

**UNIVERSITE DE YAOUNDE I**

\*\*\*\*\*

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES  
ET EDUCATIVES**

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*



**THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I**

\*\*\*\*\*

**POST GRADUATE SCHOOL FOR  
HUMAN, SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES**

\*\*\*\*\*

**DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR  
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES**

\*\*\*\*\*

**STYLE PARENTAL ET DÉVELOPPEMENT DE  
L'AGRÉSSIVITÉ PHYSIQUE CHEZ LES ENFANTS  
SCOLARISÉS AGÉS DE 6 – 11 ANS**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en psychologie**

**Option : Psychologie du développement**

**Par :**

**SISSAKO Pauline La Fortune Francisca**

**Matricule : 17 E176**

**Licenciée en Psychologie du Développement**

**Sous la direction de :**

**MBEDE Raymond**

**Professeur Émérite des Universités**



**Juillet 2023**

## SOMMAIRE

|                                                                                                |             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>SOMMAIRE</b> .....                                                                          | <b>i</b>    |
| <b>REMERCIEMENTS</b> .....                                                                     | <b>iii</b>  |
| <b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....                                                                | <b>iv</b>   |
| <b>LISTE DE FIGURES</b> .....                                                                  | <b>v</b>    |
| <b>LISTE DES HISTOGRAMMES</b> .....                                                            | <b>vi</b>   |
| <b>LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES</b> .....                                               | <b>vii</b>  |
| <b>LISTE DES ANNEXES</b> .....                                                                 | <b>viii</b> |
| <b>RÉSUMÉ</b> .....                                                                            | <b>viii</b> |
| <b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....                                                             | <b>1</b>    |
| <b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....                                             | <b>3</b>    |
| <b>CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE</b> .....                                              | <b>19</b>   |
| <b>CHAPITRE 3 : INSERTION THÉORIQUE DU PROBLÈME</b> .....                                      | <b>45</b>   |
| <b>CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE</b> .....                                                         | <b>63</b>   |
| <b>CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION, ANALYSE INTERPRÉTATION ET DISCUSSION<br/>DES RÉSULTATS</b> ..... | <b>83</b>   |
| <b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....                                                               | <b>105</b>  |
| <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....                                                       | <b>107</b>  |
| <b>ANNEXES</b> .....                                                                           | <b>117</b>  |
| <b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....                                                                | <b>122</b>  |

À

Ma mère, MAYO Catherine

## REMERCIEMENTS

Notre gratitude va tout d'abord à l'endroit de tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail. Nous voulons dire merci

Au Pr MBEDE Raymond pour avoir accepté de diriger ce travail ; pour son soutien, sa mise à notre disposition de son expérience en matière de recherche, et ses multiples conseils ;

Au Professeur Ebalé Moneze Chandel, le chef de Département de psychologie de l'Université de Yaoundé 1 pour nous avoir permis de réaliser ce travail.

Au laboratoire de psychologie du développement et de mal développement pour les séances des travaux organisées et l'expertise de ce travail.

À tous les enseignants du Département de psychologie de l'Université de Yaoundé 1 pour la formation reçue et en particulier, au Pr AMANA Evelyne et au Dr NGONO OSSANGO, pour leur disponibilité à lire ce mémoire, leurs conseils pratiques et enseignements multiples en matière de recherche ;

Ensuite à tous les aînés académiques pour leurs contributions multiformes spécifiquement, au Dr Alain TAGNE NOSSI pour sa disponibilité, ses critiques, sa patience et ses conseils qui ont su me guider dans l'élaboration de mon mémoire, à NJINGOU Jacques pour sa disponibilité et sa patience pour l'avancée de ce travail à MECHEU Sonia, et tous les autres.

À tous mes camarades de promotion Njikam, Okodombe, Yebga, Emini, Ekwa, Edjiane, Djouela, Emedine, Mohamed, pour le partage d'expériences, des connaissances lors des séminaires et surtout nos discussions qui m'ont permis de m'améliorer.

Un merci à tous les dirigeants des deux établissements scolaires pour m'avoir accordé les autorisations d'accès aux différentes écoles. A tous les élèves, parents et enseignants pour avoir accepté de participer à cette étude.

Enfin Aux membres de la famille pour leurs encouragements, aux ami(es) et connaissances et aux membres du ReCAJ+ pour leur soutien et la patience manifestée à mon égard durant la réalisation de ce travail.

## LISTE DES TABLEAUX

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 1: Classification des comportements agressifs selon Buss)..... | 30 |
| Tableau 2: Tableau synoptique.....                                     | 66 |
| Tableau 3: répartition des sujets selon le site de l'étude .....       | 76 |
| Tableau 4: Répartition des sujets selon le sexe .....                  | 76 |
| Tableau 5: Répartition des sujets selon l'âge .....                    | 77 |
| Tableau 6: Répartition des sujets selon la classe .....                | 78 |
| Tableau 7: Statistiques de fiabilité .....                             | 79 |
| Tableau 8: Distribution du style parental démocratique.....            | 84 |
| Tableau 9: Distribution du style parental autoritaire .....            | 85 |
| Tableau 10: Distribution du style parental permissif.....              | 86 |
| Tableau 11: Distribution de l'agressivité physique .....               | 87 |
| Tableau 12: Effet du sexe sur l'agressivité physique .....             | 88 |
| Tableau 13: Effet de l'âge sur l'agressivité physique.....             | 89 |
| Tableau 14: Effet de La classe sur l'agressivité physique.....         | 90 |
| Tableau 15: Matrice des corrélations .....                             | 91 |
| Tableau 16: Effet du style parental autoritaire .....                  | 93 |
| Tableau 17: Test de l'Anova .....                                      | 93 |
| Tableau 18: Récapitulatif des modèles.....                             | 94 |
| Tableau 19: Effet du style démocratique.....                           | 95 |
| Tableau 20: Test d'Anova .....                                         | 95 |
| Tableau 21: Récapitulatif des modèles.....                             | 96 |
| Tableau 22: Effet du style parental permissif.....                     | 97 |
| Tableau 23: Test d'Anova .....                                         | 97 |
| Tableau 24: Récapitulatif des modèles.....                             | 98 |

## **LISTE DE FIGURES**

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figure 1: Classification des styles parentaux selon les dimensions sensibilité et contrôle. .... | 51 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## LISTE DES HISTOGRAMMES

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| Histogramme 1: Répartition des sujets selon le sexe .....        | 77 |
| Histogramme 2: Répartition des sujets selon l'âge .....          | 78 |
| Histogramme 3: Distribution du style parental démocratique ..... | 85 |
| Histogramme 4: Distribution du style parental autoritaire .....  | 86 |
| Histogramme 5: Distribution du style parental permissif.....     | 87 |
| Histogramme 6: Distribution de l'agressivité physique .....      | 88 |
| Histogramme 7: Effet du sexe sur l'agressivité physique .....    | 89 |
| Histogramme 8: Effet de l'âge sur l'agressivité physique.....    | 90 |

## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

|                |   |                                                                                     |
|----------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ANOVA</b>   | : | Analyse de la variance                                                              |
| <b>AP</b>      | : | Agressivité physique                                                                |
| <b>CE1</b>     |   | Cours Elémentaire première année                                                    |
| <b>CETIF</b>   |   | Collège d'Enseignement Technique Industriel et Familial                             |
| <b>CM2</b>     | : | Cours Moyen deuxième année                                                          |
| <b>EVEQ</b>    | : | Enquête sur la Violence des Ecoles Québécoises                                      |
| <b>ELNEJ</b>   | : | Enquête Longitudinale Nationale sur les Enfants et les Jeunes                       |
| <b>EMIA</b>    | : | Ecole Militaire Inter Armée                                                         |
| <b>ENAM</b>    | : | Ecole Nationale des Administrateurs et de la Magistrature                           |
| <b>ENS</b>     | : | Ecole Normale Supérieure                                                            |
| <b>ENSP</b>    | : | Ecole Normale Supérieure                                                            |
| <b>EPA</b>     | : | Ecole Publique d'Application                                                        |
| <b>ESSTIC</b>  | : | Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication |
| <b>HBSC</b>    | : | Health Behavior in School-aged Children                                             |
| <b>HR</b>      |   | Hypothèse de recherche                                                              |
| <b>IAI</b>     |   | Institut Africain de la Statistique                                                 |
| <b>IRIC</b>    | : | Institut des Relations Internationales du Cameroun                                  |
| <b>MINEDUB</b> | : | Ministère de l'Education de Base                                                    |
| <b>MINESEC</b> | : | Ministère de l'Enseignement Secondaire                                              |
| <b>NLSYC</b>   |   | National Longitudinal Survey of Children and Youth                                  |
| <b>OMS</b>     |   | Organisation Mondiale de la Santé                                                   |
| <b>PAQ</b>     |   | Parental Authority Questionnaire                                                    |
| <b>QCEP</b>    |   | Questionnaire d'Evaluation du Comportement à l'école Primaire                       |
| <b>RECAJ+</b>  |   | Réseau Camerounais des Adolescents et Jeunes Positifs                               |
| <b>SPSS</b>    |   | Statistical Package for the Social Sciences                                         |
| <b>SP</b>      |   | Style parental                                                                      |
| <b>UNICEF</b>  |   | Fonds des Nations Unies pour l'Enfance                                              |
| <b>UNESCO</b>  |   | Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture                        |
| <b>UPAC</b>    |   | Université Protestante d'Afrique Centrale                                           |
| <b>USA</b>     |   | Etats Unis d'Amérique                                                               |

## **LISTE DES ANNEXES**

**Annexe 1** : Autorisation de recherche

**Annexe 2** : Questionnaire des pratiques éducatives parentales

**Annexe 3** : Questionnaire d'évaluation du comportement à l'école primaire

## RÉSUMÉ

Le titre de ce mémoire est intitulé **style parental et développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans**. Ancré dans l'axe du développement socio-affectif, et s'inscrivant dans une perspective interactionniste, il vise principalement à déterminer les différentes variations de l'agressivité physique chez les enfants en fonction du style parental mis en place par les parents. La littérature en psychologie du développement sur la manifestation des comportements agressifs et ses processus sous-jacents indique que l'agressivité chez l'enfant est un passage normal à son bon développement, elle est pour l'enfant un moyen de défense mais aussi d'adaptation. Quant à la forme physique, elle émerge dès la prime enfance et atteint son pic à 3 ans pour ensuite diminuer progressivement sous l'impact socialisant de l'environnement. Ce point de vue est éclairé par le modèle théorique des styles parentaux de Baumrind (1978). Ce qui nous a permis de formuler le problème de la persistance de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans. Cette étude a été menée auprès de 152 enfants âgés de 6-11ans des deux sexes, dans la ville de Yaoundé fréquentant l'école publique d'application de Melen et le Groupe Scolaire Bilingue Sainte Famille de Nazareth. Les données ont été collectées à l'aide du questionnaire PAQ de Léman (2005) relatif aux pratiques éducatives parentales, et du QCEP élaboré par (Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché & Royer, 1992) pour les informations sur l'agressivité physique. Suite au traitement des données par l'analyse de la régression via SPSS, il ressort que les facteurs associés au style parental autoritaire déterminent un niveau élevé d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans ( $\beta = 0,167$ ) ;  $p = 0,39$  donc  $\beta < p$ , en revanche, ils développent un faible niveau d'agressivité physique lorsque le style mis en œuvre est démocratique ( $\beta = 0,33$ ) ;  $p = 0,069$  donc  $\beta > p$  et permissif ( $\beta = -0,162$ ) ;  $p = 0,046$  donc  $\beta < p$ .

**Mots clés** : *Style parental ; développement ; agressivité physique, enfant âgés de 6-11ans*

## ABSTRACT

The title of this thesis is titled **parental style and the development of physical aggression in school children aged 6-11 years**. Housed in the axis of socio-emotional development, and from an interactionist perspective. It mainly aims to determine the different variations of physical aggressiveness in children according to the parental style set up by the parents. In this perspective, the literature in developmental psychology on the manifestation of aggressive behavior and its underlying processes indicates that aggression in children is a normal passage to its good development. It is for the child, a means of defense, but also of adaptation. As for physical form, it emerges from early childhood, and reaches its peak at 3 years of age, then gradually decreases under the socializing impact of the environment. This point of view is informed by Baumrind's (1978) theoretical model of parenting styles. This allowed us to pose the problem of the persistence of physical aggression in school children aged 6-11 years. This study was conducted among 152 children aged 6-11 years, of both sexes, in the city of Yaoundé attending the public school of application of Melen and the holy family School Group of Nazarteh. The data were collected at the using the Leman PAQ questionnaire (2005) relating to parental educational practices, and the QCEP developed by (Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché & Royer, 1992). For the information on physical aggressiveness. Following the analysis of the data by SPSS, it appears that the factors associated with the authoritarian parental style determine a high level of physical aggressiveness in school children aged 6-11 years. ( $\beta = 0,167$ );  $p = 0,39$  so,  $\beta < p$ . On the other hand, they show a low level of physical aggression with the exercise of the democratic ( $\beta = 0,33$ );  $p = 0,069$  so  $\beta > p$  and permissive parenting style ( $\beta = -0,162$ );  $p = 0,046$  so  $\beta < p$ .

**Keys words:** *parental style; development; physical aggression, child aged 6-11 years*

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Inhérente en l'homme, l'agressivité est un processus biologique qui a pour principales fonctions l'attaque et la défense (Dodge,1991). C'est l'expression d'une émotion qui est fortement structurante de la personnalité de l'individu. Les comportements agressifs qui font partis des composantes affectives de l'homme, ne s'expriment pas de façon homogène mais peuvent prendre une variété de formes. A cet effet, les principales formes ou typologies d'expression de l'agressivité examinées dans la littérature sont : l'agressivité physique ou directe et l'agressivité indirecte ou verbale (Allen & Anderson, 2017). Dans le cadre de cette étude, c'est la forme physique qui nous intéresse car elle est la plus fréquente et celle qui présente plus de conséquences physiques. De nombreuses études longitudinales menées au cours des vingt dernières années ont abouti à la conclusion que l'agressivité physique pendant l'enfance était l'un des meilleurs prédicteurs de la délinquance et de la criminalité à l'adolescence ou à l'âge adulte. (Huesmann & *al*, 1988).

Bien que le développement de conduites agressives s'inscrive dans le développement normal de l'enfant, il semble que le maintien de ces comportements et la manifestation fréquente de ces derniers ne présentent pas la norme, ce qui justifie que l'on s'y attarde. La psychologie du développement est la discipline qui étudie les processus de changements, et de transformations tant quantitatifs que qualitatifs des individus de la conception jusqu' à la fin de la vie. Elle est un champ qui se subdivise en plusieurs axes parmi lesquels l'axe socio-affectif qui est celui dans lequel notre étude est logée. Plusieurs études se sont intéressées aux trajectoires développementales de l'agressivité physique et ont de manière générale identifié que le taux de manifestation des comportements agressifs atteignait un sommet bien avant l'entrée à l'école (entre 2 et 3ans) puis diminuait progressivement (Cote, Vaillancourt, barker, Nagin & Tremblay, 2007 ; Campbell & *al.*, 2010). Ces études identifient un certain nombre d'enfants présentant un niveau anormalement élevé de comportements agressifs.

Il semble aussi que les enfants qui correspondent à cette description tendent à maintenir une fréquence élevée de manifestation de comportements agressifs de l'enfance jusqu'à l'adolescence et même à l'âge adulte. Diverses variables ont été identifiées comme étant liées à la présence ou au maintien de ce comportement. La présente étude s'attarde sur un facteur de l'environnement familial et plus précisément sur le style parental pour expliquer le développement de l'agressivité physique. Selon l'approche bio écologique de Brofenbrenner, (1979) le micro -

système, qui désigne le tout premier milieu de socialisation de l'enfant (la famille), joue un grand rôle dans le lien entre le tempérament de l'enfant et l'apparition des conduites agressives. C'est dire en d'autres termes que pour contrôler l'impulsivité et l'agressivité de l'enfant, les parents et plus particulièrement la mère, peuvent faire usage de contrôle négatif (Sanson et *al.*, 1993). Etant donné que l'enfance est une période charnière pour l'apprentissage de la régulation des comportements antisociaux, les parents ont de ce fait la lourde responsabilité d'aider les enfants à inhiber ce type de comportement afin de mieux le prévenir.

A cet effet, l'initiative d'étudier l'agressivité physique à travers le style parental utilisé à l'endroit des enfants n'a pas laissé indifférente les membres de la communauté scientifique. Certains lui ont porté un intérêt avec une approche qualitative et d'autres avec une approche quantitative. L'objectif de ce projet d'intervention est de déterminer l'existence d'une relation entre le style parental et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans. Pour atteindre cet objectif, notre travail se subdivise en six chapitres. Le premier chapitre intitulé problématique de l'étude comporte les éléments tels que : le contexte et la justification de l'étude, l'orientation et la formulation du problème, la question de recherche, l'objectif de la recherche, l'intérêt et la délimitation de l'étude.

Le deuxième chapitre qui est intitulé la revue de la littérature, présente d'une part les travaux sur le style parental et d'autre part sur l'agressivité. Le troisième chapitre intitulé insertion théorique, traite des théories explicatives du sujet, le quatrième chapitre intitulé méthodologie présente la procédure méthodologique utilisée au cours de cette étude, et est axée sur les éléments tels que la présentation du site de l'étude, la population, l'échantillon, l'instrument de collecte de données, et l'outil d'analyse. Le cinquième chapitre intitulé présentation, analyse et interprétation des résultats qui nous fait l'état sur les résultats obtenus à l'issue de notre étude et le sixième chapitre qui est intitulé synthèse et discussion des résultats.

# CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

## 1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

La période de l'enfance est une période très dynamique au cours de laquelle la grande partie des processus développementaux se met en place. C'est ainsi qu'au cours de sa socialisation dans ses différents milieux de vie (famille, école) l'enfant est soumis à l'influence d'une part des facteurs génétiques et d'autre part des facteurs environnementaux. Le développement physique, cognitif et émotionnel que connaissent les enfants au cours des deux premières années peuvent être considérés comme une explication de l'émergence ou de l'apparition de l'agressivité. De nos jours, lorsque nous observons dans les médias visuels et écrits, les réseaux sociaux et certains événements qui ont lieu dans les établissements scolaires nous remarquons que les comportements agressifs sont de plus en plus fréquents et constituent une préoccupation majeure pour la société. C'est en milieu scolaire que ces actes sont plus visibles avec une courbe devenant de plus en plus ascendante (Lainey & *al.*,2004).

En plus de ces observations, au cours de notre première année de Master, nous avons eu à effectuer un stage académique dans une école primaire de la place où nous nous sommes retrouvées à plusieurs reprises face à des écoliers aux comportements agressifs. Nous avons souvent observé en termes d'actes agressifs des coups, des menaces verbales, des morsures, des bagarres, des intimidations... qui étaient dirigés contre leurs pairs, contre le personnel enseignant, ou contre des objets. Tous ces comportements peuvent être considérés comme la manifestation de l'agressivité physique. Un rapport mondial sur la violence en milieu scolaire en collaboration avec l'UNICEF et l'UNESCO révèle que la violence (incluant les actes agressifs) nuit à la vie des millions d'enfants dans le monde, jusqu'à 50% des enfants âgés de 2 à 17ans notamment à l'école, ont été victimes d'une forme de violence (physique, sexuelle, châtiments corporels, etc...) au cours de l'année écoulée.

Un rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO, 2015-2017) montre que, lors de l'enquête réalisée en 2016 par la plate-forme U-Report du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), plus de 240 millions d'adolescents et de jeunes sont confrontés chaque année à une forme de violence et de harcèlement en milieu scolaire. Le même rapport indique que, non seulement les estimations de la proportion d'enfants et de jeunes affectés par le harcèlement scolaire varient selon les pays, mais aussi et surtout que plusieurs études, situent cette proportion dans une fourchette allant de moins de 10% à plus de 65%. En Europe, et en Amérique du nord, plus d'un élève sur trois (36%) s'est bagarré avec un autre élève au moins une fois au cours de l'année 2018 ; et près d'un

élève sur trois (32,4%) a été agressé physiquement au moins une fois à cette même période (UNESCO, 2019).

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

Une enquête sur la violence dans les écoles québécoises (EVEQ) réalisée entre 1999 et 2005, révèle notamment que parmi les élèves de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, et 6<sup>e</sup> année du primaire, 44% disent avoir été victimes au moins une fois au cours de l'année scolaire d'insultes, 29% de menaces, et 20% de violence physique. Au Québec, dans les années 1999-2000, le taux de prévalence des élèves du primaire, manifestant des troubles de comportement atteignait 2,5 % contrairement à 0,78 % en 1984-1985. Ceci représente une augmentation de 3% en 15 ans. Une autre enquête a été menée dans 31 écoles auprès d'élèves du CE1 au CM2 et de leur enseignant en France et les résultats ont montré que pour 33,9% d'élèves, il s'agit essentiellement de « bagarres » pour 25,5% de coups pour 13,6% d'insultes. Les élèves évoluant dans le contexte Africain ne sont pas mis à l'écart face à cette réalité.

D'après une enquête de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2015), environ un tiers d'élèves déclarent s'être battus. Les garçons sont deux à trois fois plus nombreux que les filles. Au CAP vert, en Afrique du Sud, 9,8% des garçons et 1,3% des filles élèves du secondaire ont déclaré avoir emmené des couteaux à l'école. L'enquête mondiale réalisée en milieu scolaire

sur la santé des élèves au Ghana montre que 62% des filles de 11 à 12 ans inscrites dans le premier cycle de l'enseignement secondaire affirment avoir déjà vécu des brimades à l'école (OMS, 2015). Au Benin, 92% d'élèves ont expliqué qu'ils avaient subis des brimades à la fois au sein de leur propre groupe ou perpétrés par les enseignants. Concernant les bagarres, les bousculades ; et les bastonnades, une étude menée en République centrafricaine a révélé que 50,7% des élèves du primaire jugent l'agressivité physique comme la forme la plus courante rencontrée dans leur école. (Antonowicz, 2010).

Au Burkina Faso, une étude constate que les garçons (63,8%) se battent le plus souvent avec leurs pairs que les filles (36,2%) (Antonowicz, 2010). En Algérie, la violence en milieu scolaire a nettement augmenté, car 72% des enseignants déclarent que leurs élèves sont de plus en plus agressifs et violents (Rahoui & Boucif, 2018). Dans ce pays, 15% d'élèves passent en conseils de discipline par an suite aux manifestations agressives (Rahoui & Boucif, 2018). En Côte d'Ivoire, plus de deux élèves sur cinq sont victimes de violence physiques dans la sphère scolaire quotidiennement, soit environ 1 776 000 victimes de harcèlements ou d'agressions physiques répétées (UNICEF Côte d'Ivoire, 2016).

Au Cameroun, les comportements agressifs en milieu scolaire sont peu renseignés à cause du manque de dénonciation par les victimes et du faible taux des travaux scientifiques abordant la dite problématique (Mbonji & Edongo, 2015). Néanmoins, l'on dénombre ces dernières années des cas spectaculaires et flagrants d'agressivité, et plusieurs cas de décès enregistrés. En 2019, au lycée bilingue de Deido à Douala un élève en classe de 2<sup>nd</sup>e C a été tué par son camarade par coup de poignard (CRTV Presse). Un autre élève du lycée de Ngoussou ngoulemankong à Yaoundé, a été gravement blessé à la main et à la poitrine par son camarade qui n'appréciait pas trop le regard qu'il portait sur une fille de la classe ; une enseignante de lettres bilingues relate une agression dont a été victime sa collègue par certains élèves de sa classe qui lui ont tirés les cheveux (Tchuileu, 2019).

A Kiiki, arrondissement du département du Mbam et Inoubou, Région du Centre-Cameroun, un élève en classe de 1<sup>er</sup>e espagnol du lycée de Mouko, pour des raisons inconnues, arrache la vie à son camarade à travers des coups de poignard à la poitrine (Kanga, 2020) ; Un enseignant de mathématiques a été tué par un élève de 4<sup>eme</sup>e espagnol de coup de compas en plein cours au lycée de Nkolbisson à Yaoundé (CRTV,2020). Une semaine après la rentrée scolaire, plus précisément le 15 septembre 2022, au lycée technique d'Ebolowa, un élève s'est retrouvé à l'hôpital suite aux altercations avec un enseignant. Les rapports des conseils de disciplines des

établissements scolaires renseignent sur les sanctions adressées aux élèves qui transgressent les articles du règlement intérieur avec un grand nombre d'exclusions et de blâmes pour les bagarres. Selon les statistiques du MINSEC / MINEDUB plusieurs d'enfants sont victimes chaque jour des actes de violence (incluant les agressions) dans la salle de classe, à la cour de récréation, aux toilettes ou sur le chemin de l'école.

L'agressivité en milieu scolaire a certainement de nombreuses causes par exemple, la frustration des enseignants, l'immoralité des élèves, l'intolérance des élèves, la discrimination, le statut socioéconomique des parents, les grossesses précoces ... En revanche, elle peut exposer les enfants à des conséquences psychologiques, comportementales, physiques, cognitives et par extension scolaires. Nous pouvons citer entre autres, l'anxiété, le stress post-traumatique, les blessures, l'isolement social, les problèmes d'apprentissage, les difficultés d'attention et ou de concentration, l'absentéisme, les décrochages scolaires, la perte d'estime de soi, l'échec scolaire etc... Pour pallier à ce problème, l'élaboration d'un guide pratique par l'OMS en collaboration avec l'UNICEF et l'UNESCO intitulé « prévention de la violence à l'école » permettant de garantir la sécurité le bien-être et le bonheur des enfants à l'école, l'existence du règlement intérieur dans les établissements, la sensibilisation des élèves sur les conséquences de la violence sont autant de mesures mises en œuvre pour diminuer la violence en milieu scolaire.

Seulement, malgré tout cela, ces comportements se perpétuent. C'est pourquoi (Fortin et Strayer, 2000) pensent que ce phénomène prend de nouvelles formes plus dommageables qui indiquent d'avantage l'hostilité et la cruauté entre élèves et même envers les enseignants. Tous ces faits précédemment évoqués, témoignent de la recrudescence de l'agressivité en milieu scolaire. C'est pourquoi une attention particulière est accordée à cette problématique en général, et plus particulièrement dans le système scolaire camerounais. L'agressivité fait partie du développement normal des individus. Elle est une forme d'expression des émotions, un moyen de communication, d'adaptation sociale et est d'ailleurs très fréquente chez les tout-petits c'est-à-dire chez les enfants d'âge préscolaires.

De nombreuses études longitudinales menées au cours des 20 dernières années, ont abouti à la conclusion que l'agressivité physique pendant l'enfance était l'un des meilleurs prédicteurs de la délinquance, et de la criminalité à l'adolescence ou à l'âge adulte. De telles données suggèrent l'importance d'étudier l'agressivité physique dès le plus jeune âge, de façon à mieux la prévenir et à trouver des moyens adéquats capable de diminuer les risques d'apparition des comportements antisociaux ultérieurs. Laborit (1970) a étudié les rapports entre l'homme et

le milieu, et a montré que l'agressivité est due à ce milieu. Il s'est principalement intéressé aux inhibitions du comportement agressif, dont les manifestations peuvent être d'ordre psychosomatique : les coliques néphrétiques ou les ulcères par exemple. Il a démontré que l'individu, confronté à toute situation, avait trois possibilités de comportement : la fuite, la lutte, ou l'inhibition de l'action.

En 1939, Winnicott consacrait un article à l'agressivité : « *De toutes les tendances humaines, l'agressivité est particulièrement cachée, déguisée, mise de côté, attribuée à des agents extérieurs et lorsqu'elle apparaît, il est toujours difficile de remonter à ses origines* » (1939, P. 157). Cela signifie selon lui que les origines de l'agressivité sont difficiles à repérer. Par la suite, il s'attachera à conceptualiser la notion « d'agressivité primaire » dont il situe les prémisses, *in utero* déjà, à travers l'activité et la mobilité du fœtus. Il montre que l'agressivité est présente avant l'intégration de la personnalité. Un bébé donne les coups de pied depuis le ventre de sa mère, a quelques semaines il bat l'air avec ses bras, il mâche le mamelon avec ses gencives... Les comportements agressifs sont du domaine des fonctions partielles. (Winnicott, 1950-1955, p.15).

Nagin et Tremblay (1999) ont par exemple réalisé une étude permettant de faire la distinction entre l'agressivité physique, l'opposition et l'hyperactivité. Ils ont ainsi identifié spécifiquement l'agressivité physique comme variable prédictrice de la délinquance et de la violence physique à l'adolescence. Une autre étude longitudinale a également comparé les construis d'agressivité physique et relationnelle (qui réfère davantage à des stratégies indirectes ou détournées pour blesser l'estime de soi ou rejeter l'autre), à partir d'un vaste échantillon d'enfants Canadiens âgés de 4 à 11 ans. Ils ont ainsi mis à jour des trajectoires développementales distinctes pour ces deux types d'agressivité. (Vaillancourt, Brendgen, & Tremblay, 2003).

Broidy et al. (2003) ont pour leur part, réalisé une étude multi-sites inter-pays (six sites, trois pays) visant à examiner les trajectoires développementales des comportements d'agressivité physique au cours de l'enfance de même que la relation possible avec les comportements délinquants à l'adolescence. Ils ont aussi comparé la valeur prédictive de l'agressivité physique en comparaison à d'autres problèmes de comportement tels que l'opposition, l'hyperactivité et les problèmes de conduite (par exemple : voler, mentir, briser les biens des autres). Leurs résultats montrent l'importance de faire la distinction entre l'agressivité physique et les autres formes de comportements problématiques, dans la compréhension de la délinquance à l'adolescence. En

effet, il semble que parmi les types de comportements problématiques, l'agressivité physique durant l'enfance soit le meilleur prédicteur de la délinquance à l'adolescence.

Au-delà de l'identification des trajectoires développementales de l'agressivité physique, diverses variables ont été identifiées comme étant liées à la présence ou au maintien des manifestations agressives à l'enfance. Selon l'approche écologique, le développement de tout organisme biologique est le résultat des interactions continues entre cet organisme et son environnement. Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner décrit l'ensemble des facteurs (Familiaux, géographiques, politiques, économiques, culturels, etc...) susceptibles d'influencer le développement d'une personne et les interactions qui existent entre ces facteurs. Parmi ces éléments écologiques, nous allons marquer un temps d'arrêt sur le premier système qui se rapporte à la famille.

La famille est une institution humaine universelle. Le dictionnaire Larousse (1996) la définit d'une manière restreinte comme l'ensemble formé par le père, la mère, les enfants) et d'une façon plus large comme l'ensemble de personnes qui ont des liens de parenté par le sang ou par l'alliance. C'est aussi un groupe d'individus, un système dans lequel des interactions et interrelations se développent entre les différents membres. Elle joue un rôle capital dans la construction de la personnalité de chaque individu qui évolue en son sein, notamment les enfants. Elle désigne selon Rocher (1969) le premier milieu de socialisation de l'enfant. Autrement dit, c'est au milieu de ses parents, ses frères et sœurs, que l'enfant fait ses premières expériences d'adaptation. Cette famille est régie par une autorité parentale qui désigne l'exercice des rôles et des fonctions des parents pour assurer l'éducation des enfants. C'est donc un système susceptible d'influencer la construction de la personnalité de l'enfant, sa socialisation et par extension la manifestation ou l'expression des comportements extériorisés tel que l'impulsivité, l'hyperactivité, ou l'agressivité.

De plus, plusieurs études portant sur les styles parentaux ont montré que le style parental constitue une variable cruciale dans le développement cognitif et socio-affectif de l'enfant (Addison Stone, 1998 ; Baumrind, 1978 ; Steinberg, 1990). C'est ainsi que plusieurs pratiques parentales perçues comme étant inefficaces ont constitué des modèles théoriques expliquant l'élaboration et le maintien des difficultés d'agressivité et des comportements antisociaux chez les enfants et chez les adolescents. C'est dire que le style d'éducation parentale qui s'exerce en famille, influence l'orientation tant scolaire que sociale de l'enfant. Les pratiques parentales étant l'expression ou la manifestation des styles parentaux mis en place, pourraient

être à l'origine de ces comportements. D'où, la formulation de notre sujet : « *Style parental et développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans.* »

## **1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME**

Traditionnellement, la socialisation a ciblé le rôle des facteurs environnementaux, familiaux, et autres sur le développement des conduites agressives dans l'enfance (Prior & al.,1993). Cette perspective suppose généralement la présence de risque au sein de la famille. Considérée comme étant le premier lieu de socialisation de l'enfant, la famille est un environnement social structurant dont la qualité dépend des conditions de vie, des valeurs et du système éducatif. L'action de celle-ci s'avère primordiale dans la structuration de la personnalité de l'enfant. D'après de nombreux travaux s'étant intéressés à la place qu'occupe les parents dans le développement de l'enfant, ainsi que les activités que ces derniers mènent au quotidien, il en ressort qu'elle est d'une importance capitale, car les parents représentent les premiers modèles éducatifs de l'enfant. Ainsi, les pratiques parentales inadéquates contribuent au développement, au maintien et à l'aggravation des problèmes de comportements des enfants (Patterson & al., 1992).

