

AGRESSIVITÉ ET CONCEPTIONS NAÏVES DE LA VIOLENCE ÉVOLUTION DES REPRÉSENTATIONS AU COURS DE L'ADOLESCENCE

BENJAMIN PATY*, DOMINIQUE LASSARE**

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif d'apporter un éclairage différent aux approches courantes en sciences humaines sur la question des variables liées à la violence scolaire au cours de l'adolescence. Le principal questionnement a porté sur l'existence d'un lien chez les élèves scolarisés entre l'évolution de leurs représentations de la violence et celles de leurs tendances agressives. 332 élèves en classes de sixième, quatrième et seconde ont participé à cette recherche. Ils ont complété un questionnaire d'agressivité et un questionnaire destiné à recueillir leurs théories naïves par rapport à la violence. On observe une diminution des scores d'agressivité en fonction de l'avancement des adolescents vers l'âge adulte. Sur la même période, on observe aussi une modification des représentations sociales de la violence, ce qui suggère une liaison entre ces deux variables. Toutefois, les représentations de la violence sont en interaction avec l'âge et le sexe des élèves. Le décalage entre les représentations de la violence partagées par les élèves et celles partagées par les enseignants est discuté.

MOTS-CLÉS

représentation sociale, violence, école, adolescence.

SUMMARY: AGGRESSIVE BEHAVIOR AND LAY THEORIES OF VIOLENCE: AN EVOLUTIONARY APPROACH DURING ADOLESCENCE

The aim of this research is to bring a different lighting to the current approaches to school violence during adolescence. The main purpose concerned the evolution of the representations of the violence and the aggressive tendencies in adolescents. 332 pupils of 12, 14 and 16 years old participated in this research. They completed an aggressivity questionnaire and a questionnaire intended to collect their lay theories regarding violence. We observed a decrease of scores on the aggressiveness scale in relation to the growing of the adolescents towards adulthood. During the same period, we also observed a change in social representations of violence suggesting a link between these two variables. Nevertheless, age and sex of pupils interact on social representations of violence. Compared with results of another survey on teachers, the gap between pupils' and teachers' representations of violence is also discussed.

KEY WORDS

social representation, school, violence, adolescence.

Depuis une décennie, le développement des études sur la violence au travail a permis une prise de conscience des conséquences préjudiciables – jusqu'alors méconnues ou minimisées – sur la santé des personnes qui en sont victimes. Les résultats de ces études convergent tous vers la même conclusion : la violence au travail a de nombreuses répercussions néfastes, et ce, tant au niveau de la santé physique et psychologique qu'au niveau du fonctionnement social⁽¹⁾. Dans ce contexte, dès 1996, l'Organisation mondiale de la santé faisait

de la prévention de la violence au travail une priorité de santé publique^(2,3).

En milieu scolaire, les premiers travaux français ont été menés dans le cadre de la violence au travail et ont donc porté sur les répercussions de la violence réelle ou supposée des élèves sur la santé mentale des enseignants⁽⁴⁾. Aussi, si le fonctionnement social des groupes d'élèves a été rapidement étudié, ce n'était pas parce que l'expérience des interactions entre pairs constituait une préparation

*Docteur en psychologie sociale,
Laboratoire de psychologie appliquée "Stress et Société",
EA 3793, Université de Reims Champagne-Ardenne,
57, rue Pierre Taittinger, F-51000 Reims
benjamin.paty@univ-reims.fr
** Professeur de psychologie sociale,
Centre universitaire de formation et de recherche de Nîmes,
Unimes, Nîmes, France

positive à la vie en société ⁽⁵⁾, mais plutôt parce que cette étude pouvait fournir à l'enseignant des moyens ne pas se laisser déborder ⁽⁶⁾. Cependant, les travaux récents sur les brimades (*bullying*) entre élèves à l'école ⁽⁷⁾, en montrant que ceux-ci pouvaient souffrir des conséquences négatives des actes de brutalité et de violence échangés entre eux, ont permis de faire reconnaître l'école comme un lieu d'apprentissage de la vie en société où les relations entre pairs pouvaient avoir un impact majeur – favorable ou défavorable – sur le développement personnel des enfants ⁽⁸⁾. Ainsi, Gilly, même si sa conception semble demeurer à l'heure actuelle atypique ⁽¹⁰⁾, défend l'idée selon laquelle “*un enfant en situation scolaire, ce n'est pas seulement un enfant aux prises avec des méthodes pédagogiques et un corps de connaissance. C'est un enfant impliqué dans un réseau de relations interpersonnelles au sein du groupe classe et de l'institution scolaire*” ^(9, p. 139).

Face à l'importance des enjeux sur l'équilibre des enfants ^(11, 12), il importe de mieux cerner et comprendre les conduites de violence entre jeunes. Dans ce domaine, divers travaux ont permis de définir plusieurs pistes explicatives. Ainsi, certains d'entre eux ont montré l'existence d'un lien entre les conduites de violence et l'âge et le sexe des enfants. Il est généralement reconnu que plus l'enfant est âgé, moins il est violent ^(13, 14). De même, la plupart des études qui se sont intéressées à la relation entre le genre et les conduites violentes ont montré que les actes violents sont sensiblement plus élevés chez les garçons que chez les filles ⁽¹⁵⁾. Évidemment, même si des explications d'ordre hormonal ou biologique sont régulièrement avancées pour expliquer ces différences entre les sexes en matière d'agressivité ⁽¹⁶⁾, les travaux en anthropologie soulignent clairement d'importantes variations culturelles ⁽¹⁷⁾ et mettent donc l'accent sur la construction sociale de ces conduites.

