèves en problèmes de comportement de type extériorisé et de type intériorisé qui sont reconnues comme ayant une influence sur les interactions sociales avec leurs pairs. Une deuxième partie traitera des études qui démontrent l'importance et le rôle des pairs à l'adolescence. La troisième partie sera consacrée aux travaux ayant étudié spécifiquement les liens d'amitié des jeunes qui manifestent les deux types de problèmes de comportement (voir annexe A).

1. CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DES ÉLÈVES EN PROBLÈMES DE COMPORTEMENT ASSOCIÉES AUX RELATIONS SOCIALES AVEC LES PAIRS

Tel que soulevé précédemment, il est reconnu dans la littérature scientifique que les jeunes qui manifestent des problèmes de comportement possèdent certaines caractéristiques personnelles qui contribuent à la détérioration des relations avec leur environnement social, notamment avec les pairs du même âge (Dodge et Frame, 1982; Gresham, 1992). Ce sont les déficits au plan des habiletés sociales et les lacunes socio-cognitives. Les deux prochaines sections traitent de ces caractéristiques.

1.1 Déficiences des habiletés sociales

Gresham et Elliot (1990) définissent le concept d'habiletés sociales comme un ensemble de comportements adéquats appris et qui permettent d'interagir efficacement avec les autres. Les élèves qui manifestent des problèmes de comportement démontrent un déficit au plan de leurs habiletés sociales en raison de leur répertoire souvent limité (Fortin et Favre, 1999; Fortin, Toupin, Pauzé, Déry et Mercier, 1996; Wentzel et Erdley, 1993). Gresham et Elliot (1990) estiment cependant que les déficits de ces élèves ne sont pas seulement dus à l'absence

d'habiletés (lacunes d'acquisition), mais qu'ils peuvent aussi provenir d'une incapacité des jeunes à bien utiliser au moment opportun les habiletés qu'ils possèdent déjà (lacunes de rendement). De la même façon, la combinaison de problèmes de comportement et de difficultés affectives chez les jeunes peut diminuer l'effet des habiletés sociales déjà acquises (lacunes sur le plan des habiletés) (*Ibid*).

Dans un autre ordre d'idées, nous avons vu précédemment que les modes relationnels négatifs que les jeunes en problèmes de comportement extériorisés entretiennent avec leurs pairs ont souvent comme conséquences des échanges sociaux hostiles, de l'intimidation, de l'irritation et des tentatives de soumettre autrui par la force (Fortin, Royer, Potvin et Marcotte). L'isolement social et l'anxiété dans la relation sont des conséquences généralement associées aux problèmes de type intériorisé (*Ibid*). Dans les deux cas, ces jeunes vivent une situation qui constitue inévitablement une barrière à leur intégration aux groupes de pairs positifs (Wentzel et Erdley, 1993). Ils ont des difficultés à entrer correctement en relation avec leur entourage à l'école (pairs et enseignants) et à maintenir des liens satisfaisants avec leurs amis (Picard, Fortin et Bigras, 1995), ce qui restreint leur capacité de bien fonctionner au sein d'un groupe (Coie et Kupersmidt, 1983; Dodge; 1983).

Fortin *et al.* (1996) ont réalisé une étude portant sur les variables personnelles associées aux problèmes de comportement chez des adolescents du secondaire. À partir du Questionnaire d'Évaluation des Habiletés Sociales de Gresham et Elliot (1990), ils ont évalué les habiletés sociales et les comportements sociaux de 62 garçons âgés entre 12 et 16 ans. Ces jeunes étaient divisés en deux sous-groupes selon qu'ils présentaient ou non des problèmes de comportement. Trente-deux jeunes ont été identifiés comme ayant un diagnostic de trouble des conduites à partir du DSM-III-R contre 30 jeunes sans problèmes particuliers. Les résultats révèlent des

différences significatives entre les deux sous-groupes au niveau des habiletés sociales de coopération, de contrôle de soi et sur l'échelle totale des habiletés sociales.

Une autre étude, plus récente, a mis en évidence le fait qu'une distinction s'impose entre les élèves qui manifestent des comportements de type extériorisé et ceux dont les comportements sont de type intériorisé. Il semble que les problèmes intériorisés soient associés à de meilleures habiletés sociales chez les jeunes que les problèmes extériorisés. Dans le cadre de leur étude portant sur les facteurs discriminants entre les troubles de comportement extériorisés, intériorisés et concomitants; Fortin *et al.* (2000) ont établi que les jeunes en problèmes de comportement extériorisés et concomitants ont moins de comportements sociaux de coopération et démontrent de moins bonnes habiletés à se contrôler que les jeunes qui manifestent des problèmes intériorisés seulement et que les jeunes du sous-groupe témoin. Ces deux derniers sous-groupes possèdent de bonnes habiletés sociales de coopération et de contrôle de soi. Au niveau de l'affirmation de soi, qui est décrite par les auteurs comme une compétence qui nécessite un ensemble d'habiletés, les jeunes de type intériorisé possèdent un répertoire de comportements (retrait, timidité, etc.) qui les amènent à moins s'affirmer que les jeunes de type extériorisé dont le répertoire de comportement est plus offensif.

1.2 Lacunes socio-cognitives des élèves en problèmes de comportement

Le concept de lacunes socio-cognitives fait référence aux difficultés démontrées par plusieurs jeunes dans le décodage de certaines situations sociales. Il suggère que ces jeunes interprètent de manière erronée les différents stimuli dans leur environnement social et qu'ils attribuent des intentions hostiles aux personnes qui les entourent (Brendgen, Bowen, Rondeau et Vitaro, 1999). Or, comme le soulignent Gagnon, Groleau, Charlebois, Larrivée et Tremblay (1989), le décodage des intentions d'autrui influence directement les solutions choisies pour résoudre un problème donné. Selon plusieurs chercheurs, les deux types d'élèves en problèmes de

comportement présentent, dans certains cas, ce type de lacunes (Garber, Quiggle, Panak et Dodge, 1991).

1.2.1 Lacunes socio-cognitives chez les enfants

La grande majorité des études dans ce domaine portent sur des jeunes d'âge primaire. Dodge et Frame (1982) rapportent les conclusions de trois études réalisées afin d'établir des relations entre les comportements d'élèves agressifs et les biais d'attribution sociale de ces élèves. Les résultats indiquent que ces jeunes se caractérisent par un biais d'attribution hostile par rapport aux comportements et aux intentions des autres à leur endroit. Ces résultats vont dans le sens des conclusions de Asher (1983) à l'effet que les jeunes ont tendance à réagir socialement en fonction de a) leur perception des objectifs ou des intentions des autres à leur égard et b) des comportements des autres envers eux. L'enfant répond aux comportements de ses pairs, mais en plus, il réagit aux intentions qu'il attribue à ceux-ci.

Dodge et Coie (1987), dans une étude sur les fonctions cognitives des jeunes en problèmes de comportement de type extériorisé, suggèrent que les enfants agressifs ne perçoivent pas bien leur niveau réel d'adaptation parmi les autres élèves et traitent l'information sociale différemment des jeunes non-agressifs. Ils se considèrent souvent comme étant dans une situation sociale plus positive que ne le démontrent les observations et les perceptions des pairs à leur endroit.

Sancilio, Plumert et Hartup (1989) arrivent à d'autres résultats qui viennent appuyer la théorie des lacunes socio-cognitives chez les élèves agressifs. À l'aide d'un échantillon d'enfants agressifs âgés entre 9 et 11 ans ($n = 74$), ils ont établi que lorsqu'une situation dans laquelle ils sont impliqués devient ambiguë, les jeunes agressifs ont tendance à attribuer des intentions hostiles aux autres dans une plus forte proportion que les jeunes non-agressifs.

Gagnon *et al.* (1989) ont étudié les habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels chez des garçons agressifs ($n = 16$) du premier cycle du primaire. Ces auteurs ont utilisé l'approche socio-cognitive du développement afin de vérifier si les garçons agressifs se différencient des non-agressifs dans leurs habiletés à résoudre des situations conflictuelles avec les pairs. Les résultats indiquent que les jeunes agressifs ont tendance à proposer comme premières solutions pour résoudre les conflits, des suggestions moins adéquates socialement.

Boivin, Dion et Vitaro (1990) ont pour leur part fait valoir que parmi les élèves en problèmes de comportement, ce sont ceux qui font partie de la sous-catégorie des rejetés agressifs qui possèdent une vision biaisée de la réalité sociale. Ils ont démontré avec un échantillon de 176 jeunes de 7 à 9 ans, que les élèves rejetés agressifs ont tendance à mal interpréter les comportements, les intentions et les attitudes des autres à leur endroit et qu'ils ne se perçoivent pas de la même façon qu'ils sont perçus par les autres sur plan social.

Les études de Garber *et al.* (1991) et de Brendgen *et al.* (1999), citées précédemment, arrivent sensiblement aux mêmes conclusions que celle de Sancilio *et al.* (1989) à l'effet que les jeunes agressifs manifestent un biais d'attribution hostile envers leurs pairs.

On constate que les études citées jusqu'à présent se sont surtout centrées sur les comportements agressifs de ces jeunes. Cependant, les travaux de Garber *et al.* (1991) et ceux de Kendall, Stark et Adam (1990) tendent à démontrer que chez les jeunes dépressifs (dont les problèmes sont de type intériorisé) les processus socio-cognitifs diffèrent des autres jeunes. Par exemple, en se basant sur un échantillon de 220 jeunes de troisième à sixième année, Garber *et al.* (1991) révèlent que les jeunes dépressifs démontrent eux aussi un biais d'attribution hostile envers les autres élèves.

Quant aux études menées par Kendall *et al.*, (1990), les résultats indiquent que les enfants ayant des symptômes de dépression se caractérisent par une distorsion dans le processus d'auto évaluation dans la mesure où ils ont tendance à s'évaluer plus négativement que les autres élèves.

1.2.2 Lacunes socio-cognitives chez les adolescents

Jusqu'à présent, on constate que peu d'études se sont intéressées aux éventuelles lacunes socio-cognitives des adolescents. À notre connaissance, seulement deux études ont été réalisées sur le sujet auprès d'échantillons de ce groupe d'âge. Celle de Fondacaro et Heller (1990) s'est intéressée au style d'attribution chez des adolescents délinquants ou non délinquants âgés entre 14 et 17 ans. L'échantillon est composé de jeunes ayant commis des délits en vertu de la loi ($n = 36$) et de jeunes provenant d'écoles secondaires ($n = 18$). Trois sous-groupes furent formés: délinquants non-agressifs, délinquants agressifs et non délinquants. Les résultats indiquent que les jeunes délinquants, qu'ils soient agressifs ou non, ont tendance à attribuer aux autres les problèmes relationnels vécus lors d'une situation ambiguë dans une plus grande proportion que les jeunes non délinquants. Cette étude suggère aussi qu'en général, les adolescents sont davantage en mesure de considérer une situation problématique en utilisant la perspective des pairs plutôt que celle d'un adulte.

Plus récemment, Crick et Dodge (1996) ont voulu étudier les distinctions présentes dans le processus de décodage de l'information sociale chez deux types de jeunes agressifs (proactifs et réactifs). Ils ont utilisé un vaste échantillon de 624 jeunes âgés entre 9 et 12 ans. Les résultats mettent en évidence que pour chacun des deux types d'agressivité, des processus de décodage de l'information distincts sont observés. Au début de l'adolescence, les jeunes agressifs réactifs, c'est-à-dire dont l'agressivité est régie par la colère ou la frustration suite à une situation frustrante ou une provocation, attribuent des intentions hostiles aux pairs. Une fois installées, ces

attributions négatives demeurent et mènent à l'acte, peu importe le processus de décodage de l'information qui s'ensuit. Les jeunes proactifs, dont l'agressivité est orientée vers un objectif externe, considèrent quant à eux l'agressivité comme un moyen d'atteindre un but social.

En somme, bien que basées sur des méthodologies différentes, ces études démontrent néanmoins que chez les élèves en problèmes de comportement, certains ne sont pas en mesure d'effectuer une juste lecture des situations sociales dans lesquelles ils sont impliqués. D'autres, interprètent la réalité d'une manière qui vient nuire à leurs interactions sociales (Crick et Dodge, 1996). Coie et Jacob (1993) estiment que le contexte social de l'école n'encourage pas ces jeunes à modifier leurs conduites. D'autres auteurs suggèrent même que ces comportements sont renforcés par les pairs (Dodge et Coie, 1987). De ces études, il ressort clairement que les élèves agressifs possèdent des caractéristiques socio-cognitives qui les distinguent des autres jeunes. Le même constat n'est pas aussi clair pour les jeunes dont les problèmes de comportement sont intériorisés, mais les résultats de Fondacaro et Heller (1990) et de Garber *et al.* (1991) suggèrent que cette question mérite d'être approfondie davantage.

2. LE GROUPE DE PAIRS A L'ADOLESCENCE

2.1 Importance et rôle des pairs durant l'adolescence

Les études ayant portées sur les relations avec les pairs à l'adolescence nous montrent l'importance de ces relations pour le développement personnel et social (Claes, 1995; Morizot et Le Blanc, 2000). Youniss et Smollar (1985) postulent que les relations d'amitié à l'adolescence possèdent une fonction spécifique dans le processus de socialisation qui diffère de celle des autres acteurs présents dans l'environnement du jeune, comme les parents par exemple. Selon Lafrenière (1988), l'enfance et l'adolescence constituent des périodes charnières dans le développement social. Cet auteur et plusieurs autres utilisent, à l'instar du modèle coercitif de

Patterson *et al.* (1992), une perspective développementale des relations avec les pairs. Il propose un cadre de référence qui intègre les éléments liés à l'organisme de l'individu (maturation cognitive et biologique) à une vision structurale et développementale du groupe de pairs durant l'enfance et l'adolescence.

Vue sous cet angle, la période de l'adolescence peut être considérée comme une étape où s'opèrent d'importants développements cognitifs, biologiques et sociaux (Claes, 1995; Lafrenière, 1988). Selon Cairns et Cairns (1994), ces changements dans le processus de cognition rendent les individus plus matures et plus en mesure de porter un regard sur soi, sur les autres et de développer un jugement moral. Les nouvelles relations qui se créent pendant cette période déterminante viennent s'ajouter aux autres déjà établies par les jeunes depuis leur enfance, avec l'entourage et les membres de la famille principalement.

C'est pourquoi un nombre considérable de chercheurs se sont intéressés depuis quelques années aux liens sociaux que les jeunes entretiennent avec leurs pairs durant l'enfance et l'adolescence (pour une recension voir Ladd, Kochenderfer et Coleman, 1997). Certains se sont même intéressés aux relations avec les pairs dès la période préscolaire (Strayer, Blicharski, Gariépy, LaFerté, Leclerc, Santos et Verissimo, 1995; Strayer et Santos, 1996). Les résultats de l'ensemble de ces recherches font ressortir le fait que l'établissement de saines relations sociales possède une valeur prédictive pour l'adaptation future. Par exemple, certains auteurs suggèrent que les pairs sont appelés à jouer un rôle protecteur important face aux relations sociales conflictuelles avec les autres jeunes (Hodge, Boivin, Vitaro et Bukowski, 1999; Hodge, Malone et Perry, 1997). À l'inverse, des relations difficiles avec les pairs rendent le jeune à risque d'éprouver des problèmes au niveau scolaire, personnel et social (Berndt et Perry, 1986; Dekovic, 1999 ; Fraser et Vitaro, 1995; Hodge *et al.*, 1999 ; Parker et Asher, 1987, 1993).

Outre cette fonction de protection des liens d'amitié, de nombreux autres effets bénéfiques sont associés à la présence d'un bon réseau de support social à l'adolescence (Barrera, Chassin et Rogosh, 1993; Cauce, Felner et Primavera, 1982). Pour certains auteurs, l'accès à un réseau de pairs composé de relations intimes, où le partage de confidences et la réciprocité sont présents, serait associé à moins de solitude et à une plus grande satisfaction face à la vie (Antonucci, Fuher et Jackson, 1990; Vaux et Wood, 1987). Berndt et Keefe (1995) confirment les effets bénéfiques des relations d'amitié intimes et supportantes sur l'engagement scolaire à l'adolescence. Bradette, Marcotte, Fortin, Royer et Potvin (1999) estiment que chez les adolescents, la recherche de support social constitue une stratégie d'adaptation d'ordre comportemental dont le but est de diminuer ou d'éliminer les nombreux stress occasionnés, entre autres par le passage de l'enfance à l'adolescence. Ces quelques considérations suggèrent que l'aptitude à entrer en relation avec les pairs et de se faire des amis est particulièrement décisive au début de cette période. Cette position est bien documentée dans la littérature scientifique. Selon Morisson et Masten (1991), cette capacité d'établir des relations sociales avec les pairs correspond à une étape de développement importante pour les adolescents. De son côté, Cauce (1986) estime que le choix et l'engagement au sein d'un réseau de pairs positifs est un élément intimement associé à la compétence sociale au début de l'adolescence.

D'ailleurs, cette période est marquée par une modification des relations que les jeunes entretiennent avec les membres de leur entourage (Claes, 1995; Fuligni et Eccles, 1993; Morizot et LeBlanc, 2000). Il se produit un transfert des relations de l'intérieur vers l'extérieur de la famille, alors que le groupe de pairs prend une place de plus en plus grande dans la vie des jeunes (Feiring et Lewis, 1991; Fuligni et Eccles, 1993; Furman et Buhrmester, 1985, 1992; Hurrelman, 1990). Comme le rapporte Lafrenière (1988):

[...] il ne peut y avoir aucun doute sur la place centrale des pairs adolescents dans le processus de socialisation [...] la sous-culture adolescente est essentielle pour fournir aux pairs les modèles et les opportunités de jouer leur rôle qui façonne graduellement le comportement et la personnalité du jeune vers les normes adultes [...].
(p. 33)

Par exemple, plusieurs auteurs notent qu'au début de l'adolescence, on assiste généralement à une augmentation de la fréquence des contacts, de l'intimité et de l'intensité des liens avec les pairs des deux sexes (Berndt, 1982; Buhrmester et Furman, 1992; Claes, 1992, 1994; Feiring et Lewis, 1991; Furman et Buhrmester, 1985). Cette augmentation de la fréquence des contacts se stabilise ensuite vers le milieu de l'adolescence pour diminuer par la suite (Brown, Eicher et Petrie, 1986; Furman et Buhrmester, 1992). Montemayor (1982) explique cette situation par le fait que les relations entretenues avec les pairs (discussions et activités basées sur des intérêts communs) sont beaucoup plus satisfaisantes que la relation hiérarchisée et orientée vers les tâches quotidiennes qu'ils ont souvent avec leurs parents. Cependant, Fuligni et Eccles (1993) affirment, pour leur part, que ce sont les pratiques éducatives inadéquates des parents qui amènent les jeunes à s'orienter vers les pairs pour combler leurs besoins d'approbation et de support.

En plus d'une plus grande fréquence de contacts avec les pairs du même âge, on observe à l'adolescence une augmentation de l'impact qu'exercent les jeunes les uns sur les autres. Ceux-ci deviennent, durant cette période, une source d'influence puissante sur les comportements et les attitudes de leurs pairs (Berndt, 1982; Brown, 1982; Berndt et Keefe, 1995; Cairns et Cairns, 1994; Ennett et Bauman, 1994; Fisher et Bauman, 1988; Hurrelman 1990; Urberg, 1999; Vitaro *et al.*, 1999). À cet effet, Loeber (1990) rapporte que la pression exercée par les pairs les uns sur les autres fait partie d'une réalité à laquelle les jeunes doivent faire face tout au long de leur développement durant cette période. Cette pression vers la conformité est particulièrement forte au début de l'adolescence (Berndt, 1979; Brown, Eicher et

Petrie, 1986). Dans une étude réalisée auprès de 297 adolescents et adolescentes, Brown (1982) obtient des résultats à l'effet que la perception de la pression exercée par les pairs est associée de façon significative aux comportements sexuels et à la consommation de drogues et d'alcool. Lorsqu'on leur demande la réalité la plus difficile à vivre en tant qu'adolescents, 35 % des jeunes affirment que la pression exercée par les pairs est l'élément le plus délicat et le plus difficile avec lequel ils doivent composer.

De plus, il faut souligner qu'au-delà de cette prédominance et de cette influence des pairs, les autres membres de l'entourage (père, mère, fratrie, enseignants, etc.) demeurent relativement déterminants dans la vie des adolescents et des adolescentes (Blyth, Hill, Thiel, 1982; Buhrmester et Furman, 1985; Claes, 1994; Furman et Buhrmester, 1992; Fuligni et Eccles, 1993; Greenberg, Siegel et Leitch, 1983; Hurrelman, 1990; Montamayar, 1982; Wentzel et Asher, 1995). En 1982, Blyth et ses collègues ont réalisé une étude afin de déterminer les personnes les plus significatives dans l'entourage de 2 800 jeunes adolescents de la septième à la dixième année. Les résultats démontrent que 90 % des adolescents considèrent leurs parents comme très significatifs contre 77 % pour les membres de la fratrie. Néanmoins, les pairs demeurent un facteur puissant de socialisation à l'adolescence.

Lafrenière (1988) décrit une série de tâches développementales, propres à la sous-culture adolescente, qui ont été élaborées par Havinghurst (1953, dans Lafrenière, 1988). Parmi ces tâches, deux illustrent bien le phénomène d'influence qui se déplace de la famille au groupe de pairs au début de l'adolescence, tel que décrit précédemment. Il s'agit du besoin d'obtenir une plus grande indépendance émotionnelle face aux parents et aux autres adultes et le besoin de développer des relations nouvelles et plus matures avec les compagnons du même âge et des deux sexes. Selon Lafrenière (1988), cette liste de tâches développementales proposée par Havinghurst

témoigne des fonctions de socialisation durables des groupes de pairs adolescents. Échouer dans l'accomplissement de ces tâches pourrait, selon les propos rapportés par l'auteur, engendrer des difficultés d'adaptation ultérieures pour l'individu.