L'agressivité fait partie intégrante de l'être humain et serait profondément structurante de la personnalité. C'est un processus dynamique qui commence depuis la vie intra utérine. A propos de son évolution, elle connaît des fluctuations d'intensité au cours du développement. Il y aurait un pic d'expression des conduites agressives pendant la prime enfance, s'atténuant au fil des années pour réapparaître à l'adolescence. On distingue deux périodes clés dans la construction identitaire du sujet à travers les changements psychomoteurs, psychologiques et physiologiques qu'ils impliquent.

Durant la prime enfance, elle est particulièrement présente chez le jeune enfant, car il ne maîtrise pas encore suffisamment le langage, pour exprimer ses besoins, et ses émotions dans le respect de l'autre. De plus, cognitivement à cause de l'égoïsme, l'enfant a des difficultés à se mettre à la place de l'autre, ce qui augmente les risques de conflits. De surcroît, il n'a pas encore développé toutes ses habiletés sociales et des stratégies pour résoudre les conflits (Bourcier.,2008). Ainsi, à cette période, on observe une croissance des conduites agressives physiques allant de pair avec le développement psychomoteur. L'enfant pousse l'autre pour attraper un objet, se bagarre, donne des coups, mord et surtout s'oppose avec l'apparition du « non ». Par cette opposition, l'enfant marque son individualité et exprime ses désirs.

De plus, Blatier et Gimenez (2004, p.6) disent « *qu'au moment de l'entrée à l'école maternelle, voire dès la crèche, la plupart des enfants vont inhiber ce genre de conduites sous l'impact socialisant de leur environnement* ». Petit à petit, l'enfant va détourner son agressivité dans le jeu et les fantaisies agressives. De 2/3ans, jusqu'à ses 4/6 ans, l'enfant aura tendance à utiliser de plus en plus le langage pour exprimer son agressivité. Il commence à dire des mots, insulter, menacer verbalement, et à se moquer, puis ces conduites agressives observables vont peu à peu diminuer, notamment à l'école primaire. Pour la majorité des enfants, entre 4 et 5 ans, la nature des comportements agressifs change : l'agressivité peut devenir sociale et relationnelle (Papalia & Martorell,2018). Ce n'est plus l'objet qui est visée, mais l'individu. L'objectif étant de « *nuire aux relations interpersonnelles et à l'estime de soi de la victime* » (Tremblay, 2012, p.12)

Les études sur les trajectoires développementales de l'agressivité physique chez les enfants révèlent que l'agressivité physique envers les autres commencent à augmenter significativement entre le 9<sup>e</sup> et le 48<sup>e</sup> mois après la naissance de l'enfant (National Institute of Child Health and Human Développement Early Child Care Research Network, 2004). Ces études indiquent par ailleurs que la plupart des enfants d'âge préscolaires utilisent l'agressivité physique. Broidy & al, (2003), suggérant que l'agressivité physique semble être normative et adaptative jusqu'à l'âge de 4 ans pour la majorité des enfants.

Contrairement à la courbe de l'âge reliée au crime expliqué précédemment, des résultats récents mettent en lumière que les enfants semblent d'abord avoir une tendance développementale à l'agressivité physique pour ensuite utiliser d'autres choix adaptatifs en fonction du stade développemental (Cote & al.,2006). Les études longitudinales mettent en évidence que l'âge de pointe de l'agressivité physique ne se situe pas à l'adolescence ni au début de l'âge adulte mais plutôt durant la petite enfance et l'âge préscolaire ou plus précisément entre le 24<sup>e</sup> et 42<sup>e</sup> mois après la naissance pour ensuite diminuer progressivement jusqu'à la préadolescence et l'adolescence. (Broidy & al, 2003).

Keenan et Shaw (2003) suggèrent que le développement des fonctions exécutives c'est à dire l'ensemble des fonctions cognitives incluant la capacité d'auto contrôle, et d'inhibition du comportement, le raisonnement abstrait, la résolution des problèmes, la planification, l'organisation, et de l'auto-régulation des émotions et des stratégies cognitives permettant de différer la gratification seraient responsables du déclin de l'agressivité physique après le 42<sup>e</sup> mois. D'autres suggèrent qu'avec le développement des habiletés langagières et du vocabulaire

expressif, entre le 24<sup>e</sup> et le 48<sup>e</sup> mois de la vie, l'agressivité physique diminue (Dionne, Tremblay, Boivin, Laplante, et Perusse, 2003) tandis que l'agressivité verbale semble augmenter (Cairns, 1979). Campbell et al. (2010) ont pour leur part identifié différentes trajectoires pour les garçons et les filles. Dans les deux cas, la grande majorité des enfants de leur échantillon présentait un faible niveau d'agressivité physique ou une diminution marquée passée l'âge de 2 ans.

Selon Freud (1905), durant la période de latence, qui est une période du développement de l'enfant pendant laquelle les pulsions paraissent ne plus se manifester, les enfants apprennent à réguler leurs tensions, à différer, à gérer la frustration. Ils peuvent désormais résoudre leurs conflits internes par la pensée, le langage et non plus par l'agir. Ils vont donc pouvoir s'adonner à de nouvelles activités scolaires notamment, mais aussi sportives, artistiques. C'est une période très motrice l'enfant court, saute, joue au ballon, grimpe aux arbres, se suspend. Il vient expérimenter les limites de son corps, sans cesse en développement. En même temps que se développent les premières amitiés, les relations sociales sont mises en avant. L'enfant se dégage légèrement du foyer familial pour se tourner vers son environnement social. Il développe alors la confrontation à l'autre, l'esprit de compétition, il cherche un rival. Arbisio (1997) nous dit qu'à la période de latence, « *l'enfant a besoin d'être reconnu et d'obtenir des gratifications narcissiques* ».

Ainsi, c'est une phase où l'enfant utilise son agressivité à des fins socialisantes, dans ce sens Calin parle d'agressivité socialisée : une agressivité largement centrée sur ses camarades de même sexe et puissamment limitée par ses buts. Cela va consolider la forme d'agressivité forgée dans la relation œdipienne, en la déplaçant vers la socialisation dans la classe d'âge. Il y aura donc déplacement de l'agressivité dans le sens où elle va changer de but en fonction du développement de l'enfant. Nous parlons ici du phénomène de sublimation. Arbisio nous explique que la sublimation vient constituer une autre issue possible : les pulsions tant sexuelles qu'agressives, ne pouvant pas trouver de satisfaction directe, se déplacent vers d'autres buts socialement valorisés.

Nous pouvons retenir de tout ce qui précède que grâce à la socialisation, l'enfant manifera de moins en moins d'agressivité et sera en mesure d'exprimer ses besoins et ses émotions tout en respectant les autres. C'est dire que les comportements agressifs diminueraient, pour les garçons comme pour les filles au moment de l'entrée à l'école. Par ailleurs, les travaux de Baumrind (1978) sur les styles parentaux indiquent que le style parental constitue une variable cruciale dans le développement cognitif et socio-affectif de l'enfant. C'est ainsi que

plusieurs pratiques parentales perçues comme étant inefficaces ont constitué des modèles théoriques expliquant l'élaboration et le maintien des difficultés d'agressivité et des comportements antisociaux chez les enfants et chez les adolescents.

Cependant, malgré que la grande majorité des enfants utilisent de moins en moins l'agressivité physique entre la maternelle et la sixième année, certains enfants sont agressifs de façon chronique, au cours de leur développement (Broidy & al, 2003). Ils n'arrivent pas à contrôler leur agressivité physique à l'égard d'autres personnes (Diane & Papalia, 2018). En effet, ces enfants qui continuent de manifester des niveaux élevés d'agressivité physique à l'école primaire présentent le risque le plus élevé de se livrer à des comportements de violence physique pendant l'adolescence et à l'âge adulte. De tout ce qui a été dit précédemment notre étude pose le problème de la persistance de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans.

### **1.3. QUESTION DE RECHERCHE**

La question de recherche est un questionnement initial qui précède la formulation de l'hypothèse. C'est une demande explicite du chercheur sur un sujet précis.

#### **1.3.1. Question générale**

La question qui guide notre recherche est la suivante :

- Quels sont les facteurs qui, associés aux styles parentaux déterminent le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans ?

#### **1.3.2. Questions spécifiques**

En nous appuyant sur les travaux de Diana Baumrind (1978) qui a opérationnalisé le style parental en 3 modalités à savoir : autoritaire, démocratique et permissif nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

- Quels sont les facteurs qui, associés au style parental autoritaire déterminent le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans ?
- Quels sont les facteurs qui, associés au style parental démocratique déterminent le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans ?

- Quels sont les facteurs qui, associés au style parental permissif déterminent le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans ?

Les questions spécifiques ayant déjà été formulées, présentons nos objectifs.

## **1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

### **1.4.1. Objectif général**

Notre objectif général est :

- Vérifier la relation entre le style parental et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans

### **1.4.2. Objectifs spécifiques**

Cet objectif général se subdivise en trois objectifs spécifiques. À savoir :

- Vérifier la relation entre le style parental autoritaire et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans.
- Examiner la relation entre le style parental démocratique et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans.
- Etudier le lien entre le style parental permissif et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans.

## **1.4. INTÉRÊT DE L'ETUDE**

Donner l'intérêt de notre étude revient à présenter son importance, sa plus-value. A cet effet, les intérêts de notre étude sont d'ordre, scientifique, et social.

### **1.5.1. Intérêt scientifique**

Sur le plan scientifique, et plus précisément en psychologie du développement, de nombreux travaux ont été menés dans les pays occidentaux (Canada, USA, France...) sur l'agressivité au cours de la prime enfance, et à la période de l'adolescence à travers une étude longitudinale pour comprendre son origine et son évolution. Ces études ont presque négligé la période de la préadolescence se situant au primaire. Par ailleurs, nous allons mener cette étude dans quelques (écoles primaires) du Cameroun à travers une méthode descriptive corrélacionnelle

en nous intéressant aux trajectoires développementales de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans en rapport avec le style parental.

### **1.5.2. Intérêt social**

L'intérêt social de notre étude est double tout d'abord, parce qu'elle propose des solutions pour réduire le taux d'agressivité en milieu scolaire, et ensuite parce qu'elle interpelle les parents et les enseignants sur les différents facteurs qui influencent le développement de l'agressivité tant au sein de la famille qu'à l'école en vue de mieux l'éduquer et la prévenir. Autrement dit, le bénéfice de cette étude serait tout d'abord qu'elle permet de lutter contre la propagation des comportements déviants en société. Ensuite, présenter l'impact négatif de ces comportements sur les victimes, sur sa famille et aussi sur l'élève agresseur lui-même. En effet, pour prévenir ces comportements nous proposons les solutions suivantes :

- Les parents qui représentent les premiers modèles éducatifs des enfants, doivent les aider à inhiber les comportements agressifs dès le bas âge afin d'éviter qu'ils deviennent chroniques à l'adolescence et à l'âge adulte. Ceci peut se faire non seulement par des pratiques éducatives adéquates mais aussi par une éducation religieuse depuis la base car dans le livre de proverbe chapitre 22 verset 6, il est écrit : instruis l'enfant selon la voie qu'il doit suivre et quand il sera grand, il ne s'en détournera point.
- Le personnel enseignant doit sensibiliser les élèves sur les conséquences de ce comportement, les apprendre à cultiver la tolérance, et veiller à l'application des sanctions du règlement intérieur de l'école.

Les intérêts de notre étude étant clairement énoncés, nous abordons sa délimitation.

## **1.5. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE**

Notre recherche est délimitée sur trois plans : thématique, Théorique, et géographique.

- Sur le plan thématique, notre étude qui s'inscrit dans l'axe du développement affectif, met l'accent sur le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans en rapport avec les styles parentaux.
- Sur le plan théorique, nous avons choisi de nous appuyer sur la théorie des styles parentaux de Baumrind, et la théorie freudienne des pulsions.

- Sur le plan géographique, cette recherche s'est effectuée en milieu urbain, plus précisément dans la ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun, et lieu abritant notre institution Universitaire. Elle a été menée auprès des enfants des écoles primaires publiques et privées notamment ; l'école publique d'application de Melen, et le complexe scolaire bilingue sainte famille de Nazareth de Nkozoa.

## 1.6. DÉFINITION ET CLARIFICATION DES CONCEPTS

**Style :** Selon le dictionnaire Larousse, désigne une façon particulière dont chacun exprime sa pensée, ses émotions, ses sentiments.

**Style parental :** c'est un concept de la psychologie qui désigne les conduites ou groupes de conduites que les parents utilisent pour élever leurs enfants et qui influencent les résultats de l'enfant.

Le style parental est défini comme une constellation d'attitudes, qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés (Darling & Steinberg, 1993). Il implique non seulement des pratiques parentales, mais aussi d'autres aspects de la relation parent-enfant qui communiquent une attitude émotive et ce, sans qu'aucun objectif parental ne soit vraiment ciblée. En ce sens, le langage corporel, la tonalité de la voix, l'inattention ou les changements d'humeurs, du parent peuvent faire office d'illustrations (Darling & Steinberg, 1993).

Selon Baumrind, (1978), le style parental désigne les « *patterns* » ou régularités qui décrivent les pratiques courantes d'un parent envers son enfant pour le guider et l'encadrer dans son développement.

**Développement :** selon le dictionnaire de psychologie de Doron et Parot (2005), c'est l'ensemble des transformations qui affectent l'homme de la conception à la vieillesse dans les domaines physique, cognitif, affectif et social.

Selon le petit dictionnaire Larousse, le développement désigne l'ensemble des processus successifs qui, dans un ordre déterminé, conduisent un organisme à sa maturité.

C'est aussi l'ensemble des changements et transformations quantitatives et qualitatives qui surviennent chez un individu au cours de sa vie.

**Agressivité** : étymologiquement, ce mot vient du latin *ad-gressere* qui signifie « aller vers ». Elle est synonyme de contact.

Selon le grand dictionnaire Larousse de psychologie, (Bloch et *al.*, 1991) en propose comme définition générale une « tendance à attaquer l'intégrité physique ou psychique d'un être vivant ».

Pour les biologistes et principalement Konrad Lorenz l'agressivité est un instinct naturel lié à tous les autres besoins vitaux, que ce soit pour la prise de nourriture, la fuite devant un danger ou le comportement sexuel.

Selon l'UNESCO l'agressivité est l'expression de l'énergie vitale qui se manifeste dans l'homme depuis son enfance, un capital de vie, une énergie vitale, qui au départ est neutre. Elle s'exprime dans la force, dans la créativité, dans la non-violence, dans l'altruisme etc. L'agressivité doit être éduquée non éduquée, cette énergie s'exprime dans des comportements négatifs, destructeurs des autres.

En psychologie sociale, elle désigne un comportement destiné à blesser intentionnellement un autre individu, ce dernier étant motivé et en éviter les effets supposés aversifs (Baron & Richardson, 1994).

Selon la psychanalyse : l'agressivité désigne une tendance, ou l'ensemble des tendances, qui s'actualisent dans les conduites réelles et fantasmatiques ; celle-ci visant à nuire à autrui le détruire, le contraindre, l'humilier. La psychanalyse a donné une importance croissante à l'agressivité en la montrant à l'œuvre très tôt dans le développement du sujet, en soulignant le jeu complexe de son union et de sa désunion avec la sexualité.

**Agressivité physique** : diverses définitions de l'agressivité physique ont été proposées. Certains auteurs mettent en avant la notion d'intentionnalité pour la définir. Coie et Dodge (1998) par exemple, définissent les comportements agressifs comme tout comportement visant à faire du mal ou à blesser une autre personne.

Estrem (2005) définit l'agressivité physique comme une action visant à faire du mal ou une menace de faire du mal à quelqu'un d'autre.

L'agressivité physique consiste en des attaques physiques dirigées envers autrui qui peuvent engendrer des lésions corporelles (Baillargeon, Tremblay, & Willms, 1999).

**Enfant** : de son étymologie, le terme enfant vient du latin « *INFANS* » qui signifie « qui ne parle pas encore »

En psychologie, l'enfant désigne un individu qui se situe entre la naissance et l'adolescence.

Selon la charte Africaine des droits et du bien-être de l'enfant, ce concept désigne tout être humain âgé de moins de 18 ans.

**Scolarisé** : selon le dictionnaire français Larousse, désigne le fait d'être inscrit dans un établissement scolaire.

### **Distinction entre agressivité et violence.**

Lorsqu'on traite de l'agressivité, il est nécessaire de distinguer ce concept de celui de violence. Le premier désigne un comportement qui est d'ordre instinctif et réagi. C'est un processus adaptatif et de défense, tandis que le deuxième est un comportement qui est planifié, une agression modifiée avec une visée de destruction.

Tout d'abord, Bergeret (2000), selon une conception psychodynamique, définit la **violence** comme un simple instinct de survie. Car, la personne tend à protéger sa sécurité affective, physique et sociale de ce qui l'entoure et la menace.

De son étymologie *Violentus* qui signifie « agir de force » la violence désigne selon l'OMS l'utilisation intentionnelle de la force physique, de menaces, à l'égard des autres ou de soi-même, contre un groupe ou une communauté, qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, des problèmes de développement, ou un décès.

Selon l'OMS : l'agressivité désigne une réaction psycho-physiologique préméditée ou impulsive caractérisée par un comportement hostile (d'attaque ou de défense) dirigée contre une cible et considéré comme une menace.

Selon (Bergeret, 2000) elle ne traduit pas un besoin de défense naturelle mais plutôt de la haine, du sadisme, c'est-à-dire du plaisir à agresser l'autre.



## CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature désigne une recension des écrits, des publications, ou mieux encore un état des lieux des travaux sur le thème qui fait l'objet de notre étude. Dans cette partie, nous aborderons d'une part, les travaux portant sur le style parental et d'autres part les travaux portant sur l'agressivité physique.

## **2.1. LE STYLE PARENTAL**

Le style parental désigne une « constellation d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. » (Darling & Steinberg, 1993, p 493). Il implique non seulement des pratiques parentales, mais aussi d'autres aspects de la relation parent-enfant qui communiquent une attitude émotive et ce, en ce sens, le langage corporel, la tonalité de la voix, l'inattention, ou les changements d'humeur du parent peuvent faire office d'illustrations. (Darling & Steinberg, 1993). Au cours des dernières années plusieurs études ont porté sur les styles parentaux, c'est-à-dire la manière d'intervenir des parents dans l'éducation de leurs enfants. Ces études ont révélé que le style parental constitue une variable cruciale dans le développement socio affectif et cognitif de l'enfant. (Addison Stone & al)

### **2.1.1. Historique du style parental**

Baumrind (1971) a été l'une des pionnières dans l'étude des styles parentaux. Déjà dans sa recherche formatrice effectuée dans les années 1960, elle élaborait le concept. Ce fut la première à élaborer un modèle des styles parentaux basée sur le système de valeurs des parents. En se basant sur un grand nombre d'observations, d'interactions parent-enfant elle a proposé trois groupes de styles parentaux différents sur le plan des attitudes et des comportements, soit le style autoritaire, le style démocratique et le style permissif. Maccoby et martin (1983), ont ensuite ajouté un autre qu'est le style négligent ou désengagé. Des études récentes vont même jusqu'à distinguer deux types de familles permissives : indulgentes et négligentes (Baumrind & al, 1991) ces auteurs dans leurs études, ont également montré que les styles parentaux ont des conséquences différentes sur le développement des jeunes. Les enfants des parents autoritaires ont tendance à présenter un faible niveau d'autonomie et de compétences cognitives et sociales. A l'inverse, les enfants de parents démocratiques présentent une haute estime de soi, et s'avèrent indépendant et compétents dans le domaine social et scolaire. Par ailleurs, les enfants issus des familles permissives sont plus irresponsables et montrent des faiblesses dans l'autocontrôle de même que dans leurs compétences cognitives et sociales.

### 2.1.2. Typologie du style parental

Baumrind (1967) s'est intéressée aux liens qui existent entre les diverses conduites parentales et le développement social et émotionnel des enfants d'âge préscolaire. Reconnue comme étant la pionnière dans le domaine des styles parentaux, c'est en utilisant les dimensions « contrôle » et « sensibilité » qu'elle élabore sa typologie comprenant trois styles parentaux, soit le style démocratique, le style autoritaire, et le style permissif. Le style permissif a ensuite été scindé en deux catégories par Maccoby & Martin (1983). C'est alors que le terme « style permissif » est préservé mais un nouveau terme fait son apparition : il s'agit du style « désengagé » (Baumrind, 1991 ; Lamborn & al., 1991, Maccoby & Martin, 1983). Maccoby & Martin proposent ainsi une typologie donnant lieu à quatre styles parentaux à savoir démocratique, autoritaire, permissif, et désengagé conservant l'interaction des dimensions « contrôle » et « sensibilité » utilisées par Baumrind.

### 2.1.3. Les dimensions des pratiques parentales

Les recherches sur les relations parents enfants ont permis d'identifier différentes dimensions des pratiques éducatives parentales considérées comme déterminantes pour le développement de l'adaptation de l'enfant. En particulier, deux dimensions servent à situer les pratiques éducatives des parents à savoir la chaleur et le contrôle. Ces dimensions ont reçu différentes appellations selon les auteurs. Dès 1948, Baldwin propose les dimensions de contrôle et de démocratie, cette dernière étant caractérisée par un niveau élevé de communication et de liberté et par un faible contrôle du comportement de l'enfant. Plus tard, Schaefer (1959) distingue les dimensions *chaleur/hostilité* et *contrôle/autonomie* qui qualifie d'orthogonales. D'autre part, Becker (1964) (in Maccoby et Martin, 1983) nommera cette dernière dimension *restriction-permissivité*. De leur côté, Maccoby et Martin utilisent les termes *chaleur et contrôle* pour classer les pratiques parentales.

La dimension de chaleur référant à la fois à l'affection et à la sensibilité des parents aux besoins de l'enfant et la dimension de contrôle référant à la fois aux exigences et à l'affirmation du pouvoir des parents dans le but d'obtenir l'obéissance. Dans ses récents écrits, Baumrind (1991) va plutôt employer les termes exigences et *sensibilité/réceptivité* pour définir les caractéristiques parentales. Le premier terme réfère à la fois à la restriction et au contrôle ferme face à l'enfant (Darling & Steinberg, 1993) et l'autre, à la façon dont le parent répond aux demandes de l'enfant. Rickel, Williams et Loigman (1988) rapportent qu'un grand nombre d'études sur les relations parents-enfants identifient deux importantes dimensions orthogonales

dans les pratiques éducatives à savoir, d'une part les soins apportés et d'autre part, la restriction. Bornstein (1995), suite à une recension d'écrits, relevant les travaux des auteurs précédents, résume la description des pratiques parentales autour de deux dimensions : *chaleur/hostilité et permissivité/restriction*.

Après l'examen des terminologies utilisées pour qualifier les pratiques éducatives parentales, on constate que malgré leur diversité les pratiques éducatives parentales sont souvent définies en fonction de deux continuums : celui de la *chaleur* aussi appelée acceptation, proximité affective, ou sensibilité et celui du contrôle que l'on nomme également restriction ou exigence. La dimension de chaleur réfère au degré d'affection que les parents prodiguent à leur enfant (shaffer, 1988). Elle renvoie également à la disposition qu'a le parent à percevoir et à interpréter correctement les signaux émis par l'enfant. (Cloutier & Renaud, 1990). On mesure la chaleur par l'évaluation des sentiments positifs ou hostiles du parent face à son enfant.

En ce qui a trait au contrôle parental, les conceptions de cette dimension sont assez variées. En effet, Baldwin (1948) conçoit le contrôle comme une opposition à l'autonomie et au développement harmonieux de l'enfant. Coopersmith (1967) a une version plus positive de cette pratique éducative quand il réfère au style de discipline *restrictif* comme consistant en une définition claire des limites et une constance des parents dans le contrôle du comportement de l'enfant. Dans le même sens, cloutier et Renaud (1990) considèrent que la dimension de contrôle réfère aux exigences et aux demandes que les parents font à l'enfant. Quant à Shaffer (1988) il définit la dimension de contrôle comme étant le degré d'autonomie que les parents donnent à leurs enfants. En ce qui concerne l'évaluation de cette dimension, que constitue le contrôle, c'est la fréquence des comportements directifs à l'égard de l'enfant et contribuant à diminuer son autonomie qui est considérée. En combinant ces dimensions, certains auteurs ont dégagé des styles parentaux.

#### **2.1.4. Le style surprotecteur**

Parmi les autres styles parentaux à découvrir nous retrouvons le style surprotecteur (aussi appelle parent hélicoptère dans le langage populaire), caractérisé par un parent qui s'inquiète de tout. Rubin et Burgess (2002) indiquent que le parent qui adopte ce style a tendance à contrôler à outrance les situations de l'enfant, à diriger ses activités, à limiter ses comportements, et à les décourager face à leur indépendance. Un tel parent est convaincu que l'environnement est dangereux pour son enfant et imagine souvent des pires scénarios possibles. En raison de ceci, il exerce une régulation excessive des activités et des routines de l'enfant, encourage sa dépendance

à son égard et lui dicte et enseigne la façon de penser ou de se sentir. Ce parent est intrusif fait les choses à la place de l'enfant et excuse les comportements de ce dernier pour lui éviter frustrations ou difficultés. (McLeod, Wood, & Weisz, 2007). Ce style est par ailleurs associé à la timidité, et aux problèmes de comportements intériorisés chez l'enfant. D'autres styles parentaux sont aussi présents dans une étude concernant les mères monoparentales africaines et américaines (McGroder, 2000), Metsapelto & Pulkkinen (2003) ont également découverts certains styles parentaux dans le cadre de leur recherche.

### **2.1.5. Les quatre styles parentaux et leurs impacts sur le bien-être de l'enfant**

Les quatre principaux styles parentaux à savoir démocratique, autoritaire, permissif et désengagé se dessinent à partir de la manifestation élevée ou faible de la « sensibilité parentale » et du « control parental » auprès de l'enfant (Maccoby & Martin, 1983). La sensibilité se rapporte à la capacité du parent d'interpréter convenablement les signaux émis par l'enfant. Quant au contrôle, il revoit aux demandes et aux exigences parentales à l'endroit des enfants en tant qu'autorités familiales et superviseurs de son développement (Cloutier & Renaud, 1990). Chaque style parental influence différemment le développement de l'enfant (Bugental & Grusec, 2006 ; Claes, Ziba Tanguay, & Benoit, 2008 ; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000). Dans leur ouvrage respectif, Cloutier et Renaud (1990) et Olds et Papalia (2005) décrivent ces principaux styles parentaux à partir des données présentées par Baumrind et par Maccoby et Martin. Ils précisent ainsi les différents impacts de chacune de ces combinaisons sur le développement de l'enfant.

Le parent du style **démocratique** présente un niveau élevé de sensibilité parentale et de contrôle parental ferme mais non restrictif. Il est reconnu pour s'occuper activement de l'enfant : est sensible à son vécu et répond adéquatement à ses besoins. Il est aussi chaleureux, réceptif, et démontre de l'ouverture face à ce que l'enfant lui exprime. Il encourage d'ailleurs l'expression du point de vue de ce dernier en prenant le temps nécessaire pour rester à son écoute. Il respecte également ses opinions et sa personnalité. Autrement dit, ce parent démontre une certaine souplesse d'esprit et utilise une stratégie du raisonnement. Même s'il valorise l'individualité et l'indépendance de l'enfant, il accorde beaucoup d'importance aux contraintes de la vie et de la société. Il a donc des attentes et des exigences à l'endroit de son enfant. Tout en faisant confiance à ses habiletés parentales il établit une structure ferme avec des limites claires entre ce qui est permis et ce qui est interdit.

Ce climat parental démocratique fait en sorte que l'enfant se sent en sécurité puisqu'il se sent aimé et encadré par le parent. Un tel contexte lui permet de développer une multitude des ressources personnelles pour être heureux, l'amène à être affirmatif, à avoir davantage confiance en lui, à acquérir une certaine autonomie, à faire preuve d'une grande capacité d'auto contrôle de ses compétences sociales, d'une capacité d'obtenir un rendement académique supérieur et de maintenir l'effort nécessaire pour atteindre ses objectifs.

Le parent du **style autoritaire** présente un faible niveau de sensibilité parentale et un niveau élevé de control parental. Il manifeste donc peu d'affection à l'endroit de l'enfant et il peut se montrer distant. Il est par ailleurs davantage concerné par ses propres besoins et son style de communication est froid et unidirectionnel, envers l'enfant. Ses exigences sont élevées et il se montre peu flexible face à l'enfant. Il fait usage des pratiques rigides pour contrôler le comportement de ce dernier. L'enfant doit donc respecter les règles et les consignes de ce parent sans discussions afin d'éviter les sanctions. Ses besoins et ses opinions occupent donc une petite place auprès des parents. Cette ambiance parentale tend à produire des enfants plus maussades, plus inhibés, plus retirés et plus méfiants que les autres. L'enfant ne reçoit pas d'espace nécessaire pour apprendre à décider par lui-même et reçoit peu d'aide pour se structurer afin d'être autonome. Cela crée donc des enfants conformistes qui ont peu confiance en eux. Cette situation fait aussi en sorte que les acquis d'autocontrôle de l'enfant sont plus faibles, ce qui peut le conduire à moins respecter les règles en l'absence de supervision.

Le parent du **style permissif** démontre une sensibilité parentale importante mais présente peu de contrôle actif. En ce sens, il est chaleureux avec l'enfant et fait preuve d'ouverture à son égard, il accorde aussi beaucoup d'attentions aux besoins de ce dernier et à l'expression de soi. Cependant, il a de faibles exigences envers l'enfant, établit peu de limites, et impose rarement les règles. Ce parent incite également peu l'enfant à adopter des comportements matures et fait rarement l'usage de la punition à son endroit. Il tend aussi à céder devant ses demandes ou ses exigences plutôt qu'à présenter une structure de résolution des conflits dans un climat ferme. L'enfant a donc le libre arbitre pour déterminer sa propre conduite et l'espace pour faire tout ce dont il a envie et ce dans un contexte de grande tolérance.

Cette atmosphère permissive fait en sorte que le potentiel de l'enfant est plus ou moins stimulée. En effet, l'enfant n'a pas la chance d'apprendre à conjuguer avec l'effort d'intégrer des limites ou de respecter des règles, ce qui peut engendrer chez lui des lacunes d'autocontrôle et ainsi favoriser son impulsivité. Cette situation tend aussi à la maintenir dans une position

d'immatunité et de dépendance face à l'adulte. Au plan scolaire, il ya un manque de constance dans la motivation en particulier chez les garçons. Enfin, ce style restreint chez l'enfant sa popularité sur le plan social puisque ce dernier a appris à accorder d'avantage une considération a ses propres besoins que pour ceux d'autrui.

Le parent de **style désengagé** est peu sensible et peu contrôlant face à l'enfant. Il se préoccupe plus de ses propres besoins et ce pour diverses raisons. Il est obnubilé par ses activités sociales ou professionnelles et laisse pour compte les activités familiales chaleureuses. Le stress et les problèmes de santé mentale peuvent aussi le conduire à mettre en veilleuse les besoins de l'enfant. C'est également un parent qui n'impose aucune exigence à l'enfant et fait en sorte de maintenir une certaine distance à son endroit. Il a en outre tendance à accomplir rapidement ses obligations parentales pour déployer le, moins d'énergie possible. Dans une certaine mesure, ce désagrément parental peut s'apparenter à la négligence parentale. Fréchette le Leblanc (1987) et Patterson, Debaryshe & Ramsey (1989) (cités dans Cloutier & Renaud, 1990) soulignent le besoin vital chez l'enfant d'être supervisé par le parent. En l'absence d'un tel guide, les risques d'inadaptation psychosociale au cours de l'enfance prennent de l'ampleur. D'autre part, l'enfant qui est laissé à lui-même risque de présenter à l'adolescence, des difficultés liées à la délinquance sexuelle ou sociale.