Par ailleurs, l'ensemble de ces résultats ne permet pas d'appréhender finement les mécanismes de genèse et de maintien de la violence. Une perspective intéressante pour pallier ces limites est offerte par la psychologie sociale et notamment par les recherches conduites dans le domaine des représentations sociales. D'après Jodelet, la représentation sociale renvoie à “*des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociales*”, et à des “*phénomènes cognitifs [qui] engagent l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée*” ^(18, p. 36). La représentation sociale se construit au sein même des échanges interindividuels et constitue le produit et le processus d'une activité mentale qui consiste à reconstituer le réel ⁽¹⁹⁾. Il s'agit donc d'une forme de connaissance désignée généralement comme un “savoir de sens commun”, et même un “savoir naïf” qui se retrouve comme élément actif en plein cœur des relations sociales, des processus sociaux rattachés tantôt au développement individuel, tantôt au développement collectif dans la dé-

inition des identités personnelles et sociales. Selon cette approche, l'adoption de conduites violentes par les adolescents pourrait tout autant être le fruit de représentations particulières partagées entre eux que la condition nécessaire au développement de représentations particulières.

CONCEPTIONS EXPRESSIVE ET INSTRUMENTALE DE LA VIOLENCE

En ce qui concerne plus particulièrement l'objet social “violence”, les représentations sociales incluent des éléments empruntés à deux courants scientifiques explicatifs de l'agression ^(20, 21). En psychologie, s'agissant de la violence entre personnes, on oppose en effet classiquement la conception expressive à la conception instrumentale. La première a été proposée initialement par Berkovitz ⁽²²⁾; les conduites agressives y sont considérées comme le produit de la décharge d'énergie accumulée à la suite de frustrations. La seconde conception est celle de l'agression instrumentale; elle s'appuie principalement sur la théorie de l'apprentissage social ⁽²³⁾, selon laquelle la tendance à recourir aux comportements agressifs découle d'une succession de renforcements positifs que constituent les bénéfices matériels obtenus au moyen de ces comportements. On explique ainsi pourquoi, du fait qu'il a déjà tiré profit à plusieurs reprises de ce comportement, un élève rackette un camarade; l'agression est l'instrument mis en œuvre pour se procurer de l'argent. Ici, l'agression apparaît donc délibérée et rationnelle, alors que lorsqu'elle est perçue comme expressive, elle semble résulter de la libération inévitable d'une énergie accumulée.

Sur le plan des relations entre ces représentations sociales de la violence et l'appartenance groupale, les rares études existantes convergent pour montrer que les représentations se différencient selon le sexe: les hommes partagent une conception plus instrumentale de la violence et les femmes une conception plus expressive. Malheureusement, les études sont souvent conduites sur de jeunes adultes ⁽²⁴⁾ ou sur de très jeunes enfants ⁽²⁵⁾, mais rarement à l'adolescence et encore plus rarement dans une perspective de suivi au cours de son évolution.

Pourtant, les questions relatives à la genèse des représentations sociales et des conduites sociales permettent de concevoir que les diverses représentations que les adolescents ont de la violence – c'est-à-dire la construction mentale de tout ce qui se rattache à une conduite violente (les normes, les schémas d'action, les idéologies) – sont très certainement liées à l'adoption de conduites particulières: les représentations ont une fonction prescriptive, mais on considère aussi que les conduites, les pratiques influencent le contenu des représentations ⁽²⁶⁾. En raison de cette interaction, le changement en terme comportemental au

cours du développement de l'adolescent devrait également s'accompagner de changements sociocognitifs dans les représentations partagées.

Comment cela se passe-t-il ? Selon Kohlberg⁽²⁷⁾, vers la fin de l'enfance et le début de l'adolescence se développe un sens moral conventionnel lié à la loi et aux règles sociales. L'enjeu de cet apprentissage est l'approbation sociale. Kohlberg pense qu'à partir de l'adolescence se développe un niveau moral supérieur (post-conventionnel) axé sur des principes éthiques. À 12 ans, le développement de ces notions morales est donc loin d'être terminé. La période scolaire qui va du collège au lycée, avec les nouvelles réalités, les nouveaux rôles rencontrés, les nouveaux dilemmes auxquels l'adolescent se confronte, est très certainement le moment où ces valeurs morales peuvent s'intégrer sous la forme d'attitudes éthiques conscientes. Cette période est également très riche au niveau de l'épanouissement de la construction sociale car l'adolescent rencontre beaucoup de personnes, en particulier dans le cadre scolaire. Il se fait des amis – et des ennemis – et partage des idées avec eux. Ces rencontres vont avoir un impact sur ses attitudes et les représentations qu'il a de son environnement. Kohlberg doute même que cet apprentissage soit achevé chez la majorité des adultes⁽²⁸⁾.

Dans sa recherche d'une identité stable, l'adolescent peut être conduit à agir de manière déviante. Il va ainsi chercher à s'adapter de la meilleure façon possible à l'environnement pour en tirer des avantages et des satisfactions. Mais s'adapter signifie simplifier le monde et se l'approprier, ce qui inclut donc d'établir de multiples représentations sociales sur de nombreux thèmes, dont celui qui nous intéresse, la violence. Pourtant, les données concernant les représentations de la violence chez les adolescents sont rares. La seule étude française portant sur l'évolution des croyances naïves relatives à l'agression et l'évolution des conduites d'agression durant l'adolescence montre que les garçons ont des représentations justifiant davantage le recours à la violence que les filles⁽²⁹⁾. Contrairement à celles-ci qui connaissent une diminution de cette représentation avec l'âge, les garçons gardent un niveau stable durant l'adolescence. Cette recherche porte sur les conduites violentes et les représentations des adolescents hors du contexte scolaire, ce qui en limite néanmoins la portée lorsque l'on sait que l'adolescent est avant tout un élève et qu'il passe une part importante de cette période de construction personnelle au collège ou au lycée.