Brown *et al.* (1986) apportent un point de vue intéressant sur ces différentes fonctions. Ils ont mené deux importantes recherches auprès d'un vaste échantillon de 1300 adolescents de la septième à la douzième année (âge moyen = 14,9 ans) afin d'évaluer leurs perceptions des groupes de pairs et leur appartenance à ces groupes. Un sous-échantillon de 120 jeunes a servi aux résultats suivants. Les auteurs ont évalué les motivations positives et négatives qui poussent les jeunes à se regrouper entre eux (motivations positives) ou à éviter le contact des groupes de pairs (motivations négatives). Ils constatent que parmi les jeunes de l'échantillon, les fonctions positives associées à la participation aux groupes de pairs sont, par ordre d'importance: a) le support (46 %), b) l'opportunité de créer de nouvelles amitiés (26 %), c) l'engagement dans différentes activités en groupe (23 %), d) l'établissement de sa réputation (15 %), e) l'affirmation de son identité (6 %), f) la conformité aux pairs (5 %) et g) autres raisons (2 %). Les auteurs concluent que les groupes de pairs constituent des forces dynamiques dont les fonctions et le type d'influences se modifient à travers le temps et varient selon l'environnement du jeune (école, communauté, etc.). Or, comme les jeunes passent une grande majorité de leur temps à l'école, il est normal que l'on s'intéresse à ce lieu en tant que puissant contexte de socialisation (Brown, 1982).

De toute évidence, l'école secondaire et les groupes sociaux qui s'y forment, fournissent des occasions et des lieux propices pour que soient remplies ces fonctions socialisantes. Du même coup, s'accomplissent les tâches développementales citées précédemment. En effet, la nature égalitaire des rapports qui y ont lieu, les expériences similaires qui y sont partagées et la grande proximité physique et sociale

entre les jeunes offrent un milieu d'interactions sociales extrêmement diversifiées (Fortin *et al.*; Fuligni et Eccles, 1993). Il se développe des liens d'amitié et de support dont on ne peut nier l'importance pour le développement social, affectif et pour l'adaptation scolaire des adolescents et des adolescentes (Berndt et Keefe, 1995). C'est aussi à l'école que se manifestent le plus souvent les problèmes de comportement.

3. PERSPECTIVES DE RECHERCHE SUR LE LIEN ENTRE LES JEUNES EN PROBLÈMES DE COMPORTEMENT ET LEURS PAIRS À L'ÉCOLE

Depuis le début des années 80, il existe dans la littérature scientifique un intérêt accru envers l'étude des relations avec les pairs chez les élèves en problèmes de comportement pour tenter de mieux comprendre ces problèmes. Cet intérêt a pour origine les nombreux travaux de recherche qui, comme nous l'avons vu précédemment, ont mis en évidence qu'une certaine qualité d'expérience sociale avec les pairs à l'enfance et à l'adolescence est associée à l'adaptation ultérieure (Hartup, 1996). Deux principaux courants de recherche se sont intéressés aux relations avec les pairs chez les jeunes en problèmes de comportement (Desbien, Royer, Fortin, Bertrand, 1998). Un premier courant de recherche regroupe les études qui ont centré leurs intérêts sur les relations entre ces problèmes et le rejet par les pairs de même que sur les conséquences de ce rejet pour l'adaptation sociale (Asher et Dodge, 1986; Coie, Dodge et Coppotelli, 1982; Newcomb, Bukowski et Pattee, 1993). Ces études ont en majorité porté sur des jeunes en problèmes extériorisés (Rubin et Mills, 1988a). Elles suggèrent qu'un faible statut sociométrique marqué par du rejet et par un déficit au niveau des habiletés sociales est associé aux difficultés psychosociales à l'adolescence et à l'âge adulte (Desbiens *et al.*, 1998; Vitaro et Boivin, 1989b).

Un second courant de recherche s'est développé à l'intérieur duquel les chercheurs se sont intéressés aux affiliations sociales et aux caractéristiques (composition, centralité dans le groupe, etc.) des sous-groupes d'élèves en problèmes

de comportement (Cairns, Gariepy et Kinderman, 1991 ; Hartup, 1996; Wentzel et Erdley, 1993). Selon cette perspective, ces jeunes possèdent la capacité de se faire des amis et de s'affilier avec d'autres jeunes de leur âge.

Parallèlement à ces deux grands courants de recherche, des chercheurs tentent, à partir des concepts de base et des méthodes proposées par ces courants, de définir la dynamique des relations à l'intérieur des sous-groupes de jeunes (Burhmester, 1990; Parker et Asher, 1993). Notre intérêt dans le cadre de cette étude se situe à l'intérieur de ce dernier champ de recherche, dans la mesure où nous nous intéressons aux caractéristiques des liens d'amitié qui sont vécus à l'intérieur du groupe de pairs chez les adolescents en problèmes de comportement de type extériorisé et de type intériorisé.

Dans les trois sections suivantes, nous présenterons les résultats et les principales conclusions des études qui portent sur les liens entre les problèmes de comportement et les relations sociales à l'adolescence. Nous aborderons d'abord les études issues des deux grands courants de recherche dont nous avons discuté pour ensuite axer davantage notre intérêt sur les caractéristiques associées aux relations d'amitié de ces jeunes.

3.1 La perspective du rejet social

Certains auteurs issus du premier courant de recherche sur les relations avec les pairs, la perspective du rejet social, décrivent les élèves manifestant des problèmes de comportement comme des élèves rejetés par la majorité des autres élèves (Kupersmidt et Coie, 1990; Newcomb *et al.*, 1993).

En raison de leur valeur prédictive et préventive sur l'adaptation sociale des jeunes, les indices sociométriques ou psychométriques de nomination et d'évaluation

par les pairs sont utilisés par une majorité de chercheurs afin de vérifier le niveau d'acceptation / rejet des élèves auprès de leur groupe de pairs. Ces chercheurs s'intéressent principalement à l'adaptation des jeunes en fonction du statut qu'ils ont auprès des autres élèves de leur groupe (pour une revue plus complète voir McConnell et Odom, 1986). Cinq statuts sociométriques ont été identifiés jusqu'à présent: a) populaire, b) moyen, c) controversé, d) négligé et e) rejeté.

Les études de type sociométrique se chiffrent par milliers (Lafrenière, 1988). Elles proposent de nombreuses méthodes, parfois simples et économiques, pour évaluer les statuts sociaux et le niveau d'acceptation entre les jeunes. Selon Vitaro et Boivin (1989b), les méthodes sociométriques peuvent être regroupées sous deux grandes catégories: les procédures de nomination par les pairs (les techniques de désignation, la technique des contrastes dyadiques, etc.) et les procédures d'évaluation par les pairs (l'échelle sociométrique). En complément de ces méthodes, les chercheurs utilisent aussi l'évaluation comportementale par les pairs et les adultes (enseignants, parents, autres observateurs, etc.) puisqu'elle fournit des données précieuses sur les différentes conduites des jeunes (Vitaro et Boivin, 1989b).

Bien que plusieurs instruments d'évaluation sociométrique et comportementale qui utilisent la perception des pairs soient disponibles pour des enfants d'âge primaire et préscolaire (ex : *Pupil Evaluation Inventory* [PEI] de Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub et Neil [1976] ; *Revised Class Play* [RCP], etc.), il existe, à notre connaissance, un seul outil d'évaluation sociométrique qui évalue le comportement des adolescents à partir d'un questionnaire rempli par les pairs. Il s'agit du *Adjustment Scale For Sociometric Evaluation of Secondary Students* (ASSESS) de Prinz, Liebert, Weuntraub et Neal (1978). Malgré ses bonnes propriétés psychométriques et son utilité pour obtenir rapidement, c'est-à-dire en plus ou moins 50 minutes, des informations pertinentes sur l'adaptation de l'adolescent sur cinq

échelles (agression / perturbateur, retrait, anxiété, compétence sociale, difficultés académiques), l'ASSESS semble avoir été peu utilisé jusqu'à présent.

Dans un autre ordre d'idées, bien que la majorité des études sociométriques portent sur des problèmes de comportement comme l'agressivité et le retrait, seulement quelques-unes de ces études se sont intéressées à ces élèves lorsque ceux-ci sont intégrés dans des classes ordinaires (Sabornie, 1987; Sabornie et Kauffman, 1985; Vacc, 1972; Vacc, 1968). Ces quatre études ont démontré que certains comportements sont associés à tel ou tel type de statut. Par exemple, les élèves agressifs sont plus souvent associés au statut de rejeté tandis que les élèves coopératifs et qui démontrent des qualités de leader sont plus souvent associés au statut de populaire. Cette association entre faible statut sociométrique et problèmes de comportement suggère que ces élèves n'ont pas de liens sociaux dans la classe et même dans l'école puisqu'ils sont rejetés par la majorité des autres élèves.

Coie et Jacobs (1993) estiment que le rejet pour certains de ces élèves est une conséquence des comportements agressifs, du manque d'habiletés sociales et du faible niveau d'empathie démontré par ces jeunes envers les autres. D'ailleurs, parmi les problèmes de comportement rapportés dans la littérature, l'agressivité constituerait une des causes principales du rejet par les pairs (Dodge, 1983; Vitaro et Boivin, 1989a).

Les élèves rejetés se distinguent, cependant, par des comportements antisociaux d'agression (rejetés agressifs) et / ou de retrait social (rejetés isolés) (Coie et Jacobs, 1993; Carlson, Lahey et Neeper, 1984; Dishion *et al.*, 1991; Dubow et Cappas, 1988; French, 1988; Verlaan *et al.*, 1992). Cela indique que le rejet par les pairs s'applique autant à ceux dont les problèmes de comportement sont de type intériorisé qu'aux jeunes qui manifestent des problèmes de type extériorisé. French

(1988) a démontré que les jeunes retirés socialement constituent un sous-groupe particulier d'élèves rejetés. Le rejet serait dans leur cas une conséquence plus ou moins directe de leurs comportements d'isolement.

Les résultats des recherches consultées suggèrent que les élèves rejetés par leurs pairs sont à risque de développer des problèmes d'adaptation sociale et scolaire à l'adolescence (Cairns, Neckerman, Fergusson et Gariépy 1989; Coie *et al.*, 1992; Pope et Bierman, 1999; Vitaro et Boivin, 1989a, 1989b; Wentzel, 1991; Wentzel et Asher, 1995) et durant la vie adulte (Bagwell, Newcomb et Bukowski, 1998; Parker et Asher, 1987). Le rejet durant l'enfance et à l'adolescence implique des conséquences négatives importantes sur leur développement et sur l'acquisition des habiletés sociales nécessaires à la vie adulte (Coie et Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983). Ces élèves sont privés des conséquences positives attribuables à de saines relations avec leurs pairs (Desbiens *et al.*, 1998). Simon et Robertson (1989 dans Fraser et Vitaro, 1995) estiment que le rejet vécu par les jeunes en problèmes de comportement accroît les lacunes au plan des habiletés sociales déjà présentes dans leur répertoire comportemental. Ceux-ci se tournent alors vers des pairs déviants et marginaux, augmentant ainsi le risque d'influences néfastes (Dishion *et al.*, 1991; Patterson, DeBaryshe et Ramsey 1989). Ultimement, cette situation met ces jeunes à risque de verser dans la délinquance et dans la consommation abusive de psychotropes (Fergusson et Horwood, 1996, 1999).

Dans leur revue de littérature portant sur la compétence sociale des élèves en problèmes de comportement, Desbiens *et al.* (1998) ont mis en évidence le fait que l'isolement social et le rejet contribuent au maintien et à la généralisation des difficultés de comportement. De la même façon, la réputation souvent négative dont sont victimes certains de ces élèves auprès des pairs et des enseignants contribue aussi à maintenir les difficultés d'adaptation (Morisson et Masten, 1991; Rogosh et

Newcomb, 1989; Rubin et Mills, 1988b). Cohen, Reinherz et Frost (1993) proposent que les enfants impopulaires auprès des autres élèves et des enseignants sont plus malheureux et ont plus de problèmes extériorisés et intériorisés que les élèves perçus favorablement et ayant de bons contacts avec leur entourage. Ces jeunes sont aussi associés à un plus grand sentiment de solitude (Crick et Ladd, 1993).

Cette situation est problématique dans la mesure où il a été démontré, dans la littérature portant sur la relation avec les pairs, que des expériences sociales nombreuses et de qualité favorisent le développement d'habiletés sociales nécessaires à l'établissement de relations positives telles que la coopération, la communication et la négociation (Desbiens *et al.*, 1998). Ces expériences vécues à l'adolescence, où le groupe de pairs prend une dimension importante (Lafrenière, 1988), favorisent une meilleure compréhension des processus d'interactions sociales et de là, une meilleure adaptation (Desbiens *et al.*, 1998). Malheureusement, il semble que les élèves en problèmes de comportement ne peuvent bénéficier de ces conditions facilitantes.

Bien que les techniques de classification sociométrique utilisées dans les études d'acceptation sociale se soient révélées efficaces et utiles dans l'identification et la prévention auprès des jeunes en difficultés, elles révèlent néanmoins des limites importantes. Une de ces limites vient du fait qu'elles ne rendent pas compte de l'ensemble des relations que les jeunes peuvent entretenir avec leurs pairs dans la classe (Farmer, 1994; Wentzel et Caldwell, 1997). De plus, ces études ne tiennent pas compte non plus des relations d'amitié qui peuvent exister en dehors de la classe ou de l'école (Dishion *et al.*, 1995b). Dès lors, elles ne fournissent pas une information et une description complète des liens d'amitié qui existent entre les jeunes qui présentent des problèmes de comportement. Enfin, les mesures sociométriques traditionnelles sont difficilement applicables aux élèves du secondaire où les changements de classe fréquents limitent la stabilité des groupes de jeunes. Notons

aussi que peu d'outils sont adaptés aux élèves de ce groupe d'âge. Nous en avons répertorié un seul (ASSESS ; Prinz *et al.*, 1978). Pour ces raisons, les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux affiliations sociales des jeunes en problèmes de comportement. Cela nous amène au second courant de recherche.

3.2 La perspective des affiliations sociales

Depuis quelques années, une nouvelle perspective de recherche est apparue dans l'étude des relations avec les pairs. Plus récente et basée sur l'étude des modèles de comportement affiliatifs entre les pairs (Lafrenière, 1988), cette approche veut que l'on dépasse les limites inhérentes aux études de type sociométrique et psychométrique basées sur le degré d'acceptation / rejet (Cairns, Garipey et Kinderman, 1991; Desbiens *et al.*, 1998; Farmer, 1994; Farmer et Farmer, 1996; Farmer et Hollowell, 1994; Wentzel et Caldwell, 1997). Une partie de ces études s'intéresse aux pairs des jeunes déviants et aux problèmes d'adaptation. Elles font la distinction entre l'acceptation sociale et l'affiliation sociale. Le concept d'affiliation sociale réfère aux associations et à la réciprocité des amitiés dans un groupe. Ces associations se font sur la base de caractéristiques communes des élèves, ce qu'on appelle " l'homophilie " (Farmer, 1994; Farmer et Hollowell, 1994; Hodge, Malone et Perry, 1997; Hogue et Seinberg, 1995). La notion d'acceptation sociale en contrepartie, renvoie au fait d'être aimé et apprécié par ses pairs et se rapporte aux techniques d'évaluation sociométriques et psychométriques.

Il est donc de plus en plus évident, de part cette conception des affiliations sociales et en partant du fait que les jeunes tendent à se regrouper selon leurs similarités (notion d'homophilie), que les élèves en problèmes de comportement ne sont pas aussi isolés que le rapportent les études basées sur la sociométrie traditionnelle. Plusieurs études portant sur la similarité des jeunes en problèmes de comportement et conduite auprès d'adolescents arrivent aux mêmes conclusions: les jeunes s'associent avec des amis qui sont semblables à eux sur le plan des

comportements déviants. Ces études ont observé une certaine homophilie au plan de la consommation de drogues, d'alcool et de cigarettes de même que pour les conduites sexuelles à risque, la délinquance et l'agressivité (Billy *et al.*, 1984; Dishion, Capaldi, Spracklen et Li, 1995*b*; Dishion *et al.*, 1991; Fisher et Bauman, 1988; Fergusson et Horwood, 1996; Rodgers *et al.*, 1984; Vitaro *et al.*, 1997, 1999).

Parmi tous les auteurs qui ont étudié les liens affiliatifs chez les jeunes en problèmes de comportement, deux en particulier ont porté leur attention sur des élèves qui n'étaient pas insérés au sein de classes régulières, mais plutôt à l'intérieur de classes spéciales (Farmer et Cairns, 1991; Farmer, Stuart, Lorch et Fields, 1993).

En utilisant un échantillon de 19 élèves (10 à 13 ans) considérés comme ayant une longue histoire de problématiques sociales et relationnelles, référés pour des comportements agressifs et perturbateurs, Farmer et Cairns (1991) ont étudié les tendances et les caractéristiques affiliatives de ces jeunes. L'affiliation avec les pairs fut investiguée en utilisant deux procédures distinctes.

D'une part, la procédure développée par Cairns, Gariépy et Kindermann (1991) fut utilisée pour identifier les différents sous-groupes d'élèves. Cette procédure consiste à demander aux participants de nommer les noms de personnes qui se retrouvent au sein de sous-groupes (*clusters*) et de s'inclure dans l'un ou plusieurs de ces sous-groupes si tel est le cas. À partir de ces informations, il est possible de déterminer la place de chaque jeune dans le groupe de pairs en partant de la centralité du sous-groupe auquel il appartient et de sa centralité à l'intérieur même de son sous-groupe. Ces analyses permettent de classer les jeunes dans quatre types de positions différentes au sein de la classe: a) nucléaire, b) secondaire, c) périphérique et d) isolé (pour un résumé plus complet de la procédure, se référer à Cairns *et al.*, 1991). D'autre part, une technique sociométrique de nominations positives et négatives par

les pairs fut réalisée et analysée selon la procédure de Dodge *et al.* (1983, dans Farmer et Cairns, 1991).

Les auteurs obtiennent des résultats concluants à l'effet qu'en majorité, ces élèves se retrouvent rapidement insérés au sein de sous-groupes sociaux (60 %). Une certaine stabilité à court terme (4 semaines) des sous-groupes ressort aussi de l'analyse, mais cette stabilité tend à s'estomper au bout de 12 semaines. Il ressort aussi une étroite association entre le statut sociométrique et l'appartenance aux sous-groupes. Les auteurs expliquent cette relation en affirmant qu'elle est probablement due au fait que l'information obtenue par les deux méthodes (sociométrie versus *clusters*) provient d'une seule et même source soit la perception des jeunes eux-mêmes.

Dans le cadre de la même étude, Farmer *et al.* (1993) ont utilisé, en plus des caractéristiques d'affiliations, des évaluations comportementales réalisées par les pairs. Seize jeunes adolescents (10 à 14 ans) présentant des problèmes émotionnels et comportementaux et issus de milieux socioéconomique défavorisés composent l'échantillon. Parmi ces jeunes, certains avaient déjà subi des placements en vertu de difficultés psychiatriques et tous les sujets avaient bénéficié de services éducatifs durant leur vie scolaire. Tous les sujets manifestaient des troubles extériorisés tels qu'évalués par le *Child Behavior Checklist-Parent Form* (Achenbach, 1991a, dans Farmer *et al.*, 1993). Ces jeunes étaient référés pour des problèmes graves de comportement et répondaient à l'un ou l'autre des critères diagnostiques du DSM III-R quant aux symptômes de dépression, d'anxiété et de dysthymie. Encore une fois, les résultats démontrent la présence à l'intérieur de la classe d'une série de sous-groupes qui composent une structure sociale complexe où les associations entre sous-groupes reflètent certaines ressemblances entre les membres. Ces ressemblances se

remarquent sur plusieurs dimensions telles que l'âge, le genre, les habiletés athlétiques, etc.

On constate que les résultats de ces deux études vont dans le même sens que ceux des études réalisées en classe régulière à l'effet que des sous-groupes de pairs tendent à se former selon des caractéristiques comportementales communes (Farmer *et al.*, 1993, Farmer et Hollowell, 1994).

Hogue et Steinberg (1995) ont voulu démontré que le processus d'homophilie agit aussi au niveau des problèmes intériorisés. À l'aide d'un imposant échantillon de plus de 6000 jeunes de quatorze à dix-huit ans provenant de différentes ethnies, de plusieurs types de familles et de diverses communautés, ces chercheurs ont voulu examiner comment les processus d'homophilie au sein des réseaux de pairs adolescents peuvent influencer la présence et le niveau de problèmes intériorisés (symptômes de dépression, d'anxiété, de tension, de maux de tête et de ventre) au sein des cliques de jeunes. Les résultats de cette étude indiquent que les jeunes qui vivent une grande détresse émotionnelle (dépression, anxiété, somatisation, etc.) se caractérisent par des associations avec des pairs qui présentent un niveau de détresse similaire au leur. Pour expliquer ces résultats, les auteurs suggèrent que contrairement à ce qui se passe chez les jeunes agressifs (extériorisés), où l'homophilie se traduirait par une recherche active de partenaires agressifs, l'association entre les jeunes en problèmes intériorisés se ferait de façon moins active dans la mesure où ces jeunes en raison de leur passivité et de leur retrait social, auraient un moins grand choix de partenaires que les autres jeunes, ce qui les amèneraient à se regrouper entre eux. Hodge *et al.*, (1997) de même que Malone et Perry (1995 dans Hodge *et al.*, 1997), obtiennent eux aussi des résultats à l'effet que les jeunes en problèmes intériorisés se regroupent avec des jeunes ayant les mêmes caractéristiques comportementales qu'eux.

Ces résultats nous amènent à conclure que ces jeunes, bien qu'ils soient souvent rejetés, sont aussi membres de réseaux affiliatifs et développent des amitiés réciproques avec leur entourage. Par exemple, Dishion *et al.* (1991) mentionnent que le rejet, pour la majorité des jeunes, est associé à la recherche d'affiliations avec des élèves eux aussi rejetés par l'ensemble du groupe. Ces études viennent appuyer la perspective des regroupements sociaux qui suggère qu'à l'instar des élèves qui ne présentent pas de difficultés de comportement, ces jeunes ont aussi accès à des groupes sociaux. Ce qui rend la situation problématique pour les intervenants sociaux et le personnel des écoles, c'est que ces regroupements de pairs agressifs ou anxieux retirés font en sorte de maintenir les problèmes d'inadaptation sociale de ces jeunes (Dishion, McCord et Poulin, 1999; Farmer, 1994).