## **2.2. L'AGRÉSSIVITÉ PHYSIQUE À L'ADOLESCENCE**

La littérature scientifique documente sans équivoque le lien entre l'agressivité physique chez l'enfant et différentes problématiques à l'adolescence et à l'âge adulte telles que la délinquance, l'abus des substances et les problèmes antisociaux (Broidy & al., 2003 ; Côte & al., 2006 ; Nagin & Tremblay, 1999). Les données les plus récentes en psychologie du développement semblent compatibles avec les conceptions psychodynamiques de l'agressivité. En effet, maintes études infirment la croyance populaire voulant que les enfants naissent bons et deviennent méchants au contact de leur environnement et de la société. Toutes fois, de nombreux chercheurs du développement de l'enfant ont réalisé des études adoptant des devis longitudinaux avec de grands échantillons d'enfants suivis de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte dans différents pays afin de comprendre les racines multidimensionnelles de l'agressivité au cours de l'enfance. Ils pensent que l'agressivité est présente dès la naissance et les enfants présentent beaucoup plus de comportements agressifs à l'endroit des autres que les adultes. (Nagin & Tremblay, 1999).

Ces comportements d'agressivité envers autrui apparaissent aussitôt que l'enfant bénéficie d'une coordination motrice suffisamment développée. Des réactions de colère sont

observées dès l'âge de 2 mois (Lewis, Alessandri, & Peters, 1992). Selon ces auteurs, l'enfant connaît l'apogée de son agressivité entre 24 et 48 mois. Par la suite, la fréquence des comportements agressifs diminue chez la grande majorité des individus. Cette diminution de l'agressivité serait le fruit d'un apprentissage social. Ainsi, la tendance à agresser les autres est naturelle chez l'être humain et ce n'est qu'au fil du temps que la personne apprend à contrôler, à freiner, cette tendance. Selon Keenan (2003) cet « apprentissage » s'effectue par la socialisation. En bas âge, cette socialisation passe surtout par la relation parent-enfant. Le style parental est un facteur clé dans ce processus de socialisation.

Tremblay et al. (1996) dans leurs études, ont démontré qu'à mesure que l'agressivité physique décline régulièrement entre 4 et 11 ans, la fréquence des agressions indirectes augmente. Ces agressions peuvent notamment prendre la forme de propos désobligeants à l'insu de la personne visée par l'agressivité. Ils mentionnent aussi que, dans toutes les catégories d'âges, les garçons présentent plus de comportements d'agressivité physique que les filles. Ces dernières affichent quant à elles plus de comportements d'agressivité indirecte que les garçons, quel que soit l'âge. Broidy et al. (2003) ont pour leur part, réalisé une étude multi-sites inter-pays (six sites, trois pays) visant à examiner les trajectoires développementales des comportements d'agressivité physique au cours de l'enfance de même que la relation possible avec les comportements délinquants à l'adolescence. Ils ont aussi comparé la valeur prédictive de l'agressivité physique en comparaison à d'autres problèmes de comportement tels que l'opposition, l'hyperactivité et les problèmes de conduite (par exemple : voler, mentir, briser les biens des autres).

Leurs résultats montrent l'importance de faire la distinction entre l'agressivité physique et les autres formes de comportements problématiques, dans la compréhension de la délinquance à l'adolescence. En effet, il semble que parmi les types de comportements problématiques, l'agressivité physique durant l'enfance soit le meilleur prédicteur de la délinquance à l'adolescence. Ces auteurs ont mené d'autres études qui indiquent par ailleurs que la plupart des enfants d'âge préscolaire, utilisent l'agressivité physique, suggérant que cette forme d'agressivité semble être normative et adaptative jusqu'à l'âge de 4 ans pour la majorité des enfants. Ils disent encore que l'âge de pointe de l'agressivité physique ne se situe pas à l'adolescence ni au début de l'âge adulte, mais plutôt durant la petite enfance et l'âge préscolaire, ou plus précisément entre le 24<sup>e</sup> et le 42<sup>e</sup> mois après la naissance de l'enfant, pour ensuite diminuer progressivement jusqu'à la pré-adolescence et l'adolescence.

Côté, S., Tremblay, R.E & Vitaro, F. (2003) : Selon les travaux de ces auteurs, de récents résultats mettent en lumière que les enfants semblent d'abord avoir une tendance développementale à l'agressivité physique pour ensuite utiliser d'autres choix plus adaptatifs en fonction du stade développemental. Ils ont également mené une étude sur le développement de l'agression physique au cours de l'enfance en comparant le niveau de l'agression physique entre les garçons et les filles afin d'établir des similarités et les différences en rapport avec des facteurs de risques familiaux. Ils ont mené cette étude à partir d'un échantillon d'enfants fréquentant une maternelle dans des écoles publiques francophones du Québec notamment 957 garçons et 946 filles sélectionnés pour un suivi longitudinal plus précisément entre la maternelle et la sixième année du primaire. Premièrement, les résultats des analyses bi variées indiquent que le sexe de l'enfant et la pauvreté sont fortement associés aux trajectoires élevées. Toutes fois, le statut familial ne l'est pas.

Dans les analyses multivariées, ils examinent la possibilité d'une interaction entre la pauvreté et le statut familial. Dans cette étude, ils distinguent un nombre plus important de trajectoires développementales que ce qui avait été prévu en utilisant une méthodologie semi-paramétrique permettant de déceler des groupes d'enfants qui suivent des trajectoires distinctes d'agression physique selon un critère statistique (le CIB), nous distinguons quatre groupes de trajectoires entre 6 et 12 ans. Parmi elles trois trajectoires distinctes d'agressivité sont repérées, dont deux jugées élevées. Keenan et Shaw (2003) suggèrent que le développement des fonctions exécutives (c'est à dire l'ensemble des fonctions cognitives incluant la capacité d'auto contrôle, et d'inhibition du comportement, le raisonnement abstrait, la résolution des problèmes, la planification et l'organisation), de l'autorégulation des émotions et des stratégies cognitives permettant de différer la gratification seraient responsable du déclin de l'agressivité physique après le 42<sup>e</sup> mois.

D'autres suggèrent plutôt qu'avec le développement du vocabulaire expressif entre le 24<sup>e</sup> et le 48<sup>e</sup> mois, de vie, l'agressivité physique diminue (Dionne, & al) tandis que l'agressivité verbale va augmenter (Cairns, 1979). Nagin et Tremblay (1999) ont par exemple réalisé une étude permettant de faire la distinction entre l'agressivité physique, l'opposition et l'hyperactivité. Ils ont ainsi identifié spécifiquement l'agressivité physique comme variable prédictive de la délinquance et de la violence physique à l'adolescence. D'autres études ont montré l'existence d'un tel groupe de garçons qui présentent des niveaux élevés d'agression physique dans l'enfance et qui sont à risque de poursuivre une trajectoire antisociale au cours de

l'adolescence et de l'âge adulte. Par ailleurs, leur étude s'est effectuée à l'aide des évaluations faites par les mères.

Les résultats suggèrent d'examiner la possibilité que les enfants qui manifestent des niveaux élevés d'agression présentent des niveaux de risques intermédiaires pour la continuation des comportements antisociaux ou encore pour le développement d'autres difficultés psychosociales. Une autre étude longitudinale a également comparé les construits d'agressivité physique et relationnelle (qui réfère davantage à des stratégies indirectes ou détournées pour blesser l'estime de soi ou rejeter l'autre), à partir d'un vaste échantillon d'enfants Canadiens âgés de 4 à 11 ans. Ils ont ainsi mis à jour des trajectoires développementales distinctes pour ces deux types d'agressivité. (Vaillancourt, Brendgen, & Tremblay, 2003). Fonagy (2003) a élaboré une perspective du développement de l'agressivité en se basant sur le modèle psychanalytique ainsi que sur des recherches en psychologie du développement. Selon lui, les comportements violents envers autrui s'expliquent par un défaut de la fonction de mentalisation.

La fonction de mentalisation est définie comme la capacité à se représenter son propre état mental et celui des autres. Elle implique que le sujet puisse concevoir que l'état mental d'une autre personne puisse être différent de son propre état mental. Il soutient encore que c'est à travers le lien d'attachement que se développe la capacité à mentaliser. En l'absence d'un lien d'attachement sécuritaire, cette capacité pourrait être compromise. Dans le but de vérifier cette hypothèse, Fonagy et ses collègues (1995) ont administré à 92 enfants une tâche destinée à évaluer leur capacité de mentalisation. Ils ont observé que la proportion d'enfants présentant un style d'attachement sécure était deux fois plus forte chez ceux qui avaient réussi la tâche de mentalisation comparativement à ceux l'ayant échouée.

Gilliom et *al.* (2002) pour leur part, ont effectué une étude longitudinale auprès de 310 garçons suivis entre 18 mois et 6 ans afin d'examiner la capacité de régulation de la colère face à une tâche frustrante. Les jeunes ayant un lien d'attachement de type sécure ont été plus facilement en mesure de détourner leur attention du stimulus frustrant et de demander quand et comment les obstacles allaient être enlevés. Cette recherche a également mis en évidence le fait que le style parental jouait un rôle dans la capacité de l'enfant à changer le point de l'attention, parce que ce genre de stratégie a été modelé dans la relation mère-enfant. Richard E. Tremblay dans ses études sur le développement de l'agressivité physique, a montré que la plupart des enfants commencent à manifester de l'agressivité physique entre la fin de la première et de la

deuxième année de vie. Cependant il y a des différences importantes quant à la fréquence des comportements agressifs parmi les nourrissons et les tous petits.

La majorité des enfants manifestent occasionnellement des comportements agressifs, alors qu'une minorité utilise l'agression physique beaucoup plus fréquemment que la majorité. Par ailleurs, les données disponibles sur le développement de l'agressivité physique pendant les années préscolaires indiquent que la fréquence des agressions physiques augmente chez la plupart des enfants pendant les 30 à 42 premiers mois après la naissance pour diminuer de manière constante par la suite. Moins de filles que de garçons atteignent les niveaux de fréquence les plus élevées, et les filles ont tendance à réduire la fréquence de leurs actes d'agressions plus tôt dans la vie. Par ailleurs les études longitudinales qui se poursuivent jusqu'à l'adolescence montrent que la période préscolaire est une période charnière pour l'apprentissage de la régulation de l'agressivité physique. Toutes fois, Plusieurs travaux ont fait mention des formes et fonctions des comportements agressifs. Il est important de prendre en compte la nature multidimensionnelle de l'agressivité en tenant compte des différentes formes et fonctions de celles-ci. (Renouf & *al.*,2010).

### **2.2.1. FORMES OU TYPOLOGIES D'AGRÉSSIVITÉ**

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

#### **2.2.1.1. L'agression physique ou directe**

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

#### **2.2.1.2. L'agression verbale ou indirecte**

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

devenir ami avec quelqu'un d'autre pour se venger (Björkavist & *al.*, 1992 ; Lagerspetz & *al.*, 1988). De plus, du fait de sa nature indirecte, ce type d'agressivité permet souvent à l'agresseur de ne pas être identifié, évitant ainsi les représailles de la victime ou la désapprobation des adultes (Lagerspetz & *al.*, 1988 ; Underwood, 2003). Puisqu'elle nécessite l'intermédiaire d'un tiers entre l'agresseur et la victime pour être réalisée, les relations interpersonnelles y jouent un rôle essentiel pour son accomplissement, contrairement à, l'agressivité physique qui est dirigée directement vers la victime. Aussi, les termes d'agressivité sociale (Cairns et *al.*, 1989 ; Underwood, 2003) et d'agressivité relationnelle (Crick & Grotpeter, 1995) sont aussi utilisés dans la recherche et sont définis de manière similaire à l'agressivité indirecte.

Cependant, ces deux construits incluent aussi des comportements directs et des comportements non verbaux tels que des expressions faciales de dégoût ou encore l'exclusion sociale directe de la victime. Les études au sujet de l'intimidation par les pairs incluent aussi le terme d'intimidation indirecte (Jolliffe et Farington, 2006 ; Salmivalli et *al.*, 1996 ; Sutton et *al.*, 1999) qui est définie de manière analogue à l'agressivité indirecte (avec un accent sur l'asymétrie du pouvoir et la répétition du geste) et évaluée à partir de questionnaires identiques à ceux utilisés pour mesurer l'agressivité indirecte, sociale ou relationnelle. Malgré ces différences, tous ces termes se chevauchent considérablement dans leurs définitions et les outils utilisés pour les évaluer. En outre, comment et selon quels critères identifier et classer ces différents comportements ? Arnold Buss (1961) cité par Papalia (2018) a défini trois dimensions caractérisant l'agression physique :

- Physique-verbale (l'agression est exprimée par des gestes ou des paroles)
- Active- passive (elle correspond à une action positive que l'individu omet volontairement de réaliser)
- Directe-indirecte (la victime est physiquement présente ou absente.)

La combinaison de ces trois dimensions permet de définir 8 types d'agression différents. L'intérêt de cette classification est essentiellement d'illustrer la diversité des comportements susceptibles d'être identifiés comme agressifs (Bègue, 2015).

**Tableau 1:** Classification des comportements agressifs selon Buss (1961) cité par Bègue, 2015).

|         |          |           |                                                                                                    |
|---------|----------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Active  | Physique | Directe   | Attaquer quelqu'un en utilisant une partie du corps (pieds, dents) ou une arme (Couteau, pistolet) |
|         |          | Indirecte | Voler ou endommager des biens, piéger, quelqu'un, engager un assassin.                             |
|         | Verbale  | Directe   | Critiquer, désobliger, maudire, menacer quelqu'un.                                                 |
|         |          | Indirecte | Propager des rumeurs concernant quelqu'un.                                                         |
| Passive | Physique | Directe   | Empêcher quelqu'un d'atteindre son but.                                                            |
|         |          | Indirecte | Refuser de s'engager dans une activité, d'exécuter une tâche.                                      |
|         | Verbale  | Directe   | Refuser de parler à quelqu'un, de répondre aux questions.                                          |
|         |          | Indirecte | Refuser d'acquiescer, de défendre quelqu'un lorsqu'il est injustement mis en pause.                |

Source : (Bègue, 2015)

## 2.2.2. LES FONCTIONS DE L'AGRÉSSIVITE

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

### 2.2.2.1. L'agressivité réactive ou hostile

L'agression réactive, est la réponse à une attaque ou à une menace extérieure (Dodge, 1991). Elle réfère à la colère ou d'autres expressions émotionnelles en réponse à une offense ou à une frustration. Ainsi, l'adolescent utilise l'agression pour se défendre contre les attaques des autres. Certains auteurs, la définissent comme étant une forte réaction à une provocation réelle ou perçue (Borum & Verhaagen., 2006 ; Nas & *al.*, 2005 ; Vitaro & *al.* 1998 ; Wolfe, 2007). Ce type d'agressivité est adopté par un adolescent lorsqu'il vit des émotions fortes et qu'il n'est pas en

mesure de les gérer adéquatement (Borum & Veerhagen, 2006 ; Wolfe, 2007). Elle se définit aussi comme une réponse hostile visant à se défendre contre une menace perçue. Pour d'autres auteurs, les enfants qui ont un niveau élevé d'agressivité réactive ont aussi tendance à avoir un biais d'attribution hostile qui consiste à interpréter comme menaçant les comportements de leurs pairs particulièrement lors des situations ambiguës (Dodge & Coie, 1987 ; Hubbard & *al.*, 2001 ; Schwartz & *al.*, 1989).

De Castro et *al.* (2005) montrent dans leurs travaux que la colère intense, combinée à un déficit au niveau de la gestion des émotions, précipite souvent l'adoption de comportements d'agressivité réactive chez les adolescents. En d'autres mots, les jeunes qui utilisent ce type d'agression agissent souvent sous l'impulsion du moment, sans prendre le temps de réfléchir aux conséquences de leurs comportements (Borum & Veerhagen, 2006). Aussi, plusieurs cognitions sont associées à ce type d'agressivité. Associée à la théorie de la frustration-agression de Berkowitz, (1963 ,1989) qui stipule que la frustration augmente la tendance à être agressif lorsqu'elle suscite une émotion de colère, l'agressivité réactive est considérée comme un comportement « chaud » et est accompagnée d'une activation du système nerveux autonome (Dodge & *al.*, 1997 ; Hubbard & *al.*, 2002). Ainsi, les jeunes qui privilégient cette agressivité réactive présentent habituellement des habiletés sociales limitées et sont évalués négativement par leurs pairs (Day & *al* ; 1992 ; Dodge & *al* ; 1997 ; Prinstein & Cillessen, 2003).

#### **2.2.2.2. L'agressivité proactive ou instrumentale**

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

D'autres jeunes, comme le font remarquer Vitaro, Brendgen et Barker (2006), utilisent l'agression proactive pour maintenir ou augmenter leur statut au sein d'un groupe de pairs. Ces

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

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

- L'agression hostile : vise essentiellement à infliger une souffrance ou à causer du tort à autrui. Elle est généralement associée à des émotions hostiles comme la colère, et a des sentiments d'animosité.
- L'agression instrumentale : représente en revanche un comportement par lequel l'attaque d'autrui est perpétuée dans un but qui n'est pas prioritairement agressif, par exemple à dessein d'acquérir un bien matériel (Figure 1). Il peut donc s'agir d'un comportement planifié, prémédité. L'agresseur ne vise pas à faire souffrir autrui, car sa conduite n'est pour lui qu'un moyen d'atteindre un autre but (gain, appropriation des biens d'autrui, action coercitive). Cette distinction, qui peut être référée à une conceptualisation plus générale des processus guidant le comportement social fondé sur l'impulsion ou la réflexion (Starck et Deutsch ,2004) présente néanmoins des limites dans le champ de l'agression. Ainsi, il a été démontré que pour atteindre certains buts, l'individu pouvait se mettre volontairement en colère (Averill, 1993) ou se mettre délibérément en état de perdre le contrôle (Baumeister, 1997).

L'auto induction d'émotions particulières peut ainsi servir des buts instrumentaux. Dans les altercations ordinaires, les agressions instrumentales et hostiles vont souvent de pair, car les motivations à l'agression sont souvent mixtes. (Par exemple, un agresseur qui tente d'arracher un sac à main et qui en vient à insulter et à brutaliser gratuitement la victime qui résiste, ou une femme empoisonnant lentement par vengeance son compagnon). La distinction n'est donc pas fondamentale et peut souvent être ignorée (Bushman & Anderson, 2001).

### **2.2.3. AGRÉSSIVITÉ ET DIFFÉRENCES LIÉES AU GENRE**

La fréquence d'apparition des comportements agressifs varie en fonction du sexe, c'est dire que leurs manifestations sont différentes selon qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon. On observe plus des comportements agressifs chez les garçons que chez les filles, et ce, dès l'âge de deux ans (Baillargeon & al., 2007 ; Pellegrini & Archer, 2005). Par exemple, dès la petite enfance, les garçons sont plus portés à enlever un jouet des mains d'un autre enfant. Néanmoins, les filles démontrent des signes d'agressivité plus subtiles (Putallaz et Bierman, 2004). En effet, tandis que les garçons s'engagent dans des comportements d'agressivité directe, en utilisant une force physique, et les menaces, dirigées ouvertement vers l'autre, les filles adoptent plus volontiers des comportements d'agressivité indirecte. Ce type d'agressivité peut prendre la forme des menaces indirectes, de manipulation ou d'attitudes de dénigrement. Rejeter, se moquer, « traiter de tous les noms », répandre des rumeurs, retirer son affection ou ostraciser sont autant de formes d'agressivité indirectes. Cependant, les filles d'âge préscolaires peuvent manifester leur agressivité directement (« je ne t'inviterai pas à ma fête si tu ne me donnes pas ton crayon ») (Archer, 2004 ; Brendgen & al., 2005 ; Crick, & Nelson, 2002).

### **2.2.4. FACTEURS LIÉS A L'AGRÉSSIVITÉ PHYSIQUE EN MILIEU SCOLAIRE**

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

#### **2.2.4.1. Les facteurs familiaux**

Certains facteurs liés à la famille peuvent prédire la présence de comportements agressifs chez l'enfant (Dumas, 2007). Selon certains auteurs, les facteurs d'adversité socio-familiaux associés au développement des comportements agressifs sont l'isolement social, les conflits conjugaux, la monoparentalité, la toxicomanie, les comportements antisociaux des parents

ou la criminalité et le statut socioéconomique faible (Patterson & al., 1992 ; Wicks-Nelson & Israël, 2006).

### ❖ **Le statut socioéconomique des parents**

L'étude de Tremblay et *al.* (2004) sur les 572 familles du Québec rapporte qu'un faible niveau socioéconomique de ces familles est un facteur de risque de présenter une trajectoire élevée d'agression physique après contrôle des autres facteurs familiaux. Plusieurs familles vivent dans la précarité ou la pauvreté et cela peut expliquer les comportements agressifs chez certains élèves. De plus, cette agressivité peut être traduite comme moyen d'extériorisation, une réponse à la difficulté et à la souffrance qu'est de vivre dans des conditions difficiles. McLoyd (1998) souligne que la pauvreté s'associe très souvent à plusieurs facteurs de risques tels que : le fait d'être un parent isolé, les discordes familiales, les faibles capacités parentales, l'augmentation de l'exposition au stress. D'autres auteurs vont s'accorder pour dire que les comportements agressifs et violents rencontrés dans les milieux pauvres seraient principalement médiés par ces différents facteurs associés (Conger & al., 1994 ; Maughan, 2001).

Par exemple, ces élèves peuvent se sentir comme vivant en marge de la société dans laquelle ils se trouvent et devant faire face au manque de moyens financiers ce qui peut les amener à utiliser l'agression pour exprimer leur mécontentement face aux injustices qu'ils ressentent ou perçoivent. Selon Moricia (2015), la violence en milieu scolaire est beaucoup plus présente dans les milieux défavorisés. En effet, il est constaté qu'une forte concentration d'élèves lésés dans les banlieues, ou dans les écoles qualifiées de ZEP (Zone d'éducation prioritaire), est plus sujette à une utilisation de la violence que dans les milieux aisés. Le statut socioéconomique influence sur le climat familial, en termes de présence ou de disponibilité parentale. Par exemple, des contraintes budgétaires imposées aux parents accroîtront leur niveau de stress, et affecteront en retour le climat familial (Duhamel-Maples, 1996).

Selon certains auteurs, le statut socioéconomique faible de la famille joue un rôle important quant au maintien des comportements agressifs à l'enfance (Dodge & *al.* 1994 ; Dumas, 2007). Même lorsqu'elle n'est pas chronique, la pauvreté a plus d'incidence sur les enfants et principalement sur les garçons (Bolger & *al.*, 1995). En effet, le statut socioéconomique faible de la famille tend à augmenter la discipline inadéquate à la petite enfance (Dodge & *al.* 1994). Les parents de ces familles semblent davantage punir physiquement leur enfant agressif, ils sont plus tolérants face à l'adoption de comportements agressifs comme moyen pour résoudre les conflits interpersonnels et ils stimulent moins cognitivement l'enfant (Côté & *al.*, 2006 ; Dodge & *al.*,

1994). De plus, des lacunes quant à la supervision parentale adéquate ont aussi une incidence sur le comportement de l'enfant (Pettit & *al.*, 2001). Subissant divers stress environnementaux, les parents des familles ayant un statut socioéconomique faible ont davantage de difficultés à maintenir des pratiques disciplinaires adéquates. Les déficits au plan parental sont susceptibles d'engendrer des lacunes au plan sociocognitif et social de l'enfant puis, de ce fait même, aggraver les conduites agressives (Shaffer & *al.*, 2005).

### ❖ Les pratiques parentales inefficaces

Plusieurs pratiques parentales perçues comme étant inefficaces envers les enfants entrent en jeu dans l'élaboration et le maintien des difficultés d'agressivité et des comportements antisociaux chez les enfants et les adolescents. Ces pratiques incluent les comportements hostiles à l'égard de l'enfant, l'absence relative de supervision, ainsi que les processus coercitifs familiaux. Heidgerken et *al.* (2004) ont montré que les comportements d'hostilité et de rejet à l'égard de l'enfant avaient un lien avec le développement des comportements agressifs chez ce dernier. Joussemet et *al.* (2008) vont montrer que les parents qui affichent des comportements hostiles sont souvent inconstants dans l'exercice de la discipline parentale, ils font une utilisation fréquente de châtiments corporels et manifestent un faible niveau d'engagement positif et chaleureux à l'égard de leur enfant.

Ce style parental aura un impact sur le développement de l'agressivité chez l'enfant. Par exemple en Chine, les auteurs ont fait mention de l'impact du style parental hostile sur le développement de l'agressivité (Chang et *al.*, 2003). Par exemple, les enfants qui sont exposés à l'hostilité parentale sont plus susceptibles de développer des buts sociaux hostiles, ce qui augmente les chances qu'ils attribuent des intentions hostiles aux autres personnes de leur entourage dans des circonstances sociales ambiguës. Face à de telles attributions d'hostilité vis-à-vis de leur entourage, ces enfants choisissent d'emprunter l'agressivité comme étant une solution dans le but de parvenir à un dénouement positif (Heidgerken & *al.*, 2004).

D'autres auteurs ont mentionné que les mauvaises pratiques de supervision et de surveillance font également partie des comportements parentaux qui contribuent au développement de l'agressivité chez les enfants (Griffin et *al.*, 2000). Certains travaux longitudinaux sur les trajectoires d'agressivité indirecte et relationnelle chez les enfants (Vaillancourt et *al.*, 2007) et sur l'agressivité physique chez les adolescents (Martino et *al.*, 2008),

permettent de conclure que l'absence de supervision parentale sur les activités des enfants est prédictive des comportements agressifs éventuels chez ces derniers. De ce fait, la supervision parentale des activités des enfants agit en tant que modérateur du lien entre l'agressivité proactive et la délinquance ultérieure durant la vie de l'enfant (Brendgen & *al.*, 2001). Par exemple, les parents des enfants qui manifestent de l'agressivité de façon proactive ne savent pas souvent ce que fait leur enfant, avec qui il est, ou à quel endroit il passe son temps. On assiste donc à une absence de supervision parentale, qui sera en retour un prédicteur puissant de la délinquance juvénile chez les jeunes. Cependant lorsque les parents encadrent les activités de leurs enfants, cela peut influencer sur le choix d'amis et d'activités de leurs enfants et réduire ainsi le risque pour lui de développer des difficultés reliées à l'agressivité et au comportement.

#### ❖ **La communication parents-enfants**

Les problèmes de communication de la part des parents impliquent l'utilisation de commentaires négatifs et conflictuels à l'égard de l'enfant, qui ont souvent pour résultat des sentiments meurtris chez ce dernier (Schneider & *al.*, 2009). En effet les difficultés de communication entre un parent et son enfant peuvent avoir des conséquences sur un ensemble de problèmes de développement, incluant l'agressivité. Il semble également qu'un tel modèle de communication modère les liens entre l'exposition à des jeux vidéo violents et le développement de l'agressivité chez les jeunes adolescents. Par exemple, dans une étude menée auprès de 478 enfants finlandais âgés entre 7 et 11 ans, les résultats ont montré que l'utilisation de jeux vidéo ayant un haut degré de violence pouvait augmenter l'agressivité, surtout lorsqu'il y avait aussi présence de problèmes de communication parent-enfant (Wallenius & *al.*, 2007).

#### ❖ **Le divorce des parents**

Plusieurs travaux ont montré que les enfants issus de familles dont les parents étaient séparés expérimentaient un sentiment de bien-être moins important et davantage de difficultés liées aux troubles externalisés et aux comportements antisociaux que ceux issus de familles fonctionnelles au sein desquelles les deux parents biologiques étaient restés ensemble (Amato & Keith, 2001 ; Hetherington & Stanley-Hagan, 1999 ; Najman & *al.*, 1997). Aseltine (1996), montre dans son étude menée pendant trois ans auprès de 1 208 adolescents âgés de 14 à 17 ans que les enfants dont les parents se sont remariés sont psychologiquement moins affectés que ceux dont les parents sont restés célibataires. Ce résultat s'explique probablement par le fait que les

familles monoparentales doivent faire face à un stress plus aigu et à des difficultés financières et relationnelles plus importantes que les familles recomposées.

Pagani et *al.* (1998) ont étudié les effets de la séparation et du remariage des parents chez des garçons en fonction de l'âge de survenue de la transition familiale. Les résultats suggèrent que les garçons dont les parents se remarient quand ils sont âgés de 12 à 15 ans développent le plus grand risque de délinquance. Pearson et *al.* (1994), vont aussi montrer que, le statut parental est associé au risque de développer des conduites antisociales chez l'enfant. Ils continuent en précisant que les enfants provenant des familles monoparentales étaient susceptibles de manifester des comportements agressifs car l'un des parents étant absent, l'autre parent avait des difficultés de faire accepter son autorité à l'enfant.

#### **2.2.4.2. Facteurs sociaux**

##### **❖ Les médias**

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

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

### ❖ **L'échec scolaire**

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

### ❖ **L'alcoolisme des parents**

Les enfants dont les parents ont des difficultés liées à l'alcoolisme sont plus susceptibles d'avoir des troubles du comportement que ceux dont les parents n'ont pas de telles difficultés (Schneider *et al.*, 2009). Certaines études dans ce domaine ont prouvé que les enfants de parents alcooliques avaient des taux élevés de comportements externalisés, incluant le trouble du déficit d'attention/hyperactivité (Earls *et al.*, 1988), les troubles de la conduite (Merikangas *et al.*, 1985) et les problèmes de comportements et l'agressivité physique (Earls & *al.*, 1988). L'alcoolisme chez les parents n'est probablement pas un facteur de risque direct ou spécifique aux problèmes d'agressivité physique ou de conduites antisociales, mais il est plutôt un facteur de risque général expliqué par l'entremise d'autres variables.

Par exemple, le nombre de parents alcooliques dans l'environnement de l'enfant est probablement à prendre en considération. Les taux de problèmes d'agressivité, d'anxiété et d'autres formes de psychopathologie chez l'enfant augmentent selon que, un ou les deux parents sont aux prises avec l'alcoolisme (Dierker & *al.*, 1999). Le sexe du parent alcoolique peut également être important dans la mesure où les enfants dont les mères sont alcooliques manifestent davantage de problèmes d'adaptation que les enfants de pères alcooliques (Werner, 1986). Le sexe de l'enfant est aussi important à considérer car les garçons dont les parents sont alcooliques semblent être plus à risque de développer des troubles de conduite, tandis que les filles sont plus à risque de manifester des troubles anxieux (Kuperman & *al.*, 1999).

### ❖ **L'exposition du fœtus à la nicotine durant la grossesse**

D'autres nombreuses études longitudinales confirment l'important facteur de risque de l'exposition du fœtus à la cigarette pour le développement éventuel de l'agressivité. En effet, après

avoir contrôle l'effet de nombreuses variables nuisibles qui risqueraient d'expliquer les résultats, les chercheurs démontrent que les enfants ayant été exposés à la nicotine au cours de la grossesse de la mère sont deux à quatre fois plus à risque de manifester des conduites violentes à l'âge adulte, et ce plus spécifiquement les garçons. (Brennan, Grekin, & Mednick, 1999). Toutes fois, en dehors des facteurs familiaux et sociaux sus cités il importe de préciser les facteurs internes (neurobiologiques) qui entrent en jeu dans la production des comportements d'agressivité.

#### **2.2.4.3. Neurosciences et agressivité en psychologie du développement**

Les chercheurs ont identifié un petit groupe de neurone qui contrôlent l'agressivité des souris et leur comportement de domination ou de soumission, et ces neurones existent aussi chez l'homme. Walter Hess (1920), physiologiste suisse a découvert lors des expériences sur des chats qu'en excitant avec une électrode une région de l'hypothalamus de leur cerveau, ils déclenchaient un comportement très agressif. De ces expériences pionnières, il s'avère aussi que c'est dans cette même région du cerveau que d'autres pulsions et comportements instinctifs puissants, comme manger, boire, ou s'accoupler sont actives. Lorsque Hess a stimulé cet ensemble de neurones à l'aide d'une électrode insérée dans le cerveau d'un chat docile, le félin s'est instantanément mis dans une grande colère, et a attaqué et tué un autre animal présent dans sa cage.

Le cerveau humain présente la même structure neurale, appelée « aire d'agressivité hypothalamique ». Cette découverte a donné naissance à l'idée largement répandue du « cerveau reptilien », selon laquelle les pulsions primitives chez les humains proviennent d'un noyau neural ancien qui, dans les circonstances appropriées, entraîne un comportement bestial. D'autres à l'instar des neurophysiologistes et les physiologistes du comportement sont parvenus à localiser les substrats nerveux de l'agression au niveau des structures sous-corticales et diencephaliques : l'amygdale, et l'hippocampe dans le système limbique, l'hypothalamus latéral dans le diencephale.