L'enjeu de la compréhension de ces représentations et de leur genèse en contexte scolaire est crucial aussi bien pour une meilleure compréhension du développement moral des enfants et de leurs conduites que pour une approche centrée sur les enseignants. Lorsque l'agression est par exemple perçue comme instrumentale, on peut envisager

de faire apprendre à l'élève d'autres moyens d'arriver à obtenir les mêmes satisfactions matérielles. Par contre, si elle est perçue comme expressive, on voit en elle la manifestation d'un besoin vital, beaucoup moins contrôlable par une pensée rationnelle ; elle est désintéressée, "vandaliste" et imprévisible. On avance que, lorsque la violence scolaire est perçue comme expressive plutôt qu'instrumentale, elle risque davantage de produire des sentiments d'impuissance acquise et de découragement. En effet, si les élèves présentent des conduites violentes complètement irrationnelles, n'est-il pas vain de chercher à les ramener à la raison ? Par ailleurs, si les adultes et les adolescents ne partagent pas les mêmes représentations de ce qu'est une conduite violente, n'est-ce pas en soit générateur de conflit ?

Nous nous intéresserons donc dans ce travail à la proximité entre les théories scientifiques et les représentations sociales de la violence chez les adolescents en relations avec leurs conduites agressives.

PROBLÉMATIQUE

L'adolescence est donc une période où les élèves sont incités d'une manière croissante à présenter des conduites et des raisonnements d'adulte au fur et à mesure qu'ils se rapprochent eux-mêmes de ce statut social particulier. Nous nous demandons comment évolue durant cette période le rapport aux conduites violentes à la fois en termes de conduites adoptées et en termes de savoir et de conceptions socialement partagées à propos de la violence, alors même qu'en contexte scolaire, du fait de leurs contacts quotidiens avec les enseignants, ces élèves sont régulièrement confrontés à des modèles adultes de conduites et de raisonnement à propos de cet objet.

Nous pouvons formuler plusieurs hypothèses. La première concerne la tendance agressive des élèves et leur niveau de développement. Conformément aux nombreuses études réalisées sur la relation entre l'âge et les conduites violentes, on devrait observer une diminution de la tendance violente des élèves au fur et à mesure qu'ils grandissent. La deuxième hypothèse porte sur la relation entre l'agressivité et le genre. Comme cela a déjà été montré, nous devrions retrouver un niveau d'agressivité globalement plus faible chez les filles que chez les garçons. Notre troisième hypothèse concerne la relation entre l'agressivité et les représentations de la violence. Compte tenu des travaux présentant les représentations sociales comme prescripteurs de conduites, l'intensité de l'agressivité devrait être corrélée avec un certain type de représentation de la violence (en particulier expressive ou instrumentale). Enfin, la quatrième hypothèse concerne l'évolution au cours de l'adolescence des représentations de la violence. On peut s'attendre à ce que les représentations de la violence partagées par les

élèves évoluent au cours de l'adolescence vers une représentation d'adulte. Cette évolution des représentations doit très certainement se faire en fonction du sexe des élèves.

MÉTHODE

Cette recherche a été conduite avec une approche transversale. Elle a porté sur des élèves en classe de sixième, de quatrième et de seconde. Ces trois niveaux d'âge sont caractérisés par des transformations importantes sur les plans morphologique et psychocognitif, ainsi que sur le plan du statut social. 332 élèves de la ville de Reims ont participé à cette recherche, 164 filles et 168 garçons. Les élèves provenaient de trois collèges (dont un en centre-ville) et de deux lycées dans le même bassin de recrutement que les collèges (un lycée d'enseignement général et un lycée professionnel). L'origine socioéconomique des collégiens et lycéens participant à cette étude est donc relativement large.

L'ensemble du recueil de données s'est déroulé pendant un mois durant la période scolaire. Les questionnaires étaient administrés collectivement, en classe, en présence d'un chercheur qui donnait oralement les consignes et en présence d'un enseignant de la classe, ce qui garantissait une certaine discipline durant la passation.

L'échantillon d'élèves se répartissait de la manière suivante selon les variables étudiées : 117 élèves en classe de sixième (64 garçons de 11,79 ans d'âge moyen : SD = 0,89 ; 53 filles de 11,87 ans d'âge moyen : SD = 0,63), 113 élèves en classe de quatrième (58 garçons de 13,92 ans d'âge moyen : SD = 0,79 ; 55 filles de 13,86 ans d'âge moyen : SD = 0,66) et 102 élèves en classe de seconde (46 garçons de 15,59 ans d'âge moyen : SD = 0,75 ; 56 filles de 15,79 ans d'âge moyen : SD = 0,79).

MESURE DE LA TENDANCE AGRESSIVE

Cette variable a été mesurée par un questionnaire et non pas par l'observation réelle des conduites d'agression comme cela peut parfois se faire dans d'autres contextes que celui de l'école⁽²⁹⁾. Les élèves devaient compléter une version française du questionnaire d'agressivité de Buss et Perry⁽³¹⁾. Une version française a été validée récemment⁽³²⁾, mais cette nouvelle version à 20 items est difficilement comparable à la version américaine de Buss et Perry qui comporte 29 items. Nous avons donc retenu dans cette recherche la version plus ancienne validée par Nahama *et al.*⁽³³⁾.

Pour chacun des 29 items, l'élève doit indiquer à partir d'une échelle en cinq points si la proposition est tout à fait fautive ou tout à fait vraie lorsqu'elle s'applique à lui.

Les items de ce questionnaire relèvent de quatre grandes dimensions relatives à l'agressivité : la colère (exemple : "Il m'est arrivé de devenir furieux(se) au point de casser des objets"), l'hostilité (exemple : "J'ai déjà menacé des gens de mon entourage"), l'agressivité physique (exemple : "Je me bagarre plus souvent que mes camarades") et l'agressivité verbale (exemple : "Quand je ne suis pas d'accord avec mes amis, je leur dis en face"). Compte tenu de la composition de cet outil autour de ces quatre dimensions, il est courant dans la littérature sur l'agression d'utiliser les sous-échelles correspondant à ces quatre dimensions. Toutefois dans cette étude exploratoire, compte tenu des critiques sur la validité de ces sous-échelles⁽³⁴⁾ nous avons fait le choix de ne travailler que sur le score global d'agressivité donné par ce questionnaire. Basé sur l'addition des notes obtenues aux 29 items, ce score d'agressivité peut en théorie varier entre 29 et 145.