En somme, on ne peut que constater à partir de ces études que les concepts de rejet et d'affiliation, que l'on retrouve aussi dans le modèle coercitif de Patterson *et al.* (1992), constituent des aspects primordiaux à considérer dans la compréhension des liens sociaux des élèves en problèmes de comportement. Ces aspects ont été abondamment documentés jusqu'à présent dans la littérature scientifique, mais certains éléments n'ont pas encore été investigués sérieusement (Farmer, 1994).

En regard des études de rejet et d'affiliation, Farmer et Farmer (1996) proposent une approche basée sur l'étude du réseau social des adolescents. Ces auteurs estiment que l'utilisation du réseau social rend compte de deux phénomènes importants dans les regroupements de pairs: l'homophilie et l'influence sociale. L'homophilie, comme décrit précédemment, fait référence à la tendance des individus à s'associer entre eux en fonction de caractéristiques similaires. Le deuxième phénomène, l'influence sociale (aussi appelée socialisation ou synchronie sociale), suggère que les individus ont tendance à organiser leurs interactions sociales de sorte

que leurs comportements viennent supporter et renforcer ceux des autres individus dans le temps.

Le réseau social est considéré comme un indice à partir duquel on mesure le degré de support social, lequel est reconnu comme un élément protecteur face au stress généré par les périodes de transition de la vie comme l'adolescence (Cauce, Felner et Primavera, 1982). Comme nous l'avons vu, le réseau d'amis peut aussi avoir des répercussions néfastes sur l'individu lorsqu'ils se composent de pairs antisociaux qui mènent à la conformité et aux conduites déviantes (Cauce, 1986). Enfin, l'étude du réseau social permet d'aller plus loin l'analyse des caractéristiques affiliatives des jeunes en problèmes de comportement en allant au-delà des cadres d'intérêts habituels (statut, affiliation, etc.) et en intégrant de nouveaux angles d'analyse. De fait, de plus en plus d'auteurs s'intéressent à d'autres aspects du réseau d'amitié des adolescents en problèmes de comportement, des aspects qui selon Burhmester (1990) ont été peu élaborés jusqu'à présent en comparaison des notions de statut et d'affiliation. Ce sont les caractéristiques des liens au sein du réseau d'amitié.

Des auteurs affirment que les élèves présentant des problèmes de comportement possèdent un réseau d'amis de moindre qualité et qui n'est pas aussi développé et positif sur le plan social que les élèves ayant un bon fonctionnement. Cependant, relativement peu d'études se sont penchées sérieusement sur le sujet tant au niveau primaire qu'au secondaire (Ladd *et al.*, 1997). Poulin et Boivin (1999) ont déjà souligné l'importance de mieux connaître les caractéristiques des liens d'amitié des adolescents afin de prévenir et d'améliorer les difficultés sociales de ces élèves. Buysse (1997) estime que certaines de ces caractéristiques, comme par exemple le niveau de support et de conflits perçus, peuvent agir en tant que facteurs de risque ou de protection dans le développement des problèmes de comportement extériorisés et intériorisés.

3.3 Le réseau d'amitié des adolescents en problèmes de comportement

Cette partie portera sur le réseau d'amitié des adolescents en problèmes de comportement extériorisés et intériorisés. Cauce (1986) estime que le réseau peut être analysé selon deux points de vue. Un premier point de vue s'intéresse à sa structure. Les principales caractéristiques de structure étudiées jusqu'à présent sont la taille ou l'étendue et la densité (Cauce, 1986). L'autre point de vue propose d'étudier le réseau d'amitié en fonction de certaines caractéristiques interactionnelles telles que la qualité des relations, le niveau de support offert, les types et le contenu des relations entre les membres du réseau (*Ibid*).

C'est à partir de ces informations que nous porterons un regard sur les caractéristiques structurelles (taille, durée de la relation, fréquence des rencontres, etc.) et interactionnelles (la satisfaction, les conflits, l'intimité, la disponibilité, la durée de la relation, etc.) associées au réseau d'amitié des jeunes en problèmes de comportement de type extériorisé et de type intériorisé.

3.3.1 *Le réseau d'amitié des adolescents en problèmes de comportement extériorisés*

Une première étude qui s'est intéressée au réseau social des élèves en problèmes de comportement extériorisés est celle de Cairns *et al.* (1988). Cette étude vise à clarifier le rôle joué par les élèves agressifs au sein de leur réseau de pairs et à comprendre comment ce réseau peut à son tour contribuer à maintenir les patterns d'agressivité chez les élèves agressifs. L'échantillon total comprend 695 sujets (364 filles et 331 garçons) séparés en deux cohortes dont une de 220 élèves de 4^{ième} année et la seconde de 475 élèves de 7^{ième} année. L'âge moyen des sujets de la cohorte 1 est de 10,2 ans tandis que pour la cohorte 2 il est de 13,4 ans. Un groupe contrôle d'élèves non agressifs ($n = 40$) est formé et pairé avec le groupe expérimental ($n = 40$) sur la base d'une série de caractéristiques socio-démographiques. L'évaluation du réseau social est effectuée à partir d'entrevues individuelles avec les élèves et leurs

pairs. On procède aussi à l'élaboration d'une carte qui permet d'identifier les groupes de pairs et aussi les relations à l'intérieur de chaque groupe. Des méthodes sociométriques de nomination par les pairs ont aussi été utilisées. Les élèves agressifs sont identifiés à partir d'une version auto-complétée du *Interpersonal Competence Scale-Teacher* (ISC-T; Cairns et Cairns, 1984 dans Cairns *et al.*, 1988).

Comme prévu, les résultats indiquent que bien que ces élèves ont tendance à s'évaluer comme étant aussi populaires que leurs pairs non agressifs, les élèves agressifs sont moins populaires que ceux du groupe contrôle et sont plus souvent nommés par leurs pairs comme étant agressifs et dérangeants. On constate aussi que ces élèves ont une perception positive de leur situation sociale au sein du groupe de pairs. Or, rien dans cette étude n'indique que ce soit réellement le cas. Ces résultats sont en accord avec les résultats d'autres études relativement aux lacunes socio-cognitives des jeunes agressifs (Zakriski et Coie, 1996). Par contre, il existe peu de différences entre les groupes contrôles et expérimentaux en terme de fréquence d'affiliation sociale dans la mesure où 95 % des élèves agressifs se retrouvent affiliés au sein de groupes sociaux agressifs. Ces résultats illustrent un processus d'homophilie dans les groupes dans la mesure où ceux-ci se forment en fonction d'une caractéristique comportementale commune des membres soit l'agressivité. De plus, les analyses ne démontrent pas de différences entre le nombre de nominations de " meilleur ami " obtenues par les élèves des groupes contrôles et expérimentaux pour les deux cohortes, ce qui suggère que ces jeunes ont autant d'amis que leurs pairs non agressifs. Enfin, cette étude fait ressortir que même si les élèves agressifs sont impopulaires auprès de la majorité des pairs, cela n'en fait pas pour autant des élèves rejetés et isolés du groupe social. De plus, ces élèves semblent avoir une perception positive de leur situation sociale. Les auteurs soulignent que les regroupements de pairs agressifs peuvent constituer une dynamique inquiétante à l'école et cette problématique nécessite que les autorités scolaires s'y attardent.

Dishion *et al.* (1995a) ont étudié le cercle d'amis de jeunes garçons de 13-14 ans qui présentaient des conduites antisociales afin d'évaluer l'influence de ces relations sur le développement de ces jeunes. Les auteurs ont examiné l'origine et les caractéristiques des amis des jeunes antisociaux de même que la qualité des relations entretenues avec ceux-ci. Ils ont utilisé un échantillon provenant d'une étude longitudinale qui en était à sa cinquième année (*Oregon Youth Study*) ($n = 186$). Il se compose en majorité de jeunes de race blanche provenant de familles ayant un faible statut socioéconomique. Des enregistrements vidéo ont été réalisés afin d'évaluer les caractéristiques des interactions avec les pairs. Afin de mesurer la satisfaction dans les relations, Dishion *et al.*, (1995a) rapportent avoir utilisé une version modifiée du *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ; Lathrop, Dishion et Capaldi, 1987 dans Dishion *et al.*, 1995a). Ce questionnaire comprend des échelles de conflits, de qualité des relations et d'évaluation par les pairs. Selon les auteurs, cet instrument possède de bonnes qualités psychométriques. Les comportements antisociaux furent évalués à partir de plusieurs sources (enseignants, jeunes, interviewers, rapports de la Cour juvénile) et selon plusieurs méthodes telles que le *Child Behavior Checklist* (CBCL; Achenbach et Edelbrock, 1986 dans Dishion *et al.*, 1995a) et à l'aide d'une mesure de délinquance auto-révélee (Elliott *et al.*, 1985 dans Dishion *et al.*, 1995a).

Les résultats indiquent que pour 73 % des jeunes ayant des comportements antisociaux, les liens d'amitié se sont créés à l'école ou à l'occasion d'autres activités organisées. Dans 71 % des cas, les jeunes rapportent que leurs amis demeurent dans un endroit relativement rapproché de chez eux, ce qui indique que ces relations sont davantage des liens de convenance, fondées sur la proximité. Il ressort aussi que l'établissement des liens d'amitié se fait en fonction de plusieurs facteurs dont la pratique d'activités communes, la proximité, le processus d'homophilie et le rejet par les pairs. Selon les auteurs, ces facteurs contribuent à faire en sorte que les relations d'amitié qui se forment entre les jeunes antisociaux sont plutôt pauvres en terme de qualité et sont de courtes durées. Elles se terminent souvent dans des conditions

négatives et conflictuelles. Ils mentionnent toutefois que les résultats de cette étude ne sont pas généralisables et précisent qu'ils s'appliquent uniquement aux garçons de cet échantillon.

Poulin, Dishion et Haas (1999) ont utilisé eux aussi les données du *Oregon Youth Study* afin d'étudier la perception de la qualité des relations avec les pairs chez des jeunes garçons manifestant des problèmes extériorisés. Les auteurs voulaient vérifier l'hypothèse selon laquelle la qualité des relations au début de l'adolescence a peu à voir avec le développement ultérieur de problématiques plus sévères comme la délinquance. L'échantillon est composé de 206 garçons (dont 40 jeunes antisociaux) provenant de l'étude longitudinale en cours (OYS). La qualité des relations, définie en terme de perception face à la satisfaction, la confiance mutuelle et les conflits vécus avec les amis, est mesurée à partir du *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ; Lathrop, Dishion et Capaldi, 1987 dans Poulin *et al.*, 1999). Des observateurs externes ont aussi codé des indices de qualité dans les relations des jeunes entre-eux. Les comportements antisociaux sont évalués par différentes sources dont les pairs, les parents, l'enseignant et le jeune lui-même. Les jeunes antisociaux ont été identifiés une première fois à l'âge de 9-10 ans à partir d'une combinaison de plusieurs sources et selon plusieurs répondants (parents, enseignants, jeune lui-même, etc.). Une seconde évaluation à 13-14 ans révèle une grande stabilité de ces comportements puisque 36 des 40 jeunes antisociaux du début sont encore évalués comme étant antisociaux après 4 ans.

Les résultats démontrent une bonne convergence entre la perception des jeunes antisociaux et celles des observateurs externes quant aux variables de satisfaction et de conflits. La convergence entre la perception de ces jeunes et de leurs pairs quant à la qualité de la relation varie aussi en fonction du niveau de déviance. Comparativement aux perceptions des jeunes sans difficultés et à celles de leurs amis,

les adolescents antisociaux et leurs amis ne perçoivent pas leurs relations aussi satisfaisantes. De plus, ces jeunes entre-eux ont une vision différente de ces relations. Elles seraient moins satisfaisantes pour les jeunes antisociaux que pour leurs amis. Les auteurs interprètent ces résultats à la lumière de travaux de Dishion *et al.* (1995a), qui estiment que ces jeunes établissent des liens d'amitié de convenance, non pas basés sur la sélection, mais sur la proximité. Ce type de relations serait au départ de moindre qualité. Les résultats suggèrent aussi que les jeunes ayant une moins bonne qualité de relation vers l'âge de 13-14 ans sont ceux chez qui on observe la plus grande augmentation de conduites déviantes.

Poulin et Boivin (1999) ont récemment étudié la qualité des liens d'amitié chez de jeunes préadolescents de langue française, inscrits en cinquième et sixième années de la région de Québec ($M = 10, 5$ ans). Ils ont voulu comparer la qualité des relations d'amitié chez deux sous-groupes de jeunes agressifs (proactifs vs réactifs). Les trois dimensions mesurées furent le degré de support, de conflits et de satisfaction envers les amis. Une combinaison d'items provenant de plusieurs sources fut utilisée pour mesurer ces différentes dimensions (Berndt et Keefe, 1995; Dishion *et al.*, 1995a). Les auteurs ont aussi utilisé des procédures sociométriques afin d'évaluer la réciprocité des amitiés et le statut des élèves auprès de leurs pairs. L'agressivité était mesurée par les enseignants à partir d'une échelle développée par Dodge et Coie (1987).

Les résultats démontrent que le degré et la nature de l'agressivité manifestée par les jeunes (proactive ou réactive) sont associés à la qualité des relations avec les amis. Ces deux types de comportements d'agression contribuent à créer une distinction au niveau de la qualité des relations sociales de ces élèves. Les comportements d'agressivité proactifs (dont l'agressivité est orientée vers un objectif externe) sont associés à une perception positive des jeunes quant à la satisfaction et à

la qualité de leurs liens d'amitié, tandis que l'agressivité réactive (c'est-à-dire régie par la colère ou la frustration suite à une situation frustrante ou une provocation) est associée à moins de support, moins de satisfaction et plus de conflits dans la relation. Toutefois, l'association positive entre le niveau d'agressivité proactive des jeunes et la qualité des liens d'amitié est inversée lorsque ces jeunes ont pour amis des jeunes eux aussi proactifs au plan de l'agressivité. Le même constat est fait pour le niveau de satisfaction envers la relation. Ces amitiés sont alors perçues plus conflictuelles et moins satisfaisantes. Les auteurs de cette étude suggèrent que la distinction faite entre ces deux types de jeunes agressifs quant aux caractéristiques associées aux relations d'amitié devrait orienter les programmes d'intervention offerts à ces jeunes. Les résultats suggèrent que pour réduire les problèmes d'agressivité chez les jeunes proactifs, une intervention au niveau du réseau d'amitié serait fortement à considérer.

3.3.2 *Le réseau d'amitié des élèves en problèmes de comportement intériorisés*

À notre connaissance, une seule étude nord-américaine s'est intéressée spécifiquement aux caractéristiques du réseau d'amitié d'élèves en problèmes de comportement intériorisés, celle de Hogue et Steinberg (1995) dont nous avons déjà discuté. L'échantillon utilisé pour cette étude s'élève à plus de 6 357 adolescents et adolescentes de 14 à 18 ans. Les problèmes intériorisés des jeunes de l'échantillon sont mesurés à partir du *Depression Scale of the Center for Epidemiologic Studies* (CES-D; Radloff, 1977 dans Hogue et Steinberg, 1995). Le niveau de problèmes intériorisés dans les groupes de jeunes est mesuré selon une moyenne des scores de chaque individu du groupe. Les groupes sont évalués à partir des nominations faites par les élèves auxquels on demande de nommer leurs cinq meilleurs amis dans l'école.

Comme nous avons déjà rapporté les principaux résultats de cette étude (voir p.45), nous retiendrons seulement que plus la sévérité des problèmes intériorisés augmente, plus les jeunes ont tendance à rapporter un plus grand nombre d'amis dans

leur réseau d'amitié. L'étude démontre aussi un effet sexe au niveau des regroupements de jeunes en problèmes de comportement. Les filles se retrouvent davantage associées à des sous-groupes dont les membres manifestent un plus haut niveau de détresse intériorisée que les garçons. La principale limite de cette étude provient de la mesure utilisée pour évaluer les problèmes intériorisés. Cette mesure constitue une adaptation d'un instrument utilisé et validé auprès d'une population adulte et qui n'a pas été validé auprès d'une population adolescente.

3.3.3 *Le réseau d'amitié et les études mixtes*

Panella et Henggeler (1986) ont étudié la relation entre les problèmes extériorisés, intériorisés et les relations avec les pairs à l'adolescence. L'objectif de l'étude est de comparer des jeunes en problèmes extériorisés et intériorisés avec des élèves ordinaires sur certaines dimensions interactionnelles du réseau de pairs. L'échantillon est composé de 30 garçons afro-américains de faible niveau socioéconomique. Les jeunes sont âgés entre 15 et 18 ans ($M = 16,3$ ans). Les participants ont été sélectionnés par les enseignants et les parents ont rempli le *Behavior Problem Checklist* (BPC; Quay et Peterson, 1975 dans Panella et Henggeler, 1986; Quay, 1977, dans Panella et Henggeler, 1986). À partir des réponses obtenues à cet instrument, les jeunes furent ensuite assignés à l'un des trois groupes suivants: a) troubles de conduites, b) anxieux retirés, c) groupe témoins. Une fois sélectionnés, les participants étaient placés dans une pièce où ils devaient effectuer une tâche avec un ami de leur choix et la même tâche avec un étranger par la suite. Les dimensions interactionnelles du réseau (variables dépendantes) observées durant l'interaction furent choisies en fonction d'études précédentes et certaines furent élaborées par les auteurs. Ces dimensions sont les suivantes: a) dominance, b) conflits, c) affect, d) compétence sociale et e) coopération.

Les résultats indiquent des différences entre les interactions sociales des élèves en troubles de conduite et les élèves anxieux retirés par rapport aux élèves sans

difficultés. Les jeunes en troubles de conduite seraient moins outillés au plan des habiletés sociales et auraient des échanges moins positives sur le plan émotionnel que les jeunes du groupe témoins. Les jeunes anxieux retirés démontrent plus d'appréhension et ont un affect moins positif envers les autres que les jeunes du groupe témoins. Ils semblent aussi posséder moins d'amis que les jeunes du groupe témoins.

Buhrmester (1990) a étudié le concept d'intimité dans les relations avec les pairs durant la pré-adolescence et à l'adolescence afin de comparer ces deux périodes sur cet aspect des liens d'amitié. L'hypothèse de recherche suivante est formulée: Le degré d'intimité avec les pairs est associé plus fortement à l'adaptation socio-émotionnelle durant l'adolescence ($M = 14,4$ ans) que durant la pré-adolescence ($M = 11,3$ ans). L'auteur utilise un échantillon composé de 233 jeunes (111 garçons et 112 filles âgés entre 10 et 16 ans. Ces jeunes se sont auto-évalués à partir d'une échelle (likert en 5 points) en fonction de leurs problèmes socio-émotionnels à l'aide d'un questionnaire maison composé d'items choisis dans différents instruments reconnus pour leur validité (CBCL, *Child Manifest Anxiety Scale*, Inventaire de Dépression de Beck, *Hopkins Symptom Checklist*). Les aspects intériorisés et extériorisés mesurés sont l'anxiété / dépression et l'hostilité. La perception d'intimité par rapport au réseau d'amitié est évaluée à partir d'une version modifiée du *Network of Relationships Inventory* (NRI) de Furman et Buhrmester (1985). Ce questionnaire exige que le jeune et ses amis (sélectionnés par une procédure sociométrique) indiquent sur une échelle en cinq points dans quelle mesure ils partagent des secrets et des confidences entre eux.

Les résultats indiquent que contrairement à ce qui était envisagé au départ, il n'y a pas de différences selon l'âge pour le niveau d'intimité avec les très bons amis. Toutefois, les jeunes se distinguent en fonction du sexe, les filles ($M = 3,06$)

rapportant une plus grande intimité dans leurs rapports que les garçons ($M = 3,06$). Les résultats suggèrent aussi qu'un niveau élevé d'intimité avec les amis est associé à de meilleures compétences interpersonnelles, à moins d'anxiété / dépression, moins d'hostilité et à une meilleure estime de soi. Quant au lien entre l'âge, la perception d'intimité et l'adaptation, les auteurs rapportent des résultats mixtes. D'un côté, le niveau d'intimité perçu par les jeunes eux-mêmes est associé dans une plus forte mesure à l'adaptation à l'adolescence comparativement à la pré-adolescence. D'un autre côté, cette différence n'apparaît pas lorsqu'on utilise la perception des amis. Enfin, les auteurs recommandent l'utilisation d'une grille d'évaluation qui tiendrait compte non seulement des "meilleurs amis", mais aussi des autres liens d'amitié dans le réseau social de l'adolescent.

Hodge, Malone et Perry (1997) ont étudié les liens d'amitié de 229 jeunes adolescents ($n = 119$ garçons et 110 filles ; $M = 11,2$ ans) afin d'évaluer les facteurs de risque sociaux (absence d'amis, rejet par les pairs) et leurs effets modérateurs sur les agressions physiques et verbales subies par des jeunes en problèmes de comportement. Ils ont voulu tester l'hypothèse selon laquelle les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés sont davantage associés aux abus physiques et verbaux lorsque les jeunes possèdent un réseau d'amitié peu étendu. L'hypothèse de départ était que bien que ce soit les problèmes de comportement (intériorisés et extériorisés) qui mettent les jeunes à risque d'être maltraités par leurs pairs (facteurs de risque personnels), ces mauvais traitements sont surtout associés aux problèmes de comportement lorsque ces jeunes ne peuvent bénéficier de relations d'amitié supportantes et protectives (facteurs de risque sociaux). Le comportement des élèves est évalué par leurs pairs sur plusieurs dimensions dont les problèmes extériorisés et intériorisés, à partir d'une version modifiée du *Peer Nomination Inventory* (PNI) de Wiggins et Winder's (1961 dans Hodge *et al.*, 1997). Une procédure sociométrique a aussi été utilisée afin d'évaluer la nature réciproque des liens d'amitié.

Les résultats indiquent une relation significative et positive entre l'absence d'amitiés supportantes, le rejet par les pairs et la probabilité d'être maltraité ou attaqué par d'autres élèves chez les deux types de jeunes en problèmes de comportement. L'absence de soutien et le rejet par les pairs contribueraient à rendre les jeunes agressifs encore plus à risque d'être la cible de mauvais traitements. Ces résultats suggèrent que, chez les jeunes en problèmes de comportement, le nombre et les caractéristiques des pairs sont associés au degré de risque d'être abusé par ceux-ci.