##### **- Le niveau cortical**

Différentes recherches ont montré que le cortex préfrontal fait partie des bases neurobiologiques de l'agressivité. L'agressivité entretient une relation directe avec le cortex orbitofrontal et ventromédial. Plus précisément, il existe une hypo-activation dans ces zones qui affectent l'inhibition des réponses agressives et génèrent une augmentation de l'irritabilité.

### - **Le niveau sous- cortical**

L'amélioration de la qualité des techniques de neuro imagerie a facilité la découverte de diverses structures sous-corticales faisant partie des bases neurobiologiques de l'agression. La première est l'amygdale qui joue un rôle essentiel dans le développement de comportements agressifs. En effet, cette structure est liée à un ensemble de processus nerveux tels que : chez les personnes plus agressives, on observe une diminution du volume de l'amygdale, et une plus grande activation pendant l'adoption de comportements agressifs. Deuxièmement, il y a l'hypothalamus. Cette structure est responsable de la coordination de l'expression automatique de l'état émotionnel. Plus précisément, il enregistre les changements internes et active les réseaux de neurones qui donnent des attributs affectifs à un stimulus présente. Par conséquent l'hypothalamus fait partie des bases neurobiologiques de l'agressivité, car il peut générer une réaction spécifique à un stimulus externe présent.

### - **Au niveau chimique**

Herbert et martinez (2001) dans leurs études ont montré l'apport des neurotransmetteurs dans la genèse des comportements agressifs. Ils confirment le rôle de la sérotonine (5-HT) comme étant le neurotransmetteur principal dans le développement de l'agressivité impulsive. Pour ces auteurs, lorsque le taux de sérotonine est faible, les comportements agressifs augmentent nettement. Cette réduction se produit surtout dans le noyau acumbens, qui est chargé d'anticiper et de préparer la confrontation. La sérotonine est également réduite dans le cortex préfrontal, qui est responsable de la régulation émotionnelle et des fonctions cérébrales plus complexes.

La noradrénaline fait également partie de la base neurobiologique de l'agressivité. Différentes études ont montré que lorsque l'activité de ce neurotransmetteur diminue, les comportements agressifs diminuent eux aussi. Par conséquent, un excès de noradrénaline peut entraîner des comportements agressifs. La dopamine est elle aussi liée à la des comportements agressifs. On associe l'augmentation de sa densité dans l'espace inter synaptique à un comportement agressif. De plus, une analyse plus rigoureuse nous permet de constater que, selon le récepteur de la dopamine, la probabilité d'un comportement agressif diminue également.

### - **Au niveau hormonal**

Dodge et al (2006) ont montré dans leurs études en parallèle avec le développement des conduites anti sociales que certaines hormones constituent la base des conduites agressives elles

sont également des protagonistes. Par exemple, on constate que l'augmentation des androgènes créait de la colère et pouvait conduire à des tendances agressives. Plus précisément, la testostérone, plus présente chez les hommes que chez les femmes conduit à la manifestation des comportements agressifs. Les recherches ont également montré une augmentation des comportements agressifs lorsqu'il y a une augmentation de la vasopressine et de l'ocytocine.

#### **2.2.4.4. Agressivité et apprentissage social**

Les conduites agressives pourraient aussi être déterminées par des facteurs environnementaux notamment l'apprentissage. Pour les défenseurs de la théorie de l'apprentissage social, le comportement d'agression ne nécessite pas une explication spécifique mais est acquis, maintenu et actualisé au même titre que les autres comportements sociaux. Albert Bandura psychologue canadien, Au moyen de recherches expérimentales, a démontré que l'exposition à des modèles produisait auprès des observateurs des changements cognitifs, motivationnels et comportementaux significatifs et manifestement plus étendus que ceux induits par le conditionnement classique.

Selon Bandura (1973), ces influences ne se réduisaient pas à un simple mimétisme irréfléchi, mais procédaient essentiellement par extraction de règles sous-jacentes et généralisations, qu'il s'agisse de modes de raisonnement ou de normes comportementales. L'un des champs d'application notoire de cette conception vicariante de l'apprentissage a été l'étude expérimentale du comportement agressif. Bandura a démontré que l'exposition à un modèle adulte encouragé pour sa conduite agressive augmentait la fréquence des conduites agressives chez des enfants observateurs. Ainsi, il définit l'apprentissage social comme le façonnement de nouvelles conduites par divers processus faisant appel à l'environnement social.

De même, Il pense que le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales : c'est la causalité triadique. Autrement dit, dans ce modèle, les gens sont à la fois acteurs et de leur devenir et reliés à leurs contextes sociaux, et physiques, ils sont des coproducteurs de leurs vies. Il pense que trois facteurs interviennent dans cette Co construction à savoir les facteurs internes à la personne (P), les déterminants du comportement (C) et les déterminants environnementaux (E). Le point de départ de cette conception est que l'organisme a une capacité à modifier son comportement et à l'adapter à des situations précises en fonction des expériences antérieurement acquises. L'apprentissage instrumental et l'apprentissage par

observation ont particulièrement retenu l'attention des chercheurs qui se sont penchés sur les conduites d'agression.

#### - **L'apprentissage instrumental**

Dans l'apprentissage instrumental encore appelé apprentissage par essais et erreur, dont les principes ont été développés par Thorndike (1932) et Skinner (1971), l'acquisition d'un nouveau mode de réponse se produit à la suite d'essais spontanés dont seuls ceux qui aboutissent à un succès sont retenus, ceux menant à l'échec ne se produisant plus. Ainsi, l'apprentissage instrumental se fait par renforcement positif (succès) ou négatif (échec) du comportement du sujet. Les conséquences positives d'un comportement agressif contribuent à l'inscrire parmi les schémas d'action possibles dans les situations analogues. La répétition des situations semblables dans lesquelles le comportement d'agression sera à nouveau couronné de succès, aboutit au maintien et à la consolidation de ce comportement, le sujet ayant acquis la conviction que le succès dans une telle situation s'obtient efficacement aux moyens de l'agression.

Ainsi, la réalisation d'actes agressifs peut conduire l'individu à constater que le risque d'être sanctionné est extrêmement faible (Pogarsky et Piquero, 2003), ce qui contribuera à faire diminuer sa crainte de sanctions formelles, souvent peu probables. Ceci peut rendre compte du fait que l'agression a un temps  $t$ , augmente la probabilité d'occurrence d'une agression par la suite. (Hawkins & al). En se référant à la théorie de l'apprentissage, on peut considérer que l'administration des châtiments corporels aux enfants peut également constituer un modèle d'agression, ayant pour conséquence de favoriser l'agression par la suite plutôt que de l'inhiber.

#### - **L'apprentissage par observation**

Encore appelé apprentissage vicariant, elle se traduit par le fait que l'individu apprend des comportements par observation. Autrement dit, le sujet acquiert de nouveaux schèmes de comportements d'agression par l'intermédiaire de l'observation des modèles. Selon Albert Bandura, cette forme d'apprentissage repose sur trois processus fondamentaux :

##### ➤ Les processus vicariants ou de modelage

La majorité des apprentissages sociaux se fait sur une base vicariante en observant le comportement des autres. Pour Françoise et Alain Rieunier, il s'agit d'un apprentissage par observation puis reconstruction. C'est dans cette perspective qu'ils citent un proverbe africain « si tu es dans un village inconnu, avant de danser, regarde donc comment dansent les autres ». Pour Bandura, la pensée, les émotions et les comportements humains peuvent être influencés par l'observation. Le modelage nécessite un travail d'observation active par lequel en extrayant les

règles sous-jacentes aux styles des comportements observés, il est possible de construire des modalités comportementales proches de celle du modèle. Les fonctions psychologiques qui interviennent ici sont entre autre, l'attention, la mémorisation, et la motivation.

➤ Les processus symboliques

La théorie de l'apprentissage social repose sur le constat de l'extraordinaire capacité humaine à utiliser les symboles pour se représenter le monde, analyser les expériences, communiquer, créer, anticiper et évaluer ses propres actions. En ce sens Bandura est le précurseur de la psychologie cognitive.

➤ Les processus autorégulateurs

Ici, Bandura met en évidence, le rôle de l'action propre du sujet dans ce qu'il appellera plus tard : L'agentivité humaine. « Toute action comporte parmi ses déterminants les influences produites par le sujet lui-même ». (Carre, 2004,23). Autrement dit, les sujets sociaux ne sont pas uniquement de bons imitateurs actifs, ils sont des agents autodirigés, capables de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de leurs actions.

Comme tout type d'apprentissage, l'acquisition de comportements agressifs est donc stimulée par l'environnement. Selon Bandura, un modèle, sera d'autant plus influent que le sujet sera récompensé pour l'attention qu'il lui portera, que le comportement du modèle sera jugé attractif ou apprécié, qu'il présentera des similitudes avec l'observateur d'imiter le comportement du modèle. (Bandura, 1986). Afin de donner une base empirique à sa théorie, Bandura (1973) a réalisé l'expérience de la poupée Bobo. Il essaye de concilier sa théorie de l'apprentissage par l'observation avec l'agressivité. L'objectif était d'arriver à une conclusion sur l'influence qu'exerce la violence observée par les enfants chez leurs modèles. Les résultats permettent à l'auteur de conclure que, voir des actes agressifs peut avoir un effet d'apprentissage et un effet de désinhibition, c'est-à-dire que l'individu apprend que les comportements agressifs peuvent avoir des conséquences positives.

## **CHAPITRE 3 : INSERTION THÉORIQUE DU PROBLÈME**

Dans ce chapitre, il sera question pour nous de présenter les théories de base à notre étude. L'agressivité est un phénomène qui a été étudié sous plusieurs angles. Ceux-ci ont tendance à tourner autour de la même question : l'agressivité est-elle innée ? est-ce appris ? ou est-ce les, deux ? c'est dans cette optique que, les théories inhérentes à notre sujet sont entre autre, la théorie des styles parentaux de Baumrind et la théorie Freudienne de l'agressivité.

### **3.1. LA THÉORIE DES STYLES PARENTAUX DE BAUMRIND (1978)**

#### **3.1.1. BIOGRAPHIE**

Baumrind est née le 23 août 1927 dans une petite communauté juive de New York et est morte le 13 septembre 2018 à l'âge de 91 ans. Elle a obtenu un bachelier en psychologie et en philosophie au Hunter Collège, ainsi qu'une maîtrise puis un doctorat en psychologie à l'université de Californie, Berkeley. Son mémoire de Doctorat était intitulé Quelques personnalités et comportements contextuels déterminants dans un groupe de discussion. Après s'être fait décerner son doctorat, elle a travaillé au Cowell Memorial Hospital de Berkeley, en tant que psychologue. Elle était également directrice de deux projets sur U.S Public Health Service et conseillère dans un projet de l'Etat de Californie. Elle se spécialise dans la psychologie du développement, et s'intéresse notamment aux effets qu'ont les châtiments corporels sur les enfants et les adolescents. Elle est également connue pour ses recherches sur les méthodes d'éducation parentale ainsi que pour ses critiques de la duperie (en recherche psychologique), et tout particulièrement de l'expérience controversée de Stanley Milgram.

Baumrind est la première chercheuse à avoir théorisé un modèle des styles parentaux. Sa recherche dans le domaine du « style parental » est toujours aujourd'hui, l'une des théories les plus connues de la psychologie parentale.

#### **3.1.2. L'ÉVOLUTION DE LA CONCEPTION DES STYLES PARENTAUX**

Baumrind dans sa théorie, a montré que les interactions parents enfants et précisément le style parental est un facteur clé dans le processus de socialisation de l'agressivité. Depuis un demi-siècle, nombreux sont les chercheurs qui ont observés des parents en interaction avec leurs enfants et qui ont élaborés des classifications des styles parentaux. Le concept de « style parental » a vu le jour en 1928 dans les recherches d'approche comportementale de J.B Watson et R.R Watson (Rosby, 2003). Après la deuxième guerre mondiale, les recherches de Baldwin, Breese, et Kalhorn (1945) proposent une catégorisation du style parental comprenant deux dimensions bipolaires. L'une

habituellement appelée amour-hostilité ou acceptation-rejet, qui reflète la qualité affective globale positive ou négative des relations parents-enfants. L'autre habituellement, nommée contrôle-autonomie, reflète la fréquence et l'importance des demandes et méthodes de control parental de l'enfant. La taxonomie des styles parentaux s'est ensuite enrichie d'autres catégories, Cependant l'autrice qui a le plus marqué le domaine du style parental est probablement Baumrind (1978) qui s'est intéressée à l'évolution des pratiques parentales disciplinaires au cours du siècle.

Son analyse l'a amenée à constater que la discipline parentale du type autoritaire a été valorisée jusqu'en 1940 par la plupart des parents qui, sous l'influence de la tradition religieuse et du courant behavioriste qui dominait à cette époque, croyaient que les comportements étaient appris par leurs conséquences positives ou négatives. On prônait alors l'intransigeance dans les demandes parentales envers les enfants. Vers le milieu du siècle, les interprétations de la théorie psychanalytique et les résultats de certaines recherches ont révélé les effets négatifs de la punition et des restrictions sur l'enfant. Ce dernier courant stipule que l'enfant a une tendance naturelle à s'auto-actualiser. Ainsi, laissé à lui-même, il apprend tout ce dont il a besoin de savoir et adopte des comportements approuvés socialement. En se basant sur un grand nombre d'observations, d'interactions parent-enfant, elle a proposé trois styles parentaux : autoritaire, démocratique, et permissif ou chacun se caractérise comme suit :

- **Style parental démocratique (ou directif)**

De l'anglais « authoritative », le style parental démocratique correspond aux parents qui ont à la fois des exigences élevées et une réactivité élevée. Les parents de ce style essaient toujours de créer et de maintenir une relation chaleureuse et positive avec leurs enfants. Ils expliquent pourquoi les règles existent et à quoi elles servent, ils sont à l'écoute des demandes et des sentiments de leurs enfants tout en leur montrant que ce sont les adultes qui prennent les décisions importantes. En général, les parents démocratiques tentent de prévenir les problèmes comportementaux plutôt que de les régler une fois qu'ils sont déjà apparus. Ils utilisent également un système de récompenses pour encourager les comportements positifs. La mise en place de ce style dans les foyers favorise chez les enfants et les adolescents : la capacité à prendre des décisions, la confiance en soi, le sens de responsabilité, une autonomie élevée, des compétences sociales élevées...

Le style démocratique caractérise des parents à la fois exigeants et sensibles. Ce type de parents manifeste une sensibilité élevée à son enfant, l'encourage à négocier, à exprimer ses objections, l'implique dans les décisions le concernant et ainsi, favorise le développement de son

autonomie. Outre cet engagement élevé envers l'enfant, ces parents lui offrent aussi un encadrement bien structuré et exercent une supervision active. Sans l'opprimer, ils n'hésitent pas à intervenir quand il désobéit ou se comporte mal. Le parent « démocratique » utilise les explications ou le raisonnement verbal avec l'enfant et écoute ses objections s'il refuse de se conformer aux règles. Le parent perçoit ses droits et ses responsabilités ainsi que ceux de son enfant comme étant complémentaires. Il valorise la discipline, l'autonomie de l'enfant tout en demeurant réceptif aux besoins de ce dernier.

- **Le style parental autoritaire**

De l'anglais « authoritarian », le style parental autoritaire correspond aux parents qui démontrent des exigences élevées, mais une réactivité faible. Pour les parents qui mettent en place ce style, les enfants n'ont pas le droit de participer au débat, les règles sont imposées par les adultes aux enfants et ceux-ci n'ont pas leur mot à dire. Une grande importance est accordée à la discipline, à l'obéissance. Ces parents sont très investis et tentent de régler les problèmes à la place de leurs enfants. Les enfants qui évoluent dans ce style présentent généralement des meilleurs résultats scolaires et sportifs, ils sont plus sensibles aux troubles psychologiques tels que la dépression. Le manque d'amour peut avoir des conséquences néfastes sur leur développement émotionnel, affectif conduisant ainsi à l'impulsivité, aux difficultés de control des émotions et au maintien des problèmes comportementaux tels que l'agressivité.

C'est l'apanage des parents très exigeants, peu sensibles et avarés de comportements chaleureux envers l'enfant (Deslandes & Royer, 1994). Ce type de parents a pour vertu d'exiger l'obéissance et privilégie les punitions et l'utilisation de la force comme moyen d'intervention pour amener l'enfant à suivre les règles. Seul le parent définit les comportements acceptables et l'autonomie n'est pas valorisée (Doucet, 1983). Le parent autoritaire n'a que des exigences à formuler à son enfant. Cependant, les règles sont bien définies, ce style a le mérite d'être clair.

- **Le style parental permissif ou non directif**

De l'anglais « permissive », le style parental permissif correspond aux parents qui démontrent une réactivité élevée mais des exigences faibles. En général, les parents de ce style pensent que l'enfant apprendra mieux s'ils n'interviennent pas trop par conséquent, ils n'interviennent que lorsqu'il y a un problème qui ils considèrent trop sérieux pour être réglé par l'enfant tout seul. Ils pardonnent beaucoup les bêtises parce que après tout, les enfants sont des enfants. Ils n'appliquent aucune discipline et de règles que les enfants doivent respecter. C'est le

laisser passer total. Les enfants qui grandissent dans ce type de foyer présentent des grandes difficultés à reconnaître l'autorité (à l'école par exemple) ou à obtenir de bons résultats scolaires. Plus immatures, ces enfants sont moins à même de contrôler leurs impulsions et manifestent des troubles de comportements.

Maccoby et Martin (1983), influencés par la description des dimensions parentales, élaborées par Baumrind, ont suggéré une autre façon de décrire les différentes pratiques parentales. Ils ont construit un modèle de classification des styles parentaux et ont fait ressortir quatre styles : le style contrôlant, et centre sur l'enfant (démocratique), le style contrôlant et centré sur le parent lui-même (autoritaire/restrictif), le style non contrôlant et centre sur l'enfant (indulgent) et le style non contrôlant et centre sur le parent lui-même (indifférent). Pour eux, les parents qui adoptent un style démocratique valorisent la communication parent/enfant tout en imposant une discipline qui respecte les besoins et les capacités de l'enfant. De leur côté, les parents du style autoritaire-restrictif imposent des restrictions qui freinent l'expression des besoins de l'enfant. Les règles imposées par cette catégorie de parents ne sont pas discutées et si elles ne sont pas respectées, alors l'enfant est puni. Quant aux parents ayant un style indulgent, ils sont très peu exigeants envers leurs enfants, font peu de demandes à ces derniers et exercent peu de contrôle.

### **3.2.2. LE STYLE PARENTAL A PRIVILEGIER POUR LE DEVELOPPEMENT SOCIO-AFFECTIF DE L'ENFANT ET DE L'ADOLESCENT**

Le style parental à privilégier pour favoriser le développement socio-affectif de l'enfant est sans aucun doute le style démocratique. Du fait, que l'enfant a la chance de développer une autodiscipline à l'abri de l'arbitraire dans une atmosphère empreinte de clarté et de respect mutuel. Les limites ou les règles émises par les parents sont réalistes, constantes et adaptées à l'enfant. Ce dernier sait donc à quoi s'attendre pour répondre adéquatement aux attentes parentales et il peut même en discuter ouvertement avec le parent. Il lui est également possible d'évaluer la situation et de faire le choix de franchir ou non la limite établie, compte tenu des conséquences qui accompagnent cette transgression. Sous la supervision d'un parent de style autoritaire, l'enfant n'a pas de loisir de choisir l'adoption d'un comportement car il est rigoureusement contrôlé. Tandis que sous la supervision d'un parent permissif, le faible encadrement parental fait en sorte que l'enfant ne sait pas si son choix est adéquat ou non.

Il présente alors de l'hésitation et de l'anxiété. Le parent démocratique apprend également à l'enfant de gérer les conflits en lui présentant des manières constructives d'échanger

ses opinions et de négocier des accords convenables. Pour finir il faut noter que les pères sont généralement moins démocratiques que les mères. (Winsler, Madigan, & Aquilino, 2005). A l'adolescence, le style parental démocratique demeure le plus avantageux. En effet l'adolescent élevé dans une telle ambiance présente un meilleur développement psychosocial et moins de symptômes somatiques. Il est également moins dépressif ou anxieux, il a d'avantage confiance en lui et démontre une meilleure estime de lui-même.

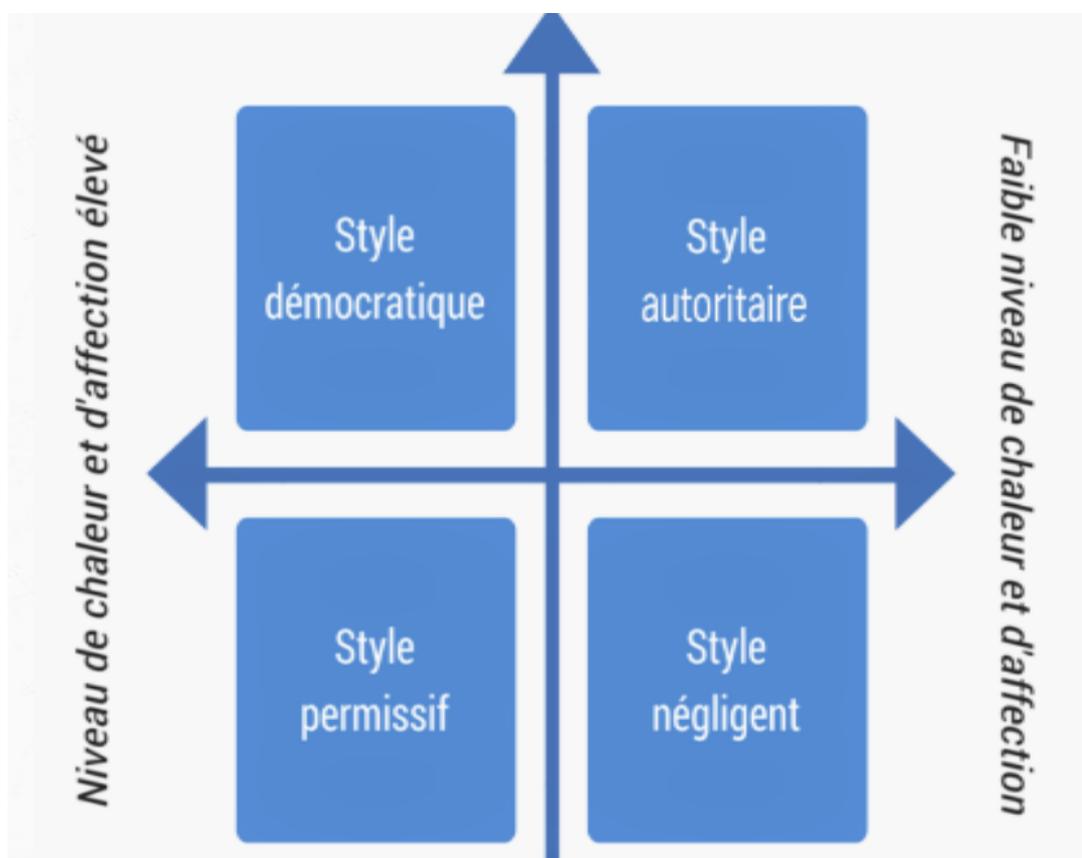
Il est en outre moins enclin à adopter des comportements antisociaux et il réussit mieux à l'école. (Steinberg, 2001 ; Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994 ; Steinberg, Mounts, & Dornbusch, 1991). Dans un même ordre d'idées, il faut mentionner quelques études plus spécifiques qui contribuent à améliorer notre compréhension lorsqu'il est question de l'adoption d'un style parental. Au sujet du style démocratique, Sheffield Morris, Silk, Steinberg, Myers et Robinson (2007) constatent qu'il peut être bénéfique pour la régulation des émotions chez l'enfant. Une association négative est aussi rapportée par Coplan, Prakash, O'Neil et Armer (2004) entre la timidité et le style démocratique.

Pour ce qui est du style autoritaire, il est d'avantage associé à un niveau élevé d'émotivité négative chez l'enfant que le style démocratique (Sanson, Hemphill, & Smart, 2004). Il est aussi lié au développement de la colère et aux problèmes de comportements extériorisés (Snyder, Stoolmiller, Wilson, & Yamamoto, 2003) et intériorisés (Morris, Silk, Steinberg, Sessa, Avenevoli, & Essex, 2002) chez l'enfant. Par ailleurs, les jeunes soumis à un style parental autoritaire sont plus à risque d'anxiété, d'une faible estime de soi et de dépression (Aremu et al., 2018 ; Bacus, 2014 ; Ngozi Aihie, 2016). Une faible estime de soi pose un défi important pour le développement de l'enfant, car cela est prédicteur de troubles mentaux et physiques et même de la commission d'activités criminelles (Aremu & al. 2018).

Certaines études se sont attardées en particulier au style parental permissif. Selon Baumrind (1991), manquant de limites et de cadres clairs, ces enfants sont à risque de moins bien s'adapter au milieu scolaire. Elle a montré que ce style est associé, chez l'enfant, à des problèmes de comportements à l'école, d'impulsivité et d'agressivité, à une déficience d'habiletés à prendre ses responsabilités et à des problèmes de consommation. Des études ont aussi montré que comme le style autoritaire, le style permissif était associé aux difficultés d'apprentissage au secondaire (Dornbusch et al., 1987 ; Marcotte et al., 2001), au fait d'attribuer ses résultats scolaires à sa faible compétence ou à des causes externes (Glasgow et al., 1997), mais aussi au décrochage scolaire (Rumberger, Ghatak, Poulous, Ritter, & Dornbush, 1990). Doucet (1993) ajoute que les élèves

identifiés comme étant potentiellement décrocheurs ont une perception de leurs parents comme étant plus permissifs alors que ceux n'étant pas à risque de décrocher voient davantage leurs parents comme ayant un style démocratique.

En résumé, les jeunes sont avantagés par une éducation dans un milieu familial où les parents usent d'un style démocratique. Cet aspect de la dynamique familiale est un atout dans leur réussite scolaire et l'est aussi vraisemblablement dans leur adaptation lors de leur transition du primaire au secondaire. Pour autant, le style parental ne rend pas totalement compte du soutien des parents envers leur enfant. La qualité de la relation parents-enfants et du soutien que les seconds attendent des premiers est à considérer.



**Figure 1:** Classification des styles parentaux selon les dimensions sensibilité et contrôle.

### 3.3. LA THÉORIE FREUDIENNE DE L'AGRESSIVITE (1905)

Cette théorie souligne que l'agressivité relève des éléments « intérieurs » et constitutifs de la personne. Elle est fondée sur la pulsion comme une forme d'énergie qui peut être déplacée, stockée, et libérée. Pour Freud il existe une énergie, un processus dynamique, qui consiste en une

poussée qui fait tendre l'organisme vers un but. il peut s'agir d'une agression, d'une destruction, de l'autoconservation, de la mort ou de la sexualité.

### **3.3.2. Origines de l'agressivité**

En 1905, Freud a introduit le terme pulsion dans son livre *trois essais sur la théorie de la sexualité*. (Freud, 1905/1997). Pour lui, la pulsion est d'origine biologique et innée chez tous les êtres humains. Toutefois, la façon dont elle s'exprime est particulière à chaque individu. Ces particularités individuelles dépendent des interactions avec l'environnement. Il met l'accent sur la pulsion comme étant à la base de l'agressivité. Pour lui, l'agressivité est comprise comme une manifestation de l'union-désunion des pulsions de vie et de mort.

#### **3.3.2.1. Caractéristiques de la pulsion**

Dans son ouvrage *pulsion et destin des pulsions*, Freud (1915/1968b), distingue quatre composantes de la pulsion : la poussée, le but, l'objet et la source.

##### **- La poussée**

Le terme poussé, désigne l'aspect dynamique et le moteur de la pulsion. C'est une tendance active pour répondre à la pulsion qui a la capacité de déclencher la motricité. Elle est la somme de force ou la mesure de l'exigence de travail qu'elle représente. Toute pulsion est une partie d'activité, d'énergie. Le concept de poussée sous-entend l'idée que l'être humain est animé de l'intérieur. La poussée constitue l'essence de la pulsion.

##### **- Le but**

Le but de la pulsion est toujours la satisfaction ou la disparition de la tension qu'elle-même a générée. Cette disparition est possible grâce à la poussée qui est une décharge à l'extérieur du système de l'énergie, une action sur l'objet de la pulsion ou son symbole. Cependant, les pulsions peuvent changer du but, par déplacement, en transférant la charge affective de son véritable objet vers un autre. Par exemple, l'agressivité à l'égard du père peut se trouver vers le sport ou les études et réduit ainsi la tension provoquée par la pulsion d'agression.

##### **- L'objet**

Qui est ce par quoi la pulsion peut atteindre son but. C'est grâce à l'objet que la pulsion parvient à établir l'équilibre qui avait été rompue par la tension de l'organisme. L'objet

peut être variable c'est à dire qu'il peut être substitué à un autre objet du moment où cet autre objet a lui aussi la capacité de satisfaire la pulsion. Cet objet peut être extérieur à l'individu, être un objet animé ou non. Il peut être le propre de l'individu ou aussi ; le corps d'un autre individu.

#### - **La source**

C'est la partie du corps qui est à l'origine de l'excitation, elle fait référence à un processus somatique qui déclencherait au niveau psychique un état de tension, d'excitation, et également à la zone de l'organisme où ce processus somatique se déroule. Le processus somatique étant la sensation physiologique ressentie. C'est notamment à partir de cette notion de source que dériveront les stades psychosexuels introduits par Freud.

### **3.3.2.2. Les types de pulsion**

Pour mieux expliquer cette origine de l'agressivité Freud a élaboré sa théorie des pulsions en deux moments soit avant et après la parution de son ouvrage intitulé *Au-delà du principe de plaisir*.

#### - **L'éros**

Dans un premier temps, Freud a regroupé l'ensemble des pulsions en deux grandes catégories : les pulsions d'autoconservation et les pulsions sexuelles. Selon lui les pulsions d'autoconservation sont définies comme l'ensemble des besoins liés aux fonctions corporelles nécessaires à la conservation, à la vie de l'individu, la faim en constitue le prototype. Les pulsions sexuelles sont quant à elles définies comme une poussée interne à l'œuvre dans un champ beaucoup plus vaste que celui des activités sexuelles au sens courant du terme. Ces pulsions sont initialement dominées par le principe de plaisir. C'est à dire que leur assouvissement vise à obtenir du plaisir ou éviter du déplaisir. Dans cette perspective, l'agressivité, notamment les gestes agressifs sont perçus comme provenant des pulsions d'autoconservation. Les pulsions de vie encore appelle *Eros*, ayant pour but d'établir de plus en plus de liens, d'unifier de lutter contre la tendance à la destruction des liens libidinaux par la pulsion de mort. Ils permettent à l'individu de se défendre, de préserver sa survie, et son bien-être.

#### - **Le thanatos**

En 1920, Freud introduit la notion de pulsion de mort. Il regroupe désormais les pulsions en deux grandes catégories : les pulsions de destructions et les pulsions de mort. Les pulsions de mort, encore appelées *Thanatos* font référence à la tendance de tout être vivant à

retourner à l'état inorganique dont il est issu, elles seraient plutôt de l'ordre de la désorganisation, la confusion, donc renvoient à la destruction, à la mort. Toutes les tendances agressives sont désormais regroupées sous cette catégorie. Dans cette dernière théorie des pulsions, le masochisme est vu comme précédant le sadisme. Le sadisme est conçu comme la déflexion de la pulsion de mort vers un objet extérieur. Ce qui était le contraire dans la première théorie car il concevait plutôt le sadisme comme précédant le masochisme, ainsi, le masochisme était vu comme un retournement contre soi des pulsions sadiques. Ainsi pour Freud, la pulsion de mort serait d'abord tournée vers l'intérieur, ce qui-il qualifie d'auto-agression et qui serait le principe même de l'agressivité, puis dans un second temps, la pulsion de mort serait tournée vers l'extérieur, elle prend alors la forme d'une pulsion d'agression. En ce moment, l'agressivité est la pulsion de mort tournée vers l'extérieur.

Il convient ici de distinguer l'instinct et la pulsion :

L'instinct est un comportement fixe, préformé, et spécifique à une espèce ;

La pulsion a un aspect biologique et un aspect mental. C'est une force qui vient de l'organisme et qui provoque certains comportements. La pulsion a une source (somatique, correspondant à une excitation de la zone érogène), un but (éliminer la tension en trouvant les modes de satisfaction), et un objet (quelconque, interchangeable, qui n'a d'intérêt que par la satisfaction qu'il procure. Alors, que dans l'instinct, l'objet est fixe. De la poussée somatique qu'elle est à son début, la pulsion subit une élaboration mentale grâce à des souvenirs, des perceptions, des taxes qui vont fournir des représentations de satisfaction et des représentations d'objets. La pulsion s'appuie sur un besoin vital dans un premier temps (oral, anal, chaleur, faim...) pour s'en détacher par la suite. Il ne reste alors que le mode de satisfaction (par oralité, par analité...). L'individu ne cherchera plus alors le besoin vital (par exemple « manger ») mais sa satisfaction (le « plaisir de manger »).