ÉVALUATION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES CONCERNANT LA VIOLENCE

Les élèves complétaient un second questionnaire destiné à recueillir leurs représentations de la violence. Ce questionnaire, dénommé EFAE-20 (Échelle française des représentations de l'agression expressive à 20 items), est inspiré du questionnaire EXPAGG utilisé dans des travaux britanniques sur les représentations sociales de la violence^(35,36) et a donné lieu à une procédure de validation en français⁽³⁰⁾. Il comporte 20 items (*cf.* encadré 1) destinés à recueillir les explications privilégiées par le répondant lorsqu'il s'agit de comprendre pourquoi on peut être violent. Les réponses se font sur une échelle en quatre points allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Une étude de validation de ce questionnaire ayant été effectuée en 2003 sur un échantillon de 386 enseignants français âgés d'une trentaine d'années dans des conditions de passation similaires à l'étude présentée ici, nous pourrions donc, à titre indicatif, comparer les données de notre échantillon d'élèves à cette référence adulte⁽³⁰⁾.

Cette échelle permet de mesurer deux facteurs. Le premier facteur regroupe des items pour la plupart relatifs à une conception de la violence comme expressive. C'est le modèle frustration-agression qui sous-tend ce facteur de représentation. Deux items "Les gens violents emploient souvent la force simplement parce qu'ils ne voient pas d'autres moyens d'agir" et "Les personnes violentes utilisent tout simplement leur agressivité lorsqu'il leur faut agir", bien qu'évoquant l'idée "d'utiliser ou d'employer la violence" (vision *a priori* instrumentale de la violence), saturent le plus sur ce facteur. C'est très certainement le caractère excusable qui est ici mis en avant. En additionnant les items composant ce facteur, on mesure donc une conception naïve d'une violence ayant souvent comme origine la frustration (sous la forme de la jalousie par exemple),

des violences subies auparavant ou encore des humiliations (comme le manque de respect). La dimension mesurée par ce facteur est appelée "conception de violence expressive" (à la suite de frustrations). Basé sur dix items, ce score peut théoriquement varier de 10 à 40. À titre indicatif, la note moyenne de référence pour des adultes, enseignants d'une trentaine d'années est de 27 (SD = 4,15) ⁽³⁰⁾.

Le second facteur correspond à une représentation plus instrumentale et plus contrôlable de la violence. Il regroupe des items où l'usage de la violence est présenté comme ayant une certaine finalité. De même, c'est surtout l'image de la violence urbaine, liée aux quartiers difficiles

et aux ghettos, qui y est présentée comme inéluctable ou en tout cas comme une sorte de conduite nécessaire à la survie dans ces quartiers. Exemples : "Les jeunes issus de quartiers difficiles sont obligés de recourir à des comportements violents pour s'en sortir" et "Ne jamais être agressif, c'est prendre le risque de se faire marcher sur les pieds". Les items évoquant d'éventuelles solutions à ces formes de violence – "Il est possible d'empêcher la violence en augmentant le nombre de policiers dans les rues" et "En punissant ou en éduquant plus efficacement, il doit être possible d'éviter la plupart des actes de violence" (solutions cohérentes avec le modèle d'apprentissage de l'agression) – se retrouvent avec les saturations les plus fortes sur

ENCADRÉ 1 *Questionnaire EFAE-20*

Consignes - Vous allez trouver ci-dessous des propositions relatives à des conduites violentes. Pour chaque proposition, vous indiquerez, en mettant une croix dans l'une des quatre colonnes, dans quelle mesure vous êtes ou non d'accord. Surtout ne passez pas trop de temps sur chacun des points et ne revenez pas en arrière, mais donnez simplement la réponse qui vous semble le mieux décrire votre conception personnelle de la violence.

- 1 - C'est en réaction aux frustrations de tous les jours que certain(e)s peuvent être violent(e)s
- 2 - Quand on est humilié, il est naturel que l'on réagisse agressivement
- 3 - Je conçois la violence comme une pulsion intérieure qui pousse à agir et que l'on ne maîtrise pas
- 4 - Avec certains individus, le recours à la force est nécessaire pour se faire comprendre
- 5 - Les personnes violentes utilisent tout simplement leur agressivité lorsqu'il leur faut agir
- 6 - Manquer de respect à quelqu'un, s'est s'exposer à un retour violent
- 7 - Les actes violents s'expliquent souvent par une imitation de comportements observés (télévision, cinéma, dans la rue...)
- 8 - La violence peut s'expliquer par les différences de nationalité entre les individus
- 9 - Les gens violents emploient souvent la force simplement parce qu'ils ne voient pas d'autres moyens d'agir
- 10 - C'est en toute connaissance de cause que l'on décide de se conduire violemment
- 11 - Agir fermement, quitte à nuire aux autres, est pour certain(e)s une façon de se défouler
- 12 - Il arrive parfois que l'on agisse avec violence pour obtenir plus rapidement ou plus facilement quelque chose
- 13 - Il est possible d'empêcher la violence en augmentant le nombre de policiers dans les rues
- 14 - Les actes violents s'expliquent souvent par des violences subies auparavant
- 15 - Lorsqu'une dispute survient, la plupart des gens se laissent guider par leurs émotions
- 16 - Ne jamais être agressif, c'est prendre le risque de se faire marcher sur les pieds
- 17 - Envier (ou être jaloux de) quelqu'un ou quelque chose peut amener à être violent
- 18 - Être violent, c'est exprimer ses frustrations de cette manière (en étant violent)
- 19 - Les jeunes issus de quartiers difficiles sont obligés de recourir à des comportements violents pour s'en sortir
- 20 - En punissant ou en éduquant plus efficacement, il doit être possible d'éviter la plupart des actes de violence