Couture (1998) a mené une étude dont l'objectif principal était de déterminer quelles caractéristiques du réseau social des adolescents et adolescentes québécois et québécoises sont susceptibles d'influencer leur adaptation scolaire. Cent quatre-vingt-cinq élèves de première secondaire de la région de Québec ont été évalués. Cet échantillon est tiré d'une étude plus vaste qui vise à tester un modèle statistique de la réussite scolaire. Les sujets sont âgés entre 12 et 15 ans ($M = 12,5$ ans). L'instrument utilisé pour évaluer les caractéristiques du réseau social fut une version adaptée de l'inventaire du réseau social (IRS) de Larose et Roy (1994). Cet instrument permet d'obtenir les caractéristiques structurelles et interactionnelles du réseau social. Les indices d'adaptation scolaire et sociale sont calculés à partir de l'Échelle d'Évaluation des Habilités Sociales (EEHS) qui est une adaptation du *Social Skills Rating System* (Gresham et Elliot, 1990), des indices disciplinaires de suspensions et de retenues, du taux d'absentéisme, des résultats scolaires dans les matières de base et des troubles extériorisés.

Selon les résultats de cette étude, il existe une relation entre les caractéristiques structurelles du réseau et l'adaptation scolaire des adolescents. L'auteure rapporte que pour les garçons, plus un jeune s'entoure d'amis et plus sa cohorte d'amis se compose de pairs de sexe masculin, plus ses difficultés d'adaptation à l'école sont grandes. Ces deux variables ne sont pas liées aux

problèmes d'adaptation chez les filles. L'auteure indique aussi que les variables se rapportant aux caractéristiques interactionnelles du réseau (conflits, satisfaction, disponibilité) ne sont pas associées aux difficultés d'adaptation scolaire, à l'exception de la variable d'intimité des rapports.

D'ailleurs, les garçons se confient davantage aux parents qu'aux amis contrairement aux filles. Ces résultats s'expliquent selon l'auteure par la nature différente des amitiés chez les deux sexes, les garçons ayant des amitiés à caractère ludiques et moins intimes que les filles. Le degré de conflits avec les parents s'avère être en lien avec l'adaptation scolaire. Les adolescents qui rapportent plus de conflits avec leurs parents rapportent davantage de difficultés scolaires. Les variables du réseau ne prédisent que 10 % de la variance des difficultés d'adaptation scolaire pour les garçons et un peu plus pour les filles (29 %). Selon l'auteure, bien que cette étude indique une influence du réseau social sur certains aspects de l'adaptation des adolescents, il est possible que l'adaptation sociale du jeune puisse à l'inverse, influencer les caractéristiques et la composition de son réseau social.

Hodge, Boivin, Vitaro et Bukowski (1999) ont étudié les risques d'abus physique et verbal chez des élèves en problèmes extériorisés et intériorisés. L'hypothèse étudiée est que la qualité des liens d'amitié constitue l'élément par lequel les liens d'amitié diminuent le risque d'être victime d'abus par des pairs. L'étude est réalisée auprès de 533 jeunes québécois et québécoises de langue française ($n = 188$ garçons et 205 filles; $M = 10, 7$ ans). La mesure d'évaluation du comportement utilisée est le *Children Behavior Questionnaire* (CBQ; Rutter, 1967 dans Hodge *et al.*, 1999). Le *Friendship Quality Scale* (FQS; Bukowski *et al.*, 1994 dans Hodge *et al.*, 1999) mesure la qualité et la taille du réseau d'amitié.

Les résultats démontrent que l'absence de liens d'amitié augmente le risque de vivre des difficultés sociales avec les pairs. Les élèves qui présentent des problèmes de comportement extériorisés et intériorisés sont plus souvent victimes d'abus physique ou verbal de la part de leurs pairs que les autres jeunes lorsqu'ils n'ont pas d'amis intimes. Cette absence d'amis contribue à augmenter les difficultés de comportement chez ces jeunes. De plus, les résultats révèlent qu'une relation d'amitié de bonne qualité (perception de disponibilité, protection, etc.) contribue à diminuer les abus envers les jeunes en problèmes intériorisés. Enfin, lorsque les jeunes en problèmes intériorisés passent peu de temps avec des pairs semblables à eux (anxieux retirés), ces jeunes subissent une augmentation d'abus. Ces résultats laissent supposer que la nature des liens d'amitié (qualité, caractéristiques des amis, etc.) est, au même titre que le nombre d'amis, un facteur important à considérer dans les interventions visant à améliorer les relations sociales des jeunes en problèmes de comportement.

3.4 État des connaissances et limites des études recensées

Suite à cette recension des écrits portant sur plusieurs aspects des relations sociales et des liens d'amitié des élèves en problèmes de comportement, il se dégage une meilleure connaissance générale du vécu social de ces élèves. En effet, nous savons maintenant que bien qu'ils soient généralement moins bien acceptés et appréciés par leurs pairs, comme le souligne la perspective du rejet social, ces jeunes ne sont pas aussi isolés que le rapportaient les études sociométriques jusqu'à présent (Sabornie, 1987; Wentzel et Erdley, 1993; Zakriski et Coie, 1996). Les auteurs qui ont fait la distinction entre les principes d'acceptation et d'affiliation sociale et qui ont utilisé le réseau social et / ou d'amitié comme méthode d'analyse des relations avec les pairs, apportent des résultats éclairant sur ces élèves. À l'école, ceux-ci sont pour la majorité intégrés au sein de regroupements sociaux qui sont généralement moins positifs que chez les élèves sans difficultés (Burhmester, 1990. Cairns *et al.*, 1988; Dishion *et al.*, 1995a; Farmer *et al.*, 1993; Poulin et Dishion, 1999). Ces affiliations sont possibles dans la mesure où elles se réalisent sur la base de

caractéristiques comportementales communes chez les individus qui composent les sous-groupes et ce, peu importe que les problèmes soient extériorisés ou intériorisés (Dishion *et al.*, 1997, 1999; Hogue *et al.*, 1997, 1999; Hogue et Steinberg, 1995). Ces résultats suggèrent que ces phénomènes d'homophilie et d'influence contribuent à maintenir et à alimenter les difficultés de comportement chez ces élèves (Dishion *et al.*, 1999).

Cependant, certaines limites inhérentes à ces études doivent être soulevées. D'une part, les études issues des deux courants de recherche (perspective du rejet et des affiliations sociales) ne rapportent qu'un portrait général, incomplet et souvent unidimensionnel des relations des élèves en problèmes de comportement à l'adolescence. Bien qu'elles s'intéressent aux statuts, aux affiliations et aux caractéristiques des sous-groupes d'élèves en difficulté, elles se contentent pour la plupart de décrire les liens affiliatifs de ces élèves, mais mettent peu l'accent sur la nature de ces liens (caractéristiques structurales et interactionnelles). Cet aspect des liens d'amitié des élèves en problèmes de comportement constitue une dimension à laquelle les chercheurs se sont intéressés plus récemment (Ladd *et al.*, 1997). Conséquemment, nous allons porter une attention particulière à ces dimensions dans le cadre de cette étude.

Ainsi, notre analyse des études portant sur la nature des liens d'amitié révèle une certaine confusion et un manque de connaissances dans la littérature concernant les caractéristiques et la qualité des liens relationnels des adolescents en problèmes de comportement avec leurs amis. Le lien entre ces problèmes et les caractéristiques structurales (taille, fréquence, durée de la relation) et interactionnelles (satisfaction, conflits, intimité, disponibilité) associées au réseau d'amitié n'a pas encore été démontré clairement. Les études qui ont tenu compte de ces dimensions les ont étudiées séparément, de façon non systématique et plus important encore, elles n'ont

pas défini les concepts de la même façon. Nous avons observé plusieurs incohérences entre les études quant aux procédures d'évaluation utilisées.

Par exemple, Dishion *et al.* (1995a) ont mesuré la satisfaction face au réseau d'amitié à partir de trois échelles (conflits, qualité, évaluation du caractère) du *Friendship Quality Questionnaire* (FQQ) de Lathrop, Dishion et Capaldi (1987). Poulin et Boivin (1999) ont quant à eux mesuré la "qualité des relations", une variable qui englobe plusieurs autres variables et que les auteurs ont résumée à trois grandes dimensions: 1- Support (support et conseil, bienveillance, résolution de conflits, échanges intimes, camaraderie / divertissement), 2- Conflits (conflits / trahison, conflits / compétition) et 3- Satisfaction. On remarque que dans cette étude, la satisfaction est mesurée à partir des critères de deux versions différentes du FQQ soit celle de Lathrop *et al.* (1987) et celle de Parker et Asher (1993). Pourtant, ces auteurs considèrent la qualité comme un critère pour évaluer la satisfaction et non l'inverse. Poulin, Dishion et Hass (1999) utilisent quant à eux la satisfaction et les conflits pour définir la qualité de la relation, mais contrairement à Poulin et Boivin (1999), ils ne considèrent pas la notion de support.

On constate aussi que de façon générale, les auteurs ne s'intéressent pas spécifiquement aux dimensions d'intimité (échanges intimes), de disponibilité (support et conseil, bienveillance, camaraderie / divertissement) et qu'ils considèrent plutôt ces dimensions comme des "critères" leur permettant de mesurer la qualité de la relation en général. Plusieurs chercheurs ont évalué ces dimensions de façon distincte (Berndt et Perry, 1986; Buhrmester et Furman, 1987; Couture, 1998). Cairns *et al.* (1988) utilisent la taille et la fréquence d'interactions comme dimensions respectives des caractéristiques structurales et interactionnelles du réseau. Ces dimensions se retrouvent aussi chez Couture (1998) (taille et fréquence) et chez Hogue et Steinberg (1995) (taille seulement), mais elles ne renvoient pas aux mêmes

concepts. En effet, Couture (1998) fait davantage référence à la fréquence des rencontres dans le contexte d'une dyade alors que chez Cairns *et al.* (1988), il s'agit plutôt d'une fréquence d'affiliation au groupe. En ce qui concerne la taille, Couture (1998) de même que Hogue et Steinberg (1995) mesurent l'étendue du réseau tandis que Cairns *et al.* (1988) mesurent le nombre d'amitiés réciproques. Hodge *et al.* (1999) ont évalué la qualité du réseau selon les dimensions du *Friendship Quality Scale* de Bukowski *et al.* (1994). Ces dimensions sont les suivantes: protection, camaraderie, sécurité offerte par les amis et conflits. Enfin, certains auteurs ne traitent que d'une seule dimension à la fois. Burhmester (1990) par exemple, traite uniquement de l'intimité et de son association avec l'adaptation. Par contre, sa définition de l'intimité rejoint celle utilisée par Couture (1998) dans son étude.

Compte tenu de ces distinctions sur le plan des définitions et considérant l'absence de critères communs, les études obtiennent des résultats partiels, contradictoires et difficilement interprétables puisque basés sur des méthodologies et sur des mesures différentes. Dans le cadre de cette étude, nous privilégions l'utilisation du plus grand nombre de dimensions possibles afin de couvrir un plus vaste éventail de caractéristiques du réseau d'amitié. D'ailleurs, Hodge *et al.* (1999) estiment nécessaire de s'intéresser autant aux dimensions de qualité (caractéristiques interactionnelles) qu'aux dimensions de quantité (caractéristiques structurales) des relations d'amitié. C'est pourquoi nous utiliserons dans cette étude les notions de support (disponibilité et satisfaction) et de qualité (intimité et conflits) auxquelles nous ajouterons la notion de structure (étendue, fréquence des rencontres, temps de connaissance, etc.).

On remarque aussi qu'à l'exceptions des études de Hodge *et al.*, 1997, 1999, les études ont négligé de comparer entre eux les deux types d'élèves en problèmes de comportement de façon systématique se contentant de faire des comparaisons entre

les comportements extériorisés et les groupes témoins (Couture, 1998; Panella et Hengeller, 1986; Poulin et Dishion, 1999). Or, la littérature laisse croire que bien que les deux sous-groupes d'élèves possèdent des tendances affiliatives qui sont similaires, ils se distinguent néanmoins sous plusieurs aspects (personnels, scolaires, familiaux). Pour cette raison, ils méritent d'être considérés l'un par rapport à l'autre (Cicchetti et Toth, 1991). Selon Parker et Asher (1993), il est important de s'intéresser aux différents sous-groupes d'élèves en difficulté lorsqu'on étudie les liens d'amitié puisqu'ils pourraient révéler des distinctions quant à la qualité de la relation. La lecture des études recensées indique que les problèmes de comportement extériorisés prennent une place prépondérante dans l'étude des relations avec les pairs à l'adolescence, les chercheurs s'étant davantage intéressés à ce type de problèmes qu'aux problèmes intériorisés.

À l'heure actuelle, les connaissances sont limitées en ce qui concerne l'impact des différents problèmes d'adaptation (problèmes de type extériorisé et de type intériorisé) sur les relations sociales. Nous ne savons pas laquelle de ces deux variables (adaptation vs relation sociale) à une plus grande influence sur l'autre. Comme le soulignent Ladd *et al.* (1997), la qualité des relations a été surtout étudiée sous l'angle de sa contribution à l'adaptation. Or, il est possible que l'adaptation elle-même influence la qualité des liens d'amitié, mais cet aspect est peu documenté. Nous ne savons pas non plus s'il existe des différences en fonction des types de problèmes de comportement. Une telle distinction permettrait entre autres de vérifier l'hypothèse selon laquelle le niveau d'adaptation peut lui aussi avoir une influence sur les liens d'amitié comme le souligne Couture (1998).

D'autres distinctions méthodologiques font en sorte que plusieurs des études recensées sont difficilement comparables entre elles. On note une grande variation au niveau du nombre de sujets en problèmes de comportement utilisés dans les

différentes études. Dans certains cas, l'âge des sujets diffère entre les échantillons dans la mesure où l'on retrouve des sujets dont l'âge au moment de l'étude se situait davantage au début de l'adolescence (Poulin et Boivin, 1999; Cairns *et al.*, 1988; Couture, 1998; Hodge *et al.*, 1997, 1999), alors que dans d'autres études, il s'agissait de jeunes se situant plutôt au milieu ou vers la fin de cette période (Dishion *et al.*, 1995a; Hogue et Steinberg, 1995; Panella et Hengeller, 1986). Cette différence d'âge peut avoir amené des résultats différents. Les études qui ont examiné les relations sociales à différentes périodes de l'adolescence constatent des changements considérables dans l'importance et dans la qualité des relations avec les pairs entre le début, le milieu et la fin de l'adolescence (Buhrmester et Furhman, 1987; Brown *et al.*, 1986; Furhman et Buhrmester, 1985, 1992; Morizot et LeBlanc, 2000). Par contre, à l'exception de celle de Morizot et LeBlanc (2000), ces études ont été réalisées avec des échantillons d'élèves qui ne présentaient pas nécessairement de problèmes de comportement.

Une autre considération méthodologique qui limite la comparaison entre les résultats des études constitue la sélection des sujets. En effet, nous avons noté à travers ces études une certaine disparité et un manque d'uniformité en ce qui concerne la sélection des sujets. Certains auteurs évaluent des élèves agressifs (Cairns *et al.*, 1988) alors que d'autres identifient des élèves ayant des difficultés d'ordre socio-émotionnel et comportemental, du retrait (Burhmester, 1990), des jeunes ayant des problèmes dépressifs (Hogue et Steinberg, 1995; Burhmester, 1990), des troubles des conduites (Panella et Hengeller, 1986), des conduites antisociales (Dishion *et al.*, 1995a, Poulin et Dishion, 1999) et des problèmes extériorisés et / ou intériorisés (Hodge *et al.*, 1997, 1999; Hogue et Steinberg, 1995).

3.4.1 Conclusion

La littérature scientifique fournit peu d'éléments concluants concernant la nature (caractéristiques structurales et interactionnelles) des relations d'amitié des

élèves en problèmes de comportement. Les études portant sur le sujet rapportent certains résultats qui suggèrent que la nature des relations sociales de ces élèves diffère des élèves sans difficultés (Cairns *et al.*, 1988; Couture, 1998; Dishion *et al.*, 1995a), mais très peu d'entre elles distinguent les problèmes extériorisés des problèmes intériorisés sur cette dimension. Pour toutes ces raisons, les résultats de recherche ne fournissent jusqu'à présent qu'un portrait fractionnaire (Burhmester, 1990; Cairns *et al.*, 1988), ambigu, contradictoire (Couture, 1998; Dishion *et al.*, 1995a) et incomplet des caractéristiques structurales et interactionnelles du réseau d'amitié des adolescents en problèmes de comportement à l'école secondaire.

Par conséquent, ces limites dans les connaissances actuelles nous amènent à vouloir approfondir davantage certains aspects de ces deux dimensions des liens d'amitié des élèves en problèmes de comportement extériorisés et intériorisés. Puisque ces sous-groupes d'élèves ne présentent pas le même type de difficultés relationnelles, on peut penser qu'il existe aussi une différence dans la structure et dans la qualité de leurs liens d'amitié. Une meilleure connaissance des caractéristiques structurales et interactionnelles du réseau d'amitié pour ces deux sous-groupes d'élèves en problèmes de comportement contribuerait au développement des connaissances scientifiques. Elle permettrait éventuellement d'orienter les programmes d'intervention qui s'adressent à ces élèves, notamment les programmes centrés sur l'acquisition d'habiletés sociales et les programmes qui utilisent l'intervention sur le réseau d'amitié. Pour ce faire, nous utiliserons la perception des adolescents, compte tenu du fait qu'il a été démontré dans la littérature que l'environnement perçu constitue un meilleur prédicteur des comportements et de l'adaptation future que des mesures plus objectives de collecte d'informations (Burhmester, 1990; Jessor, 1981, dans Buysse, 1997; Van Der Ploeg, 1983, dans Buysse, 1997). Cette méthodologie a aussi été utilisée par certains des auteurs consultés (Dishion *et al.*, 1995a; Hodge *et al.*, 1997, 1999; Poulin et Dishion, 1999).

Enfin, un intérêt particulier sera aussi porté aux différences selon le sexe des participants. Des études s'étant intéressées aux phénomènes de groupe indiquent des différences importantes entre les garçons et les filles au niveau des relations interpersonnelles. Par exemple, Aries (1976) rapporte que les groupes de filles sont davantage axés sur l'aspect social et émotionnel dans les relations. Elles parlent plus facilement de leurs sentiments et de leurs relations intimes que les garçons (*Ibid*). Contrairement aux garçons, elles offriraient beaucoup plus de support aux autres membres du groupe (Sargent, 1979). De ce fait, les filles seraient attirées par les petits groupes alors que les garçons le sont par les grands groupes.

Par ailleurs, des études réalisées en milieu scolaire indiquent que les relations sociales avec les pairs ne sont pas de la même nature chez les garçons et chez les filles (Burhmester, 1990; Zarbatany, McDougall et Hymel, 2000). Toutefois, ces études ont porté leur attention sur quelques variables seulement (intimité, conflits, etc.) et suggèrent que les filles vivent davantage des relations sociales à caractère intime que les garçons. Or, relativement peu d'études portant sur les caractéristiques des jeunes en problèmes de comportement ont tenu compte de la variable " sexe ". Celles qui l'ont fait, obtiennent des résultats qui suggèrent la présence de distinctions selon le sexe au niveau des caractéristiques interactionnelles de qualité et de support (Burhmester, 1990 ; Couture, 1998). De plus, plusieurs des études recensées ont des échantillons presque uniquement composés de garçons (Dishion *et al.*, 1995a, 1999 ; Panella et Hengeller, 1986 ; Poulin et Boivin, 1999 ; Poulin *et al.*, 1999). Somme toute, les connaissances sont relativement limitées sur l'effet du sexe quant à la perception des liens d'amitié chez les jeunes en problèmes de comportement. Nous tiendrons donc compte de cette variable lors des analyses.

4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Dans le but de développer une meilleure connaissance des trois types d'élèves en problèmes de comportement quant à leur perception de la nature des relations dans leur réseau d'amitié, nous allons vérifier les trois hypothèses de recherche suivantes :

- 1- Il existe une relation négative entre les problèmes de comportement de type extériorisé et de type intériorisé et la perception du réseau d'amitié au début du secondaire.
- 2- Il existe une différence entre les jeunes en problèmes de comportement de type extériorisé et les jeunes en problèmes de type intériorisé au niveau de la perception des caractéristiques interactionnelles de support et de qualité de la relation d'amitié.
- 3- Il existe une différence entre les garçons et les filles concernant la perception des caractéristiques interactionnelles de support et de qualité de la relation.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre présente la méthodologie. Il y sera question de la description de l'échantillon, du devis de recherche, des instruments de collecte de données utilisés et enfin, des procédures d'analyses des résultats.

1. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Cette recherche est réalisée dans le cadre d'une étude plus vaste ayant débutée à l'automne 1996 et qui vise à tester un modèle théorique sur l'adaptation sociale et scolaire. L'étude longitudinale suit trois cohortes de jeunes réparties à travers trois grandes régions de la province de Québec (Sherbrooke, Trois-Rivières et Québec) durant une période de cinq années consécutives à partir de la première année du secondaire de cette cohorte. L'échantillon utilisé pour la présente étude est constitué de 224 jeunes adolescents et adolescentes provenant de plusieurs écoles secondaires de la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke (CSCS). Les sujets sont situés principalement dans la région des Cantons de l'Est (plus de 95 %) et sont pour la plupart inscrits en deuxième secondaire ($n = 221$).