### **3.3.2.3. Les éléments théoriques**

La théorie freudienne tire ses fondements sur un postulat fondamental : il existe un appareil psychique lié au corporel. Ce postulat exposé par Freud provient de deux hypothèses :

- La première est qu'il existe un appareil psychique
- La seconde concerne les trois instances qui s'y trouvent : le ça, le moi et le surmoi.

Il existe donc une structure tripartite du sujet. Cette conception date essentiellement de la seconde topique élaborée en 1923.

## - **Le Ça**

En fait, le Ça provient du chaos originel. C'est une instance inhérente à tout individu que l'on peut rapprocher de l'instinct animal. Freud dit que c'est la « plus ancienne ». Cette instance est inscrite au plus profond de chaque homme. Le ça c'est le pôle pulsionnel de la personnalité dont les pulsions sont indicatrices de la vie psychique. Ces pulsions sont donc héréditaires et innées mais aussi refoulées et acquises : « sous l'influence du monde extérieur, qui nous environne, une fraction du ça subit une évolution particulière. (P.4). On peut le définir comme « le réservoir énergétique(qui) exprime la poussée de la libido cherchant à satisfaire selon le principe de plaisir. (Introduction à la pensée Freudienne) J.P Chartier. On peut le remarquer dans Totem et Tabou ou les fils tuent le chef de horde pour pouvoir accomplir l'acte sexuel.

Le ça, fait des distinctions innées entre le plaisir et le déplaisant. Freud nous donne ici des éclaircissements dans la neuropsychologie : il existe une couche externe du cerveau qui est un récepteur des stimuli. On pourrait comparer cette couche corticale aux yeux qui se ferment devant une lumière très vive. Ou profite d'une image plaisante. Cette couche corticale censure ou transmet effectivement des stimuli en fonction du de plaisir ou du plaisir qu'il procure. Ces « organes récepteurs d'excitation » Permettent la libération des pulsions par la poussée de la libido selon le principe de plaisir. Les dispositifs pare-excitation quant à eux peuvent être associés au refoulé. C'est ici qu'intervient le rôle du moi.

## - **Le Moi**

C'est un « contrôleur des mouvements volontaires » qui assure « l'autoconservation » Le moi est une sorte de régulation du ça. Il est un filtre des pulsions cherchant à éviter les tensions qui sont sources de déplaisir. Il va établir des compromis entre la satisfaction des désirs et la vie en société. Le moi fonctionne donc selon le principe de réalité c'est-à-dire il tient compte de la réalité externe. Il est issu du ça sous l'effet des expériences de la réalité. Il a en outre une dépendance par rapport aux impératifs du surmoi. On peut alors le considérer comme un médiateur au service de la totalité de la personne qui reconnaît et prend en compte les influences du ça et surmoi. C'est aussi le pôle défensif contenant des mécanismes de défense envers l'angoisse provoquée par l'augmentation d'une tension signifiant un danger. Le moi effectue une « maîtrise des exigences pulsionnelles ». Il va donc peser le pour et le contre en fonction de la réalité. Pendant le sommeil, le moi tient différemment compte de la réalité. L'énergie psychique se répartit différemment, le moi devient prégnant et laisse plus de place aux inters actions entre le ça et le surmoi. C'est alors qu'intervient le rêve.

### - **Le surmoi**

C'est un ensemble de contraintes morales intégrées par le sujet au cours de l'éducation, c'est à dire, dans un moment de dépendance aux parents. Le surmoi est une instance inhérente au moi formé pendant l'enfance par l'influence des parents, l'intériorisation des interdits parentaux et des lois du groupe. Il est un héritier du complexe d'œdipe et se construit en partie par une identification aux surmoi des parents.

Le surmoi a trois fonctions :

- La fonction de censure par la conscience morale qui est à l'origine des sentiments de culpabilité
- La fonction d'auto- conservation qui assure une appréciation de la distance entre le moi et l'idéal du moi (ce que le sujet voudrait être) ceci entraînera éventuellement des sentiments de honte ou d'infériorité.
- La fonction d'idéal

De même le surmoi se façonne sur le reste de la société et les modèles universels. Cette instance évoluant, elle oblige le moi à se modifier. Elle s'en différencie donc, ce dernier étant relative aux particularités et aux histoires individuelles dans Totem et Tabou, le surmoi est né du remords et aux meurtre du chef de la horte dont de l'amour du père : « les fils haïssaient le père mais ils l'aimaient aussi ». La violence est exprimée dans le meurtre permettant d'assouvir la haine mais laisse place à l'amour responsable du remords. Il y a donc une rencontre et une intériorisation des interdits. C'est ce qui conditionne la création du surmoi. Celui-ci permet alors à la vie psychique d'exister, c'est à dire les trois instances interagissent.

#### **3.3.2.4. Stades de l'évolution de l'agressivité.**

C'est grâce à la source, qui est la partie du corps qui est à l'origine de l'excitation, que dériveront les stades de l'agressivité introduits par Freud. Ainsi, on distingue

##### - **L'agressivité primaire**

On entend par « agressivité primaire » la forme que prend l'agressivité telle qu'elle émerge durant les premiers mois de la vie, en lien avec l'immaturation profonde de l'enfant à la naissance. Elle se manifeste typiquement avec les « crises » du nourrisson, que les adultes perçoivent généralement comme des « crises » de rage, ou des « colères ». Même si le bébé n'agresse réellement personne, ni lui-même, cette forme très primaire d'agressivité met bien en jeu

les mêmes centres cérébraux et les mêmes hormones que les formes d'agressivité plus élaborées. Ces crises sont caractérisées par une agitation intense, et désordonnée avec des pleurs, des cris, des mouvements convulsifs des bras et des jambes voire de l'axe vertébral doublé d'une forte activation du métabolisme, avec rougeurs, sueurs, accélération du rythme cardiaque et respiratoire et parfois jusqu'à la suffocation. Elles culminent avec des cris perçants, accompagnés d'une agitation convulsive de tout le corps et d'une excitation émotive-corporelle paroxystique. Elles sont suivies d'une phase de désespoir : sanglots hoquetés, puis état d'abattement silencieux d'allure « dépressive ».

Elles suivent ordinairement des modalités d'appel moins tonitruantes, gignements et agitations restées sans réponse efficaces. Elles surviennent donc systématiquement lors des vécus désagréables qui ne sont pas éliminés à temps par les soins « maternels ». On rattache souvent ces vécus des « frustrations précoces ». Ce n'est que très partiellement pertinent : pour qu'il ait « frustration » au sens habituel du terme, il faudrait qu'il existe d'emblée chez le nourrisson quelque chose de comparable à un « désir ». Or il n'y a de désir que s'il y a orientation vers un « objet » même seulement esquissé ce qui n'est guère le cas durant les premières semaines de la vie. Le nourrisson a plus de « besoins » que de « désirs » parce qu'il n'a au départ aucune représentation de ce qui pourrait éliminer les désagréments qu'il ressent. Normalement, le bébé commence à sortir progressivement de sa confusion première dès le troisième mois au plus tard. Le bébé reste ainsi longuement incapable d'orienter son agressivité même quand ses « crises » sont liées à une frustration déjà bien identifiée par lui.

Comme par exemple, la non satisfaction du désir d'être pris dans les bras. Plus tard, cette forme d'agressivité « primaire » est susceptible de ressurgir presque à l'identique : ce sont les « crises des nerfs », désorganisatrices et incontrôlables, que peuvent présenter des enfants, ou des adolescents pas forcément problématiques d'ailleurs et qui peuvent perdurer jusqu'à l'âge adulte.

#### - **L'agressivité sadique**

Cette seconde forme d'agressivité émerge aux alentours de la fin de la première année, et devient prédominante au cours des deuxièmes et troisièmes années de la vie. Elle correspond à la phase « sadique anale » des théorisations classiques de Freud et d'Abraham. Elle est liée à la problématique de la sortie hors de « symbiose mère- enfant » ce que Margaret Mahler nomme la « phase de séparation-individuation ». Dans un tel contexte, contrairement à l'agressivité primaire, cette seconde forme de l'agressivité est fondamentalement mise au service de « l'affirmation de soi ». Contrairement à l'agressivité primaire, elle est clairement orientée et est tournée vers

l'extérieur. Les conduites agressives sont rares à cet âge et toujours alarmantes. Les premières manifestations « sadiques » apparaissent généralement vers un an sous forme de morsures ou de griffures. Il s'agit plus spécifiquement des glissements entre baisers et morsures ou entre caresses et griffures ce qui fait que les adultes qui les subissent tendent à les considérer dans un premier temps comme des maladresses que comme des agressions.

Pourtant il s'agit de l'émergence des vraies agressions intentionnelles même si ça ne signifie pas pour autant que le bébé les contrôle. Chez la plupart des bébés, les premières manifestations de « tendresse active » sont généralement contemporaines des premiers actes agressifs : baisers et caresses apparaissent en même temps. Ces deux types de comportement sont aux mêmes personnes, les adultes maternant et sont fortement corrélés à la force du lien avec ces personnes : le bébé agresse et câline en fonction de son degré d'attachement. Il en vaut la peine de s'arrêter un instant sur un fantasme majeur qui accompagne les comportements que nous venons de décrire c'est le fantasme de « dévoration ». Il résume bien la complexité émotivo-affective de cette période. Il présente en effet deux faces à la fois contradictoires et complémentaires. Dans le baiser comme dans la morsure, le bébé imagine bien d'ingérer la figure maternante concernée. Mais cette ingestion dans le baiser pourrait être qualifiée de « fusionnelle » une ingestion heureuse, qui rétablit la symbiose sécurisante dont le bébé est en train de sortir bon gré mal gré.

Par contre, dans la morsure, il s'agit d'une ingestion aggressive, destructrice : la figure ingérée n'est pas gardée précieusement au cœur de soi, elle est digérée, déchiquetée, détruite. Et au bout du compte ce qui en reste est expulsé, déféqué. Notons aussi que ce fantasme de dévoration est partagé par les parents qui, dans toutes les langues d'un monde parlent de « croquer » leur bébé chéri en le cajolant ; la seule différence entre eux et leur bébé est qu'eux en général, ont profondément refoulé la face destructrice de ce fantasme, alors que le bébé est entrain de la découvrir. Cette phase émotionnellement confuse du « sadisme orale » ne dure normalement pas longtemps. Dès lors, l'enfant va osciller entre phases tendres et phases agressives. Cela reste difficile à vivre pour les parents, mais quand même nettement moins contusionnant. Au niveau des conduites visibles cette évolution se traduit généralement par des nouvelles formes d'agressivité aux significations plus claires : les gifles, les coups de pieds, les jets d'objets, mais aussi chez les enfants moins toniques par l'apparition des bouderies interminables.

Tous ces actes supposent une distance physique entre l'enfant et sa figure d'attachement. Les actes tendres se feront toujours dans la grande proximité. Il faut soulever que du point de vue

de la maturation psychique durant toute cette période c'est l'agressivité qui pousse l'enfant vers le haut et la tendresse qui le tire vers le bas. Dès lors, les parents doivent non seulement soutenir la différenciation entre la tendresse, l'agression, mais aussi admettre et soutenir dans une certaine mesure les conduites agressives de leurs enfants tout en imposant les cadrages éducatifs nécessaires. Il faut retenir globalement de ces analyses qu'il serait catastrophique de réprimer toutes manifestations d'agressivité chez les enfants de ces âges. Il s'agit alors de canaliser leur agressivité d'une part et en décourageant les actes physiquement agressifs au profit des symbolisations et en particulier la verbalisation, d'autre part en soutenant le glissement des formes destructrices vers des formes dominatrices nettement plus acceptable socialement. On pourrait résumer les attitudes adéquates en disant que si un enfant ne doit pas avoir le droit de frapper, il doit toujours avoir le droit de clamer « je ne t'aime plus ! »

### - **L'agressivité œdipienne**

L'émergence de cette nouvelle forme d'agressivité est liée à la phase d'intégration des différences de sexes, qui induit les attitudes différenciées de l'enfant vis-à-vis de chacun de ses parents : « parent d'amour » pour le parent de sexe opposé et « parent d'identification » pour parent de sexe. Freud situait à juste titre l'essentiel de la phase œdipienne assez précocement entre 3-5 ans. Durant cette phase l'agressivité tend à se concentrer puissamment sur le parent de même de sexe, qui fait l'objet d'une intense rivalité amoureuse, souvent très explicite dès lors que les manifestations émotionnelles de l'enfant ne sont pas systématiquement bridées. Cependant, ce parent est aussi devenu dans le même mouvement, le seul parent d'identification. En effet le processus d'identification à travers lequel les enfants oedipianisés veulent selon leur sexe devenir « comme papa » ou « comme maman » se fait par l'identification à l'un de deux parents. Si le garçon par exemple est amoureux de sa mère, c'est parce qu'il s'identifie à son père en même temps que s'il s'identifie à son père c'est qu'il est amoureux de sa mère.

Les psychanalystes ont beaucoup mis l'accent sur le désir de mort en l'encontre du parent de même sexe en particulier chez le garçon. Ce garçon qui veut posséder sa mère fera face à l'interdit de l'inceste, il devra donc renoncer à sa mère. Si son parent d'identification n'est présent ou se retrouve invalidé pour quelque raison que ce soit, le conflit œdipien avec le parent de même sexe ne peut avoir lieu et l'enfant reste prisonnier de la forme sadique de son agressivité, avec généralement un alourdissement de sa relation à son parent dont il aura ensuite beaucoup de mal à se dégager, surtout si ce parent manifeste trop de complicité à l'égard d'un tel « amour ». Grâce à l'éducation on pourra mieux canaliser son agressivité.

### - **Agressivité socialisée**

L'enfant ainsi oedipianisé, va vouloir prendre le large par rapport à son milieu familial et se tourner vers ses pairs en entrant dans ce que les psychanalystes appellent période de latence. L'enfant bien oedipianisé apporte alors dans ses premières investigations groupales une agressivité remaniée par la traversée de l'œdipe : une agressivité largement centrée sur ses camarades de même sexe et puissamment limitée dans ses buts. Il y aura déplacement de l'agressivité vers la socialisation dans les classes d'âges. C'est cette forme secondaire extra-familiale que nous proposons de nommer « agressivité socialisée ». Dans cette période, l'enfant entre dans ses rapports de rivalité uniquement avec ses camarades de même sexe. Cette modalité relationnelle a pour caractéristique d'inhiber sévèrement les buts destructeurs de l'agressivité sadique et même ses buts dominateurs. L'enfant ici éprouve de besoins d'avoir des rivaux à « sa hauteur », des rivaux qui soient aussi forts que lui sinon se mesurer à eux serait perçu par lui dénué de tout intérêt. Un tel enfant n'éprouve aucun plaisir à battre un plus faible que lui car son narcissisme dépend de la qualité de ses adversaires. Dans les cours de récréation des écoles élémentaires la qualité de l'oedipianisation des enfants est ainsi très visible.

### - **Agressivité narcissisée**

Pour les enfants les mieux développés, à savoir les mieux oedipianisés et socialisés, l'adolescence est susceptible d'apporter un nouveau degré d'élaboration de l'agressivité. Il s'agit d'une recentration sur soi des logiques de rivalités susceptibles d'émerger vers la grande enfance lorsqu'elle est fortement appuyée familièrement, en particulier par le parent d'identification, qui ne peut guère se consolider en s'intériorisant avant l'adolescence. Nous proposons de nommer « agressivité narcissisée » cette forme ultime de la psychogenèse de l'agressivité. La poussée hormonale et les maturations pubertaires induisent toujours de façon plus ou moins visible et plus ou moins explosive un ébranlement profond de la solide organisation psychique à laquelle ont accédé la plupart des enfants à la période de latence. Cette déstabilisation est d'ailleurs indispensable à l'achèvement de la construction psychique globale.

C'est ce processus de déconstruction et de reconstruction qui seul peut permettre une intégration de la pulsion sexuelle et de ses buts concrets directs abandonnés durant la période de latence, ainsi que l'accès à une véritable identité sexuée, basée sur les réalités du corps propre et non plus comme dans la seconde enfance sur la conformité aux groupes de pairs de même sexe. Une telle réorganisation de la personnalité ébranle toujours le narcissisme des jeunes adolescents tout en les amenant à mettre à distance des pairs désormais perçus comme tout aussi

« insuffisants » que soi. La crise narcissique et la tendance à l'isolement se conjuguent pour s'ouvrir à une forme relativement inédite d'investissement des énergies agressives.

Il ne va plus se mesurer aux pairs mais à soi-même c'est de sa propre faiblesse d'enfance, insuffisance d'enfance, immaturité d'enfance qu'il s'agit. Nous vivons ainsi dans une période troublée et troublante dans laquelle nos idéaux, démocratiques nous poussent vers les solidarités coopératives adossées plutôt aux acquis de la seconde enfance, mais dans laquelle nos réalités capitalisées nous renvoient aux pires sauvageries des pulsions infantiles archaïques. Les plus construits, parmi nous, les plus individualisés par une agressivité bien narcissisée ne peuvent se retrouver ni dans les propensions trop collectivistes de la sociabilité enfantine, ni dans les concurrences forcées de la mondialisation financière. Un avenir respirable reste plus que jamais peut être à inventer.

### **3.3.2.5. Autres conceptions psychanalytiques de l'agressivité**

#### **- Klein**

Klein (1932/1959) reprend et développe cette théorie des pulsions de Freud cependant, elle met en avant, l'idée d'un conflit originel chez tout être humain entre sentiment de haine et sentiment d'amour. Selon elle, les pulsions libidinales et agressives sont aussi présentes dès la naissance. Au début de l'existence, les pulsions agressives se traduisent par des fantasmes inconscients de destruction de l'objet il y a donc clivage entre bon objet et mauvais objet. Autrement dit, l'enfant projette sa pulsion de mort par des fantasmes de destruction sur le mauvais objet qui est source de frustration : besoin de mordre, de dévorer, de détruire, au correspond au stade sadique-oral. L'agressivité est alors désorganisatrice, destructrice et morcelant. Les sentiments d'amour allant dans le sens de la pulsion de vie, se développent à partir de la satisfaction des désirs. À ce stade, nous sommes dans un fonctionnement dichotomique.

Klein a élaboré deux positions référant à des modalités de relations d'objet ; la position schizoparanoïde, et la position dépressive. La résolution de la phase dépressive permet une meilleure intégration des pulsions agressives et libidinales et par conséquent, une diminution des comportements violents. Puis petit à petit, l'enfant accède à l'ambivalence, il comprend que l'objet d'amour peut également être l'objet de haine. Il comprend de même que s'il détruit le mauvais objet en projetant son agressivité, il peut par le mouvement détruire le bon objet. Il éprouve alors de la culpabilité et un besoin de réparation suite aux fantasmes d'agression qu'il a ressenti. On parlera alors de position dépressive avec une angoisse de perte de l'objet.

- **Winnicott**

Winnicott réfute l'idée même de la pulsion de mort. Pour lui, « les origines de l'agressivité renvoient à la motricité du nourrisson ». À cet effet, il met en avant l'importance du mouvement dans la genèse de l'agressivité faisant ainsi une place primordiale au corps. En effet, grâce à l'agressivité, l'enfant va pouvoir aller attaquer l'objet et s'apercevoir ainsi qu'il ne le détruit pas que ses fantasmes d'agressions sont moins forts que la réalité externe. Je souligne alors que le corps est le premier objet auquel l'enfant va pouvoir aller à l'encontre. L'agressivité entraîne alors l'émergence du processus de différenciation Moi/non-Moi et donne au corps un sentiment de réalité.

De plus, Winnicott développe la notion de culpabilité et de réparation exposée par Klein. Pour lui, l'agressivité se développe avec le Moi. Il divise l'accession à l'agressivité en deux stades à savoir :

- **Le stade de non inquiétude** (ou de cruauté originaire) : Ici l'enfant pose des actes mais ne se soucie pas de ce que cela entraîne, ne fait pas attention aux résultats. À ce moment l'agressivité et l'amour sont mêlés. Si l'agressivité est empêchée à ce stade, de l'enfance, il s'en suit une absence de capacité d'aimer.
- **Le stade du souci** : ici le Moi de l'enfant est alors suffisamment formé pour lui permettre de se rendre compte de la personnalité de l'autre et du résultat de ses actes sur l'autre. Il est dorénavant capable de sentir coupable et cela l'amène à construire et à réparer. Cependant, si personne ne reconnaît ses efforts de réparation, il se sent abandonné et l'agressivité réapparaît à l'adolescence, ce mécanisme est réactualisé de manière beaucoup plus flagrante où des efforts de réparation non reconnus entraînent des comportements agressifs.

Parvenu au terme de ce chapitre dont l'objectif était de présenter les théories choisies dans le cadre de ce travail. Il convient de rappeler que la théorie freudienne de l'agressivité permet de comprendre l'origine même de l'agressivité, et la théorie des styles parentaux fournit un ensemble de connaissances sur les pratiques éducatives adéquates dans le développement socio émotionnel et précisément celui de la socialisation de l'agressivité afin de prédire et d'expliquer l'apparition d'un comportement agressif dans un contexte spécifique.

## CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

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

Selon Paladin (1984), la méthodologie est l'ensemble des méthodes et des étapes de recherche suivies dans l'étude d'un domaine particulier. Nous allons nous atteler dans ce chapitre de notre étude à rendre compte de la démarche que nous avons suivie, pour résoudre notre problème. Il s'agira tour à tour de faire la précision sur la méthode de recherche, les hypothèses et variables, la population, l'échantillon, la technique d'échantillonnage, instrument de collecte des données et technique d'analyse des résultats.

#### **4.1. PRÉCISION SUR LE CHOIX DE LA MÉTHODE**

Il s'agit ici de présenter la méthode sur laquelle nous allons fixer notre étude. Etant donné que notre objectif est de vérifier la relation qui existe entre le style parental et le développement de l'agressivité physique, nous ferons usage d'une méthode quantitative et plus précisément, d'un devis descriptif corrélationnel.

#### **4.2. RAPPEL DES HYPOTHÈSES ET OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES**

Par définition, une hypothèse : est une proposition de réponse avancée, de manière provisoire à laquelle le chercheur se doit de faire une vérification.

##### **➤ Hypothèse générale**

Pour répondre à la question de recherche que nous avons posée l'hypothèse suivante a été formulée : les facteurs associés aux styles parentaux déterminent le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans.

##### **➤ Hypothèses spécifiques**

HR1 : les facteurs associés au style parental autoritaire déterminent un niveau élevé d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans.

HR2 : les facteurs associés au style parental démocratique déterminent un faible niveau d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans.

HR3 : les facteurs associés au style parental permissif déterminent un niveau élevé d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans.

Tableau 2: **Tableau synoptique**

| <b>Sujet</b>                                                                                            | <b>Question de recherche</b>                                                                                                                             | <b>Objectifs de la recherche</b>                                                                                                         | <b>Hypothèses de la recherche</b>                                                                                                               | <b>variables</b>            | <b>modalités</b> | <b>Indices</b>                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Style parental et développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans. | Quels sont les facteurs qui associés aux styles parentaux déterminent le développement de l'agressivité chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans ? | Vérifier la relation entre le style parental et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans. | Les facteurs associés aux styles parentaux déterminent le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans. | variable1 Le style parental | 1- Autoritaire   | -faible niveau de sensibilité<br>- niveau élevé de control<br>-parents très exigeants et moins réceptifs<br>-communication unidirectionnelle |
|                                                                                                         |                                                                                                                                                          |                                                                                                                                          |                                                                                                                                                 |                             | 2- démocratique  | - Niveau élevé de sensibilité<br>- Niveau de control faible<br>- Parents attentionnés, réceptifs et moins exigeants                          |

|  |  |                                                                                                                                                                                                 |                                                      |  |                                                    |                                                                                                                                                                                     |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p><b>Objectifs spécifiques</b></p> <p>Vérifier la relation entre le style parental autoritaire et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans.</p> |                                                      |  | 3- permissif                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- niveau moyen de sensibilité</li> <li>- pas de règle, ni de lois à respecter</li> <li>- Pas de repères</li> <li>- Pas de control</li> </ul> |
|  |  | <p>Examiner la relation entre le style parental démocratique et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans.</p>                                    | Variable 2 : développement de l'agressivité physique |  | 1- Trajectoire faible ou sans agressivité physique | -Ne se bat pas avec les autres enfants, ne frappe pas ,ne mord pas, n'intimide pas les autres, ne se bagarre pas avec ses amis                                                      |
|  |  |                                                                                                                                                                                                 |                                                      |  | 2- Trajectoire modérée d'agressivité physique      | -se bat avec les autres enfants, frappe, mord, intimide les autres, se bagarre avec ses amis                                                                                        |

|  |  |                                                                                                                                               |  |  |                                              |                                                                                              |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | Etudier le lien entre le style parental permissif et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans. |  |  |                                              |                                                                                              |
|  |  |                                                                                                                                               |  |  | 3- Trajectoire élevée d'agressivité physique | -se bat avec les autres enfants, frappe, mord, intimide les autres, se bagarre avec ses amis |

### **4.3. SITE DE L'ÉTUDE**

Quand on parle de site de l'étude, on fait allusion au cadre physique où le chercheur recueille les informations relatives à son étude. Il s'agit en clair du lieu où la collecte des données de l'étude s'est réalisée.

#### **4.3.1. Présentation de la ville de Yaoundé**

Capitale politique du Cameroun, et baptisée la ville des sept collines, Yaoundé s'étend sur une superficie totale de 304000 km<sup>2</sup> et une superficie urbanisée de 183000 km<sup>2</sup>. Elle compte une population de 2,8 millions d'habitants, soit une densité moyenne de 5691 habitants par km<sup>2</sup>. Les populations locales la surnomment « Ngola » qui vient de l'ancien nom de la capitale du Cameroun Dongola qui signifie clôture en ewondo. Situé à 750 m d'altitude, Yaoundé abrite la plupart des institutions importantes du pays. C'est le siège des universités d'Etats, notamment l'université de Yaoundé 1, au quartier ngoa-ekelle, et l'université de Yaoundé 2 à Soa. Plusieurs grandes écoles de formation sont rattachées à ces universités, il s'agit entre autre de L'ENS, l'ENAM, L'EMIA, l'ESSTIC, L'ENSP, L'IRIC, L'UPAC et bien d'autres. En matière d'informatique, on a l'IAI. Dans l'enseignement secondaire, on retrouve plusieurs lycées et collèges parmi lesquels on a le lycée Leclerc, le lycée bilingue de Yaoundé, le collège Vogt, la retraite, jean tabi, père Monti...pour ce qui est de l'enseignement maternel et primaire, il existe une panoplie d'écoles primaires et maternelles à Yaoundé. Malgré cette abondance, on retrouve souvent plus de 50 élèves par classes. Sur le plan sécuritaire, on a des grandes écoles comme l'EMIA, L'école de guerre, et l'école nationale supérieure de police. Cette ville compte en tout sept arrondissements et l'arrondissement de Yaoundé 3 est notre cadre d'étude. Le choix de ce site s'appuie sur le fait que cette ville est notre lieu de résidence ce qui nous évitera de faire des dépenses pour les frais de déplacement. Ce site regorge en son sein des écoles primaires susceptibles de nous permettre de collecter les données dont nous avons besoin.

#### **4.3.2. Présentation du site de l'étude**

Nous avons recueilli les données de notre étude dans deux établissements scolaires (publique et privée) de la place. Il s'agit entre autre de l'école publique d'application de Melen, et du groupe scolaire bilingue sainte famille de Nazareth car, au regard des grands effectifs dans ces écoles, nous avons pu obtenir un nombre considérable des participants.

### ➤ **Ecole publique d'application de Melen (EPA) Groupe I**

Connu sous l'appellation de l'école départementale, l'école publique d'application de Melen, est l'une des plus anciennes écoles de la capitale politique du Cameroun. Elle est située dans la région du centre, avec pour chef-lieu Yaoundé, plus précisément dans le département du Mfoundi, et dans l'arrondissement de Yaoundé 3<sup>ème</sup>. Elle comporte en moyenne 12 instituteurs et institutrices et 8 salles de classes pour un effectif d'environ 350 élèves. Cette école existe depuis 102 ans. Elle a été créée, en 1920, et s'est ouverte en 1967. En 1978, elle s'est subdivisée en trois groupes à savoir Groupe I, Groupe II, et Groupe III. C'est le 27 février 2013, qu'elle a porté le statut d'école d'application. Elle est limitée au Nord par le CETIF, à l'est par le lycée technique commercial, à l'ouest par L'EMIA et au Sud, par le Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation.

### ➤ **Groupe scolaire bilingue sainte famille de Nazareth**

Le groupe scolaire bilingue sainte famille de Nazareth a été créé dans les années 2000 par un missionnaire catholique. Dirigé par les sœurs directrices, c'est un complexe scolaire constitué de trois établissements notamment un établissement d'enseignement maternelle, d'enseignement primaire, et d'enseignement secondaire. Pour ce qui est de l'école primaire, on dénombre douze salles de classes parmi lesquelles onze sont parfaitement bilingues (Les enseignements sont dispensés à la fois en expression anglaise et française) et une classe typiquement d'expression anglaise. Le groupe scolaire bilingue sainte famille de Nazareth, reçoit les élevés de toutes les classes sociales et les élèves à besoins spécifiques, elle reçoit les élèves de toutes les confessions religieuses sans aucune discrimination.

Pour ce qui est de sa constitution en terme de bâtiment, elle compte :

- Un grand bâtiment en étage a trois niveaux contenant trois salles de classes par niveaux avec un sous-sol. A leurs extrémités, on retrouve les bureaux des administrateurs de l'école, et le secrétariat. Il comprend aussi une salle d'informatique, et une salle de permanence pour les diverses activités.
- On y retrouve également six box de toilettes pour les élèves et enseignants ainsi qu'une grande cantine pour les élèves.

#### **4.4. POPULATION D'ÉTUDE**

Pour Grawitz (1990), le mot population désigne un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même propriété et qu'ils sont de la même nature. C'est donc l'ensemble des personnes, d'individus, et des objets sur lesquels le chercheur, mène ses investigations. Suivant la logique de cette définition, nous pouvons donc dire que notre population d'étude est constituée des enfants camerounais scolarisés âgés de 6/11 ans.

#### **4.5. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE**

Pour avoir un échantillon, les chercheurs disposent d'une multitude de techniques d'échantillonnages à l'instar de l'échantillonnage aléatoire ou probabiliste (dans lequel tous les participants ont une chance égale d'être sélectionné ou inclus dans l'échantillon), l'échantillonnage non aléatoire ou non probabiliste (dans lequel le chercheur sélectionne des unités dans une population en utilisant une méthode subjective dite non aléatoire). Dans le cadre de notre étude, nous avons fait usage d'un échantillonnage probabiliste aléatoire simple, dans le but de sélectionner 152 enfants âgés de 6 - 11ans dans deux écoles primaires (une école primaire publique et une école primaire privée) parmi les 128 établissements de l'arrondissement de Yaoundé 3. Ce nombre se justifie par la taille de l'échantillon telle que recommandée dans les recherches quantitatives.

#### **4.6. ÉCHANTILLON**

Un échantillon : désigne un ensemble d'individus représentatifs d'une population. Il renvoie aux sujets sur lesquels notre étude sera menée.

##### **4.6.1. Critères d'inclusions**

Les critères d'inclusions sont des critères positifs décrivant les caractéristiques que doivent présenter les sujets pour faire partie de l'étude. Dans notre recherche, il s'agit

- être enfant camerounais fréquentant une école primaire publique ou privée âgés de 6/11 ans et vivants au sein d'une famille, sans distinction de sexe, de religion, ou de culture.

##### **4.6.2. Critères d'exclusions**

Il s'agit des critères définis avant le début de la recherche dont l'existence conduit à ne pas inclure ou à faire sortir une personne d'une étude. Dans notre cas, il s'agit d'exclure :

- les enfants d'âges préscolaires, (avant 6 ans), ne vivants pas au sein d'une famille.