pas du tout d'accord			tout à fait d'accord
1	2	3	4

ce second facteur. Pour résumer, ce type de représentation sociale de la violence est celui d'une violence instrumentale et urbaine dont les causes sont sociales ou identitaires, à laquelle on trouve des justifications, et surtout que l'on conçoit comme évitable par l'éducation, la punition ou la répression. La dimension issue de ce facteur est appelée "conception de la violence instrumentale et curable". Basée sur huit items, la mesure peut en théorie varier de 8 à 32. À titre indicatif, la note moyenne de référence pour des adultes, enseignants d'une trentaine d'années est de 17,90 (SD = 3,59)⁽³⁰⁾. Deux mesures sont donc fournies par l'administration de ce questionnaire EFAE-20 : la conception de la violence comme expressive et la conception de la violence comme instrumentale et curable.

Afin de limiter les éventuels effets liés à un ordre unique de remplissage des questionnaires, les collégiens et lycéens participant à l'étude ont reçu aléatoirement un questionnaire imprimé commençant par le questionnaire d'agressivité ou commençant par l'EFAE-20.

RÉSULTATS

EFFET DE L'ÂGE ET DU SEXE SUR L'AGRESSIVITÉ

Une analyse de variance a été effectuée afin de tester l'effet des facteurs âge et sexe sur l'agressivité. Les résultats montrent uniquement un effet significatif de l'âge ($F(2, 325) = 12,41 ; p < 0,001$). Aucune interaction significative n'a par ailleurs été trouvée. On enregistre une diminution des scores à l'échelle d'agressivité au fur et à mesure de l'avancement des adolescents vers l'âge adulte. La figure 1 montre que cette diminution semble être linéaire de la classe de sixième à la classe de seconde. Les points représentant les trois niveaux de développement semblent en effet alignés. Il ressort donc que plus les adolescents grandissent, moins ils semblent s'adonner à des conduites agressives.

EFFET DE L'ÂGE ET DU SEXE SUR LES REPRÉSENTATIONS DE LA VIOLENCE

Une analyse de variance a été effectuée afin de tester l'effet des facteurs âge et sexe sur les conceptions naïves de la violence.

Conception de la violence expressive (à la suite de frustrations)

Aucun effet principal, ni du sexe, ni de l'âge n'a été trouvé. En revanche, l'interaction sexe-âge est significative ($F(2, 326) = 3,06 ; p < 0,05$). Comme l'indique la figure 2, alors qu'en grandissant les garçons conçoivent de moins en moins la violence comme expressive, cette conception naïve semble au contraire se renforcer au fur et à mesure

que les élèves filles s'approchent de l'âge adulte. On constate par ailleurs sur cette figure que les scores des élèves sur cette variable sont relativement proches de la moyenne observée dans la population de jeunes enseignants de l'étude de Paty de 2004 prise en référence ($m = 27,00$)⁽³⁰⁾.

Conception de la violence instrumentale et curable

Un effet principal du niveau de développement a été trouvé ($F(2, 326) = 10,37 ; p < 0,001$). Comme on le voit sur la figure 3, de la classe de sixième à la classe de seconde, les conceptions naïves de la violence comme un phénomène instrumental et curable s'affaiblissent. Ce qui signifie que plus les élèves grandissent, moins ils adhèrent à des explications de ce type pour les conduites violentes. À partir de cette figure 3, on notera cette fois que, sur cette variable, les scores obtenus par les élèves sont nettement supérieurs à la moyenne de l'échantillon d'enseignants de l'étude de Paty ($m = 17,90$)⁽³⁰⁾. Les plus jeunes élèves ayant les représentations les plus éloignées de celles des enseignants sur cette dimension qui concerne le caractère instrumental de la violence.

Par ailleurs, l'interaction entre le sexe et l'âge est également significative ($F(2, 326) = 5,02 ; p < 0,01$). Elle indique que cette conception diminue plus fortement chez les garçons lorsqu'ils grandissent que chez les filles (figure 4). Les premiers passent au cours de l'adolescence d'un niveau relativement élevé en classe de sixième à un niveau plus faible en classe de seconde. Par rapport aux garçons, les filles se maintiennent, quel que soit leur âge, à un niveau moyen inférieur sur cette conception de la violence.

Relation entre agressivité et conception naïve de la violence

Une matrice de corrélation a été construite entre le score au questionnaire d'agressivité de Buss et Perry et les deux scores aux dimensions de l'EFAE-20. Les corrélations sont respectivement de 0,27 ($n = 331, p < 0,001$) pour la conception expressive de la violence et de 0,34 ($n = 331, p < 0,001$) pour la conception instrumentale de la violence. Bien que ces corrélations entre représentations et agressivité soient significatives, elles sont toutes deux du même ordre de grandeur. L'écart entre ces deux coefficients ne nous permet pas d'associer plus fortement une conception particulière de la violence avec les comportements les plus violents.