En ce qui concerne les caractéristiques socio-démographiques des participants de l'échantillon, il s'agit de 125 garçons et 99 filles âgés entre 13 et 15 ans ($M = 13,4$ ans). De plus, 65,2 % des sujets rapportent habiter avec leurs deux parents ($n = 146$), tandis que 6,2 % proviennent de familles reconstituées ($n = 14$) et 21,4 % de familles monoparentales ($n = 48$). Trois sujets vivent à l'intérieur d'une structure d'accueil et 12 jeunes sont en garde partagée. L'information sur les caractéristiques socio-démographiques des adolescents et de leur famille a été obtenue par le biais de deux courts questionnaires auto-rapportés qui sont remplis respectivement par l'adolescent et par son ou ses parents. Ces questionnaires exigent, pour les jeunes, qu'ils indiquent leur âge, leur sexe, leur niveau scolaire ainsi que leur moyenne générale à l'école. Le

questionnaire pour les parents permet, entre autres, d'obtenir des données sur le type de famille à l'intérieur de laquelle vit le jeune. La sélection de l'échantillon s'est faite aléatoirement à partir des données disponibles pour la région de Sherbrooke dans l'étude longitudinale en cours. L'école d'où a été tiré l'échantillon est située dans un quartier ouvrier de Sherbrooke.

Pour réaliser l'assignation des participants aux différents sous-groupes à l'étude (problèmes extériorisés, problèmes intériorisés et sous-groupe témoins), nous avons procédé de la façon suivante. Tout d'abord, nous avons compilé, à l'aide du logiciel SPSS, les moyennes aux échelles de problèmes extériorisés et intériorisés pour chacun des participants de l'échantillon. Nous avons suivi la procédure suggérée par Gresham et Elliot (1990) qui recommande que le point de coupure pour les problèmes de comportements de type extériorisé et de type intériorisé soit d'un écart type au-dessus de la moyenne. Donc, les participants ayant obtenu une moyenne dont l'écart type était supérieur à un étaient automatiquement assignés à l'un ou l'autre des deux sous-groupes d'élèves en problèmes de comportement. Les autres participants étaient assignés au sous-groupe témoins. Certains jeunes ont obtenu une moyenne supérieure ou égale à un écart type pour les deux sous-échelles de problèmes de comportement. Ces jeunes ($n = 7$) ont été répartis dans les sous-groupes extériorisés et intériorisés selon la procédure suivante. Nous avons comparé les deux scores z de ces élèves sur les échelles de problèmes extériorisés et intériorisés et nous avons assigné l'élève au sous-groupe dont le score z était le plus élevé. Par exemple, pour un élève qui présentait un score z de 1,889 écarts types pour les problèmes extériorisés et de 1,124 au score z intériorisés, cet élève a été assigné au sous-groupe extériorisé. Cette procédure nous a permis de placer cinq participants dans le sous-groupe " extériorisé " et deux participants dans le sous-groupe " intériorisé ". Cela nous permet d'obtenir trois sous-groupes définitifs de 33 jeunes en problèmes de type extériorisé (20 garçons et 13 filles), 39 en problèmes de type intériorisé (23 garçons et 16 filles) et 152 élèves témoins (82 garçons et 70 filles).

Les consentements écrits des sujets et de leurs parents ont été obtenus au début de l'étude principale et ce, pour toute la durée de l'étude, soit une durée de cinq ans. Ce consentement autorise les chercheurs à rencontrer les sujets deux fois par année afin de leur soumettre une série de mesures portant sur l'adaptation scolaire et sociale. Il autorise aussi l'accès aux dossiers académiques et disciplinaires des sujets pour toute la durée de la recherche.

2. DEVIS DE RECHERCHE

Il s'agit d'une étude corrélationnelle de type cas-témoins qui vise à établir des relations entre les différentes variables à l'étude. Parmi ces variables nous retrouvons les variables indépendantes (le type de problèmes des élèves, c'est-à-dire les différents sous-groupes et le sexe des élèves) et sept variables dépendantes (satisfaction, conflits, intimité, disponibilité, fréquence, temps de connaissance et étendue).

3. INSTRUMENTS DE MESURE

3.1 L'Inventaire du Réseau Social (IRS)

Cet instrument a été sélectionné pour évaluer la perception des caractéristiques du réseau social des adolescents. Il s'agit d'une version adaptée de l'instrument utilisé par Larose et Roy (1994) dans leur recherche effectuée auprès d'une clientèle collégiale, lui-même étant une adaptation du *Social Network Inventory* de Perl et Trickett (1988). Ce questionnaire est utilisé pour mesurer la perception spécifique de soutien social en rapport avec le réseau de personnes importantes pour l'élève. Celui-ci doit d'abord identifier une liste de personnes de son entourage (quinze au maximum) auxquelles il accorde de l'importance et avec lesquelles il maintient un lien régulier (au moins une fois par semaine). Il peut s'agir d'amis, de parents, d'enseignants ou toutes autres personnes répondant aux critères requis. Ensuite, l'élève doit fournir une série d'informations quantitatives (le genre, le statut, la fréquence d'interactions et le temps de connaissance) et qualitatives (l'intimité avec

cette personne, la présence ou non de conflits, la satisfaction envers cette personne et la perception de disponibilité de celle-ci en cas de problèmes personnels). Ces informations sont obtenues à partir de neuf questions de l'inventaire et ce, pour chacune des personnes préalablement identifiées comme faisant partie du réseau social (une copie de l'instrument est disponible en annexe B).

En résumé, l'IRS tel que nous l'utilisons dans notre étude sert à évaluer les caractéristiques interactionnelles et structurales suivantes: a) une perception globale du soutien émotif en rapport avec les amis du réseau social (disponibilité et satisfaction), b) deux indices qualitatifs décrivant la relation (intimité et conflits), c) trois indices quantitatifs de structure du réseau (l'étendue, la fréquence d'interactions et le temps de connaissance).

La version anglaise de l'instrument possède de bonnes qualités psychométriques (Perl et Trickett, 1988), mais nous ne connaissons pas de résultats pour la version française de l'instrument.

3.2 Questionnaire d'Évaluation des Habiletés Sociales (QEHS)

Parmi les instruments utilisés pour mesurer l'adaptation sociale des adolescents, le Questionnaire d'Évaluation des Habiletés Sociales (QEHS) nous a permis d'obtenir des informations concernant les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés chez les jeunes. Cette traduction du *Social Skills Rating System (SSRS)* de Gresham et Elliot (1990) fournit une évaluation multi-sources de la perception des comportements sociaux des élèves à l'école et à la maison par l'enseignant, les parents et l'élève lui-même. En plus des problèmes extériorisés et intériorisés, le SSRS évalue aussi les habiletés sociales et la compétence scolaire. La version utilisée dans cette étude ne comprend que la version enseignant (*Teacher Report Form*) du questionnaire.

Il s'agit essentiellement d'un questionnaire qui rend compte, de façon multivariée, des comportements sociaux de l'élève à l'école tels que perçus par l'enseignant. Il comprend 51 énoncés et trois sous-échelles: a) habiletés sociales, b) problèmes de comportement (intériorisés / extériorisés / hyperactivité), c) performance scolaire. Selon Fortin *et al.* la version française de cet instrument démontre une bonne fidélité test-retest (.90) et un score alpha élevé (.90). De plus, il possède une validité de convergence avec les échelles des questionnaires suivants: *Social Behavior Assesment* (1978 dans Fortin *et al.*), *The Harter Teacher Rating Scale* (Harter, 1978 dans Fortin *et al.*) et *Child Behavior Checklist* (Achenbach, 1982 dans Fortin *et al.*). La version québécoise ayant été validée auprès d'une population de 810 élèves du secondaire, elle révèle une structure factorielle semblable à celle de la version américaine. Enfin, les coefficients de consistance interne varient de .79 à .92 (Fortin *et al.*).

4. PROCÉDURE

L'expérimentation s'est déroulée au cours des mois de février et mars 1998 dans le cadre de l'étude longitudinale en cours. Afin de faciliter la collecte de données, deux expérimentateurs gradués se sont rendus aux écoles ciblées afin d'effectuer la passation de l'IRS, en plus de quatre autres mesures provenant de l'étude originale. Dans l'école principale, soit celle qui regroupe la majorité des étudiants, les rencontres ont eu lieu en classe pendant les périodes de cours. La collaboration des enseignants a permis de rencontrer presque tous les élèves de deuxième secondaire en l'espace de deux semaines. Les rencontres duraient en moyenne 50 minutes / groupe. Les deux assistants de recherche demeuraient dans la classe afin de donner les consignes aux élèves de façon verbale (en plus des consignes écrites sur les questionnaires) et de répondre aux questions des élèves. Les jeunes qui n'étaient pas dans l'étude sortaient de la classe et se rendaient à la bibliothèque.

Certains des sujets (environ quinze) ont été rencontrés sur une base individuelle ou en petit groupe par les deux expérimentateurs, mais la procédure demeurait la même que pour les rencontres en classe. Ces rencontres se sont déroulées dans des locaux divers et en classe. Cette procédure a aussi été utilisée pour rencontrer les sujets situés dans d'autres écoles de la région de Sherbrooke. Pour les élèves déménagés et inscrits dans une école située à l'extérieur de la région de Sherbrooke, la procédure fut la suivante: à la suite d'une entente prise au préalable avec les personnes concernées dans chaque école (directeurs, psychoéducateurs, psychoéducatrices, psychologues, etc.), les questionnaires et les consignes s'y rattachant ont été envoyés à ces personnes par la poste et celles-ci ont rencontré les élèves de façon individuelle afin de leur administrer les différentes mesures. Une fois le tout complété, celles-ci renvoyaient à l'aide d'une enveloppe pré-affranchie les questionnaires des sujets et de leurs parents aux expérimentateurs de Sherbrooke.

Le QEHS (Gresham et Elliot, 1990) a été complété par les enseignants à l'hiver 1998 durant les mois de février et mars. Pour chaque élève de l'échantillon, un enseignant tuteur ayant une bonne connaissance de l'élève a été identifié et sollicité pour répondre aux deux mesures. Les enseignants avaient environ trois semaines pour compléter les évaluations et les transmettre aux deux expérimentateurs par la suite. Une rémunération de 7\$ / élève était offerte aux enseignants pour répondre aux deux mesures.

4.1 Plan d'analyse des résultats

L'analyse des résultats est effectuée à partir du logiciel SPSS. Nous présenterons dans un premier temps les statistiques descriptives pour les différents sous-groupes. À noter que les variables étudiées sont toutes de type catégoriel, à l'exception de la variable d'étendue du réseau. Les analyses statistiques utilisées sont dans l'ordre la corrélation de Spearman qui sert à établir les relations entre les différentes variables à l'étude, le test paramétrique d'analyse univariée de la variance

(*One-Way Anova*), les tests non paramétriques de Kruskal-Wallis et U de Mann Whitney qui ont servi à vérifier les différences de moyennes entre les sous-groupes d'élèves (extériorisé, intériorisé, témoins) en fonction des variables dépendantes et finalement le test-*t* de Student pour vérifier les distinctions en fonction du sexe. En ce qui à trait à l'analyse corrélationnelle, comme les variables qui servent à mesurer les problèmes de comportement sont de nature catégorielle, nous avons choisi d'utiliser les scores continus de problèmes extériorisés et intériorisés de l'QEHS, au lieu de fonctionner avec les scores dichotomiques qui sont utilisés lors des autres analyses.

QUATRIÈME CHAPITRE

LES RÉSULTATS

Le quatrième chapitre sera consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats de notre étude. Il débute par la présentation des analyses descriptives de notre échantillon sur chacune des variables étudiées. Par la suite, nous aborderons les analyses qui ont permis de vérifier les hypothèses de recherche formulées précédemment. La section discussion des résultats servira à faire le lien entre, d'une part, les résultats obtenus lors de la présente étude et d'autre part, le cadre théorique que nous avons utilisé et la recension des écrits scientifiques. Enfin, les limites de cette étude et les recommandations en vue des recherches futures seront soulignées à la fin du présent chapitre.

1. LA DESCRIPTION DES RÉSULTATS

Les résultats présentés aux deux premiers tableaux sont les données descriptives pour les variables de satisfaction, de conflits, de disponibilité, d'intimité, de fréquence, de temps de connaissance et d'étendue. D'une part, vous retrouverez au tableau 1 les moyennes et les écarts types se rapportant aux sous-groupes extériorisés, intériorisés et témoins sur l'ensemble des variables du réseau d'amitié. En raison de la nature catégorielle de six des sept variables du réseau et afin d'avoir un meilleur aperçu des distributions de fréquence selon les trois sous-groupes, nous avons choisi de présenter, en plus des moyennes et des écarts types, les fréquences absolues et relatives qui représentent respectivement le nombre de réponses obtenues par les participants pour chacune des catégories associées aux variables dépendantes et le pourcentage de données pour chacune de ces catégories. Ces analyses sont présentées au tableau 2 pour les sous-groupes d'élèves en problèmes de comportement de type extériorisé, de type intériorisé et pour le sous-groupe d'élèves témoins.

Tableau 1
Moyenne et écarts types pour les adolescents en problèmes extériorisés,
intériorisés et le groupe témoins pour chacune des variables du réseau d'amitié

Variables	Problèmes extériorisés		Problèmes intériorisés		Témoins	
	<i>M</i>	<i>E-T</i>	<i>M</i>	<i>E-T</i>	<i>M</i>	<i>E-T</i>
Satisfaction	4,33	,65	4,02	,92	4,11	,65
Conflits	1,67	,53	2,09	,86	1,86	,64
Disponibilité	4,08	,81	3,55	1,27	3,53	,96
Intimité	3,23	,94	3,08	,90	3,19	,83
Fréquence	2,91	,56	2,82	,80	2,84	,56
Temps de connaissance	3,53	,45	3,69	,40	3,69	,33
Étendue	6,1	4,09	5,4	3,94	6,3	3,54

Extériorisés : $n = 33$ Intériorisés : $n = 39$ Témoins : $n = 152$

Tableau 2
Fréquences absolues et relatives pour chacune des variables du réseau
en fonction des différents sous-groupes d'élèves

Variables	Problèmes extér.		Problèmes intér.		Groupe témoins	
	Fréq. abs. (n)	Fréq. rel. (%)	Fréq. abs. (n)	Fréq. rel. (%)	Fréq. abs. (n)	Fréq. rel. (%)
Satisfaction	(n = 30)		(n = 38)		(n = 147)	
1 = pas du tout	0	0	1	2,6	0	0
2 = un peu	0	0	1	2,6	0	0
3 = moyennement	2	6,7	3	7,9	10	6,8
4 = beaucoup	10	33,3	14	36,8	6	45,6
5 = extrêmement	18	60,0	19	50,0	70	47,6
Conflits	(n = 30)		(n = 38)		(n = 146)	
1 = jamais	8	26,7	8	21,1	16	11,0
2 = rarement	17	56,7	13	34,2	84	57,5
3 = parfois	5	16,6	14	36,8	41	28,1
4 = assez souvent	0	0	3	7,9	5	3,4
5 = très souvent	0	0	0	0	0	0
Disponibilité	(n = 30)		(n = 38)		(n = 147)	
1 = pas du tout	0	0	3	7,9	1	0,7
2 = un peu	0	0	3	7,9	10	6,8
3 = assez	4	13,3	7	18,4	41	27,9
4 = passablement	12	40,0	12	31,6	50	34,0
5 = très disponible	14	46,7	13	34,2	45	30,6
Intimité	(n = 31)		(n = 38)		(n = 147)	
1 = jamais	1	3,2	2	5,3	3	2
2 = rarement	4	12,9	3	7,9	11	7,5
3 = parfois	8	25,8	15	39,5	51	34,7
4 = assez souvent	13	41,9	15	39,5	61	41,5
5 = très souvent	5	16,1	3	7,9	21	14,3
Fréquence	(n = 31)		(n = 38)		(n = 147)	
1 = 1 ou 2 journées	0	0	3	7,9	2	1,4
2 = 3 journées	4	12,9	4	10,5	15	10,2
3 = 4 ou 5 journées	18	58,1	19	50,0	87	59,2
4 = 6 ou 7 journées	9	29,0	12	31,6	43	29,2
Temps connaiss.	(n = 31)		(n = 38)		(n = 147)	
1 = moins d'un mois	0	0	0	0	0	0
2 = de 1 à 3 mois	0	0	0	0	0	0
3 = de 3 à 12 mois	6	19,4	5	13,2	9	6,1
4 = plus d'un an	25	80,6	33	86,8	138	93,9

L'analyse des tableaux 1 et 2 permet de faire des observations intéressantes en regard des aspects théoriques que nous avons abordées précédemment concernant les relations sociales avec les pairs des jeunes en problème de comportement. D'une part, au tableau 1 on constate que l'étendue du réseau d'amitié chez les trois sous-groupes de jeunes varie en moyenne de 5 à 6 personnes. Ces résultats sont importants puisqu'ils signifient que les jeunes en problèmes de comportement, au même titre que les jeunes qui ne manifestent pas ces problèmes, ont accès à un réseau d'amitié relativement semblable au début de l'adolescence, comme le rapportent plusieurs auteurs issus de la perspective théorique des affiliations sociales (Cairns *et al.*, 1991; Desbiens *et al.*, 1998; Farmer et Cairns, 1991).

Le tableau 2 indique que pour une grande majorité de ces jeunes, le niveau de satisfaction envers les relations entretenues à l'intérieur du réseau d'amitié se révèle positif. En effet, plus de 60 % des jeunes en problèmes extériorisés et 50 % des jeunes en problèmes intériorisés estiment avoir des liens d'amitié extrêmement satisfaisants. Chez les deux sous-groupes, au moins 30% des autres jeunes estiment avoir un niveau de satisfaction qu'ils qualifient de « beaucoup satisfaisant ». Ces relations sont aussi très fréquentes. Le tableau 2 révèle que 87,1 % des jeunes en problèmes extériorisés, 81,6 % des jeunes en problèmes intériorisés et 88,4 % des jeunes témoins sont en contacts avec les membres de leur réseau d'amitié en moyenne de 4 à 7 jours / semaine. Ces données appuient les observations de Furman et Burhmester (1987) et celles de nombreux auteurs qui ont souligné la grande fréquence des rencontres avec les pairs au début de l'adolescence (Burhmester et Furman, 1992 ; Claes, 1994 ; Feiring et Lewis, 1991). Nos résultats suggèrent que ce phénomène s'applique aussi aux jeunes qui manifestent des problèmes de comportement.

2. LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

La première hypothèse propose qu'il existe une relation négative entre les problèmes de comportement de type extériorisé et intériorisé et la perception du réseau d'amitié au début du secondaire. Le tableau 3, présenté en annexe C, introduit la matrice de corrélation (Spearman) effectuée sur l'ensemble de ces variables. Une analyse préliminaire de cette matrice indique que les variables du réseau sont toutes corrélées avec au moins trois autres variables. Parmi celles-ci, celles qui semblent être associées le plus fortement aux autres sont les indices de satisfaction et de disponibilité qui sont corrélées chacune à quatre des sept variables du réseau. D'ailleurs, ce sont ces deux variables qui démontrent la plus forte corrélation entre elles ($r = 0,57, p < 0,01$). On remarque une corrélation non significative entre les indices d'intimité et de conflits ($r = 0,04, p > 0,05$). Ces deux variables sont pourtant considérées par les auteurs de l'IRS comme des indices qui permettent de mesurer la qualité de la relation (Larose et Roy, 1994).

En ce qui concerne les corrélations entre les variables associées aux types de jeunes et les variables du réseau (satisfaction, conflits, disponibilité, intimité, fréquence, temps de connaissance et étendue), ces informations sont regroupées au tableau 4. Ce tableau présente les coefficients de corrélation de Spearman (équivalent non paramétrique du coefficient de corrélation de Pearson, il s'agit d'une application de la corrélation de Pearson aux rangs plutôt qu'aux données elles-mêmes) et les seuils de signification pour les scores continus de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés en fonction des variables associées au réseau d'amitié. L'analyse corrélationnelle de Spearman suggère, comme l'indique le tableau 4, la présence de liens plutôt faibles entre les problèmes de comportement de type extériorisé et les caractéristiques du réseau d'amitié et l'absence de lien entre les problèmes de comportement de type intériorisé et la perception des dimensions du réseau étudiées dans cette étude

Tableau 4
Relations entre les types de problèmes de comportement et les caractéristiques du réseau d'amitié: Tableau de corrélations bivariées (Spearman)

	Scores Gresham Problème extériorisé		Scores Gresham Problème intériorisé	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Satisfaction	,07	,314	,01	,921
Conflits	-,05	,430	,03	,689
Intimité	,05	,506	-,05	,448
Disponibilité	,18**	,009	,01	,893
Fréquence	,03	,714	-,02	,823
Temps de connaissance	-,19**	,005	,00	,998
Étendue	,03	,662	-,02	,811

n = 224 * *p* < 0,05 ** *p* < 0,01

Pour les problèmes extériorisés, les résultats du tableau 4 révèlent un lien significatif et positif avec la disponibilité des membres ($r = 0,18$, $p < 0,009$) et un lien significatif et négatif avec le temps de connaissance, c'est-à-dire la durée de la relation ($r = -,19$, $p < 0,05$). Les autres variables ne sont pas associées à la présence de problèmes extériorisés. Ces résultats signifient que chez les jeunes en problèmes extériorisés, le réseau d'amitié est perçu comme étant disponible, malgré le fait que les liens d'amitiés sont établis depuis peu de temps.

Ces résultats nous amènent à conclure que la première hypothèse n'est vérifiée que partiellement pour les problèmes de comportement de type extériorisé et qu'elle est infirmée pour les problèmes intériorisés. En effet, les problèmes de comportement extériorisés sont associés négativement à une seule des caractéristiques du réseau

d'amitié alors que le second type de problèmes n'est pas associé à aucune de ces caractéristiques.

La seconde hypothèse suggère qu'il existe des différences entre les jeunes en problèmes de comportement de type extériorisé et les jeunes en problèmes de type intériorisé au niveau de la perception des caractéristiques interactionnelles de support et de qualité du réseau d'amitié. Pour répondre à celle-ci, nous avons effectué deux séries d'analyses successives. Dans un premier temps, une analyse univariée de la variance (*One-Way anova*) a été réalisée sur l'ensemble des variables du réseau en fonction des trois sous-groupes d'adolescents (extériorisés, intériorisés et témoins) afin d'identifier des différences significatives de moyennes entre les sous-groupes. Cette analyse, comme l'indique le tableau 5, révèle des effets de groupes, c'est-à-dire des différences de moyenne entre les sous-groupes, pour deux des sept variables dépendantes associées au réseau soit les variables de disponibilité ($F = 3,762, p < 0,02$) et de conflits ($F = 3,397; p < 0,035$). Pour ce qui est des autres variables dépendantes, la valeur du F ne dépasse pas le seuil de signification ($p > 0,07$).