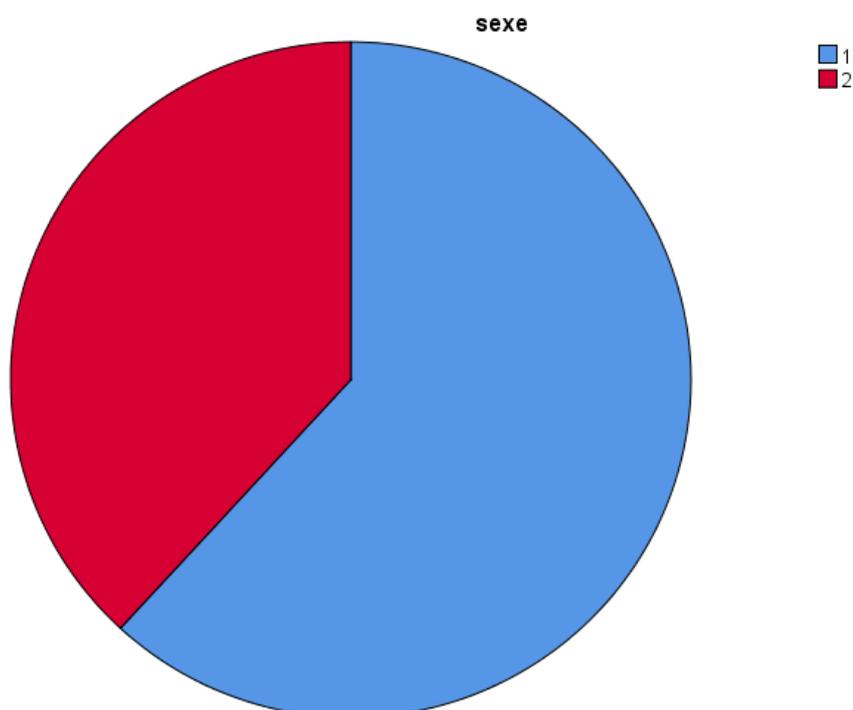
#### 4.7. Description de l'échantillon

**Tableau 3:** répartition des sujets selon le site de l'étude

| Ecoles    | Ecole publique<br>d'Application de Melen<br>Groupe1 | Groupe scolaire bilingue<br>Sainte famille de Nazareth | Total |
|-----------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------|
| Effectifs | 80                                                  | 75                                                     | 155   |

**Tableau 4:** Répartition des sujets selon le sexe

|        |         | Sexe      |             |                    |                    |
|--------|---------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
|        |         | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | Filles  | 94        | 61,8        | 61,8               | 61,8               |
|        | Garçons | 58        | 38,2        | 38,2               | 100,0              |
|        | Total   | 152       | 100,0       | 100,0              |                    |

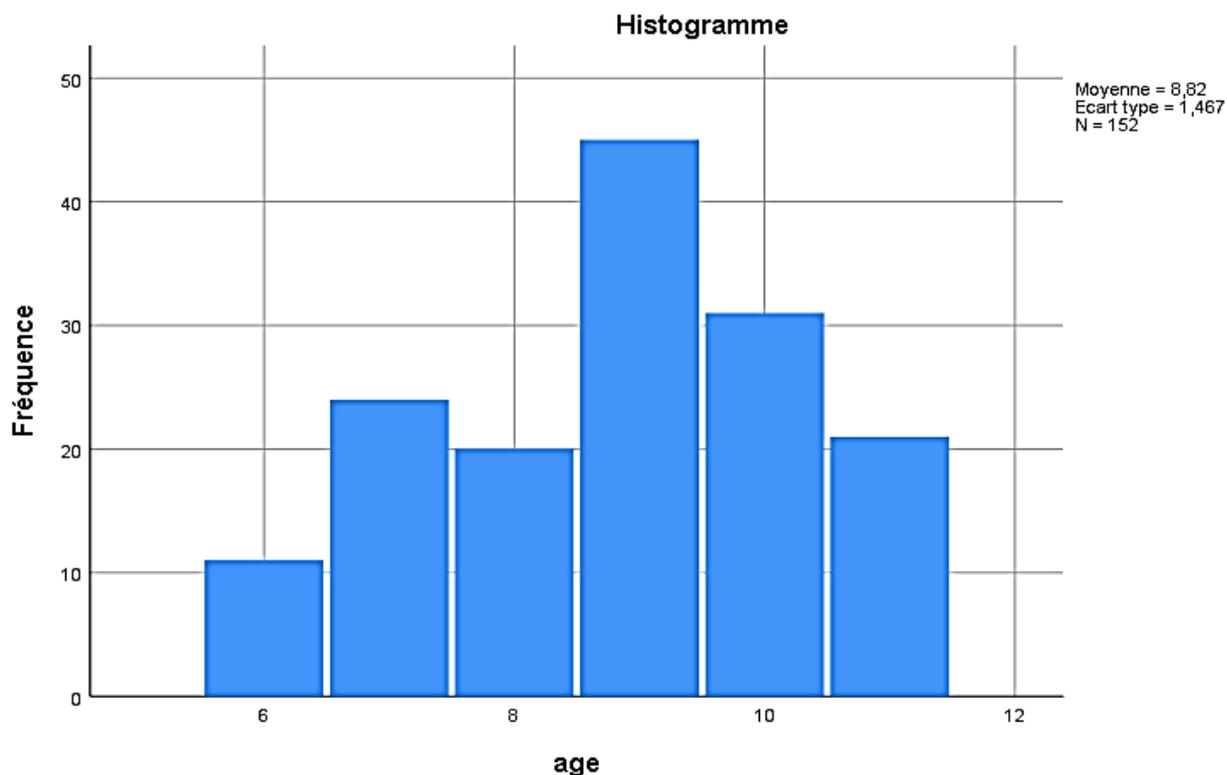


### Histogramme 1: Répartition des sujets selon le sexe

Le tableau et le diagramme ci-dessus présentent la distribution des répondants suivant le sexe, il apparaît que sur les 152 enfants interrogés, 61,8% sont des filles et 38,2% sont des garçons. Tout ceci montre que notre échantillon est fortement dominé par le sexe féminin.

**Tableau 5:** Répartition des sujets selon l'âge

|                     |       | Age       |             |                    |                    |
|---------------------|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
|                     |       | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide              | 6     | 11        | 7,2         | 7,2                | 7,2                |
|                     | 7     | 24        | 15,8        | 15,8               | 23,0               |
|                     | 8     | 20        | 13,2        | 13,2               | 36,2               |
|                     | 9     | 45        | 29,6        | 29,6               | 65,8               |
|                     | 10    | 31        | 20,4        | 20,4               | 86,2               |
|                     | 11    | 21        | 13,8        | 13,8               | 100,0              |
| M=8,82<br>E-t=1,467 | Total | 152       | 100,0       | 100,0              |                    |



## Histogramme 2: Répartition des sujets selon l'âge

Il ressort du tableau et de l'histogramme ci-dessus que l'âge moyen des répondants est de 8,82 avec un minimum de 6 ans et un maximum de 11ans : l'écart type étant de 1,467. On peut dire que les âges des répondants sont beaucoup plus concentrés autour de l'âge moyen. On note également que le mode de la distribution est de 9 ans. Ce qui traduit que les âges des répondants sont plus concentrés au-dessus de la moyenne.

**Tableau 6:** Répartition des sujets selon la classe

|        |       | Classe    |             |                    |                    |
|--------|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
|        |       | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | CE1   | 23        | 15,1        | 15,1               | 15,1               |
|        | CE2   | 40        | 26,3        | 26,3               | 41,4               |
|        | CM1   | 41        | 27,0        | 27,0               | 68,4               |
|        | CM2   | 28        | 18,4        | 18,4               | 86,8               |
|        | CP    | 18        | 11,8        | 11,8               | 98,7               |
|        | SIL   | 2         | 1,3         | 1,3                | 100,0              |
|        | Total | 152       | 100,0       | 100,0              |                    |

Le tableau ci-dessus rend compte de la répartition des sujets selon la classe et nous montre que 1,3% des sujets sont en classe de SIL, 11,8% sont en classe de CP, 15,1% au CE1, 26,3% au CE2, 27% au CM1 et 18,4% au CM2. Le mode de cette distribution c'est la classe de CM1.

## 4.8. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

### 4.8.1. Analyse de la consistance interne (alpha de Cronbach)

Nous avons tout d'abord vérifié que le questionnaire avait une cohérence interne. Le coefficient  $\alpha$  de Cronbach est un indicateur de la fidélité des items au sein d'une échelle. Il donne une corrélation entre les différentes parties d'une échelle. Le tableau ci-dessous présente les résultats pour chaque sous échelle. On y voit que la valeur de  $\alpha$  varie entre 0 et 1. Plus elle est élevée, la fiabilité est meilleure. La cohérence interne est suffisante si la valeur de  $\alpha$  est supérieure à 0,50 (Cronbach, 1951).

**Tableau 7:** Statistiques de fiabilité

| <b>Variables</b>                       | <b>Démocratique</b> | <b>Autoritaire</b> | <b>permissif</b> | <b>Agressivité physique</b> |
|----------------------------------------|---------------------|--------------------|------------------|-----------------------------|
| <b><math>\alpha</math> de Cronbach</b> | 0,621               | 0,695              | 0,521            | 0,800                       |
| <b>Nombre d'éléments</b>               | 8                   | 8                  | 5                | 3                           |

#### **4.8.2. Présentation des outils de collecte**

On dénombre en sciences humaines, une multitude d'instruments de collecte de données notamment le questionnaire, l'entretien, l'enquête, le focus groupe, l'observation, l'interview...

A cet effet, le choix de l'instrument par le chercheur doit s'effectuer en prenant en compte la validité du construit c'est à dire le fait que l'outil mesure bien ce qu'il est censé mesurer. C'est alors que notre choix dans le cadre de cette étude s'est penché vers le questionnaire qui est l'outil le plus utilisé en science, car il peut être appliqué à une population vaste, est facile à remplir et à dépouiller.

D'après Grawitz (1990), le questionnaire est le moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels l'on attend de l'enquêté une information. Le questionnaire doit traduire l'objectif de la recherche sous forme des questions et susciter chez les enquêtés des réponses en relation avec celles-ci. D'autres auteurs pensent que le questionnaire est un ensemble de questions rédigées et présentées selon un ordre précis, soit oralement, soit par écrit servant à recueillir dans une situation standardisée les opinions, les sentiments, croyances, et conduites des sujets. Doron & parot (1991). Le questionnaire peut être constitué des questions fermées et des questions ouvertes.

Les questions fermées sont celles qui prévoient des catégories de réponses auxquelles le participant est appelé à répondre en choisissant ces réponses.

Les questions ouvertes sont celles qui ne prévoient pas des catégories de réponse. Pour y répondre, le sujet doit formuler les réponses à sa guise sans que les suggestions contenues dans la question lui soient proposées.

Dans le cadre de ce travail, nous avons utilisé un questionnaire à réponse fermée.

### ✚ **Parental Authority Questionnaire (PAQ)**

Pour les informations relatives à ce questionnaire, nous avons eu recours au PAQ constitué de deux volets.

- **Le premier volet** concerne les éléments d'identification de l'enquêté à savoir : le code, l'âge, le sexe et la classe.
- **Le deuxième volet** se rapporte aux questions permettant d'évaluer le style parental.

Notons que nous n'allons pas prendre en compte les styles parentaux dans une perspective intégrale donc selon la typologie de Maccoby et Martin mais dans le cadre de cette étude, nous utiliserons uniquement ceux de Baumrind (1971) c'est à dire autoritaire, démocratique et permissif. Ce questionnaire a tout d'abord été mis sur pied par Buri (1991) dans le but de classer les pratiques éducatives parentales en autoritaires, permissives, et démocratiques, tel que décrit par Baumrind (1971). Il a par la suite été repris par Smetana (1995) & Leman (2005). Dans le cadre de ce travail, nous optons pour la version de Leman (2005).

Le questionnaire de Leman comporte 21 items dont 8 items pour les pratiques démocratiques, 8 items pour les pratiques autoritaires, et 5 items pour les pratiques permissives. Dans notre étude nous avons maintenu les mêmes items que Leman. Ceci permettant de répondre sur une échelle de 4 points qui va servir à caractériser les familles en termes d'autoritaire, démocratiques et permissives. Les items du dit questionnaire décrivent les différents types de pratiques éducatives parentales (permissives, démocratiques et autoritaires). Les participants sont invités à répondre sur une échelle ordinaire en 5 points allant de (1= pas du tout d'accord ; 2=pas d'accord ; 3=moyennement d'accord ; 4= d'accord ; 5= tout à fait d'accord.) à des items tels que « mon père/ma mère pensent que je dois avoir la liberté autant que lui/elle ? (Permissive) « Mon père/ma mère pensent que c'est important de discuter les raisons des règles de la famille ? » (Démocratique) « mon père/ma mère pensent que dois toujours obéir aux règles des adultes ? » (Autoritaire). Chaque participant reçoit donc trois scores, un pour les pratiques autoritaires, un pour les pratiques démocratiques et un dernier pour les pratiques permissives.

### ❖ **Questionnaire d'évaluation du comportement à l'école primaire (QCEP)**

Pour mesurer les trajectoires développementales de l'agressivité physique, nous avons utilisé le QCEP (Questionnaire d'Evaluation du comportement à l'Ecole Primaire) élaboré par (Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché & Royer, 1992). Ce questionnaire s'applique à la tranche d'âge de 6-12 ans qui correspond à la période développementale appelée préadolescence. Le

questionnaire sera soumis aux enseignants des élèves car très souvent ce sont les enseignants qui informent les chercheurs à propos des comportements agressifs chez les enfants (Juon, Eggleton Doherty, & Einsminger 2006 ; Pulkkinen & al ,2000). De plus leurs évaluations s'avèrent être fiables dans la prédiction des problèmes de comportements. (Gagnon & al,1995). Ce questionnaire comporte 61 items. Mais 3 items ont été retenus pour évaluer l'agressivité physique notamment :1) « se bat avec les autres » 2) « malmène, intimide les autres enfants » 3) « frappe, mord, donne des coups de pieds, a ses amis ». Les enseignants ont répondu sur une échelle ordinale en 5 points allant de (1= pas du tout d'accord ; 2=pas d'accord ; 3=moyennement d'accord ;4= d'accord ; 5= tout à fait d'accord.)

#### **4.9. PROCÉDURE DE COLLECTE**

##### **4.9.1. Prétest**

Avant de passer notre questionnaire pour collecter les données nous avons tout d'abord effectué un prétest. En effet, le pré-test est une étape importante dans le processus de validation d'un instrument de collecte de données. Il permet au chercheur de savoir si l'outil de collecte utilisé est à mesure de recueillir l'information nécessaire ou l'information qu'il souhaite avoir. Le pré-test permet d'évaluer la clarté et l'applicabilité de l'instrument (Mvessomba, 2013). Il permet aussi de se rassurer de la validité de l'instrument, qui désigne une qualité métrique visant à produire des conclusions qui sont en accord avec les valeurs théoriques et conceptuelles. Un instrument de recherche est dit valide lorsqu'il mesure bien ce qu'il est censé mesurer. (Amin 2005) La validité de notre instrument a été testée avec 30 sujets. Ces derniers ont relevé des difficultés dues à la compréhension des questions. Les résultats obtenus à l'issue de cette vérification nous ont emmené à revoir la forme des questions d'où elles ont été de nouveau reformulées. Une deuxième passation du questionnaire a été faite pour remédier aux difficultés observées lors de la première passation sur la compréhension des questions.

##### **4.9.2. Déroulement de la collecte des données**

Après la validation de nos instruments, nous nous sommes dirigés vers les écoles respectives pour commencer la collecte des données. Cette étape consiste pour le chercheur à aller vers son échantillon pour la distribution des questionnaires en présentant l'objectif de la recherche ainsi que les précisions sur les conditions de remplissage ou les instructions. La passation définitive de notre questionnaire s'est effectuée pendant 15 jours, plus précisément du 15 Novembre au 5 décembre 2022. Nous avons distribué 155 questionnaires parmi lesquels 3

n'ont pas été intégralement remplis ce qui nous a obligé de retirer ces questionnaires. Pour des questions d'éthique, nous les avons rassurés sur l'anonymat et la confidentialité de toutes ces informations.

Le questionnaire des parents a été transmis par l'intermédiaire des enfants. Ceux-ci étaient chargés de les ramener le jour suivant après que l'un des deux parents ait terminé de le remplir. Les questions relatives à l'agressivité physique ont été adressées aux enseignants de ces enfants après l'identification de l'enfant en question.

#### **4.8. OUTIL ET TECHNIQUE D'ANALYSE**

Il existe en fonction de la nature des données, une panoplie de tests d'hypothèses utilisées par les chercheurs en psychologie leur permettant de faire le traitement statistique (analyse inférentielle). Nous pouvons citer entre autre, le test du khi-carré, le Z test, le *t* de Student, l'analyse de la variance (ANOVA), l'analyse de corrélation, l'analyse de la variance multivariée (MANOVA), l'analyse de régression, l'analyse multidimensionnelle. Dans le cadre de notre étude, nous allons utiliser l'analyse de la régression bi variée, car elle permet de tester l'effet d'une variable sur une autre. Pour statuer sur nos hypothèses, il fallait au préalable que les variables mobilisées soient corrélées (corrélation de Pearson). C'est la raison pour laquelle les analyses ont commencé par des corrélations. L'ensemble des données traitées a été entrepris à l'aide du *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

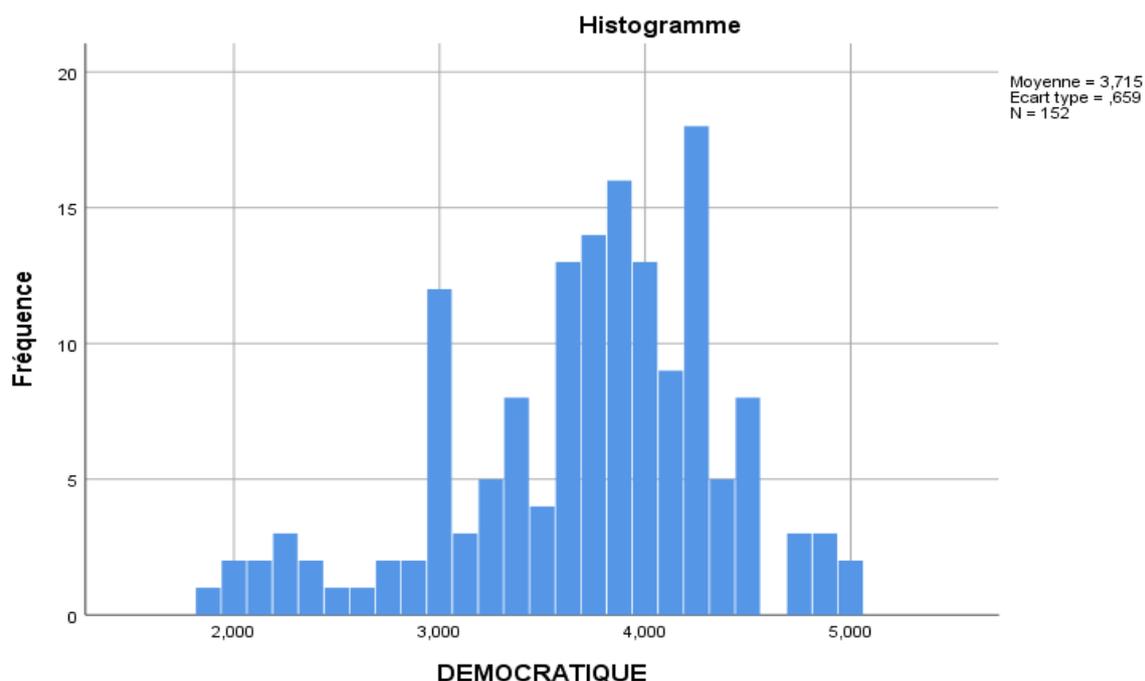
## **CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION, ANALYSE INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous allons nous tout d'abord nous atteler à présenter les résultats obtenus suite aux différents traitements statistiques effectués. Les résultats seront présentés sous forme de tableau et d'histogramme, suivi d'une explication selon les items de notre questionnaire. En outre, dans cette section, deux types d'analyses sont pris en comptes : une analyse descriptive et une analyse différentielle. Les facteurs secondaires sur lesquelles nous n'avons pas formulé nos hypothèses, mais qui peuvent avoir des effets sur le développement de l'agressivité physique seront analysés. Il s'agit des variables sociodémographiques telles que : l'âge, le sexe, la classe. Ensuite, nous allons discuter nos résultats à la lumière de la théorie et des travaux antérieurs.

### 5.1. STATISTIQUES DESCRIPTIVES SUR LES VARIABLES DE L'ÉTUDE

**Tableau 8:** Distribution du style parental démocratique

| Statistiques |          |         |
|--------------|----------|---------|
| DÉMOCRATIQUE |          |         |
| N            | Valide   | 152     |
|              | Manquant | 0       |
| Moyenne      |          | 3,71464 |
| Mode         |          | 4,250   |
| Ecart type   |          | ,658996 |
| Minimum      |          | 1,875   |
| Maximum      |          | 5,000   |



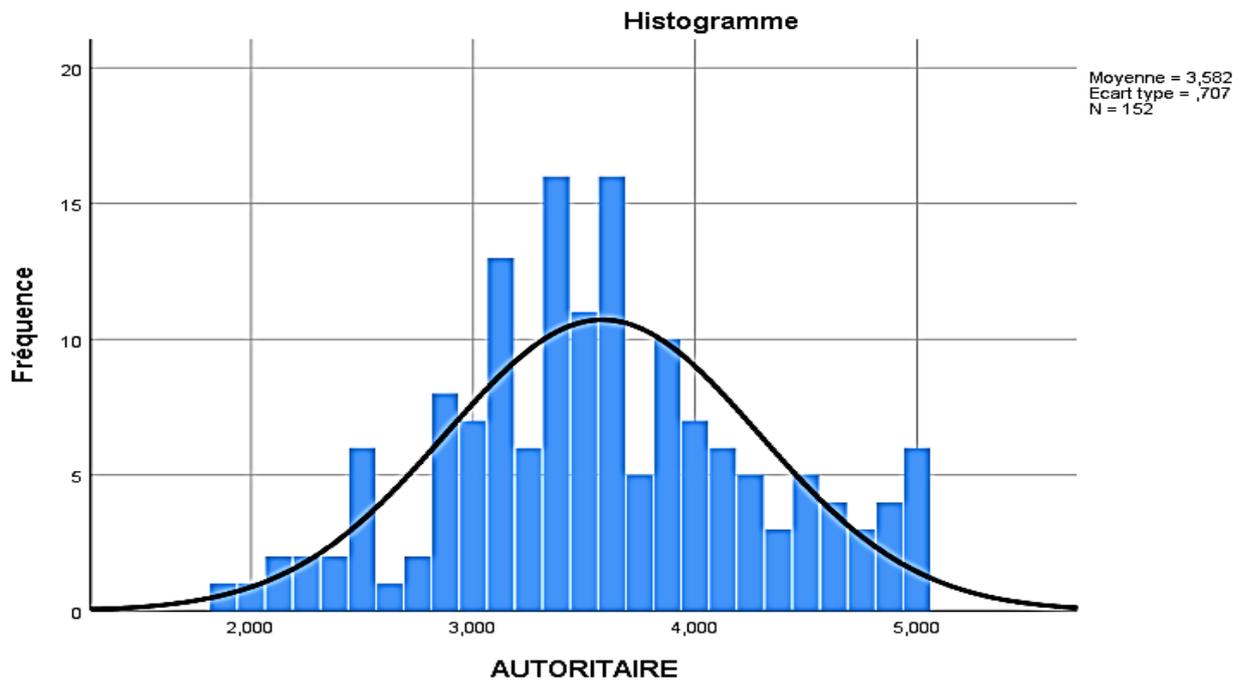
**Histogramme 3:** Distribution du style parental démocratique

La valeur moyenne des réponses est de 3,71464 ce qui montre que la majorité des réponses des participants n'est ni en accord, ni en désaccord de l'existence du style démocratique dans les pratiques éducatives parentales. Le mode est de 4,250 ce qui montre que la majorité des réponses des participants n'est pas d'accord de l'existence du style démocratique dans les pratiques éducatives parentales. Le minimum de cette distribution est de 1,875 qui correspond à pas du tout d'accord et le maximum est de 5,000 qui correspond à tout à fait d'accord.

**Tableau 9:** Distribution du style parental autoritaire

| Statistiques |          |                    |
|--------------|----------|--------------------|
| AUTORITAIRE  |          |                    |
| N            | Valide   | 152                |
|              | Manquant | 0                  |
| Moyenne      |          | 3,58224            |
| Mode         |          | 3,375 <sup>a</sup> |
| Ecart type   |          | ,707122            |
| Minimum      |          | 1,875              |
| Maximum      |          | 5,000              |
|              |          |                    |

a. Présence de plusieurs modes. La plus petite valeur est affichée.

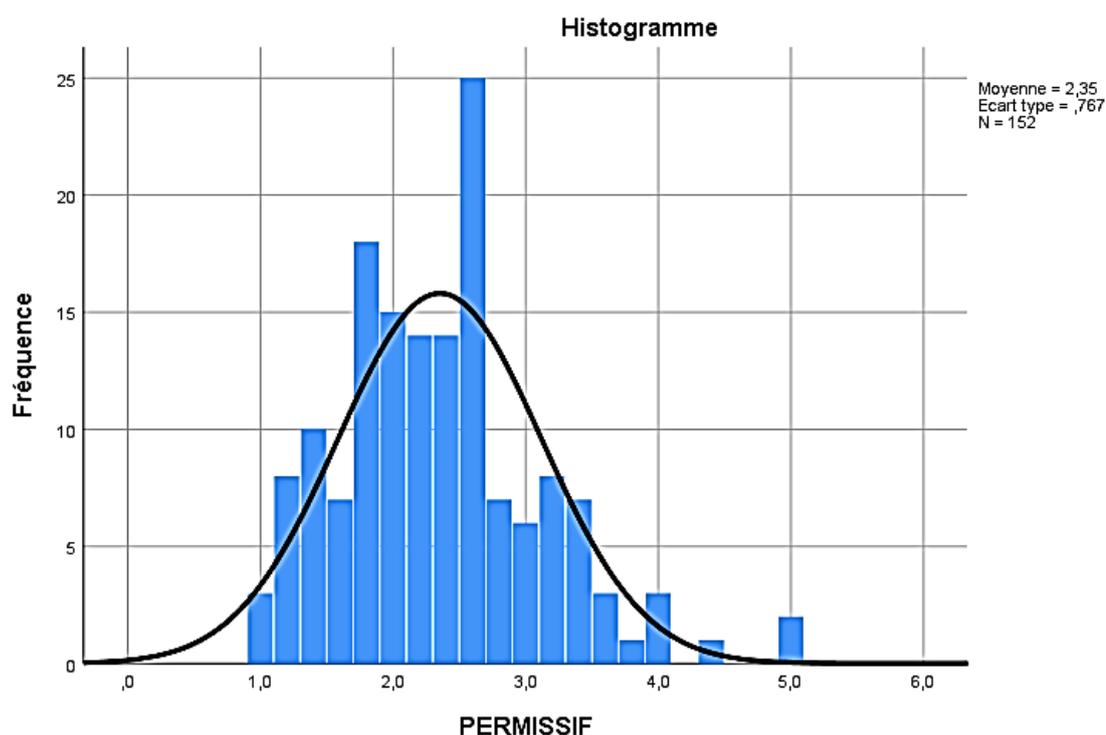


**Histogramme 4:** Distribution du style parental autoritaire

La valeur moyenne des réponses est de 3,58224 ce qui montre que la majorité des réponses des participants n'est ni en accord, ni en désaccord de l'existence du style démocratique dans les pratiques éducatives parentales. Le mode est de 3,375 ce qui montre que la majorité des réponses des participants n'est ni en accord ni en désaccord de l'existence du style démocratique dans les pratiques éducatives parentales. Le minimum de cette distribution est de 1,875 qui correspond à pas du tout d'accord et le maximum est de 5,000 qui correspond à tout à fait d'accord.

**Tableau 10:** Distribution du style parental permissif

| Statistiques |          |       |
|--------------|----------|-------|
| PERMISSIF    |          |       |
| N            | Valide   | 152   |
|              | Manquant | 0     |
| Moyenne      |          | 2,353 |
| Mode         |          | 2,6   |
| Ecart type   |          | ,7671 |
| Minimum      |          | 1,0   |
| Maximum      |          | 5,0   |



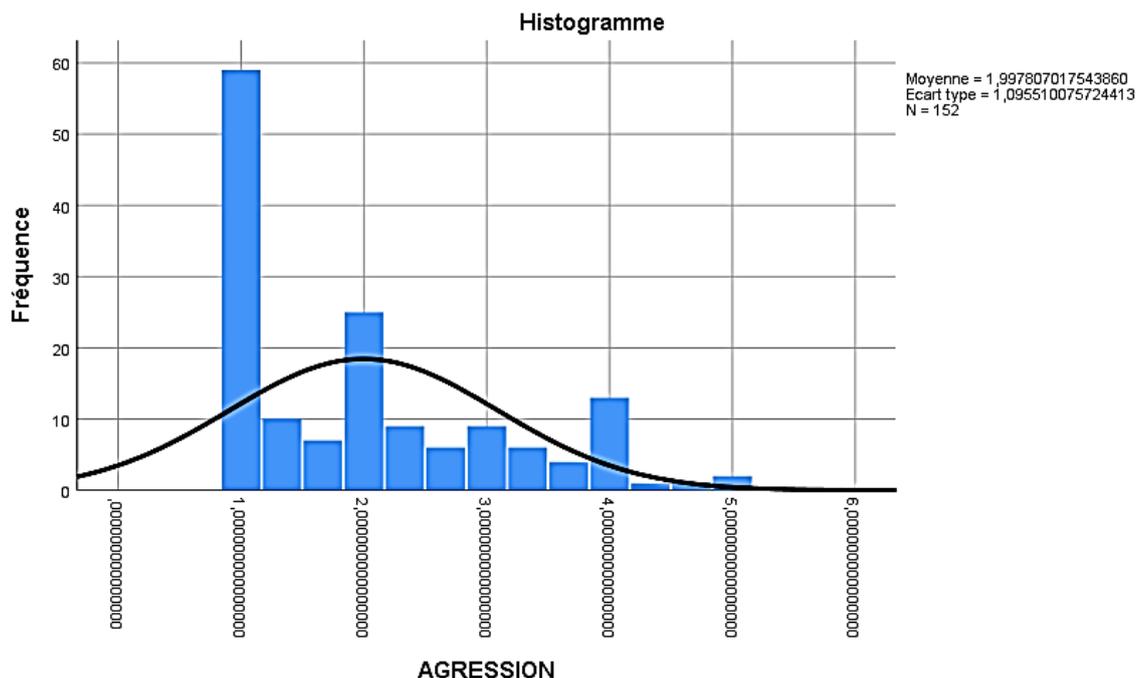
**Histogramme 5:** Distribution du style parental permissif

Le tableau et l’histogramme ci-dessus montrent que la valeur moyenne des réponses est de 2,353 ce qui montre que la majorité des réponses des participants est d’accord de l’existence du style permissif dans les pratiques éducatives parentales. Le mode est de 2.6 ce qui montre que la majorité des réponses des participants est d’accord de l’existence du style permissif dans les pratiques éducatives parentales. Le minimum de cette distribution est de 1,0 qui correspond à pas du tout d’accord et le maximum est de 5,0 qui correspond à tout à fait d’accord.

**Tableau 11:** Distribution de l’agressivité physique

VD AGRESSIVITE PHYSIQUE

| Statistiques         |          |                    |
|----------------------|----------|--------------------|
| AGRESSIVITE PHYSIQUE |          |                    |
| N                    | Valide   | 152                |
|                      | Manquant | 0                  |
| Moyenne              |          | 1,997807017543859  |
| Mode                 |          | 1,0000000000000000 |
| Ecart type           |          | 1,095510075724413  |
| Minimum              |          | 1,0000000000000000 |
| Maximum              |          | 5,0000000000000000 |



**Histogramme 6:** Distribution de l'agressivité physique

Le tableau et l'histogramme ci-dessus montrent que la réponse moyenne des répondants à l'agressivité physique est de 1.99 ce qui signifie que la majorité des réponses était pas du tout d'accord à la présence de l'agressivité physique ; le mode est de 1.0 ce qui montre que la majorité des réponses des participants est pas du tout d'accord de l'existence de l'agressivité physique ; le minimum de cette distribution est de 1,0 qui correspond à pas du tout d'accord et le maximum est de 5,0 qui correspond à tout à fait d'accord.