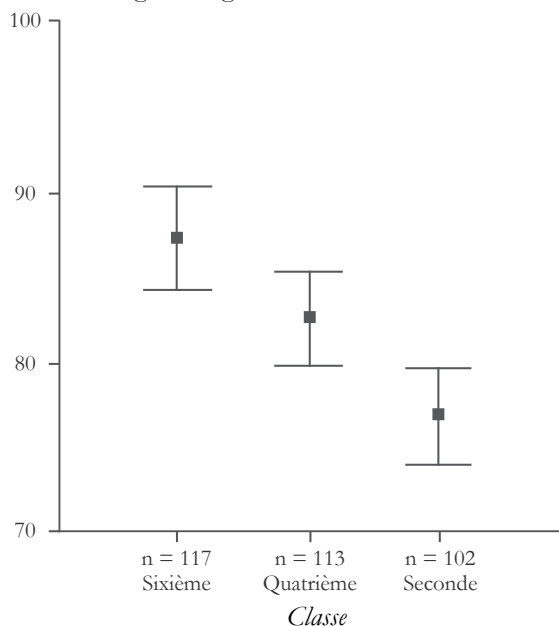
DISCUSSION ET CONCLUSION

Nous avons montré dans cette recherche exploratoire une double évolution des tendances agressives et des représentations de la violence en direction des représentations des adultes. Pour une question prenant en compte les évolutions au cours de l'adolescence, l'idéal aurait été évidemment de pouvoir suivre une cohorte d'élè-

FIGURE 1

Agressivité en fonction de l'âge des adolescents

Mesure de l'agressivité générale



Les barres qui entourent les points moyens correspondent à un intervalle de confiance de 95 %

FIGURE 3

Conception instrumentale de la violence en fonction de l'âge des adolescents

Conception instrumentale de la violence

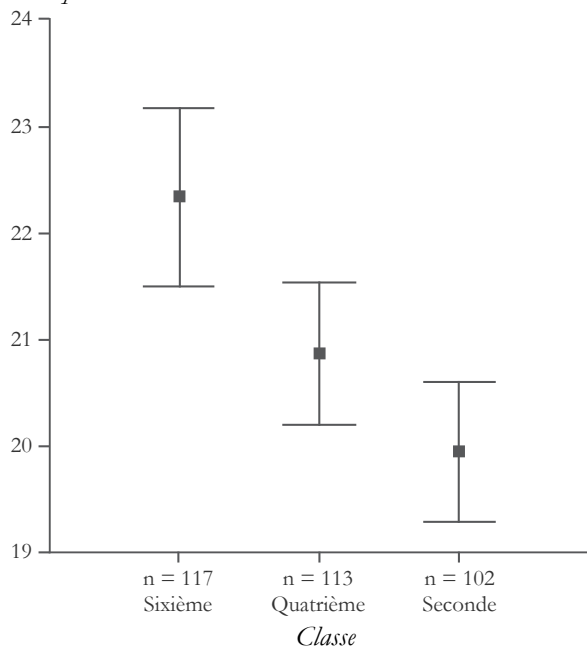


FIGURE 2

Conception expressive de la violence en fonction de l'âge et du sexe des adolescents

Conception expressive de la violence

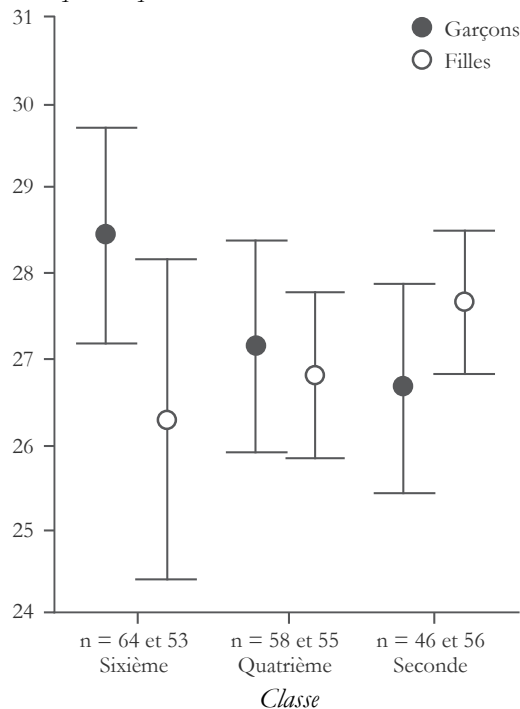
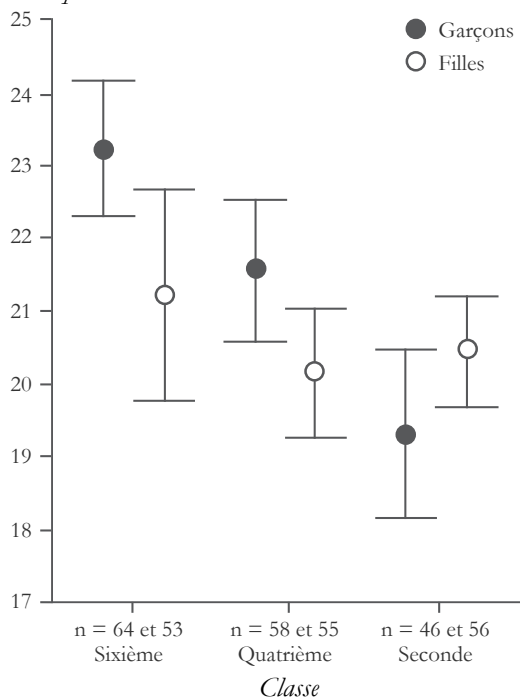


FIGURE 4

Conception instrumentale de la violence en fonction de l'âge et du sexe des adolescents

Conception instrumentale de la violence



ves sur le long terme. Cela aurait permis d'appréhender plus finement les évolutions de représentations des élèves. Toutefois, l'approche transversale retenue, moins coûteuse en temps de recueil de données, nous a apporté un certain nombre de connaissances. Le partage de représentations entre élèves de seconde et enseignants à propos de ce qu'est une conduite violente permet d'éclairer l'idée courante selon laquelle il y a moins de conflits ou de problèmes de violence au lycée. Non seulement les conduites des lycéens sont effectivement moins agressives, mais, par ailleurs, leurs représentations, depuis le collège, se sont rapprochées de celles des enseignants. Cela pourrait correspondre à une moins grande tendance à résoudre les éventuels conflits par le recours à la force ou à la violence verbale. Ce résultat est tout à fait conforme à nos premières hypothèses. Conformément aux théories de Jean Piaget concernant le développement cognitif général, on pourrait considérer que la diminution de conduites violentes vers la fin de l'adolescence pourrait correspondre à l'atteinte de l'étape du raisonnement formel, où l'adolescent peut alors se décentrer de son propre point de vue pour prendre en compte le point de vue de l'autre.