Cependant, une analyse plus approfondie du tableau 5 permet de constater qu'il existe des différences au niveau de la variance entre les sous-groupes pour trois des sept variables dépendantes (conflits, disponibilité et temps). En effet, le test d'homogénéité de la variance de Levene indique des seuils de signification inférieurs à ,05 pour les variable de conflits ($p = 0,018$), de disponibilité ($p < 0,018$) et à ,01 pour la variable de temps de connaissance ($p < 0,008$). Cette différence de variance due aux distributions extrêmes entre les sous-groupes, amène à reconsidérer les résultats obtenus à partir de la première analyse (*One-Way Anova*).

Tableau 5
Comparaison des différents types d'élèves (extériorisés / intériorisés / témoins) en fonction des variables associées au réseau d'amitié: Analyse univariée de la variance (One-Way Anova)

Variables dépendantes	Dif. Moyenne	df	F	One-Way Anova (Seuil de Sig.)	Test d'homogénéité de la variance	
					Levene	Sig.
Satisfaction	,844	2	1,705	,184	,726	,485
Conflits	1,519	2	3,397	,035*	4,101	,018*
Disponibilité	3,799	2	3,762	,025*	4,068	,018*
Intimité	,221	2	,298	,743	,412	,663
Fréquence	7,624	2	,205	,815	2,417	,092
Temps conn.	,346	2	2,687	,070	5,002	,008**
Étendue	12,523	2	,919	,401	,429	,652

$n = 224$ * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Afin de tenir compte de ces différences de variances nous avons effectué, pour ces trois variables dépendantes, des analyses équivalentes au moyen de statistiques non paramétriques, c'est-à-dire basées non pas sur des calculs de données, mais plutôt sur des calculs de rangs des données. Une seconde série d'analyses comparatives a donc été effectuée à l'aide des tests Kruskal-Wallis et U de Mann-Withney afin de déterminer la présence des différences de moyennes entre les sous-groupes de jeunes en fonction de ces trois variables. Le test de Kruskal-Wallis est une procédure statistique non paramétrique qui sert à déterminer des différences de moyennes entre plusieurs sous-groupes, mais il ne permet pas de distinguer entre quels sous-groupes on peut observer ces différences alors que le test U de Mann-Withney permet de faire cette distinction. Le tableau 6 présente les analyses de Kruskal -Wallis.

Tableau 6
 Comparaison des différents types d'élèves (extériorisés / intériorisés / témoins) en
 fonction des variables de conflits, de disponibilité et de temps de connaissance:
 Tests de comparaison (Kruskal-Wallis)

Variables dépendantes	df	Kruskal-Wallis	
		Indice H	Sig.
Conflits	2	4,295	,117
Disponibilité	2	7,591	.022*
Temps de connaissance	2	3,607	,165

$n = 224$ * $p < 0,05$

On constate au tableau 6 qu'en tenant compte de la variance entre les sous-groupes d'élèves (extériorisés, intériorisés et témoins), on obtient des distinctions de moyennes sur une seule des variables dépendantes soit la variable de disponibilité (Kruskal-Wallis; $H = 7,591$, $p < 0,022$). Afin de déterminer à quel niveau se situe la différence, c'est-à-dire entre quels sous-groupes, nous avons effectué une série d'analyses à partir du test U de Mann-Withney qui permettent de comparer les différences de moyenne en plaçant les sous-groupes deux par deux. Le tableau 7 présente les résultats du test U de Mann-Withney ainsi que les moyennes de rang des sous-groupes pour chacune des variables dépendantes. Ces résultats viennent infirmer notre seconde hypothèse puisqu'ils indiquent une seule différence significative entre les sous-groupes extériorisés et intériorisés. Pour la variable de conflit ($U = 414$; $p = 0,051$), les jeunes du sous-groupe intériorisé rapportent vivre davantage de conflits avec leurs pairs que ceux du sous-groupe extériorisé.

Tableau 7
 Comparaison des différents types d'élèves en fonction des variables de conflits, de disponibilité et de temps: Tests de comparaison (U de Mann-Withney)

Variables	N	U de Mann-Whithney	M (rangs)	Sig. (* $p < 0,05$)
Niveau de Conflits				
Extériorisés	30	414	31,05	,051
Intériorisés	38		38,22	
Témoins	146	1823,5	76,28	,147
Extériorisés	30		91,01	
Intériorisés	38	2407	102,16	,208
Témoins	146		89,99	
Niveau de Disponibilité				
Extériorisés	30	444,5	38,68	,117
Intériorisés	38		31,20	
Témoins	147	1487,5	84,12	,005**
Extériorisés	31		112,92	
Intériorisés	38	2618,5	97,59	,552
Témoins	147		91,81	
Temps de connaissance				
Extériorisés	31	466,5	31,05	,122
Intériorisés	38		38,22	
Témoins	147	1826	74,90	,074
Extériorisés	31		92,58	
Intériorisés	38	2659	96,53	,635
Témoins	147		92,09	

$n = 224$ * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Notre troisième hypothèse soutient qu'il existe une différence entre les garçons et les filles concernant la perception des caractéristiques interactionnelles de

support et de qualité de la relation. Afin de vérifier cette dernière hypothèse, nous avons réalisé une analyse comparative entre les deux sexes à l'aide du test-*t* de Student. Les test-*t* ont été effectués pour chacune des variables dépendantes (satisfaction, conflits, disponibilité, intimité, fréquence, temps de connaissance, étendue). Le tableau 8 présente les résultats des test-*t*.

Tableau 8
Comparaison en fonction du sexe des élèves pour les variables du réseau d'amitié
(Test-*t* de Student)

Variables dépendantes	<i>M</i>	<i>E-T</i>	df	<i>t</i>	Sig.
Satisfaction			213	-1,484	,139
- Garçons	4,0622	,7508			
- Filles	3,6152	,6412			
Conflits			212	1,023	,307
- Garçons	1,9137	,7140			
- Filles	1,8185	,6254			
Disponibilité			213	-2,939	,004**
- Garçons	3,4324	1,043			
- Filles	3,8357	,9439			
Fréquence			214	-,492	,623
- Garçons	2,8250	,6164			
- Filles	2,8660	,5987			
Temps			214	1,929	,055*
- Garçons	3,7101	,3425			
- Filles	3,6152	,3795			
Garçons :	<i>n</i> = 125		* <i>p</i> < 0,05	** <i>p</i> < 0,01	
Filles :	<i>n</i> = 99				

Encore une fois, nous avons aussi tenu compte des différences entre les groupes au niveau de la variance. Le test d'égalité des variances de Levene a été effectué sur l'ensemble des variables dépendantes et il ressort que pour deux des sept variables (intimité et étendue), les variances diffèrent. Pour la variable d'intimité, le test de Levene révèle un seuil de signification inférieur à $p < 0,01$ ($F = 8,872$; $p < 0,003$) tandis que pour la variable étendue, le seuil de signification est inférieur à $p < 0,05$ ($F = 5,713$; $p < 0,018$). Pour ces deux variables, nous avons donc utilisé le test non paramétrique U de Mann-Withney. Le tableau 9 présente les résultats de ces analyses non paramétriques de même que les moyennes pour chacun des sous-groupes.

Tableau 9
Comparaison en fonction du sexe des élèves pour les variables d'intimité et d'étendue
(U de Mann-Withney)

Variables dépendantes	U de Mann-Whitney	<i>M (rang)</i>	Sig.
Intimité	5163		0,19
- Garçons		103,53	
- Filles		114,72	
Étendue	4550		0,01*
- Garçons		99,40	
- Filles		129,04	

Garçons : $n = 125$ Filles : $n = 99$ * $p < 0,01$

Aux tableaux 8 et 9, on constate que des différences significatives de moyennes apparaissent en fonction du sexe des élèves pour deux des sept variables à l'étude soit les variables de disponibilité ($t = -2,939$, $p < 0,004$) et d'étendue ($U = 4550$, $p < 0,01$). Une autre variable est très près du seuil de signification, la variable temps de connaissance ($t = 1,929$, $p < 0,055$). Ainsi, les filles ($M = 3,8357$)

démontrent une moyenne supérieure aux garçons ($M = 3,4324$) pour la perception de la disponibilité des membres du réseau d'amitié en cas de besoin. Pour la variable étendue, les filles ($M = 129,04$) rapportent en moyenne plus de personnes dans leur réseau d'amitié que les garçons ($M = 99,4$). Enfin, les garçons ($M = 3,7101$) semblent sélectionner dans leur réseau, des amis qu'ils connaissent depuis plus longtemps que les filles ($M = 3,6152$), mais ce résultat n'atteint pas le seuil de signification. Encore une fois, ces résultats ne viennent confirmer que partiellement notre troisième hypothèse de recherche. Les filles et les garçons de notre échantillon se distinguent sur des dimensions de support et de structure, mais ne se distinguent pas au niveau de la qualité de la relation.

3. LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

La vérification de la première hypothèse n'a pas permis d'arriver à des résultats concluants compte tenu du fait qu'aucune des variables de qualité de la relation d'amitié n'est associée aux problèmes de comportement et qu'une seule variable de support y est associée, mais cette relation est positive. De fait, notre étude indique une seule relation significative et négative entre les problèmes de comportement extériorisés tels que perçus par l'enseignant et une des sept variables du réseau d'amitié étudiées (temps de connaissance). Une dimension du support est aussi associée à ce type de comportement (disponibilité), mais contrairement à notre hypothèse de départ, cette association est positive.

Ainsi, chez les élèves de deuxième secondaire de notre échantillon, le niveau de support fourni par les membres du réseau d'amitié, qui était évalué ici par les variables interactionnelles de disponibilité et de satisfaction, est associé aux problèmes de comportement extériorisés, mais seulement pour la variable de disponibilité. Contrairement à ce que nous avons émis comme hypothèse, cette association est positive. Cela suggère que pour une partie des élèves en problèmes de comportement, c'est-à-dire ceux qui manifestent des problèmes de type extériorisé, la

perception de disponibilité est associée positivement à la présence de ces problèmes au début du secondaire. Cependant, cette relation est relativement faible sur le plan statistique. Ce résultat supporte ceux de Cauce et *al.*, (1982) et de Hirsh et DuBois (1992) à l'effet que les problèmes de comportement extériorisés sont associés au niveau de support fourni par les membres du réseau social. Par contre, contrairement à ces deux études, nos résultats ne nous permettent pas de démontrer que la satisfaction envers la relation d'amitié, un autre indice de support évalué dans cette étude, est associée à la présence de problèmes de comportement au début du secondaire.

Pour ce qui est de la qualité du réseau d'amitié, telle qu'évaluée par les caractéristiques interactionnelles d'intimité et de conflits, elle n'est pas associée à la présence de problèmes de comportement. Ce résultat signifie qu'au début du secondaire, les problèmes de comportement ne sont pas en lien avec la perception des adolescents quant au nombre de conflits vécus avec les pairs et quant au niveau d'intimité partagé avec ceux-ci.

Toujours en regard de la première hypothèse, notre étude a démontré que la structure du réseau d'amitié, évaluée ici par le nombre d'amis identifiés par le jeune (étendue), par la fréquence des rencontres et par la durée de la relation (temps de connaissance), n'est associée que partiellement à la présence de problèmes de comportement chez les participants de notre échantillon. Le lien corrélational n'est démontré que pour la variable de durée de la relation et ce lien n'existe que lorsque les problèmes sont de type extériorisé. Ce résultat suggère qu'une plus grande déviance en terme de comportements agressifs et perturbateurs est associée à des relations d'amitié qui sont relativement récentes. Théoriquement, cela signifie que plus la sévérité des problèmes de comportement est élevée, plus les jeunes tendent à

entretenir des relations de courte durée avec les membres de leur réseau d'amitié. Cependant, cette relation n'en est pas une de cause à effet.

En regard des recherches antérieures, ce résultat vient supporter ceux obtenus par d'autres auteurs à l'effet que les jeunes antisociaux et agressifs établissent des liens d'amitié qui sont généralement de courte durée (Dishion *et al.*, 1995a; Farmer et Cairns, 1991). Par exemple, Farmer et Cairns (1991) rapportent une certaine stabilité à court terme des processus affiliatifs entre jeunes agressifs, mais cette stabilité tend à s'estomper au bout de quelques mois. Ici, nous faisons l'hypothèse que les jeunes en problèmes extériorisés ont des liens d'amitié qui durent moins longtemps en raison du peu de stabilité rapportée dans la littérature concernant les liens d'amitié de ce sous-groupe de jeunes. Toutefois, comme le temps de connaissance d'une personne n'implique pas nécessairement que cette personne ait été notre ami durant toute cette période (un adolescent peut avoir connu un autre jeune depuis plusieurs années, sans pour autant avoir été son ami), il faut faire attention dans l'interprétation de ces résultats. Rappelons aussi que ces conclusions ne sont applicables qu'aux jeunes qui manifestent des problèmes de type extériorisé. Enfin, comme l'a démontré Couture (1998) dans son étude sur les problèmes d'adaptation sociale, notre étude n'associe pas les caractéristiques structurales de fréquence et d'étendue aux problèmes de comportement.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, nous obtenons des résultats à l'effet que les deux sous-groupes d'élèves en problèmes de comportement ne se différencient pas entre eux sur aucune des dimensions du réseau utilisées dans cette étude. Ces résultats sont basées sur la perception des jeunes et suggèrent qu'en deuxième secondaire, les élèves en problèmes extériorisés et les élèves en problèmes intériorisés ne se distinguent pas au niveau de la perception de la qualité de leurs relations d'amitié (conflits, intimité) et du niveau de support reçu (disponibilité,

satisfaction). Ils ne se distinguent pas non plus pour ce qui est du nombre moyen d'amis dans leur entourage. Enfin, en ce qui à trait aux dimensions de fréquence des rencontres et de durée de la relation, là encore aucune différence n'a pu être démontrée.

Bien que ces résultats nous amènent à infirmer notre deuxième hypothèse de recherche, ils constituent des données nouvelles et intéressantes en regard des connaissances actuelles. Ils viennent en quelque sorte apporter des éléments de réponse, quoique limités, à l'hypothèse formulée par Parker et Asher (1993) à l'effet que ces deux sous-groupes de jeunes en problèmes de comportement pourraient présenter des distinctions quant aux caractéristiques de leur réseau d'amitié, la qualité des relations plus particulièrement.

Dans le même ordre d'idées, lorsqu'on compare les élèves en problèmes de comportement aux jeunes du groupe témoins, on constate, à peu de choses près, les mêmes résultats pour ce qui est des différences entre les sous-groupes. Les jeunes en problèmes de type intériorisé et les jeunes qui ne présentent pas de difficultés de comportement (témoins) sont semblables en terme de qualité, de support et de structure du réseau d'amitié. Les élèves du groupe extériorisé se différencient toutefois des élèves du groupe témoins dans la mesure où ils démontrent en moyenne une perception plus positive de la disponibilité de leurs amis en cas de besoin.

La troisième hypothèse à l'étude soutient qu'il existe une différence entre les garçons et les filles concernant la perception des caractéristiques interactionnelles de support et de qualité de la relation. Nos résultats sont concluants à l'effet que les garçons et les filles se distinguent sur au moins une de ces dimensions (support).

Ainsi, nos résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles au niveau de la perception de l'intimité. Ce résultat va à l'encontre de plusieurs études antérieures. Feiring et Lewis (1991) de même que Zarbatany *et al.* (2000) ont mis en évidence le fait que pour les filles, l'intensité des relations n'a pas la même signification que pour les garçons. Cette position vient appuyer les résultats de Couture (1998) à l'effet que le niveau d'intimité partagé avec les membres de l'entourage varie en fonction du sexe. Dans cette étude, les filles en difficultés d'adaptation partagent plus de confidences avec les amies alors que les garçons se confient davantage à leurs parents.

Un élément qui pourrait expliquer nos résultats non significatifs à l'égard de la perception de l'intimité provient d'une distinction méthodologique importante entre notre étude et celle de Couture (1998). Bien que les deux études aient évalué la perception de l'intimité à partir du même instrument (IRS), elles se distinguent néanmoins par l'utilisation qui en a été faite. En effet, alors que Couture (1998) a considéré l'ensemble des relations sociales des adolescents, notre étude a plutôt mis l'accent sur les relations d'amitié en général. Ces relations s'insèrent dans le cadre de certains contextes (l'école, le quartier, etc.) qui favorisent probablement moins l'intimité que les relations dyadiques ou triadiques que les jeunes entretiennent à la maison avec a) leurs parents, b) les membres de la fratrie et parfois, c) avec leurs meilleurs amis. En ce qui concerne les deux premières catégories, nous n'avons pas retenu celles-ci dans notre étude puisque notre intérêt portait sur les relations sociales avec les pairs du même âge. Quant à la dernière catégorie, notre instrument de mesure ne distinguait pas les meilleurs amis des amis moins intimes et des connaissances amicales. Cela a peut-être eu pour effet d'éliminer l'effet dû à l'intensité du lien d'amitié.

Partant de cela, nous faisons l'hypothèse qu'une analyse des liens d'amitié qui aurait tenu compte de l'intensité des liens d'amitié aurait probablement donné des résultats différents. D'ailleurs, Couture (1998) démontre dans son étude que le niveau d'intimité avec les parents est associé au fait d'être un garçon et que le fait d'être une fille est associé à une plus grande intimité avec les pairs. Cela signifie, que chez les garçons et chez les filles, le niveau d'intimité partagé avec les membres de l'entourage varie selon la catégorie à laquelle appartient la personne. Il semble donc que les filles et les garçons ne sont pas influencés par les mêmes composantes de leur réseau.

Notre étude indique également une moyenne supérieure pour les filles, quant au nombre de personnes identifiées comme membres du réseau d'amitié. Ce résultat, bien que non prévu, est aussi obtenu dans l'étude de Feiring et Lewis (1991). Contrairement à ces résultats, les études s'étant intéressées aux phénomènes de groupes postulent qu'en général, les filles favorisent les contacts plus intimes et en petites cliques au détriment des grands groupes, alors que les garçons s'insèrent davantage à des bandes composés de plusieurs membres (Aries, 1976, Sargent, 1979). Toutefois, ces études sont basées sur la notion d'affiliation alors qu'ici il s'agit simplement de nommer les personnes qui sont importantes. Il est peu probable que les jeunes se retrouvent aux mêmes endroits et aux mêmes moments avec toutes les personnes qui ont été nommées dans l'IRS. Même si les filles nomment plus de personnes importantes dans leur réseau d'amitié, cela ne signifie pas qu'elles côtoient toutes ces personnes simultanément. De plus, ces études ont été réalisées auprès de populations plus âgées que les jeunes de notre échantillon, ce qui peut contribuer à expliquer les différences. Enfin, ces études portaient sur des groupes homogènes d'hommes et de femmes, alors qu'à l'adolescence, on assiste à un éclatement de ces structures homogènes au niveau de la composition sexuelle dans les groupes de pairs (Lafrenière, 1988).

Un résultat moins surprenant et même attendu indique que les filles rapportent en moyenne plus de disponibilité des membres de leur réseau d'amitié. Il aurait été intéressant de pouvoir comparer le niveau de support chez les filles et les garçons sur la base des sous-groupes extériorisés et intériorisés. Cette procédure aurait permis de vérifier si le support est aussi associé aux filles en difficultés dans une plus grande mesure que chez les garçons. Toutefois, notre échantillon ne nous a pas permis de faire des comparaisons entre les sous-groupes de filles en problèmes de comportement extériorisés ($n = 13$) et intériorisés ($n = 16$) et pour les mêmes sous-groupes de garçons.

En regard des connaissances actuelles, les résultats associés à nos deux premières hypothèses semblent se différencier de la littérature scientifique. En effet, plusieurs auteurs estiment que les jeunes en problèmes de comportement ont des difficultés d'interaction avec leurs pairs et qu'ils possèdent des relations sociales moins satisfaisantes et plus conflictuelles que les élèves ordinaires (Dishion *et al.*, 1995a; Poulin et Boivin, 1999; Poulin *et al.*, 1999; Hodge *et al.*, 1997, 1999). Par exemple, les études de Cairns *et al.* (1988) et de Dishion *et al.* (1995a) de même que celle de Hodge *et al.* (1997, 1999) et de Poulin *et al.* (1999) arrivent à des résultats qui suggèrent que ces élèves possèdent des liens d'amitié de moins bonne qualité que les autres jeunes. Contrairement à ces études, nos résultats ne nous permettent pas de conclure en ce sens. Les indices de qualité de la relation que nous avons utilisés (intimité et conflits) ne sont pas associés à l'adaptation des élèves de notre échantillon.

Ces résultats peuvent s'expliquer par les distinctions méthodologiques importantes qui distinguent notre étude de celles que nous avons citées. Ces études, à l'exception de celle de Cairns *et al.* (1988) et de Hodge *et al.* (1997, 1999), sont pour la plupart basées sur des échantillons de jeunes qui sont considérés comme des élèves

délinquants, ce qui n'est pas le cas pour les jeunes de notre étude. Rappelons aussi que dans notre étude, les jeunes en problèmes de comportement ont été sélectionnés sur la base des perceptions d'un enseignant et nous n'avons pas utilisé seulement des garçons dans notre échantillon, mais aussi des filles ce qui peut avoir influencé les résultats.

De plus, les mesures utilisées pour évaluer le réseau d'amitié ne sont pas les mêmes d'une étude à l'autre. Nous avons déjà discuté du manque de consensus entre les auteurs concernant le choix des critères pour définir les concepts de qualité, de support, de satisfaction, etc. Il en résulte une certaine confusion, ce qui fait en sorte que les critères sur lesquelles nous nous sommes basés pour évaluer la qualité du réseau ne correspondent pas nécessairement à ceux utilisés dans ces études.

D'ailleurs, lorsque l'on compare nos résultats à ceux de Couture (1998), qui a utilisé dans son étude le même instrument d'évaluation du réseau social (IRS), on constate par exemple, qu'elle arrive à des résultats similaires aux nôtres à l'effet que les caractéristiques qualitatives du réseau ne sont pas associées aux indices d'adaptation (ces indices incluent les deux types de problèmes de comportement) chez des élèves de première secondaire.