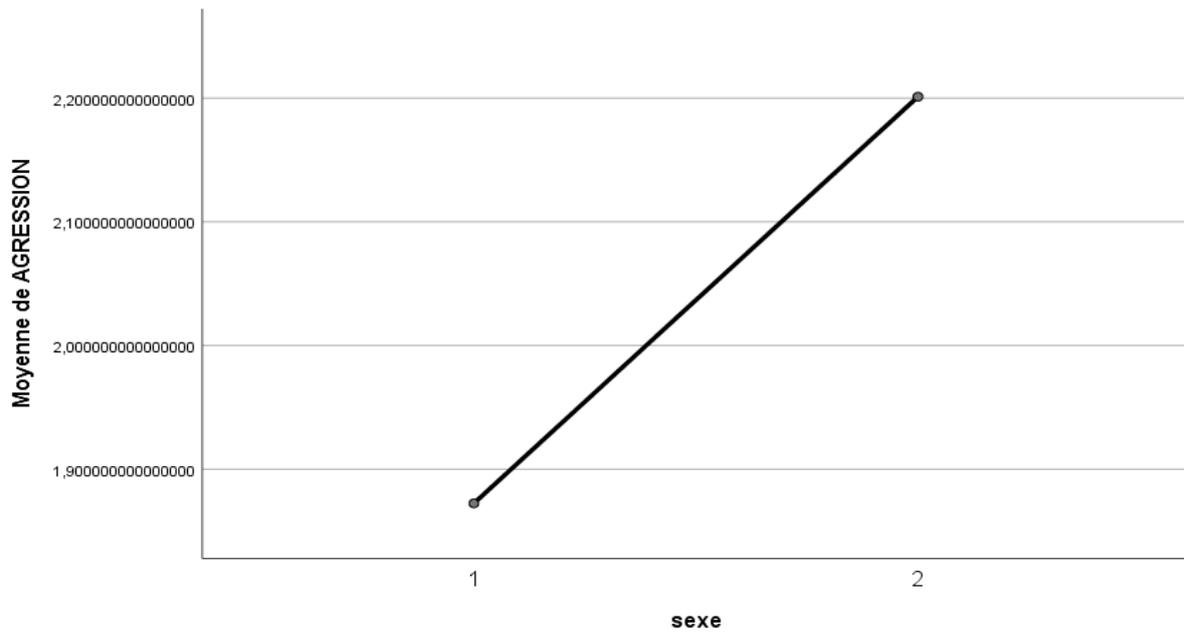
## 5.2. EFFETS DES VARIABLES SOCIO DÉMOGRAPHIQUES

### 5.2.2. Effet du sexe sur l'agressivité physique

Le test de comparaison de moyenne a été choisi pour évaluer l'effet du sexe sur l'agressivité physique

**Tableau 12:** Effet du sexe sur l'agressivité physique

| ANOVA                |                  |     |             |       |      |
|----------------------|------------------|-----|-------------|-------|------|
| AGRÉSSIVITE PHYSIQUE |                  |     |             |       |      |
|                      | Somme des carrés | Ddl | Carré moyen | F     | Sig. |
| Intergruppes         | 3,878            | 1   | 3,878       | 3,280 | ,072 |
| Intragruppes         | 177,344          | 150 | 1,182       |       |      |
| Total                | 181,221          | 151 |             |       |      |



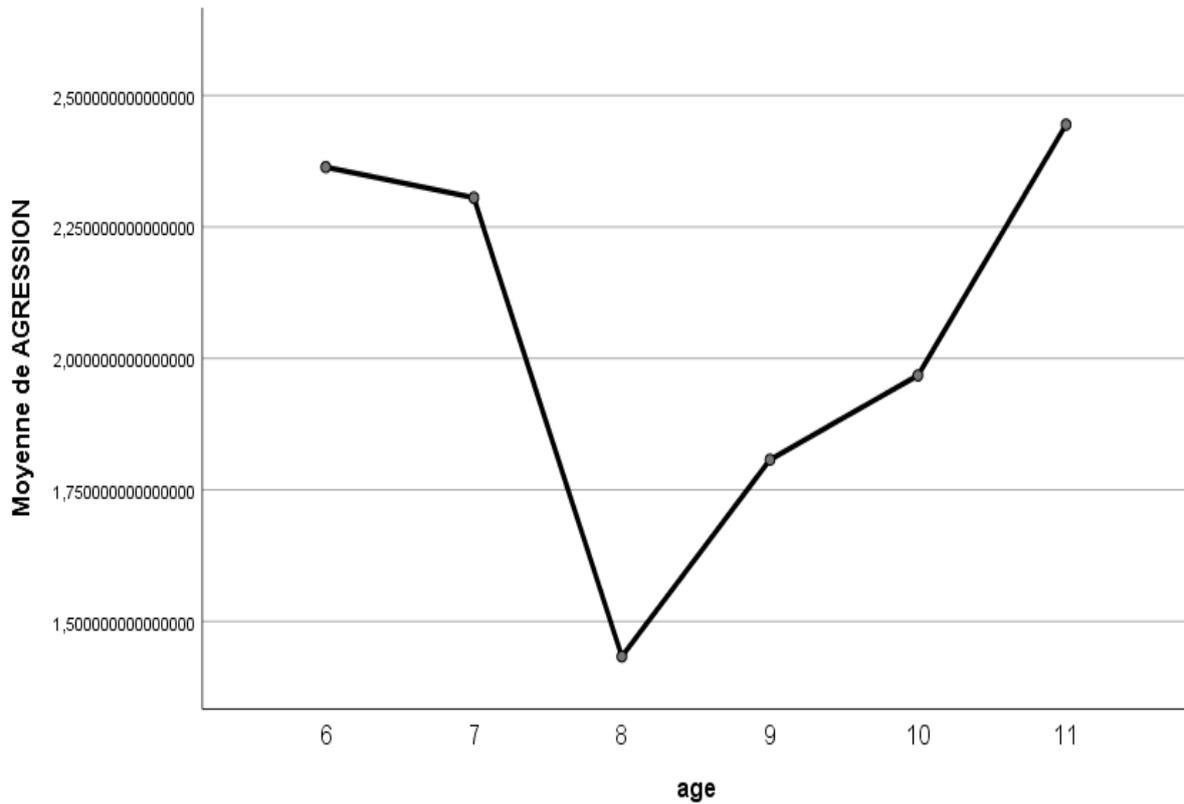
**Histogramme 7:** Effet du sexe sur l'agressivité physique

Il ressort du tableau et de l'histogramme ci-dessus que l'effet du sexe est non significatif ( $F= 3.280$  ;  $P= 0.072$ ). Cependant, on note un léger écart entre le score moyen de l'agressivité entre les filles et les garçons.

### 5.2.3. Effet de l'âge sur l'agressivité physique

**Tableau 13:** Effet de l'âge sur l'agressivité physique

| ANOVA                |                  |     |             |       |      |
|----------------------|------------------|-----|-------------|-------|------|
| AGRESSIVITE PHYSIQUE |                  |     |             |       |      |
|                      | Somme des carrés | Ddl | Carré moyen | F     | Sig. |
| Intergroupes         | 15,966           | 5   | 3,193       | 2,821 | ,018 |
| Intragroupes         | 165,255          | 146 | 1,132       |       |      |
| Total                | 181,221          | 151 |             |       |      |



**Histogramme 8:** Effet de l'âge sur l'agressivité physique

Il apparait du tableau et de l'histogramme ci-dessus que l'agressivité est élevée entre 6 et 7ans, décroît entre 7 et 8 ans avant de continuer la croissance : l'âge de 11 ans correspond au pic ou au niveau optimal de l'agressivité.

#### 5.2.4. Effet de la classe sur l'agressivité physique

**Tableau 14:** Effet de La classe sur l'agressivité physique

| Tableau ANOVA                   |               |             |                  |     |             |       |      |
|---------------------------------|---------------|-------------|------------------|-----|-------------|-------|------|
|                                 |               |             | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F     | Sig. |
| AGRESSIVITE PHYSIQUE*<br>classe | Entre groupes | (Combiné e) | 29,068           | 5   | 5,814       | 5,578 | ,000 |
|                                 | Intra-groupes |             | 152,154          | 146 | 1,042       |       |      |
|                                 | Total         |             | 181,221          | 151 |             |       |      |

| <b>Rapport</b>       |                    |     |                   |
|----------------------|--------------------|-----|-------------------|
| AGRESSIVITE PHYSIQUE |                    |     |                   |
| Classe               | Moyenne            | N   | Ecart type        |
| 1                    | 1,6666666666666667 | 2   | ,0000000000000000 |
| 2                    | 2,6111111111111112 | 18  | ,857492925712544  |
| 3                    | 1,768115942028986  | 23  | ,884403483315142  |
| 4                    | 1,5500000000000000 | 40  | ,842428993854443  |
| 5                    | 1,861788617886179  | 41  | 1,117973389059412 |
| 6                    | 2,654761904761904  | 28  | 1,287745798526470 |
| Total                | 1,997807017543860  | 152 | 1,095510075724413 |

Il apparait du tableau ci-dessus que l'agressivité évolue en fonction de la classe : le mode de cette distribution est la classe du CE2 c'est à dire que le CE2 correspond au pic ou au niveau optimal de l'agressivité.

### 5.3. ÉTUDE DE LA CORRÉLATION ENTRE LES VARIABLES DE L'ÉTUDE

**Tableau 15:** Matrice des corrélations

| <b>Corrélations</b>                                              |              |             |           |           |
|------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|-----------|-----------|
|                                                                  | DÉMOCRATIQUE | AUTORITAIRE | PERMISSIF | AGRÉSSION |
| DEMOCRATIQUE                                                     | 1            |             |           |           |
| AUTORITAIRE                                                      | ,444**       | 1           |           |           |
| PERMISSIF                                                        | ,120         | -,108       | 1         |           |
| AGRESSIVITE<br>PHYSIQUE                                          | ,033         | ,167*       | -,162*    | 1         |
| **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). |              |             |           |           |
| *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).  |              |             |           |           |

La matrice ci-dessus présente les valeurs des corrélations qui testent le lien entre les différentes variables de l'étude.

Pour les dimensions de la VI, seul le lien entre le style démocratique et autoritaire est significatif ( $r= 0.444$  ; et  $P= 0,01$ ). Les autres liens bien que existants, ne sont pas significatifs.

Pour le lien avec la VD, la corrélation s'est révélée significative avec le style éducatif autoritaire ( $r=0,167$  et  $p= 0,05$ ) et le style éducatif permissif ( $r= - 0, 162$  et  $p= 0,05$ ) en d'autres termes, quand le style éducatif parental est de plus en plus autoritaire, le niveau d'agressivité physique chez l'enfant augmente et inversement avec le style permissif. Aucun lien n'a été relevé entre le style éducatif démocratique et l'agressivité physique.

### **5.3.1. Vérification de l'hypothèse (HR1) : effet du style parental autoritaire sur le développement de l'agressivité physique**

**HR1** : les facteurs associés au style parental autoritaire, déterminent un niveau élevé d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans.

#### **Hypothèses statistiques**

**Ha** : il existe un effet significatif entre le style parental autoritaire et l'agressivité physique chez les enfants.

**H0** : il n'existe pas un effet significatif entre le style parental autoritaire et l'agressivité physique chez les enfants.

#### **Règle de décision :**

- Si la probabilité associée à la valeur  $\beta$  de l'analyse de régression est inférieure à la probabilité critique (seuil de signification  $p=0,001$ ) alors  $H_a$  est retenue et  $H_0$  est rejetée.
- Si la probabilité associée à la valeur  $\beta$  de l'analyse de régression est supérieure à la probabilité critique (seuil de signification  $p=0,001$ ) alors  $H_a$  est rejetée et  $H_0$  est retenue.

#### **Interprétation :**

Etant donné que la valeur  $\beta$  est inférieure à la probabilité critique, alors  $H_a$  est acceptée et  $H_0$  est rejetée. Ce qui signifie qu'il existe un effet significatif entre le style parental autoritaire et l'agressivité physique chez les enfants.

### Analyse :

La présente analyse vise à vérifier l'effet du style parental autoritaire sur l'agressivité physique logiquement, il est attendu que les enfants issus du style parental autoritaire développent un niveau d'agressivité élevé.

Effet du style autoritaire : **effet significatif, le style autoritaire augmente l'agressivité physique chez les enfants.**

**Tableau 16:** Effet du style parental autoritaire

| Modèle |             | Coefficients non standardisés |                 | Coefficients standardisés | t     | Sig. |
|--------|-------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|-------|------|
|        |             | B                             | Erreur standard | Bêta                      |       |      |
| 1      | (Constante) | 1,069                         | ,455            |                           | 2,349 | ,020 |
|        | AUTORITAIRE | ,259                          | ,125            | ,167                      | 2,078 | ,39  |

a. Variable dépendante : AGRÉSSIVITE PHYSIQUE

a. Prédicteurs : (Constante), AUTORITAIRE

L'analyse de régression linéaire simple implémentée révèle un effet significatif ( $\beta = 0,167$  ; et  $p = 0,39$ ) ce résultat montre que le style parental autoritaire contribue à augmenter significativement le niveau d'agressivité physique chez les enfants.

**Tableau 17:** Test de l'Anova

| ANOVA <sup>a</sup> |            |                  |     |             |       |                   |
|--------------------|------------|------------------|-----|-------------|-------|-------------------|
| Modèle             |            | Somme des carrés | ddl | Carré moyen | F     | Sig.              |
| 1                  | Régression | 5,072            | 1   | 5,072       | 4,319 | ,039 <sup>b</sup> |
|                    | de Student | 176,150          | 150 | 1,174       |       |                   |
|                    | Total      | 181,221          | 151 |             |       |                   |

a. Variable dépendante : AGRÉSSIVITE PHYSIQUE

b. Prédicteurs : (Constante), AUTORITAIRE

Le test de l'ANOVA associé à l'analyse de régression est lui aussi significatif ( $f = 4,319$  ;  $p = 0,39$ ). Ce résultat traduit que notre modèle de prédiction de l'agressivité physique à partir du style éducatif parental autoritaire est valide.

**Tableau 18:** Récapitulatif des modèles

| <b>Récapitulatif des modèles</b> |                   |        |               |                                 |
|----------------------------------|-------------------|--------|---------------|---------------------------------|
| Modèle                           | R                 | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
| 1                                | ,167 <sup>a</sup> | ,028   | ,022          | 1,083665206598629               |

Il apparait ainsi que la proportion des scores de l'agressivité physique expliquée par le style parental autoritaire est de 28,8% ( $R^2=0,028$ ). Ce résultat confirme notre hypothèse de recherche n°1.

### **5.3.2. Vérification de l'hypothèse (HR2) : effet du style parental démocratique sur le développement de l'agressivité physique**

**HR2 :** les facteurs associés au style parental démocratique, déterminent un faible niveau d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans.

#### **Hypothèses statistiques**

**Ha :** il existe un effet significatif entre le style parental démocratique et l'agressivité physique chez les enfants.

**H0 :** il n'existe pas un effet significatif entre le style parental démocratique et l'agressivité physique chez les enfants.

#### **Règle de décision :**

- Si la probabilité associée à la valeur  $\beta$  de l'analyse de régression est inférieure à la probabilité critique (seuil de signification  $p=0,001$ ) alors  $H_a$  est retenue et  $H_0$  est rejetée.
- Si la probabilité associée à la valeur  $\beta$  de l'analyse de régression est supérieure à la probabilité critique (seuil de signification  $p=0,001$ ) alors  $H_a$  est rejetée et  $H_0$  est retenue.

#### **Interprétation :**

Etant donné que la valeur  $\beta$  est supérieure à la probabilité critique, alors  $H_a$  est rejetée et  $H_0$  est acceptée. Ce qui signifie qu'il n'existe pas un effet significatif entre le style parental démocratique et l'agressivité physique chez les enfants.

#### **Analyse :**

La présente analyse vise à vérifier l'effet du style parental démocratique sur l'agressivité physique logiquement, il est attendu que les enfants issus du style parental démocratique développent un faible niveau d'agressivité physique.

**Tableau 19:** Effet du style démocratique

**Coefficients<sup>a</sup>**

| Modèle |              | Coefficients non standardisés |                 | Coefficients standardisés | t     | Sig. |
|--------|--------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|-------|------|
|        |              | B                             | Erreur standard | Bêta                      |       |      |
| 1      | (Constante)  | 1,795                         | ,512            |                           | 3,509 | ,001 |
|        | DÉMOCRATIQUE | ,054                          | ,136            | ,33                       | ,401  | ,069 |

a. Variable dépendante : AGRÉSSIVITE PHYSIQUE

L'analyse de régression linéaire simple implémentée révèle un effet non significatif ( $\beta=0,33$  ; et  $p=0,069$ ) ce résultat montre que le style parental démocratique ne contribue ni à augmenter ni à réduire significativement le niveau d'agressivité physique chez les enfants.

**Tableau 20:** Test d'Anova

**ANOVA<sup>a</sup>**

| Modèle |            | Somme des carrés | Ddl | Carré moyen | F    | Sig.              |
|--------|------------|------------------|-----|-------------|------|-------------------|
| 1      | Régression | ,195             | 1   | ,195        | ,161 | ,069 <sup>b</sup> |
|        | de Student | 181,027          | 150 | 1,207       |      |                   |
|        | Total      | 181,221          | 151 |             |      |                   |

a. Variable dépendante : AGRÉSSION

b. Prédicteurs : (Constante), DÉMOCRATIQUE

Le test de l'ANOVA associé à l'analyse de régression est lui aussi non significatif ( $f=0,161$ ;  $p=0,069$ ). Ce résultat traduit que notre Modèle de prédiction de l'agressivité physique à partir du style éducatif parental démocratique est valide.

**Tableau 21:** Récapitulatif des modèles

**Récapitulatif des modèles**

| Modèle | R                 | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|--------|-------------------|--------|---------------|---------------------------------|
| 1      | ,033 <sup>a</sup> | ,001   | -,006         | 1,098565635783515               |

a. Prédicteurs : (Constante), DÉMOCRATIQUE

Il apparait ainsi que la proportion des scores de l'agressivité physique expliquée par le style parental démocratique est de 1,01% ( $R^2= 0,001$ ). Ce résultat confirme notre hypothèse de recherche n° 2.

**5.3.3. Vérification de l'hypothèse (HR3) : effet du style parental permissif sur le développement de l'agressivité physique**

**HR2 :** les facteurs associés au style parental permissif, déterminent un niveau élevé d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6 à 11 ans.

**Hypothèses statistiques**

**Ha :** il existe un effet significatif entre le style parental permissif et l'agressivité physique chez les enfants.

**H0 :** il n'existe pas un effet significatif entre le style parental permissif et l'agressivité physique chez les enfants.

**Règle de décision :**

- Si la probabilité associée à la valeur  $\beta$  de l'analyse de régression est inférieure à la probabilité critique (seuil de signification  $p=0,001$ ) alors  $H_a$  est retenue et  $H_0$  est rejetée.
- Si la probabilité associée à la valeur  $\beta$  de l'analyse de régression est supérieure à la probabilité critique (seuil de signification  $p=0,001$ ) alors  $H_a$  est rejetée et  $H_0$  est retenue.

**Interprétation :**

Etant donné que la valeur  $\beta$  est inférieure à la probabilité critique, alors  $H_a$  est retenue et  $H_0$  est rejetée. Ce qui signifie qu'il existe un effet significatif entre le style parental permissif et l'agressivité physique chez les enfants.

### Analyse :

La présente analyse vise à vérifier l'effet du style parental permissif sur l'agressivité physique logiquement, il est attendu que les enfants issus du style parental permissif développent un niveau élevé d'agressivité.

**Tableau 22:** Effet du style parental permissif

#### Coefficients<sup>a</sup>

| Modèle |             | Coefficients non standardisés |                 | Coefficients standardisés | t      | Sig. |
|--------|-------------|-------------------------------|-----------------|---------------------------|--------|------|
|        |             | B                             | Erreur standard | Bêta                      |        |      |
| 1      | (Constante) | 2,542                         | ,285            |                           | 8,930  | ,000 |
|        | PERMISSIF   | -,231                         | ,115            | -,162                     | -2,010 | ,046 |

a. Variable dépendante : AGRÉSSIVITE PHYSIQUE

L'analyse de régression linéaire simple implémentée révèle un effet significatif ( $\beta = -0.162$  ; et  $p = 0,046$ ) ce résultat montre que le style parental permissif contribue à réduire significativement le niveau d'agressivité physique chez les enfants.

Effet du style permissif : **Effet significatif, le style permissif contribue à réduire l'agression chez les enfants.**

**Tableau 23:** Test d'Anova

#### ANOVA<sup>a</sup>

| Modèle |            | Somme des carrés | Ddl | Carré moyen | F     | Sig.              |
|--------|------------|------------------|-----|-------------|-------|-------------------|
| 1      | Régression | 4,752            | 1   | 4,752       | 4,039 | ,046 <sup>b</sup> |
|        | de Student | 176,469          | 150 | 1,176       |       |                   |
|        | Total      | 181,221          | 151 |             |       |                   |

a. Variable dépendante : AGRÉSSIVITE PHYSIQUE

b. Prédicteurs : (Constante), PERMISSIF

Le test de l'ANOVA associé à l'analyse de régression est lui aussi significatif ( $f=4,039$  ;  $p=0,046$ ). Ce résultat traduit que notre modèle de prédiction de l'agressivité physique à partir du style éducatif parental permissif est invalide.

**Tableau 24:** Récapitulatif des modèles

#### Récapitulatif des modèles

| Modèle | R                 | R-deux | R-deux ajusté | Erreur standard de l'estimation |
|--------|-------------------|--------|---------------|---------------------------------|
| 1      | ,162 <sup>a</sup> | ,026   | ,020          | 1,084648615849823               |

a. Prédicteurs : (Constante), PERMISSIF

Il apparaît ainsi que la proportion des scores de l'agressivité physique expliquée par le style parental permissif est de 26.6 % ( $R^2=0,026$ ). Ce résultat infirme notre hypothèse de recherche n° 3.

## 5.4. DISCUSSION DES RESULTATS

Dans cette section, il est question de faire la discussion des résultats obtenus à partir du traitement statistique des données présentées dans le chapitre précédent. Autrement dit, il s'agit d'expliquer les résultats obtenus à partir des travaux antérieurs et des théories présentées dans le chapitre deuxième et troisième. L'organisation de ce chapitre va s'articuler sur trois points. Tout d'abord nous ferons, la discussion des résultats issus de l'analyse des facteurs secondaires, ensuite celle de l'analyse des facteurs principaux et enfin celle portant sur les limites et les implications de l'étude.

### 5.4.1. DISCUSSION DES FACTEURS SECONDAIRES

Notre étude avait trois facteurs secondaires à savoir : le sexe, l'âge et la classe des enfants. Nous allons discuter l'effet de chacun d'eux sur l'agressivité physique uniquement.

#### **5.4.1.1. Le sexe et l'agressivité physique.**

Les résultats sur la relation entre le sexe et l'agressivité physique montrent que l'effet du sexe est non significatif quel que soit le style. Cependant, on note un léger écart entre le score moyen de l'agressivité entre les filles et les garçons. Nos résultats sont en contraste avec certaines études antérieures qui soutiennent qu'en général les garçons sont plus agressifs que les filles. Fung et *al.* (2022) ont montré un effet significatif du sexe sur l'agression. On observe plus des comportements agressifs chez les garçons que chez les filles (Baillargeon & *al.*, 2007 ; Pellegrini & Archer, 2005) cité par Papalia (2018). Par exemple, dès la petite enfance, les garçons sont plus portés à enlever un jouet des mains d'un autre enfant. Tremblay et *al.* (1996) mentionnent aussi que, dans toutes les catégories d'âges, les garçons présentent plus de comportements d'agressivité physique que les filles. Cette divergence entre les travaux antérieurs et nos résultats peut être due au contexte culturel.

#### **5.4.1.2. L'âge et l'agressivité physique**

Les résultats obtenus sur la relation entre l'âge et l'agressivité physique montrent qu'il y a un effet significatif entre l'âge et l'agressivité physique c'est dire que ce phénomène évolue ou varie en fonction de l'âge. Ces résultats concordent avec les observations faites dans les études antérieures. Fung et *al.* (2022) ont montré que l'agression en général augmentait avec l'âge. Par ailleurs, les données disponibles sur le développement de l'agressivité physique pendant les années préscolaires indiquent que la fréquence des agressions physiques augmente chez la plupart des enfants pendant les 30 à 42 premiers mois après la naissance pour diminuer de manière constante par la suite. Tremblay et *al.* (1996) dans leurs études, ont démontré qu'à mesure que l'agressivité physique décline régulièrement entre 4 et 11 ans, la fréquence des agressions indirectes augmente.

#### **5.4.1.3. La classe scolaire et l'agressivité physique**

Les résultats sur la relation entre la classe et l'agressivité physique soutiennent qu'il y a un effet de la classe sur l'agression. Les études sur les trajectoires élevées d'agressivité physique de Nagin (1999) ont montré que l'agressivité augmente chez les enfants d'âge pré scolaires puis déclinent au cours des années d'école primaire. Ces résultats peuvent se justifier par le fait qu'il apparaît dans nos données que l'agressivité varie en fonction de la classe : le

mode de notre distribution étant la classe du cours élémentaire deux signifie que c'est la classe qui correspond au pic ou au niveau optimal de l'agressivité physique. Par ailleurs notons que plusieurs études (Fung & *al.*, 2009 ; Evans & *al.*, 2015) ne font pas mention de ce facteur sociodémographique dans leurs études.

## **5.4.2. DISCUSSION DES FACTEURS PRINCIPAUX**

L'objectif général de cette étude est de vérifier la relation entre le style parental et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans.

Cette étude avait trois facteurs principaux à savoir le style autoritaire, le style démocratique et le style permissif mis en relation avec le développement de l'agressivité physique. Il sera question d'expliquer les résultats issus de chaque mise en relation, et les positionner par rapport à la littérature existante, tout en ressortant les implications théoriques et pratiques. Cette partie sera subdivisée en trois axes qui constituent nos trois hypothèses spécifiques.

### **5.4.2.1. Style parental autoritaire et développement de l'agressivité physique**

L'objectif spécifique de notre étude lié à cette dimension (objectif spécifique 1) était de vérifier la relation entre le style parental autoritaire et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans. L'hypothèse de recherche y afférente (hypothèse de recherche 1) stipulait que les facteurs associés au style parental autoritaire déterminent un niveau élevé d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans. Autrement dit, les enfants qui sont issus des pratiques éducatives rigides présentent un niveau élevé d'agression. Nos résultats s'appuient sur la théorie des styles parentaux de Baumrind (1978).

Cette auteure a élaboré les styles parentaux en se basant sur les systèmes de valeur des parents et a montré que les enfants issus des parents autoritaires ont tendance à présenter un faible niveau d'autonomie et de compétences cognitives et sociales à l'inverse des enfants des parents démocratiques, ils présentent un niveau élevé d'émotivité, d'impulsivité et sont plus enclins à adopter des comportements antisociaux tels que l'agressivité physique. Sous la supervision d'un parent de style autoritaire, l'enfant n'a pas de choisir l'adoption d'un comportement car il est rigoureusement contrôlé.

Joussemet et *al.* (2008) vont montrer que les parents qui affichent des comportements hostiles sont souvent inconstants dans l'exercice de la discipline parentale, ils font une utilisation fréquente de châtiments corporels et manifestent un faible niveau d'engagement positif et chaleureux à l'égard de leur enfant. Ce style parental aura un impact sur le développement de l'agressivité chez l'enfant. Par exemple en Chine, les auteurs ont fait mention de l'impact du style parental hostile sur le développement de l'agressivité (Chang & *al.*, 2003). Les indices de ce style sont entre autre : le faible niveau de sensibilité, un niveau élevé de control, une communication uni-directionnelle.

#### **5.4.2.2. Style parental démocratique et développement de l'agressivité physique**

L'objectif spécifique de notre étude lié à cette dimension (objectif spécifique 2) était de vérifier la relation entre le style parental démocratique et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans. L'hypothèse de recherche y afférente (hypothèse de recherche 2) stipulait que les facteurs associés au style parental démocratique déterminent un faible niveau d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans. Autrement dit, les enfants qui sont issus des pratiques éducatives souples présentent de façon très limitée les comportements agressifs. Nos résultats s'appuient sur la théorie des styles parentaux de Baumrind (1978).

Selon Baumrind, le style parental à privilégier pour favoriser le développement socio-affectif de l'enfant est sans aucun doute le style démocratique. Du fait que l'enfant a la possibilité de développer une autodiscipline à l'abri de l'arbitraire dans une atmosphère empruntée de clarté et de respect mutuel. Les limites ou les règles émises par les parents sont adaptées à l'enfant. En effet, l'enfant élevé dans une telle ambiance présente un meilleur développement psychosocial et moins de symptômes somatiques. Il est en outre moins enclin à adopter des comportements antisociaux (Steinberg, 2001 ; Lamborn, Darling, Mounts, & Dombusch, 1994 ; Steinberg, Mounts & Dombusch, 1991). Le parent démocratique apprend également à l'enfant de gérer les conflits en lui présentant des manières constructives d'échanger ses opinions et de négocier des accords convenables. Dans le même ordre d'idées, il faut mentionner quelques études plus spécifiques qui contribuent à améliorer notre compréhension lorsqu'il est question de l'adoption d'un style parental. Au sujet du style démocratique, Sheffield Morris, Silk, Steinberg, Myers et Robinson (2007) constatent qu'il peut être très bénéfique pour la régulation des émotions chez l'enfant. Autrement dit, les travaux antérieurs montrent que le style démocratique offre des possibilités très limitées de

manifester des comportements antisociaux telle l'agressivité physique. Les indices de ce style sont entre autre : un niveau élevé de sensibilité, un faible niveau de control, des parents attentionnés, réceptifs et moins exigeants.

#### **5.4.2.3. Style parental permissif et développement de l'agressivité physique**

L'objectif spécifique de notre étude lié à cette dimension (objectif spécifique 3) était de vérifier la relation entre le style parental permissif et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans. L'hypothèse de recherche y afférente (hypothèse de recherche 3) stipulait que les facteurs associés au style parental permissif déterminent un niveau élevé d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans. Autrement dit, les enfants qui sont issus des pratiques éducatives faibles présentent un niveau élevé des comportements agressifs. Nos résultats s'appuient sur le modèle théorique des styles parentaux de Baumrind (1978).

Nos résultats vont à l'encontre de ceux issus des travaux antérieurs, car sous la supervision d'un parent permissif, le faible encadrement parental fait en sorte que l'enfant ne sait pas si son choix est adéquat ou non. A l'inverse des enfants démocratiques, les enfants issus des familles permissives sont le plus souvent irresponsables, et montrent des faiblesses d'autocontrôle, de même que les compétences sociales. (Baumrind, 1978,1991 ; Maccoby et Martin, 1983). Selon Baumrind (1991), manquant de limites et de cadres clairs, ces enfants sont à risque de moins bien s'adapter au milieu scolaire. Elle a montré que ce style est associé, chez l'enfant, à des problèmes de comportements à l'école, d'impulsivité et d'agressivité, à une déficience d'habiletés à prendre ses responsabilités et à des problèmes de consommation. Par ailleurs, le style permissif est pour sa part associé au décrochage scolaire. (Rumberger & al ,1990). Les indices de ce style sont entre autres : l'absence de règles et de de lois à respecter, l'absence de control, l'absence de repères.

#### **5.4.3. LIMITES, IMPLICATIONS ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE**

Dans cette section, il sera question pour nous de relever tout d'abord les lacunes de ce travail, ensuite les implications et enfin les perspectives qui en découlent devant servir pour les recherches ultérieures.

#### **5.4.3.1. Limites de l'étude**

La première limite relative à notre étude est la non utilisation d'une approche longitudinale nous permettant de mieux étudier l'agressivité en tant que processus évolutif qui émerge très tôt (dès la petite enfance) et connaît des variations au fur et à mesure que l'enfant grandit. Elle nous aurait permis d'étudier les trajectoires développementales de l'agressivité de la naissance à la pré adolescence donc d'évaluer ce phénomène sur les mêmes enfants pendant une longue durée.

La seconde limite que nous pouvons adresser à ce travail est celle du fait de n'avoir pas fait la rencontre des parents des enfants qui ont pris part à cette étude. Etant donné que les données sur le style parental ont été fournies par les parents et non par les enfants eux-mêmes, leur rencontre nous auraient permis d'avoir d'autres informations. Cependant ceci n'a pas été fait au regard du fait que certains enfants ont signalé l'indisponibilité de leurs parents. Alors pour éviter de rencontrer quelque uns et pas d'autres, nous avons essayé de pallier à ce manque par un moyen concernant tous les parents celui d'adresser un formulaire de consentement éclairé par l'intermédiaire des enfants.

La troisième limite que nous pouvons souligner est liée au fait que cette étude ne prend pas en compte de manière exhaustive l'ensemble des dimensions impliquées dans le développement de l'agressivité physique chez les enfants. En effet, plusieurs facteurs en dehors de style parental peuvent être pris en compte pour expliquer l'émergence de ce comportement nous pouvons citer entre autre : la psychomotricité, l'éducation monoparentale, le niveau d'étude des pères, le style d'attachement, la consommation des stupéfiants...