Dans le détail, ce sont en particulier les représentations instrumentales et curables de la violence qui diminuent significativement des années collèges aux années lycée, au fur et à mesure de la socialisation de l'élève. Cela est à première vue conforme aux résultats de Kindelberger⁽³²⁾ qui a enregistré une diminution au cours de l'adolescence des croyances justifiant l'agression. Par contre, cet auteur enregistrait un décroît de ces croyances chez les filles et un niveau stable à travers l'adolescence chez les garçons alors que dans notre étude, en nous appuyant sur une mesure des représentations sociales de la violence, ces variations enregistrées semblent plus complexes : selon la composante de la représentation de la violence considérée, ce sont les élèves garçons ou filles qui montrent une variation au cours de leur scolarité. Ce point mériterait d'être prolongé par d'autres études plus fines sur cette période.

En revanche, l'absence significative d'effet de la variable sexe sur l'agressivité semble contredire un certain nombre de travaux que nous évoquons plus haut⁽¹³⁾. Ce résultat ne nous étonne pourtant qu'à moitié car le questionnaire d'agressivité de Buss et Perry n'intègre pas uniquement des items d'agression physique mais aussi des items d'agression verbale. Il peut ainsi donner la possibilité aux filles de manifester leur tendance agressive, ce que les recherches s'appuyant sur l'observation directe des comportements d'agression permettent plus difficilement d'enregistrer. Par ailleurs, cette inattendue moins grande différence entre garçons et filles est conforme aux statistiques récentes de signalement faites dans les établissements scolaires à l'aide du logiciel SIGNA qui soulignent des conduites violentes en plus forte croissance chez les élèves filles que chez les

élèves garçons. En ce sens les adolescentes scolarisées se différencient de moins en moins des garçons.

Nous avons également montré l'existence d'une liaison entre ces représentations et la tendance à recourir soi-même à des conduites violentes, quelles que soient les valeurs d'expression ou d'instrumentalité que cette représentation véhicule. Les représentations semblent en quelque sorte toujours "expliquer" la violence personnelle.

Dans une recherche utilisant le même instrument de mesure des représentations de la violence sur de jeunes enseignants⁽³⁰⁾, des scores identiques avaient été obtenus quand il s'agissait de la violence d'expression, mais ils étaient significativement inférieurs pour la violence instrumentale. Les résultats de cette étude sur les élèves nous permettent d'interpréter le stress ressenti par les enseignants face à la violence des élèves comme résultant de la confrontation à un groupe social (un "exogroupe" au sens très large) non seulement différent sur le plan des conduites, mais qui ne partage pas non plus avec les adultes une conception instrumentale de la violence. Le choc dû à la confrontation de groupes sociaux ayant des représentations différentes peut ainsi être particulièrement conflictuel dans le travail de repérage des conduites de brimades à l'école qui est demandé aux enseignants, alors qu'adultes et élèves ne se représentent pas ces notions de la même manière.

La violence comme le stress sont des objets scientifiques donnant lieu à des constructions idéologiques diverses et parfois contradictoires que le public naïf adopte et adapte en fonction de son vécu quotidien, de son expérience accumulée et de ses relations avec les autres. Ce sont donc aussi des objets de représentations sociales⁽³⁷⁾. Pour Doise⁽³⁸⁾, ce sont les relations sociales entre les groupes qui déterminent la construction de ces théories du sens commun. Dans le domaine de la santé, plusieurs auteurs^(38, 39) ont montré la fonction adaptative des représentations sociales en tant que guides pour l'action : "*les représentations sociales sont des combinaisons organisées et structurées d'éléments cognitifs et affectifs qui permettent aux individus et aux groupes de faire face aux incertitudes et aux menaces associées au sida*"^(39, p. 113). L'approche des problèmes de santé par les représentations sociales permet de mieux cerner les liens qui unissent les cognitions, les émotions et les actions en fonction du contexte social.

Cette étude exploratoire a apporté l'occasion de vérifier la validité du questionnaire EFAE-20 sur une population d'adolescents comme le suggéraient les premiers travaux conduits avec cet outil sur une population d'enseignants⁽³⁰⁾. Le caractère différenciateur des groupes sociaux semble confirmé dans cette étude et, en ce sens, il pourrait probablement être utilisé dans d'autres populations professionnelles afin de prédire certains risques relatifs à la santé et à certaines conceptions de la violence au travail.

Des applications pourraient concerner les populations professionnelles très comparables à la situation des élèves et de leurs enseignants en termes de confrontations parfois difficiles : des policiers, des conducteurs d'autobus, des commerçants, et leurs usagers ou clients. Une éducation à un meilleur partage des représentations de ce qu'est la violence serait de nature à améliorer les relations entre ces groupes. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1 - HOEL H, COOPER CL. Working with victims of bullying. In : Kemshall H, Pritchard J, Eds. Good practice in working with victims of violence. London : Jessica Kinsley Publishers, 2000 : 101-118.

2 - CALHOUN AD, CLARK-JONES F. Theoretical frameworks: developmental psychopathology, the public health approach to violence, and the cycle of violence. *Pediatr Clin N Am* 1998 ; 45 : 281-291.

3 - WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global consultation on violence and health. Violence: a public health priority. Document non publié WHO/EHA/SPI.POA.2. Genève : WHO, 1996.

4 - HORENSTEIN M, VOYRON-LEMAIRE MC. Les enseignants victimes de la violence. Paris : MGEN, 1996.

5 - MALLET P, PATY B. How French counsellors treat school violence: an adult-centered approach. *Int J Adv Couns* 1999 ; 21(4) : 279-300.