De plus, dans notre étude comme dans celle de Couture (1998), les dimensions évaluées sont le reflet de la perception des adolescents et des adolescentes quant à leurs relations d'amitié. Pour différents motifs, nous n'avons pas recueilli l'information sur la perception des amis identifiés par l'IRS. D'une part, une première raison qui justifie cette procédure vient du fait que l'IRS ne permet pas d'obtenir cette information. D'autre part, le choix de ne pas avoir recours à la perception d'autres observateurs externes quant à l'évaluation des différentes dimensions de la relation d'amitié, est aussi basé sur les résultats de l'étude de Poulin et ses collègues. Cette

étude rapporte une certaine validité de convergence entre la perception des jeunes et celle d'observateurs externes, concernant l'évaluation des liens d'amitié avec les pairs. L'auteur fait état de corrélations allant de 0,15 à 0,31 avec des seuils de signification inférieurs à $p = 0,05$ (Poulin *et al.*, 1999). Ces résultats nous amènent à penser que l'utilisation de la seule perception des participants est suffisante pour obtenir une idée assez juste de la situation relationnelle de ces jeunes.

D'un autre côté, l'absence de liens entre les conflits perçus et les problèmes de comportement pourrait s'expliquer par le peu de conflits vécus avec les pairs chez les jeunes de notre échantillon. Dans notre étude, les conflits sont définis comme étant des situations de mésententes, de disputes et d'engueulades avec les amis. Il s'avère que pour 34,2 % des jeunes en problèmes de type intériorisé de notre échantillon, ce genre de situation arrive « rarement » alors que pour le sous-groupe extériorisé ce pourcentage s'élève à 56,7 %. De plus, dans 21,1 % des cas, les jeunes anxieux retirés affirment ne « jamais » vivre de conflits avec leurs amis contre 26,7 % pour les élèves agressifs et dérangeants. En ce qui concerne le sous-groupe d'élèves témoins, les jeunes de ce sous-groupe perçoivent dans une proportion de 11 % qu'ils ne vivent pas de conflits avec leurs amis. Plus de la moitié de ces adolescents estiment que des conflits surviennent « rarement » dans leurs relations d'amitié (57,5 %). Ces résultats témoignent d'une faible prévalence des situations à caractère conflictuel entre les pairs de cet âge. Ils sont en accord avec ceux de Claes (1994) et de Couture (1998) à l'effet que les adolescents vivent relativement peu de conflits avec leurs amis comparativement aux conflits vécus avec les parents et la fratrie (Barrera *et al.*, 1993; Claes, 1994).

En plus des deux dimensions de qualité du réseau, nous nous sommes aussi intéressés au support fourni par les amis. Un bref regard sur la littérature scientifique suggère que le niveau de support fourni par les personnes significatives de

l'entourage est associé à l'adaptation durant l'adolescence (Barrera *et al.*, 1993; Brown, 1986; Buysse, 1997; Cauce *et al.*, 1982; Hirsh et DuBois, 1992). Notre étude confirme en partie cette affirmation. Parmi les indices de support que nous avons utilisés (disponibilité et satisfaction) un seul est associé aux problèmes de comportement extériorisés, il s'agit de la perception de disponibilité des amis en cas de besoin. Ce résultat suggère que les jeunes en problèmes extériorisés de notre échantillon ont facilement accès à du support de la part de leurs amis lorsqu'ils en ressentent le besoin. Dishion *et al.* (1997) estiment eux aussi que les jeunes agressifs recherchent la compagnie de pairs déviants, puisque selon eux, ceux-ci viennent supporter leurs comportements négatifs. Comme ces jeunes retrouvent au sein de leurs sous-groupes de pairs des conditions facilitant l'accomplissement de comportements inadéquats, il est probable qu'ils perçoivent un certain niveau de disponibilité, donc de support, de la part de leur groupe d'amis. D'ailleurs, ces résultats sont congruents avec les données de recherche selon lesquelles les jeunes agressifs sont particulièrement sensibles aux renforcements sociaux offerts par les pairs qui leur sont semblables en terme de caractéristiques comportementales (Vitaro *et al.*, 1997). On peut penser, suite à nos résultats, que la perception de la disponibilité des amis chez les élèves agressifs constitue un aspect important à considérer dans l'étude des facteurs associés au maintien des difficultés de comportement chez les adolescents et les adolescentes en problèmes extériorisés.

Toutefois, comme le souligne Aseltine (1995 dans Buysse, 1997), la perception de support chez les jeunes en problèmes de comportement ne correspond pas nécessairement au support réel dont ils disposent, mais pourrait être due à un mécanisme de projection dans lequel ces jeunes ont tendance à voir dans les comportements des autres leurs propres désirs et attitudes, ce qui leur assurerait un sentiment de soutien. Il serait intéressant dans une autre étude de tenter de reproduire ces résultats en ajoutant des mesures objectives d'évaluation du niveau de support réel afin de voir la justesse de cette perception chez ces élèves.

D'un point de vue théorique, ces résultats sont en accord avec les considérations que sous-tend le modèle coercitif de Patterson *et al.* (1992) que nous avons présenté au premier chapitre. Selon ce modèle, le rejet par les pairs et les difficultés académiques durant l'enfance, que l'on peut considérer comme des expériences négatives en regard du développement personnel et social, amènent les jeunes à s'associer avec des pairs déviants. Ces associations se font à la fois par choix comme le démontrent les études de Dishion *et al.* (1991) et de Hogue et Steinberg (1995) ou encore, par défaut d'autres opportunités (Patterson *et al.*, 1989). Elles sont généralement basées sur des styles interactifs qui contribuent à supporter les conduites déviantes et à maintenir les problèmes d'adaptation (Patterson *et al.*, 1992). Or, notre étude vient en quelque sorte appuyer cette perspective théorique pour les jeunes en problèmes de comportement de type extériorisé du moins. Par l'entremise de ce modèle, nos résultats appuient aussi le courant des affiliations sociales à l'effet que les deux types de jeunes en problèmes de comportement sont en mesure d'établir des liens d'amitié avec leurs pairs. Cela nous permet de remettre en perspective les études issues du courant du rejet social de même que celles ayant porté sur les déficits d'habiletés sociales des jeunes en problèmes de comportement et qui suggèrent que ces jeunes ne sont pas en mesure de développer des liens sociaux satisfaisants avec leurs pairs en raison du rejet dont ils sont victimes (Sabornie, 1987; Picard *et al.*, 1995).

Dans un autre ordre d'idée, le fait que cette étude n'ait pas réussi à démontrer de liens significatifs entre les problèmes de comportement et la qualité du réseau d'amitié nous laisse croire que cet aspect des liens d'amitié, bien que considéré et à juste titre comme un élément important des liens d'amitié, occupe une place moins centrale au sein de l'organisation sociale et interactionnelle chez les jeunes au début de l'adolescence. En contrepartie, les résultats de cette étude et la littérature scientifique nous amènent à penser que la notion de support constitue une dimension

centrale des liens d'amitié. Évidemment, il ne s'agit que d'une hypothèse qui mériterait d'être vérifiée par des données empiriques dans une future recherche.

D'ailleurs, à l'instar du modèle théorique de Patterson *et al.* (1992), plusieurs auteurs obtiennent des résultats à l'effet que la perception du support reçu par les pairs est un élément déterminant pour l'adaptation sociale à l'adolescence (Buisse, 1997; Brown, 1986). Il semble que les bénéfices associés à l'affiliation sociale, dont le support est un élément important, soient plus grands que les coûts qu'elle engendre (Brown, 1982). En continuité avec ces études, nos résultats nous permettent d'émettre l'hypothèse qu'au début de l'adolescence, la perception de la disponibilité du groupe d'amis est perçue comme un élément plus important que les relations qui s'y déroulent. Une autre hypothèse à vérifier dans une étude ultérieure est qu'à cette période de l'adolescence, les fonctions dominantes des liens d'amitié sont davantage de type accessoire (socialisation, support, affirmation, protection, etc.) plutôt qu'axées sur le développement de la qualité de la relation. Ce phénomène est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de jeunes en problèmes de comportement puisque ces derniers ayant souvent vécu du rejet par la majorité, sont surtout centrés sur l'établissement de liens d'amitié qui ont pour objectifs de servir et de supporter leurs problématiques (Dishion *et al.*, 1991).

D'un autre côté, le fait que l'autre indice de support, la satisfaction envers la relation, ne soit pas associé à la présence des problèmes de comportement est difficile à interpréter compte tenu du fait qu'il va à l'encontre des résultats de plusieurs études (Dishion *et al.*, 1995a; Poulin *et al.*, 1999). Dans les écrits scientifiques, on rapporte généralement une moins grande satisfaction envers l'environnement social parmi les jeunes en difficulté d'adaptation. Parmi les éléments qui pourraient expliquer ce résultat, le choix de l'instrument de mesure utilisé pour mesurer la satisfaction est un élément à considérer.

Effectivement, il est possible que les personnes qui ont été sélectionnées par les participants pour être identifiées comme membres de leur réseau d'amis soient ceux avec lesquels ils entretiennent de meilleures relations en général. Il est important de mentionner que l'IRS est un outil qui évalue l'ensemble du réseau social, c'est-à-dire que l'élève a la possibilité d'identifier un certain nombre d'amis, mais il peut aussi identifier toutes autres personnes significatives dans son entourage que ce soit les parents, la fratrie ou l'enseignant. Donc, comme les participants ont eu l'occasion de choisir plusieurs personnes qui sont significatives pour eux en plus des amis (le jeune peut sélectionner un maximum de quinze personnes, incluant les amis), cela a pu avoir comme effet de limiter la sélection du nombre d'amis. Conséquemment, on peut penser que les amis choisis sont ceux que les participants considèrent comme leurs meilleurs amis ou du moins, comme les amis les plus significatifs au moment de répondre à la mesure. Cela pourrait expliquer en partie pourquoi nous n'observons pas une moins grande satisfaction envers ces relations d'amitié.

Notre étude n'a pas réussi à démontrer que les élèves anxieux isolés ont une perception différente des élèves agressifs dérangeants quant aux caractéristiques du réseau d'amitié. Comme peu d'études ont comparé ces élèves sur ces dimensions, ces résultats peuvent être difficilement interprétés. Il serait nécessaire de répliquer ces résultats avec un autre échantillon de jeunes en problèmes de comportement.

3.1 Les limites de l'étude

Cette étude possède certaines limites méthodologiques. Premièrement, la sélection de l'échantillon fait en sorte que les résultats obtenus sont applicables seulement aux adolescents et adolescentes de deuxième secondaire qui proviennent de milieux socio-économiques (faible à moyen) et ethniques (en majorité des blancs) semblables à ceux de notre échantillon. Deuxièmement, une autre limite vient du fait que nous avons utilisé seulement une seule source et une seule méthode pour évaluer les caractéristiques du réseau d'amitié. Pour des raisons que nous avons déjà

soulignées antérieurement, les résultats sont basés sur l'unique perception des participants. Par conséquent, ils doivent être interprétés avec prudence puisque l'utilisation d'une approche multiméthodes-multisources aurait possiblement donné des résultats différents.

L'approche méthodologique que nous avons choisie, ne nous a pas permis de tenir compte d'une série d'informations importantes et utiles sur la réciprocité des liens d'amitié identifiés par les participants de notre échantillon. Une telle mesure aurait permis de mettre en évidence les écarts entre les perceptions des élèves et la réalité observable. Elle aurait aussi permis d'évaluer la justesse des perceptions en fonction des deux sous-groupes de jeunes en problèmes de comportement. Comme le souligne Burhmester (1990), l'utilisation d'une procédure qui permet de sélectionner seulement des pairs dont l'amitié est réciproque permet de réduire, voir d'éliminer les biais qui pourraient diminuer les liens entre les variables. L'auteur ajoute que cette façon de faire est avantageuse d'autant plus que théoriquement, on ne s'attend pas à ce qu'un lien d'amitié de type unilatéral soit associé à l'adaptation sociale. Les autres limites méthodologiques de notre étude constituent la petitesse de l'échantillon de même que le manque de connaissance concernant la validité de la version française de l'IRS.

CONCLUSION

En continuité avec la perspective théorique des affiliations sociales, cette étude supporte l'idée que les jeunes qui manifestent des problèmes de comportement au début de l'adolescence sont en mesure de se faire des amis et d'être inséré au sein de réseau d'amitié à l'école. Cette tendance s'observe tant chez les jeunes en problème extériorisés que chez ceux qui ont des problèmes intériorisés. Une analyse des caractéristiques structurales et interactionnelles de ces liens d'amitié démontrent que les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés ne sont pas associés à la qualité des relations sociales avec les pairs chez les jeunes de deuxième secondaire de notre échantillon, contrairement à la structure et au niveau de support perçu. Ces deux dernières caractéristiques se retrouvent associées faiblement aux problèmes de comportement, mais de type extériorisé seulement. Cette recherche indique aussi que peu importe le type de problèmes de comportement, les jeunes ne se distinguent pas quant à la perception du niveau de support, de la structure et de la qualité des relations d'amitié qu'ils entretiennent avec leurs pairs. Enfin, notre étude a démontré des différences entre les garçons et les filles pour ce qui est du niveau de support perçu et concernant la perception de la structure du réseau d'amitié. Ces résultats sont une contribution originale et significative aux connaissances portant sur les relations sociales avec les pairs des jeunes en problèmes de comportement au secondaire de même que sur les caractéristiques de ces liens d'amitié

Premièrement, l'absence d'association entre les problèmes intériorisés et extériorisés et la majorité des dimensions évaluées nous amènent à réfléchir sur le poids et l'influence relative des notions de support, de qualité et de structure sur les liens d'amitié des adolescents en problèmes de comportements au début de l'adolescence. Les résultats de notre étude nous amènent à penser que d'autres études doivent être menées afin de clarifier la nature de l'association entre la perception de support, la structure et la qualité des liens d'amitié et les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés. Ces recherches sont nécessaires pour déterminer vers

quelles orientations l'intervention préventive auprès du réseau de pairs des jeunes en problèmes de comportement de type extériorisé et intériorisé devrait tendre. Notre étude, comme plusieurs autres, suggère que l'intervention devrait être axée davantage sur des dimensions de support (disponibilité) et de structures (temps de connaissance, taille) que sur des dimensions de qualité du réseau d'amitié (conflits, intimité).

Deuxièmement, l'absence de distinction entre les perceptions de ces deux sous-groupes de jeunes en difficultés relativement aux caractéristiques du réseau amène à réfléchir sur la nécessité d'utiliser une classification basée sur le type de problèmes de comportement lorsqu'on désire intervenir au niveau des relations avec les pairs. Aussi, notre étude nous amène à reconsidérer l'angle d'analyse nécessaire pour intervenir (intervention sur le réseau d'amitié) auprès de ces deux types d'élèves en difficultés. Si comme l'indique Buysse (1997), la qualité des liens d'amitié et le support offert par les membres du réseau social peuvent contribuer à soutenir ou à tempérer les difficultés, notre étude nous amène à penser que les interventions basées sur le réseau social (qualité, support, structure, etc.) devraient être élaborées sur la base de caractéristiques individuelles des jeunes (comme le sexe) et non en fonction de leur appartenance à un sous-groupe ou à l'autre. Ces interventions pourraient, par exemple, viser à modifier les perceptions négatives et irréalistes des jeunes ou encore, elles pourraient avoir comme objectifs d'améliorer la qualité des liens ou d'augmenter le niveau de support.

À cet effet, nos résultats indiquent que le sexe est une variable qui distingue les jeunes quant à la perception de disponibilité alors que le type de problème ne permet pas de faire cette distinction. Si les caractéristiques des liens d'amitié agissent effectivement comme facteurs de protection ou comme facteurs de risque, cette distinction en fonction du sexe est importante car elle signifie que les notions de risque et de protection n'agissent pas de la même manière pour les garçons et pour les filles en difficultés. De la même façon, s'il s'avère, comme l'ont démontré les études

portant sur les lacunes socio-cognitives, que la perception des liens d'amitiés des jeunes en problèmes de comportement est biaisée par rapport à la réalité observable (Garber *et al.*, 1991), les interventions devraient prendre cette variable (cognitive) en considération et ajuster les interventions en tenant compte de celle-ci. C'est pourquoi d'autres études devraient être menées afin de tenter de reproduire nos résultats en utilisant des mesures plus objectives et en incluant des techniques qui tiennent compte de la nature réciproque des liens d'amitié.

En regard des travaux de Cairns *et al.* (1991) et de Farmer et Hollowell (1994), entre autres, nous recommandons dans les études ultérieures portant sur les relations sociales des adolescents en problèmes de comportement, l'utilisation d'un devis de recherche qui impliquerait la présence de composantes multisources-multiméthodes. On peut penser que l'utilisation d'une combinaison de méthodes qui comprendraient, par exemple, des mesures sociométriques, des mesures de typologie et des mesures de perceptions ainsi que la diversité des sources d'informations (jeunes, parents, surveillants, etc.) favoriseraient l'obtention d'une information plus riche et probablement plus fidèle à la réalité. Cette approche permettrait possiblement de mieux distinguer les deux types de jeunes en problèmes de comportement quant à leurs relations avec les pairs. Il serait aussi intéressant de faire un suivi longitudinal et dans différents contextes des dimensions étudiées dans cette étude afin de voir si, chez les filles et les garçons, les liens entre les caractéristiques du réseau d'amitié et les problèmes de comportements vers l'âge de 13-14 ans demeurent les mêmes dans le temps ou se modifient vers la fin du secondaire, vers l'âge de 16-17 ans.

En terminant, bien que cette étude n'ait pas réussi à démontrer l'existence de liens forts entre les problèmes de comportement et les caractéristiques du réseau d'amitié au début du secondaire, d'autres efforts doivent être faits en ce sens. Au Québec, peu d'études se sont intéressées aux réseaux d'amitié des jeunes en difficulté afin de tenter de déterminer par quels mécanismes les pairs ou plutôt, la nature des

liens qui les unis, peut contribuer à maintenir ou à développer les problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés chez les adolescents. De telles recherches sont nécessaires afin d'améliorer la qualité et la pertinence des interventions qui sont destinées à ces jeunes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Achenbach, T.M. (1991). *L'inventaire du comportement de l'enfant*. Child behavior Checklist. Manual for the teacher's report form and profile. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4e éd.). Washington, DC: Author.
- Antonucci, T.C., Fuher, R. et Jackson, J.S. (1990). Social support and reciprocity: A cross-ethnic and cross-national perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 531-540.
- Aries, E. (1976). Interaction pattern and themes of male, female, and mixed groups. *Small Groups Behavior*, 7(1), 7-17.
- Asher, S.R. (1983). Social competence and peer status: recent advance and future directions. *Child Development*, 54, 1427-1434.
- Asher, S.R. et Dodge, K.A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22(4), 444-449.
- Bagwell, C.L., Newcomb, A.F. et Bukowski, W.M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictor of adult adjustment. *Child Development*, 69(1), 140-153.
- Barrera, Jr. M., Chassin, L. et Rogosh, F. (1993). Effects of social support and conflict on adolescent children of alcoholic and non alcoholic fathers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 602-612.
- Berndt, T.J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15(6), 608-616.
- Berndt, T.J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T.J., Hawkins, J.A. et Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 13-41.
- Berndt, T.J. et Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.

- Berndt, T.J. et Perry, B. (1986). Children's perception of friendship as supportive relationship. *Developmental Psychology*, 22(5), 640-648.
- Billy, J.O.G., Rodgers, J.L. et Udry, J.R. (1984). Adolescent sexual behavior and friendship choice. *Social Forces*, 62(3), 653-678.
- Billy, J.O.G. et Udry, J.R. (1985). Patterns of adolescent friendship and effects on sexual behavior. *Social Psychology Quarterly*, 48(1), 27-41.
- Blyth, D.A., Hill, J.P. et Thiel, K.S. (1982). Early adolescent's significant others: Grade and gender differences in perceived relationship with familial and non-familial adults and young people. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 425-450.
- Boivin, M., Dion, M. et Vitaro, F. (1990). Rejet par les pairs, fonctionnement social et concept de soi à l'enfance. *Les Cahiers Internationaux de Psychologies Sociales*, 7-8, 33-48.
- Bradette, S., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Potvin, P. (1999). Stratégies d'adaptation: comparaison entre des adolescents qui présentent des difficultés scolaire et d'autres qui n'en présentent pas. *Revue Québécoise de Psychologie*, 20(3), 61-73
- Brendgen, M., Bowen, F., Rondeau, N. et Vitaro, F. (1999). Effects of friends' characteristics on children's social cognitions. *Social Development*, 8(1), 41-51.
- Brown, B.B. (1982). The extent and effects of peer pressure among high school students: A retrospective analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(2), 121-133.
- Brown, B.B., Eicher, S.A. et Petrie, S. (1986). The importance of peer group ("crowd") affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 9, 73-96.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1113.
- Buhrmester, D. et Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Buysse, W.H. (1997). Behaviour problems and relationship with family and peers during adolescence. *Journal of Adolescence*, 20, 645-659.

- Cairns, R.B. et Cairns, B.D. (1994) *Lifelines and risks: pathways of youth in our time*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Fergusson, L.L. et Gariépy, J-L. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. et Neckerman, H.J., Guest, S.D. et Gariépy, J-L. (1988). Social Networks and aggressive behavior: peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24(6), 815-823.
- Cairns, R.B. Gariépy, J.L. et Kindermann (1991). *Identifying social groups in natural settings*. Manuscrit non publié, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Carlson, I.C, Lahey, B.B. et Neeper, R. (1984). Peer assesment of the social behavior of accepted, rejected and neglected children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2, 189-198.
- Cauce, A.M. (1986). Social Network and social competence: Exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology*, 14(6), 607-628.
- Cauce, A.M., Felner, R.D. et Primavera, J. (1982). Social support in high-risk adolescents: structural components and adaptative impact. *American Journal of Community Psychology*, 10(4), 417-428.
- Claes, M. E. (1992). Friendship and personal adjustment during adolescence. *Journal of Adolescence*, 15, 39-55.
- Claes, M. (1994). Le réseau social des adolescents: proximité des relations et adaptation personnelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 21, 5-22.
- Claes, M. (1995). Le développement à l'adolescence: Fiction, faits et principaux enjeux. *Revue Québécoise de Psychologie*, 16(3), 63-88.
- Cicchetti, D. et Toth, S.L. (1991). *Internalizing and externalizing expressions of disfonction: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association inc.
- Cohen, E., Reinherz, H. et Frost, A. (1993). Self-perceived unpopularity: Its relationships to emotional and behavioral problems. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 10, 107-122.