6 - COUSINET R. La solidarité enfantine. Étude de psychologie sociale. *Revue Philosophique* 1908 ; 24 : 281-300.

7 - OLWEUS D. Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions. Paris : ESF, 1999.

8 - ZAZZO R. La psychologie de l'enfant français. In : Zazzo R. Conduites et conscience. Psychologie de l'enfant et méthode génétique. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé, 1977 : 80-98.

9 - GUILLY M. La psychologie scolaire : quelques réflexions à propos de l'évolution des pratiques et des rapports entre école et psychologie. *Cahiers de Psychologie* 1972 ; 15 : 135-141.

10 - FERRIER J. Améliorer l'efficacité de l'école primaire. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998.

11 - TISSERON S. Enfants sous influence, les écrans rendent-ils les jeunes violents ? Paris : Armand Colin, 2000.

12 - BROWNE KD, HAMILTON-GIACHRITSIS C. The influence of violent media on children and adolescents: a public health approach. *Lancet* 2005 ; 365 : 702-710.

13 - HARRIS MB, KNIGHT BOHNHOFF K. Gender and aggression: II. Personal aggressiveness. *Sex Roles* 1996 ; 35 (1-2) : 27-42.

14 - HOUBRE B, FISCHER GN, TARQUINIO C. Les violences scolaires. In : Fischer GN. Psychologie des violences sociales. Paris : Dunod, 2003 : 79-105.

15 - PEPLER DJ, CRAIG WM, CONNOLY JA, YUILE A, MCMASTER L, DEPING J. Developmental perspective on bullying: sex differences in the functions and precursors of adolescent aggression. *Aggressive Behav* 2006 ; 32 (4) : 376-384.

16 - TREMBLAY RE, SCHAAL B, BOULERICE B, ARSENEAULT L, SOUSSIGNAN RG, PAQUETTE D ET AL. Testosterone, physical aggression, dominance, and physical development in early adolescence. *In J Behav Dev* 1998 ; 22 (4) : 753-777.

17 - FRY DP. Anthropological perspectives on aggression: sex differences and cultural variation. *Aggressive Behav* 1998 ; 24 (2) : 81-95.

18 - JODELET D. Représentations sociales : un domaine en expansion. In : Jodelet D. Les représentations sociales. Paris : PUF, 1992 : 31-61.

19 - MOSCOVICI S. Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie ? *Psychologie et Société* 2001 ; 4 (1) : 7-25.

20 - ARCHER J. A strategic approach to aggression. *Soc Dev* 2001 ; 10 (2) : 267-271.

21 - ARCHER J, HAIGH A. Sex differences in beliefs about aggression: opponent's sex and the form of aggression. *Br J Soc Psychol* 1999 ; 38 (1) : 71-84.

22 - BERKOWITZ L. Some determinants of impulsive aggression: role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Psychol Rev* 1974 ; 81 (2) : 165-176.

23 - BANDURA A. Aggression, a social learning analysis. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1973.

24 - CAMPBELL A, MUNCER S, GUY A, BANIM M. Social representations of aggression: crossing the sex barrier. *Eur J Soc Psychol* 1996 ; 26 (1) : 135-147.

- 25 - ARCHER J, PARKER S. Social representations of aggression in children. *Aggressive Behav* 1994 ; 20 (2) : 101-114.
- 26 - ABRIC JC. Les représentations sociales : aspects théoriques. In : Abric JC. Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF, 1994 : 11-36.
- 27 - KOHLBERG L. The psychology of moral development: essay on moral development. San Francisco : Harper and Row, 1984.
- 28 - MOESSINGER P. La psychologie morale. Paris : PUF, 1989.
- 29 - KINDELBERGER C. Les croyances légitimant l'agression : un facteur de maintien des conduites agressives se développant avec l'âge ? *Neuropsychiat Enfan* 2004 ; 52 (8) : 537-543
- 30 - PATY B. La violence à l'école : étude d'une représentation sociale comme facteur de stress des enseignants [Thèse de doctorat de psychologie]. Reims : Université de Reims Champagne-Ardenne, 2004.
- 31 - BUSS AH, PERRY M. The aggression questionnaire. *J Pers Soc Psychol* 1992 ; 63 (3) : 452-459.
- 32 - MASSE C, JUNG J, PFISTER R. Agressivité, impulsivité et estime de soi. *STAPS* 2001 ; 56 (3).
- 33 - NAHAMA V, PETIT F, AYOUB C, BASSEGUY K, CADOT M. Différences transculturelles et héritabilité liée au sexe dans les manifestations de l'agressivité chez les adolescents à haut risque de marginalisation. In : XXVI^{èmes} Journées scientifiques de l'Association française de thérapies comportementales et cognitives. Paris : AFTC, 1998.
- 34 - ARCHER J, KILPATRICK G, BRAMWELL R. Comparison of two aggression inventories. *Aggressive Behav* 1995 ; 21 (5) : 371-380.
- 35 - CAMPBELL A, MUNCER S, COYLE E. Social representation of aggression as an explanation of gender differences: a preliminary study. *Aggressive Behav* 1992 ; 18 (2) : 95-108.
- 36 - ARCHER J, HAIGH A. Do beliefs about aggressive feelings and actions predict reported levels of aggression? *Br J Soc Psychol* 1997 ; 36 (1) : 83-105.
- 37 - LASSARRE D. Vers un modèle psychosocial de l'épisode de stress. In : Chasseigne G, Lassarre D. Stress et société. Volume 2. Reims : Presses Universitaires de Reims, 2005 : 11-34.
- 38 - DOISE W. Les représentations sociales. In : Ghigliione R, Bonnet C, Richard JF. Traité de psychologie cognitive. 3 : cognition, représentation, communication. Paris : Dunod, 1990 : 111-174.
- 39 - MORIN M. Entre représentations et pratiques : le sida, la prévention et les jeunes. In : Abric JC. Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF, 1994 : 109-143.