- Coie, J.D., Dodge, K.A. et Coppotelli, H. (1982). Dimension and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Coie, J.D. et Jacobs, M.R. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 263-275.
- Coie, J.D. et Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie, J.D., Lochman, J.E., Terry, R. Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), 783-792.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Gouvernement du Québec : Conseil Supérieur de L'Éducation.
- Couture, C. (1998). *Réseau social et difficultés d'adaptation en première secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Ste-Foy, Québec.
- Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N.R. et Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N.R. et Ladd, G.W. (1993). Children's perception of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29(2), 244-254.
- Dekovic, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 667-685.
- Desbiens, N., Royer, É., Fortin, L., Bertrand, R. (1998). Compétence sociale, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en trouble du comportement: perspectives d'intervention à l'école. *Science et Comportement*, 26(2), 107-127.
- Dishion, T.J., Andrews, D.W. et Crosby, L. (1995a). Antisocial boys and their friends in early adolescences: relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66, 139-151.

- Dishion, T.J., Capaldi, D.M., Spracklen, K.M. et Li, F. (1995b). Peer ecology of male adolescent drug use. *Development and Psychopathology*, 7, 803-824.
- Dishion, T.J., Eddy, J.M., Haas, E., Li, F. et Spracklen, K. (1997). Friendship and violent behavior during adolescence. *Social Development*, 6, 207-223.
- Dishion, T.J., McCord, J., Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54(9), 755-764.
- Dishion, T.J., Patterson, G.R., Stoolmiller, M. et Skinner, M.L. (1991). Family, school and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27(1), 172-180.
- Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge, K.A. et Coie, J.D. (1987). Social-Information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dodge, K.A. et Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficit in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dubow, E.F. et Cappas, C.L. (1988). Peer social status and reports of children's adjustment by their teacher, by their peers, and by their self-rating. *Journal of School Psychology*, 26, 69-75.
- Ellis, P.M., Welch, G., Purdie, G.L. et Mellso, G.W. (1990). Australian fields trials of the mental and behavioural disorders section of the draft ICD-10. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 24, 313-321.
- Émond, I. (2000). *La relation entre la violence conjugale et les troubles extériorisés et intériorisés des enfants*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Ennett, S.T. et Bauman, K.E. (1994). The contribution of influence and selection to adolescent peer group homogeneity: the case of adolescent cigarette smoking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 653-663.
- Farmer, T.W. (1994). Social network and the social behavior of youth with emotional and behavioral disorders: implication for intervention. *B.C. Journal of Special Education*, 18(3), 223-234.

- Farmer, T.W. et Cairns, R.B. (1991). Social network and social status in emotionally disturbed children. *Behavioral Disorders*, 16(4), 288-298.
- Farmer, T.W. et Farmer E.M.Z. (1996). Social relationships of student with exceptionalities in mainstream classrooms: Social network and homophily. *Exceptional Children*, 62(2), 431-450.
- Farmer, T.W. et Hollowell, J.H. (1994). Social network in mainstream classrooms: Social affiliations and behavioral characteristics of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2(3), 143-155.
- Farmer, T.W., Stuart, C.B. Lorch, N.H. et Fields, E. (1993). The social behavior and peer relations of children with emotional and behavioral disorders in residential treatment: a pilot study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1, 223-234.
- Feiring, C. et Lewis, M. (1991). The transition from middle childhood to early adolescence: sex differences in the social network and perceived self-competence. *Sex Roles*, 24(7-8), 489-509.
- Ferdinand, R.F., Stijnen, T., Verhulst, F.C. et Van Der Reijden, M. (1999). Association between behavioral and emotional problems in adolescence and maladjustment in young adulthood. *Journal of Adolescence*, 22, 123-136.
- Fergusson, D.M. et Horwood, L.J. (1996). The role of adolescent peer affiliation in the continuity between childhood behavioral adjustment and juvenile offending. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(2), 205-221.
- Fergusson, D.M. et Horwood, L.J. (1999). Prospective childhood predictors of deviant peer affiliations in adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 581-592.
- Fergusson, D.M., Horwood, L.J. et Lynksey, M.T. (1995). The stability of disruptive childhood behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(3), 379-396
- Fisher, L.A. et Bauman, K.E. (1988). Influence and selection in the friend-adolescent relationship: finding from studies of adolescent smoking and drinkin. *Journal of Applied Social Psychology*, 18(4), 289-314.
- Fondacaro, M.R. et Heller, K. (1990). Attributional style in aggressive adolescent boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(1), 75-89.

- Fortin, L. (1992). Comparaison des comportements des élèves avec des troubles d'apprentissage, troubles de comportement avec ceux dits ordinaires. *Apprentissage et Socialisation*, 15(1), 18-28.
- Fortin, L. et Bigras, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles de comportement*. Eastman: Behavora.
- Fortin, L. et Favre, D. (1999). Caractéristiques psychosociales et cibles de la violence d'élèves français et canadiens du secondaire. *Enfance*, 2, 171-189.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Potvin, P. et Émond, I. (2000a). Les facteurs discriminants aux plans personnel, social et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants des élèves du secondaire I. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVI(1), 197-218.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Marcotte, D. (accepté). Analyse de l'adaptation et inadaptation sociale et scolaire à l'adolescence. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*.
- Fortin, L., Toupin, J., Pauzé, R., Déry, M. et Mercier, H. (1996). Variables associées à la compétence scolaire des adolescents en troubles de comportement. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXIII(2), 245-268.
- Fraser, J. et Vitaro, F. (1995). Les programmes de prévention des toxicomanies chez les jeunes: Une recension critique des écrits. *Science et Comportement*, 24(1), 1-30.
- French, D.C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and non-aggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.
- Frick, P. J. (1998). *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. New York: Plenum Press.
- Fulgini, A.J. et Eccles, J.A. (1993). Perceived parent-child relationship and early adolescents, orientations toward peers. *Developmental Psychology*, 29(4), 622-632.
- Furman, W. et Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perception of network of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.

- Furman, W. et Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.
- Gaoni, L., Couper Black, Q., Baldwin, S. (1998). Defining adolescent behavior disorder: An overview. *Journal of Adolescence*, 21, 1-13.
- Gagnon, C., Groleau, R., Charlebois, P., Larivée, S. et Tremblay, R.E. (1989). Habiletés à résoudre des problèmes interpersonnels chez des garçons agressifs et des garçons non-agressifs. *Science et Comportement*, 19(4), 350-373.
- Garber, J., Quiggle, N.L., Panak, W. et Dodge, K.A. (1991) Aggression and depression in children: comorbidity, specificity, and social cognitive processing. In D. Cicchetti et S.L. Toth (dir.), *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction: Rochester symposium on developmental psychopathology* (p. 225-264). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association, inc.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Greenberg, M.T., Siegel, J.M. et Leitch, C.J. (1983). The nature and importance of attachment relationship to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(5), 373-386.
- Gresham, F.M (1992). Social skills and learning disabilities: causal, concomitant, or correlational? *School Psychology Review*, 21, 348-360.
- Gresham, F.M. et Elliot, S. (1990). *The Social skills Rating System (SSRS)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behavior problem and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155.
- Hirsch, B.J. et DuBois, D.L. (1992). The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 20(3), 333-347.

- Hodge, E.V.E., Malone, M.J. et Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039.
- Hodge, E.V.E., Boivin, M., Vitaro, F., Bukowski, W.M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101.
- Hogue, A. et Steinberg, L. (1995). Homophily and internalized distress in adolescent peer groups. *Developmental Psychology*, 31(6), 897-906.
- Hurrelman, K. (1990). Parents, peers, teachers and other significant partners in adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2, 211-236.
- Jackson, G.B. (1989). La méthodologie des recensions intégratives d'écrits. *Comportement humain*, 3, 11-28.
- Kazdin, A.E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102(2), 187-203.
- Kendall, P.C., Stark, K.D. et Adam, T. (1990). Cognitive deficit or cognitive distortion in childhood depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(3), 255-270.
- Kupersmidt, J.B. et Coie, J.D. (1990). Preadolescent peers status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Ladd, G.W., Kockenderfer, B.J. et Coleman, C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational system that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Lafrenière, P.J. (1988). Une perspective développementale du rôle des pairs dans le processus de socialisation. In F. Durning et R.E. Tremblay (dir.), *Relation entre enfants. Recherche et interventions éducatives*. (21-41). Paris: Fleurus.
- Larose, S. et Roy, R. (1994). *Le réseau social: Un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Cégep de Ste-Foy: Coop étudiante.

- Lavoie, G. (1998b). Prévalence, intégration et soutien apporté aux élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental et à leur enseignant. Adresse internet: *Adapt-scol-franco.educ.infinet.net/* (Thématique / Difficultés d'ordre comportemental / État d'avancement de la connaissance).
- LeBlanc, M., Janosz, M., Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique: antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et Socialisation*, 16(1-2), 43-64.
- Ledingham, J.E. et Schwartzman, A.E. (1984). A 3-year follow-up of aggressive and withdrawn behavior in childhood: Preliminary findings. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(1), 157-168.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-41.
- McConnell, S.R. et Odom, S.L. (1986). Sociometric: Peer-referenced measures and the assesment of social competence. In P.S. Strain, M.J. Gulranik et M.J. Walkër (dir). *Children social behavior: Development, assesment, and modification*. P. 215-284). Orlando, Fl: Academics Press.
- Ministère de la Justice du Canada (1999). *La loi sur le système de justice pénale pour les adolescents : Une nouvelle loi - une nouvelle approche*. Gouvernement du Canada, Ministère de la Justice du Canada. Adresse internet : <http://canada.justice.gc.ca/fr/ps/jj/index.html>.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (1997). *Priorités nationales de santé publique : 1997-2002*. Gouvernement du Québec. Bibliothèque Nationale du Québec, 1999. Adresse internet : www.msss.gouv.qc.ca.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Bibliothèque nationale du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Déclaration des clientèles scolaires 1997-1998*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, direction de l'informatique.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à ses élèves: Prendre le virage du succès*. Ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec, 1999.

- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Montemayor, R. (1982). The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescents spent alone and with parents and peers. *Child Development*, 53, 1512-1519.
- Morisson, P. et Masten, A.S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child Development*, 62, 991-1007.
- Morizot, J. et LeBlanc, M. (2000). Le rôle des pairs dans l'émergence et le développement de la conduite délinquante: Une recension critique des écrits. *Revue Canadienne de Psychoéducation*. 29(1), 87-117.
- Moskowitz, D.S., Ledingham, J.E. et Schwartzman, A.E. (1985). Stability and change in aggression and withdrawal in middle childhood and early adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 94(1), 30-41.
- Newcomb, A., Bukowski, W. et Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Developmental Psychology*, 113(1), 99-128.
- Panella, D. et Henggeler, S.W. (1986). Peer interaction of conduct-disordered, anxious-withdrawn and well-adjusted black adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14(1), 1-11.
- Parker, J.G. et Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Parker, J.G. et Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Patterson, G .D., DeBaryshe, B.D., et Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Patterson, G.R. Reid, J.B et Dishion, T.J. (1992). *A social learning approach: IV. Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pekarik, E.G., Prinz, R.J., Liebert, D.E., Weintraub, S. et Neal, J.M. (1979). The pupil evaluation inventory; A sociometric technique for assessing children's behavior. *Journal od Abnormal Child Psychology*, 4, 83-97.

- Perl, H.I. et Trickett, E.J. (1988). Social Network formation of College Freshmen: Personal and Environmental Determinants. *American Journal of Community Psychology*, 16, 207-224.
- Picard, Y., Fortin, L. et Bigras, M. (1995). Habiletés sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 16(3), 159-175.
- Pope, A.W. et Bierman, K.L. (1999). Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: The relative roles of aggression and dysregulation. *Developmental Psychology*, 35(2), 335-346.
- Poulin, F. et Boivin, M. (1999). Proactive and reactive aggression and boy's friendship quality in mainstream classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(3), 168-177.
- Poulin, F., Cillenssen, A.H.N., Hubbard, A., Coie, J.D., Dodge, K.A. et Schwartz, D. (1997). Children's friends and behavioral similarity in two social contexts. *Social Development*, 6(2), 224-236.
- Poulin, F., Dishion, T.J. et Haas, E. (1999). The peer influence paradox: Friendship quality and deviancy training within male adolescent friendships. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 45(1), 42-61.
- Prinz, R.J., Swan, G., Liebert, D., Weintraub, S. et Neale, J.M. (1978). ASSESS: Adjustment scales for sociometric evaluation of secondary-school students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6(4), 493-501.
- Rodger, J.L., Billy, J.O.G. et Udry, R. (1984). A model of friendship similarity in mildly deviant behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, 14(5), 413-425.
- Rogosh, F.A. et Newcomb, A.F. (1989). Children's perceptions and their social reputations among peers. *Child Development*, 60, 597-610.
- Rubin, K.H., Hymel, S., Mills, R.S.L. et Rose-Krasnor, L. (1991) Conceptualizing different pathways to and from social isolation in childhood. In Cicchetti, D. Et Toth, S.L. (dir.), *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction: Rochester symposium on developmental psychopathology Vol. 2* (p. 91-122). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association, inc.

- Rubin, K.H. et Mills, R.S.L. (1988a) Conceptualizing developmental pathways to internalizing disorders in childhood. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 12(3), 132-147.
- Rubin, K.H. et Mills, R.S.L. (1988b). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 916-924.
- Rubin, K.H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A. et McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting internalizing and externalizing problems in adolescence. *Development and Psychopathology*, 7, 751-764.
- Sabornie, E.J. (1987). Bi-directional social status of behaviorally disordered and nonhandicapped elementary school pupils. *Behavioral Disorders*, 12, 12-57.
- Sabornie, E.J. et Kauffman, J.M. (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered student. *Behavioral Disorders*, 10, 268-274.
- Sancilio, M.F.M., Plumert, J.M. et Hartup, W.W. (1989). Friendship and aggressiveness as determinants of conflict outcomes in middle childhood. *Developmental Psychology*, 25(5), 812-819.
- Sargent, A.G. (1979). *Beyond sex roles*. New York: West Publishing Company.
- Schulenberg, J., Maggs, J.L., Dielman, T.E., Leech, S.L., Kloska, D.D., Shope, J.T et Leatz, V.B. (1999). On peer influence to get drunk: A panel study of young adolescents. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 45(1), 108-142.
- Serbin, L.A., Cooperman, J.M., Peters, P., Lehoux, P.M., Stack, D.M. et Schwartzman, A.E. (1998). Intergenerational transfer for psychosocial risk in women with childhood histories of aggression, withdrawal, or aggression and withdrawal. *Developmental Psychology*, 34(6), 1246-1262.
- Serbin, L.A., Peters, P.L., McAffer, V.J. et Schwartzman, A.E. (1991). Childhood aggression and withdrawal as predictors of adolescent pregnancy, early parenthood, and environmental risk for the next generation. *Canadian Journal of Behavioural science*, 23(3), 318-331.
- Serbin, L.A. et Stack, D.M. (1998). Introduction to the special section studying intergenerational continuity and transfer of risk. *Developmental Psychology*, 34(6), 1159-1161.

- Strayer, F., Blicharski, T., Gariépy, J.L., LaFerté, P., Leclerc, D., Santos, A.J. et Verissimo, M. (1995). Les réseaux affiliatifs chez les jeunes enfants. La socialisation du jeune enfant. *Les Cahiers du CERF*, 3, 275-297.
- Strayer, F. et Santos, J. (1996). Affiliative structure in preschool peer group. *Social Development*, 5, 117-130.
- Tremblay, R. E., LeBlanc, M. et Schwartzman, A.E. (1988). The predictive power of first-grade peer and teacher rating of behavior : Sex difference in antisocial behavior and personality at adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(5), 571-583.
- Tremblay, R. E., et Royer, É. (1992). Pour une perspective éducationnelle dans l'évaluation des élèves en trouble du comportement. *Sciences et Comportement*, 22(3-4), 253-262.
- Urberg, K.A. (1999). Introduction: Some thoughts about studying the influence of peers on children and adolescents. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 1-12.
- Vacc, N.A. (1968). A study of behavior disorderd children in regular and special classes. *Exceptional Children*, 35, 197-204.
- Vacc, N.A. (1972). Long term effects of special class intervention for behavior disordered children. *Exceptional Children*, 35, 197-204.
- Vaux. A. et Wood, J. (1987). Social support ressources, behavior, and appraisal: A path analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 15, 107-111.
- Verlaan, P., Dumas, J.E. et Beaudin, L. (1992). Les désordres de la conduite: Caractéristiques et trajectoires de leur développement. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 21(2), 133-144.
- Vitaro, F. et Boivin, M. (1989a). Rejet social et prévention: Recension d'étude et avenues de recherche futures. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 18(2), 109-122.
- Vitaro, F. et Boivin, M. (1989b). Rejet social et problèmes d'adaptation chez l'enfant: instrumentation et intervention. *Sciences et Comportement*, 19(4), 271-294.

- Vitaro, F., Brendgen, M., Pagani, L., Tremblay, R.E. et McDuff, P. (1999). Disruptive behavior, peers association, and conduct disorder: Testing the developmental links through early intervention. *Development and Psychopathology*, 11, 287-304.
- Vitaro, F., Dobkins, P.L., Gagnon, C. et Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent: Prévalence, déterminants et prévention*. Monographie de Psychologie, 11, Presse de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Pelletier, D. (1991). La prédiction des problèmes de comportement au second cycle du primaire. *Science et Comportement*, 21(3), 151-167.
- Vitaro, F., Tremblay, R.E., Kerr, M., Pagani, L. et Bukowski (1997). Disruptiveness, friend's characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child Development*, 68(4), 676-689.
- Walker, H.M., Colvin, G. et Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove: ITP.
- Wentzel, K.R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K.R. et Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzel, K.R. et Caldwell, K. (1997). Friendship, peer acceptance, and group membership: relation to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-1209.
- Wentzel, K.R. et Erdley, C.A. (1993). Strategies for making friends: relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29(5), 819-826.
- Youniss, J. et Smollar, J. (1985). *Adolescents relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Zakriski, L. et Coie, J.D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67, 1048-1070.
- Zarbatany, L., McDougall, P., Hymel, S. (2000). Gender-differentiated experience in the peer culture: link to intimacy in preadolescence. *Social Development*, 9(1), 62-79.

ANNEXE A
MÉTHODOLOGIE (RECENSION DES ÉCRITS : 3^{ième} PARTIE)

La troisième partie de la recension des écrits a été réalisée selon la méthodologie proposée par Jackson (1989) et ce, dans le but d'en faciliter l'analyse critique. De plus, afin de couvrir les connaissances les plus à jour possible, nous nous sommes assurés que les études recensées avaient été publiées entre les années 1985 et 2000. L'autre critère de sélection des études a été le contexte social dans lequel elles ont été réalisées. Afin d'éviter certains biais liés au contexte, nous avons sélectionné seulement les études réalisées dans un contexte nord-américain, soit au Québec, au Canada ou encore aux États-Unis.

Nous avons distingué les études en fonction du fait qu'elles s'intéressent aux problèmes extériorisés ou intériorisés. Ces études sont présentées dans des sections distinctes. Certaines études traitent des deux types de problèmes de façon simultanée, nous les avons donc rassemblées dans une même section. Conséquemment, la première section comprend les études qui portent sur le réseau d'amitié des élèves dont les problèmes sont de type extériorisé. La deuxième section examine les études qui traitent des élèves en problèmes de type intériorisé. La troisième section fait référence aux études mixtes, c'est-à-dire les études qui ont étudié les deux types de problèmes de comportement, mais de façon séparée (extériorisés ou intériorisés).

Chaque étude sera présentée en fonction de ses objectifs ou hypothèses, de sa méthode et de ses résultats. Les limites de ces études seront soulevées dans une section ultérieure. En raison du peu d'études qui portent sur les caractéristiques des relations d'amitié chez les adolescents en problèmes de comportement, nous avons choisi d'inclure dans cette troisième partie de la recension, en plus des études portant sur des adolescents du secondaire, les études qui s'intéressent à des jeunes de quatrième, cinquième et sixième année du primaire, car cette période en est une de transition vers le secondaire (Berndt, Hawkins et Jiao 1999).

La procédure de recherche documentaire a été réalisée à l'aide des banques de données ÉRIC et PSYCLIT qui regroupent la grande majorité des publications en éducation et en psychologie. Les descripteurs suivants ont été utilisés : *behavior problems, high school youth, peers groups, peer relationships, secondary children, social network, social relation, etc.* Les revues consultées sont les suivantes : *Child Development, Developmental Psychology, Journal of Abnormal Child Psychology, Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Journal of Personality and Social Psychology, Merrill-Palmer-Quarterly.*

ANNEXE B
L'INVENTAIRE DU RÉSEAU SOCIAL (IRS)

ANNEXE C

MATRICE DE CORRÉLATIONS BIVARIÉES (SPEARMAN)

Tableau 3

Matrice de corrélations entre les variables indépendantes de problèmes de comportement et les variables du réseau d'amitié

Var.	Y1	Y2	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7
Y1	1,00	,027	,069	-,054	,046	,178**	,025	-,189**	,029
Y2	1,00	1,00	,007	,027	-,052	,009	-,015	,000	-,016
X1	1,00	1,00	1,00	-,212**	,368**	,570**	,167*	,040	,033
X2	1,00	1,00	1,00	1,00	,042	-,207**	-,004	,131	-,184*
X3	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,474**	,141*	,161*	-,159*
X4	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,167*	-,035	,006
X5	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	,041	-,007
X6	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	-,264**
X7	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

(Y1, problèmes extériorisés; Y2, problèmes intériorisés; X1, satisfaction moyenne; X2, conflits moyens; X3, intimité moyenne; X4, disponibilité moyenne; X5, fréquence des rencontres; X6, temps de connaissance; X7, étendue du réseau d'amitié)

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.