#### **5.4.3.2. Implications de l'étude**

Cette étude menée au Cameroun, et plus précisément en milieu urbain, apporte quelques contributions pratiques tant sur le plan pédagogique que celui de l'éducation parentale. Elle est essentielle pour une meilleure compréhension de l'origine et l'évolution de l'agressivité chez les enfants de l'enseignement primaire.

Nos résultats peuvent également aider à développer des programmes d'intervention efficaces pour prévenir et réduire les comportements agressifs en milieu scolaire ; c'est dire que cette étude fournie à la communauté éducative un certain nombre d'éléments sur l'impact négatif des comportements agressifs sur l'éducation des élèves. Car on constate que ceux-ci

s'intéressent de moins en moins à ce qu'une victime des agressions est capable d'endurer ou capable de faire face à une agression. Les résultats de cette recherche servent de guide pour élaborer plus de campagnes de sensibilisation, de programmes d'information et de formation tant des personnels éducatifs que des élèves. Ces campagnes (sensibilisation, d'information et formation) pourront avoir deux objectifs. Le premier objectif sera de lutter contre la propagation des comportements déviants en société. Le second objectif sera de présenter l'impact négatif de ces comportements sur les victimes et sur sa famille. Elle permet également d'interpeller les parents sur le style parental à privilégier pour le développement socio-affectif des enfants qui est sans aucun doute le style démocratique et apprendre aux enfants à inhiber ce comportement dès le bas âge pour éviter qu'il devienne chronique à l'adolescence et à l'âge adulte. Dans une certaine mesure, l'éducation chrétienne donnée aux enfants peut les épargner de ce comportement car dans le livre de proverbe chapitre 22 verset 6, il est écrit : « instruis l'enfant selon la voie qu'il doit suivre et quand il sera grand, il ne s'en détournera point. »

#### **5.4.3.4. Perspectives de l'étude**

Dans cette étude, nous avons porté notre attention sur le développement de l'agressivité physique chez les pré-adolescents en relation avec le style parental. A l'issue de celle-ci, l'hypothèse selon laquelle les facteurs associés aux styles parentaux déterminent l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans s'est révélée pertinente et en accord avec les résultats obtenus. Dans l'optique de mieux explorer les interactions entre les membres de la famille et de mieux ressortir la dynamique développementale, nous envisageons une étude comparative où nous explorons cette fois-ci les relations entre l'agressivité physique et le statut socioéconomique des parents en insistant de manière spécifique sur les variables socio démographiques telle que l'âge, le sexe, le niveau scolaire de l'enfant. D'autres chercheurs peuvent mener cette étude en faisant recours à la méthode expérimentale pour déterminer la relation de cause à effet entre la variable manipulée et la variable observée.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de notre travail qui avait pour titre : **style parental et développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans**, nous avons été marqués par de nombreuses observations faites dans les médias visuels et écrits, les réseaux sociaux et certains événements qui ont lieu dans les établissements scolaires au sujet comportements agressifs qui sont de plus en plus fréquents et constituent une préoccupation majeure pour la société. Nous pouvons citer entre autre des coups, des menaces verbales, des morsures de dents, des bagarres, des intimidations... qui étaient dirigés contre leurs pairs, contre le personnel enseignant, ou contre des objets. Ces attitudes peu orthodoxes observées chez ces enfants peuvent traduire la manifestation de l'agressivité physique chez ces derniers. Or ces enfants évoluent dans un environnement familial en présence de leurs parents qui sont garants de leur éducation et de la transmission des valeurs morales, ce qui nous a amené à relier le style parental au développement de l'agressivité physique chez ces enfants. Ainsi, nous nous sommes posés la question de savoir quels sont les facteurs qui, associés aux styles parentaux influencent le développement de l'agressivité chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans ?

A cette question, nous proposons la réponse suivante : les facteurs associés aux styles parentaux déterminent le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans. L'opérationnalisation de cette hypothèse selon Baumrind (1978) nous a permis d'avoir trois hypothèses spécifiques à savoir :

**HR1** : les facteurs associés au style parental autoritaire déterminent un niveau élevé d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans.

**HR2** : les facteurs associés au style parental démocratique déterminent un faible niveau d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans.

**HR3** : les facteurs associés au style parental permissif déterminent un niveau élevé d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans. Par ailleurs, nous avons comme variable indépendante le style parental et comme variable dépendante le développement de l'agressivité physique. L'objectif que nous avons formulé à cet effet est de vérifier la relation entre le style parental et le développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11ans. Objectif qui nous a conduit à adopter une méthode précise pour l'atteindre. C'est dans cette lancée que nous avons fait recours à la recherche quantitative et plus précisément la méthode descriptive corrélacionnelle. A l'aide des questionnaires, nous avons récolté les données auprès des parents et des enseignants dans les écoles primaires publiques et privées de

l'arrondissement de Yaoundé 3. L'analyse des données a été effectuée à travers le logiciel SPSS et comme outil statistique, nous avons utilisé l'analyse de la régression. Les hypothèses de recherches ont été testées à un seuil de signification  $p = 0,001$ . Les résultats obtenus sont les suivants

**HR1** :  $\beta = 0,167$  ;  $p = 0,39$  donc  $\beta < p$ , ce qui signifie que les facteurs associés au style parental autoritaire déterminent un niveau élevé d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans.

**HR2** : ( $\beta = 0,33$ ) ;  $p = 0,069$  donc  $\beta > p$ , ce qui signifie que les facteurs associés au style parental démocratique déterminent un faible niveau d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans

**HR3** : ( $\beta = -0,162$ ) ;  $p = 0,046$  donc  $\beta < p$  ce qui signifie que les facteurs associés au style parental permissif déterminent un niveau élevé d'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allen, J.J., & Anderson, C.A. (2017). *Aggression and violence: definitions and distinctions*.
- Amato, P. R. (2001). Children of Divorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith (1991) Meta-Analysis. *Journal of Family Psychology, 15*(3), 355-370.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., Malamuth, N. M., & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public Interest, 4*(3), 81-110.
- Antonowicz, L. (2010). *Trop souvent en silence : un rapport sur la violence en milieu scolaire en Afrique de l'Ouest et Central*. UNICEF, Plan International, Save The Children, Action Aid.
- Arbisio, C. (2000). Pendant la période de latence, *Enfances, et Psy* (n°12), p.81-88.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*(4), 291-322.
- Aseltine, R. H., Jr. (1996). Pathways linking parental divorce with adolescent depression. *Journal of Health and Social Behavior, 37*(2), 133-148
- Baillargeon, R, Tremblay, R.E & Wilms, J.D. (1999, Décembre). *Prévalence de l'agression physique chez les enfants canadiens : Analyse de structure latente multi groupe de données du premier cycle de l'ELNEJ (1994-1995)*. Direction générale de la recherche appliquée, politique stratégique, développement des ressources humaines Canada.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*, New York, Holt.
- Bandura, A. (1989). *Social Cognitive Theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development. Six Theories of Child Development* (Vol. 6, pp. 1-60). JAI Press.
- Baumrind, D. (1966). Effet of autoritative parental control on child behavior. *Child development, 37*(4), 887-907.

- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. *The encyclopedia of adolescence*, 746-758.
- Baron, R. A., & Richardson, D.R. (1994), *Human aggression*. plenum
- Begue, L. (2015). *L'agression humaine*.
- Bergeret, J., & Freud, S. (1995). *La violence et la dépression : L'œdipe et le narcissisme*. Paris : PUF.
- Berkowitz, L. (1965). Some aspects of observed aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(3), 359–369.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20(1), 27–33
- Bloch, H., Chemanma, R., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J, F., Postel, J. & al (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse.
- Bolger, K. E., Charlotte J. P., Thompson, W. W., & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child development*, 66(4), 1107-1129.
- Borum, R. et Verhaagen, D. (2006). *Assessing and managing violence risk in juveniles*. The Guilford Press.
- Bourcier, S. (2008). *L'agressivité chez l'enfant de 0 à 5ans*. Editions du CHU Sainte - Justine Québec .2008.213
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R, E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, D., Fergusson, J., Horwood, R., Loeber, R., Laird, D., Lynam, T, E., Moffit, J, E., Bates, G, S., Pettit, F., Vitarro (2003), « Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six, cross- national study”, *Developmental psychology*, vol ,39 n<sup>o</sup>2, p. 222 -245.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human development*. Cambridge, MA:

- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273-279.
- Bushman, B. J. (2002). Does venting anger feed or extinguish the flame? Catharsis, rumination, distraction, anger and aggressive responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 724-731.
- Buss, A. H. (1961). *Aggression in children*. The Psychology of Aggression.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Gariépy, J.-L. (1989). Growth and aggression: Childhood to early adolescence. *Développemental Psychology*, 25(2).
- Cairns, R.E., Cairns, H. Xie, M. Bourcier (2008). « Paths across generations: Academic competence and aggressive behaviors in young mothers and their children », *Developmental Psychology* vol.34, p 1162-1174.
- Calin, D. (2014). Psychogenèse de l'agressivité, *la nouvelle revue de l'adaptation et de la socialisation, les dispositifs ITEP en devenir*, p. 43-61.
- Campbell, S. B., Spieker, S., Vandergrift, N., Belsky, J., & Burchinal, M. (2010). Predictors and sequelae of trajectories of physical aggression in school-age boys and girls. *Dev Psychopathol*, 22(133-150).
- Chang, L., Schwartz, D., Dodge, K. A., & McBride-Chang, C. (2003). Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Family Psychology*, 17(4), 598-606.
- Cloutier, R., Gosselin, P. & Tap, P. *Psychologie de l'enfant*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur, 2005, p.378.
- Coie, J. D., & Dodge, K, A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Dans N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology, 5<sup>th</sup> ed.: Vol 3. Social, emotional, and personality development*. (pp. 779-862). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Jr; Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65(2), 541-561.

- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Leblanc, J. C., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2006). The Development of Physical Aggression from Toddlerhood to Pre-Adolescence: A Nation Wide Longitudinal Study of Canadian Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 71-85.
- Cote, S. M., Vaillancourt, T., Barker, D. S., & Tremblay, R. E. (2007) The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19, 37-55.
- Coté, S, M., Vaillancourt, T., Leblanc, J, C., Nagin, D, S., & Tremblay, R, E., (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: a nationwide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Abuse & Neglect*, 34(1), 71-85.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7(2), 313–322.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure tests. *Psychometrika*, 16,297-334.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993) Parenting style as context: An integrative model, *psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Day, D. M., Bream, L. A., & Pal, A. (1992). Proactive and reactive aggression: An analysis of subtypes based on teacher perceptions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(3), –217.
- Diane, E., Papalia & Gabriella Martorell, (2018). *Psychologie du développement Humain*.
- Dierker, L. C., Merikangas, K. R., & Szatmari, P. (1999). Influence of parental concordance for psychiatric disorders on psychopathology in offspring. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(3), 280-288.
- Dionne, G., Tremblay, R., Boivin, M., Laplante, D., & Perusse, D. (2003). Physical aggression and expressive vocabulary in 19-months-old twins. *Developmental Psychology*, 29(4), 315-334.

- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201–218). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E., (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development, 65*(2), 649-665.
- Dodge, K.A., Lochman, J., Harnish, J.D., & Bates, J. E. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology 106*(1), 37-51.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). *Aggression and Antisocial Behavior in Youth*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 719–788). John Wiley & Sons, Inc.
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development, 58*(1), 213-224.
- Dornbusch, S., Ritter, P., & Steinberg, L. (1991). Community influences on the relation of family statuses to adolescent school performance: Differences between African Americans and Non-Hispanic Whites. *American Journal of Education, 99*(4), 543-567.
- Doron, R., & Parot, F. (2005), *Dictionnaire de psychologie*. Paris : PUF.
- Dumas, J. (2000). *L'enfant violent : le connaître, l'aider, l'aimer*. Bayard.
- Dumas, J. E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4e éd. Rev et augmenté). De Boeck Université.
- Earls, F., Reich, W., Jung, K., & Cloninger, C. R. (1988). Psychopathology in children of alcoholic and antisocial parents. *Alcoholism: Clinical & Experimental Research, 12*, 457-569.
- Estrem, T, L., (2005). Relational and physical aggression among preschoolers: The effect of language skills and gender. *Early Education & Development, 16*(2), 207-232.

- Fonagy, P. (2003). Towards a developmental understanding of violence. *British journal of psychiatry*, 183,190-192.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G., et al. (1995). *Attachment, the reflective self, and borderline states: The predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development*.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial, et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés, et concomitants chez les élèves de première secondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(1),197-218.
- Freud, S. (1968b). Pulsions et destins des Pulsions (J. Laplanche & J.B. Pontalis, Trans) Dans S. Freud (Ed), *Métapsychologie* (pp. 11-43). Paris : Gallimard. (Première édition 1915).
- Freud, S. (1985). Au-delà du principe de plaisir. Dans S. Freud (Ed), *Essais de psychanalyse* (pp. 41-112). Paris : Payot (Première publication 1920).
- Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris : Gallimard. (Première édition 1905).
- Gagnon, J., & Rochat, L. (2017). Relationships between hostile attribution bias, negative urgency, and reactive aggression. *Journal of Individual Differences*, 38(4), 211–219.
- Gilliom, M., Shaw, D., Beck, J. E., Schonberg, M, A., & Lukon (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38,222-235.
- Gimenez, C., Blatier, C., (2004) : Etude de l'émergence de l'agressivité physique au cours de la prime enfance. Une analyse des comportements agressifs des enfants âgés de 17 mois, *Devenir (vol 16)*, p.309-335.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes en sciences sociales*. Paris : Dalloz, (9<sup>e</sup> ed), 870p
- Griffin, K. W., Botvin, G. J., Scheier, L. M., Diaz, T., & Miller, N. L. (2000). Parenting practices as predictors of substance use, delinquency, and aggression among

urban minority youth: Moderating effects of family structure and gender. *Psychology of Addictive Behaviors*, 14(2), 174-184.

Karli, P. (1987). *L'homme Agressif*, Edition odile Jacob ,1987.

Keenan, K., D, Shaw (1997), « Developmental and social influences on young girls 'early problem behavior ‘, *Psychological bulletin*, vol. 121, p 95-113.

Klein, M., Rivière, j., *l'amour et la haine, petite bibliothèque Payot*, p.16, 2001

Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11to 12 years - old children. *Aggressive Behavior*, 14,403-414.

Laborit, H. (1970). *L'agressivité détournée : introduction à une biologie du comportement social*.

Lewis, M., Alessandri, S, M., & Sullivan, M, W, (1992). Violation of expectancy, loss of control, and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology*, 26, 745-751.

Maccoby, E.E (1998), *The two sexes: growing up apart, coming together*, Cambridge, MA, Belknap press/Havard University Press.

Mvessomba, A. E. (2013). *Guide de méthodologies pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherché en sciences sociale*. Groupe Inter Press.

Nagin, D., & Tremblay, E.R. (1999). Trajectories of boy's physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70(5),1181-1196.

Neurobiologie : *l'agressivité c'est dans les neurones !* Benedicte Salthun –Lassalle dans *Cerveau et Psycho* 2018/8

Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (2010). *La maltraitance des enfants. Aide-mémoire numéro 150*. Document consulté le 14 juillet 2015 de [http://www.who.int media centre /factsheets/fs150/fr/index.html](http://www.who.int/media centre /factsheets/fs150/fr/index.html).

- Pagani, L., B. Boulerice, F. Vitaro, R.E. Tremblay (1998), « Behavioral development in children of divorce and remarriage », *Journal of child psychology and Psychiatry*, vol. 38 n<sup>o</sup>7, p. 769-781.
- Papalia, D.E., & Martorell, G. (2018) *Psychologie du développement de l'enfant* (9<sup>e</sup> éd.), chénétière éducation Montréal (Québec) H2S 3LS Canada.
- Patterson, G. R., J.B. Reid, T.J. Dishion (1992). *A social learning approach, IV, Antisocial boys*, Eugene, OR, Castalia.
- Pearson, J. L., Ialongo, N. S., Hunter, A. G., & Kellam, S. G. (1994). Family structure and aggressive behavior in a population of urban elementary school children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 540-548.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K.A., Bates, J. E., Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 71(2), 583-598.
- Rahoui, A., Bilami, N., Tabet, S., & Boucif, H. (2018). La violence en milieu scolaire : Mais qui est en cause ? *French Journal of Psychiatry*, 1, 154-155.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P. D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Pérusse, D., & Séguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development*, 19(3), 535–555.
- Shaffer, D. R., Willoughby, T., & Wood, E. (2005). *Developmental psychology: Childhood and Adolescence* (2nd éd.). Scarborough, Ont.
- Schneider, B. H.; Normand, S.; Allès-Jardel, M.; Provost, M. A., & George M. Tarabulsky, G. M. (2009). *Conduites agressives chez l'enfant : perspectives développementales et psychosociales*. Presses de l'Université du Québec.
- Site internet officiel de l'UNESCO, [http://portal.unesco.org/education /fr/ev.php-URL\\_ID=4617&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=4617&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Sonna, P ; Mbede, R. (2016) *Autorité parentale et orientation scolaire : cas des élèves de la classe de 3eme*.

- Source: Nature Neuroscience 25 May 2018, A neural network for intermale aggression to establish social hierarchy.
- Tremblay, R. E., Boulerice, B., Harden, P. W., McDuff, P., Perusse, D., Pihl, R. O., et al, (1996). Les enfants du Canada deviennent ils plus agressifs à l'approche de l'adolescence ? In Statistique Canada (Ed.), *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (pp, 145-157). Ottawa : Statistique Canada.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Pérusse, D., & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, *114*(1), 43-50.
- Tremblay, R, E., (2010) Developmental origins of disruptive behavior problems. The original sin hypothesis, epigenetics studies and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(4), 341-367.
- Vaillancourt, T., Brendgen, M., & Tremblay, R.E 2003. A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: Evidence of two factors over time? *Child Development*, *74*(6), 1628-1638.
- Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression: results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2-10. *Aggressive behavior*, *33*(4), 314–326.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression: A Developmental Perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178–201). The Guilford Press.
- Vitaro, F. (2003). & al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-sites, cross-national study. *Developmental Psychology*, *39*(2) 222-245.
- Wallenius, M., Punamäki, R. -L., & Rimpelä, A. (2007). Digital game playing and direct and indirect aggression in early adolescence: The roles of age, socialintelligence, and parent–child communication. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*(3), 325-336.

Werner, E. E. (1986). Resilient offspring of alcoholics: A longitudinal study from birth to age 18. *Journal of Studies on Alcohol*, 47(1), 34-40.

Winnicott, D.W. (2004). *Agressivité, culpabilité et réparation*, Petite bibliothèque Payot, p. 34,

# **ANNEXES**

## ANNEXE 1

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie  
\*\*\*\*\*  
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES ARTS LETTRES ET  
SCIENCES HUMAINES  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE  
\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland  
\*\*\*\*\*  
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF ARTS, LETTERS AND  
SOCIAL SCIENCE  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF PSYCHOLOGIE  
\*\*\*\*\*

Yaoundé le 22 Juin 2022

### ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Chandel EBALE MONEZE**, Professeur des Universités, Chef du Département de Psychologie, atteste que **Madame. SISSAKO PAULINE LA FORTUNE**, Matricule 17 E176, a libellé son sujet de Master II option psychologie du développement ainsi qu'il suit : « *Style parental et développement de l'agressivité physique chez les enfants scolarisés âgés de 6-11 ans* »

Ses travaux qui se déroulent sous la direction du **Pr. Raymond MBEDE** nécessitent une investigation sur le terrain.

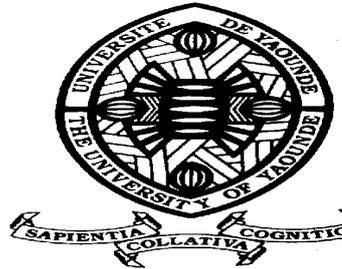
En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour valoir et servir ce que de droit.

Fait à Yaoundé le ..... <sup>22 JUN 2022</sup>

Le Chef de Département

**Chandel Monere Chandel**  
**Professeur Titulaire**

## ANNEXE 2 :



**Université de Yaoundé I**

**Département de psychologie**

### **ENQUETE SUR L'AGRESSIVITE PHYSIQUE**

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

#### **I. IDENTIFICATION DU SUJET**

**Code**  **sexe: féminin**  **masculin**

**Age**  **classe**

## II. SP

|    |                                                                                                                                   | Pas du tout d'accord | D'accord | Ni en accord ni en désaccord | Pas d'accord | Tout à fait d'accord |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------|------------------------------|--------------|----------------------|
|    |                                                                                                                                   | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 1  | Je pense que mon enfant doit avoir la liberté autant que moi                                                                      | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 2  | Je pense que c'est mieux que les enfants fassent ce que les parents demandent même si les enfants ne sont pas d'accord            | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 3  | J'attends de mon enfant qu'il fasse ce que j'ai dit sans poser aucune question                                                    | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 4  | Je pense que c'est important de discuter les raisons des règles de la famille                                                     | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 5  | Nous discutons les règles de la famille si notre enfant les trouve injustes                                                       | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 6  | Je pense que mon enfant doit choisir de faire ce dont il a envie même si je ne suis pas d'accord                                  | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 7  | Je parle, j'aide mon enfant dans ce cas à faire du bon choix                                                                      | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 8  | Je pense que mon enfant doit toujours obéir aux règles des adultes                                                                | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 9  | Je décide de ce que mon enfant doit faire et de ce qui ne doit pas faire, mais je le laisse discuter cela s'il n'est pas d'accord | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 10 | Je pense que les parents doivent enseigner aux enfants que ce sont les parents qui prennent les décisions                         | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 11 | Je laisse mon enfant décider à la maison                                                                                          | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 12 | Je conseille mon enfant toujours bien sur les bons et les mauvais choix                                                           | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 13 | Je suis en colère si mon enfant proteste contre ce que je lui demande de faire                                                    | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 14 | Je pense que des problèmes comme les violences s'arrêteront si nous donnons assez des libertés à nos enfants                      | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 15 | Je punis mon enfant s'il n'a pas fait ce que je lui ai dit                                                                        | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 16 | Je laisse mon enfant décide lui-même sans intervenir                                                                              | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 17 | J'écoute ce que pense mon enfant des règles familiales mais, je ne le laisse pas souvent faire ses propres choix                  | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 18 | Je pense que je dois savoir ce que fait mon enfant                                                                                | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 19 | Je pense que les problèmes comme les violences s'arrêteront si les parents sont sévères lorsque leurs enfants désobéissent        | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 20 | J'insiste pour que mon enfant fasse ce que je lui ai dit passe je suis un adulte                                                  | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |
| 21 | Je discute les règles familiales et je m'excuse si je me suis trompé en les expliquant                                            | 1                    | 2        | 3                            | 4            | 5                    |

**ANNEXE 3 :**

**CODE**

**III. A P**

|          |                                                   | <b>Pas du<br/>tout<br/>d'accord</b> | <b>D'accord</b> | <b>Ni en<br/>accord ni<br/>en<br/>désaccord</b> | <b>Pas<br/>d'accord</b> | <b>Tout à<br/>fait<br/>d'accord</b> |
|----------|---------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|
|          |                                                   | <b>1</b>                            | <b>2</b>        | <b>3</b>                                        | <b>4</b>                | <b>5</b>                            |
| <b>1</b> | Se bat avec les autres enfants                    |                                     |                 |                                                 |                         |                                     |
| <b>2</b> | Malmène ,intimide les autres enfants              |                                     |                 |                                                 |                         |                                     |
| <b>3</b> | Frappe, mord, donne des coups de pieds à ses amis |                                     |                 |                                                 |                         |                                     |

**Merci pour votre collaboration**

## TABLE DES MATIÈRES

|                                                     |             |
|-----------------------------------------------------|-------------|
| <b>SOMMAIRE</b> .....                               | <b>i</b>    |
| <b>REMERCIEMENTS</b> .....                          | <b>iii</b>  |
| <b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....                     | <b>iv</b>   |
| <b>LISTE DE FIGURES</b> .....                       | <b>v</b>    |
| <b>LISTE DES HISTOGRAMMES</b> .....                 | <b>vi</b>   |
| <b>LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES</b> .....    | <b>vii</b>  |
| <b>LISTE DES ANNEXES</b> .....                      | <b>viii</b> |
| <b>RÉSUMÉ</b> .....                                 | <b>viii</b> |
| <b>ABSTRACT</b> .....                               | <b>ix</b>   |
| <b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....                  | <b>1</b>    |
| <b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE</b> .....  | <b>3</b>    |
| 1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE .....     | 4           |
| 1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME .....      | 10          |
| 1.3. QUESTION DE RECHERCHE .....                    | 13          |
| 1.3.1. Question générale .....                      | 13          |
| 1.3.2. Questions spécifiques .....                  | 13          |
| 1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....                | 14          |
| 1.4.1. Objectif général .....                       | 14          |
| 1.4.2. Objectifs spécifiques.....                   | 14          |
| 1.4. INTÉRÊT DE L'ETUDE .....                       | 14          |
| 1.5.1. Intérêt scientifique .....                   | 14          |
| 1.5.2. Intérêt social .....                         | 15          |
| 1.5. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE .....                  | 15          |
| 1.6. DÉFINITION ET CLARIFICATION DES CONCEPTS ..... | 16          |
| <b>CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE</b> .....   | <b>19</b>   |
| <b>2.1. LE STYLE PARENTAL</b> .....                 | <b>20</b>   |
| <b>2.1.1. Historique du style parental</b> .....    | <b>20</b>   |
| <b>2.1.2. Typologie du style parental</b> .....     | <b>21</b>   |

|                                                          |                                                                                 |           |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.1.3.                                                   | Les dimensions des pratiques parentales .....                                   | 21        |
| 2.1.5.                                                   | Les quatre styles parentaux et leurs impacts sur le bien-être de l'enfant ..... | 23        |
| 2.2.                                                     | L'AGRESSIVITÉ PHYSIQUE À L'ADOLESCENCE.....                                     | 25        |
| 2.2.1.                                                   | FORMES OU TYPOLOGIES D'AGRESSIVITÉ .....                                        | 29        |
| 2.2.1.1.                                                 | L'agression physique ou directe.....                                            | 29        |
| 2.2.1.2.                                                 | L'agression verbale ou indirecte.....                                           | 29        |
| 2.2.2.                                                   | LES FONCTIONS DE L'AGRESSIVITE .....                                            | 31        |
| 2.2.2.1.                                                 | L'agressivité réactive ou hostile .....                                         | 31        |
| 2.2.2.2.                                                 | L'agressivité proactive ou instrumentale.....                                   | 32        |
| 2.2.3.                                                   | AGRESSIVITÉ ET DIFFÉRENCES LIÉES AU GENRE.....                                  | 34        |
| 2.2.4.                                                   | FACTEURS LIÉS A L'AGRESSIVITÉ PHYSIQUE EN MILIEU<br>SCOLAIRE .....              | 34        |
| 2.2.4.1.                                                 | Les facteurs familiaux.....                                                     | 34        |
| 2.2.4.2.                                                 | Facteurs sociaux .....                                                          | 38        |
| 2.2.4.3.                                                 | Neurosciences et agressivité en psychologie du développement.....               | 40        |
| <b>CHAPITRE 3 : INSERTION THÉORIQUE DU PROBLÈME.....</b> |                                                                                 | <b>45</b> |
| 3.1.                                                     | LA THÉORIE DES STYLES PARENTAUX DE BAUMRIND (1978).....                         | 46        |
| 3.1.1.                                                   | BIOGRAPHIE.....                                                                 | 46        |
| 3.1.2.                                                   | L'ÉVOLUTION DE LA CONCEPTION DES STYLES PARENTAUX.....                          | 46        |
| 3.3.                                                     | LA THÉORIE FREUDIENNE DE L'AGRESSIVITE (1905).....                              | 51        |
| 3.3.2.                                                   | Origines de l'agressivité.....                                                  | 52        |
| 3.3.2.1.                                                 | Caractéristiques de la pulsion .....                                            | 52        |
| 3.3.2.2.                                                 | Les types de pulsion.....                                                       | 53        |
| 3.3.2.3.                                                 | Les éléments théoriques .....                                                   | 54        |
| 3.3.2.4.                                                 | Stades de l'évolution de l'agressivité. ....                                    | 56        |
| 3.3.2.5.                                                 | Autres conceptions psychanalytiques de l'agressivité.....                       | 61        |
| <b>CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE .....</b>                   |                                                                                 | <b>63</b> |
| 4.1.                                                     | PRÉCISION SUR LE CHOIX DE LA MÉTHODE .....                                      | 64        |
| 4.2.                                                     | RAPPEL DES HYPOTHÈSES ET OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES                      | 64        |
| 4.3.                                                     | SITE DE L'ÉTUDE.....                                                            | 73        |
| 4.3.1.                                                   | Présentation de la ville de Yaoundé .....                                       | 73        |
| 4.3.2.                                                   | Présentation du site de l'étude .....                                           | 73        |
| 4.4.                                                     | POPULATION D'ÉTUDE.....                                                         | 75        |

|                                                                                                                                         |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.5. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE .....                                                                                                  | 75        |
| 4.6. ÉCHANTILLON .....                                                                                                                  | 75        |
| 4.6.1. Critères d'inclusions .....                                                                                                      | 75        |
| 4.6.2. Critères d'exclusions .....                                                                                                      | 75        |
| 4.7. Description de l'échantillon.....                                                                                                  | 76        |
| 4.8. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES.....                                                                                             | 78        |
| 4.8.1. Analyse de la consistance interne (alpha de Cronbach) .....                                                                      | 78        |
| 4.8.2. Présentation des outils de collecte .....                                                                                        | 79        |
| 4.9. PROCÉDURE DE COLLECTE.....                                                                                                         | 81        |
| 4.9.1. Prétest .....                                                                                                                    | 81        |
| 4.9.2. Déroulement de la collecte des données.....                                                                                      | 81        |
| 4.8. OUTIL ET TECHNIQUE D'ANALYSE.....                                                                                                  | 82        |
| <b>CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION, ANALYSE INTERPRÉTATION ET DISCUSSION</b>                                                                  |           |
| <b>DES RÉSULTATS .....</b>                                                                                                              | <b>83</b> |
| 5.1. STATISTIQUES DESCRIPTIVES SUR LES VARIABLES DE L'ÉTUDE .....                                                                       | 84        |
| 5.2. EFFETS DES VARIABLES SOCIO DÉMOGRAPHIQUES .....                                                                                    | 88        |
| 5.2.2. Effet du sexe sur l'agressivité physique .....                                                                                   | 88        |
| 5.2.3. Effet de l'âge sur l'agressivité physique.....                                                                                   | 89        |
| 5.2.4. Effet de la classe sur l'agressivité physique .....                                                                              | 90        |
| 5.3. ÉTUDE DE LA CORRÉLATION ENTRE LES VARIABLES DE L'ÉTUDE.....                                                                        | 91        |
| 5.3.1. Vérification de l'hypothèse (HR1) : effet du style parental autoritaire sur le<br>développement de l'agressivité physique .....  | 92        |
| 5.3.2. Vérification de l'hypothèse (HR2) : effet du style parental démocratique sur le<br>développement de l'agressivité physique ..... | 94        |
| 5.3.3. Vérification de l'hypothèse (HR3) : effet du style parental permissif sur le<br>développement de l'agressivité physique .....    | 96        |
| 5.4.1. DISCUSSION DES FACTEURS SECONDAIRES .....                                                                                        | 98        |
| 5.4.1.1. Le sexe et l'agressivité physique. ....                                                                                        | 99        |
| 5.4.1.2. L'âge et l'agressivité physique .....                                                                                          | 99        |
| 5.4.1.3. La classe scolaire et l'agressivité physique .....                                                                             | 99        |
| 5.4.2. DISCUSSION DES FACTEURS PRINCIPAUX.....                                                                                          | 100       |
| 5.4.2.1. Style parental autoritaire et développement de l'agressivité physique.....                                                     | 100       |
| 5.4.2.2. Style parental démocratique et développement de l'agressivité physique .....                                                   | 101       |
| 5.4.2.3. Style parental permissif et développement de l'agressivité physique .....                                                      | 102       |

|                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------|------------|
| 5.4.3. LIMITES, IMPLICATIONS ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE ..... | 102        |
| 5.4.3.1. Limites de l'étude .....                             | 103        |
| 5.4.3.2. Implications de l'étude .....                        | 103        |
| 5.4.3.4. Perspectives de l'étude .....                        | 104        |
| <b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>                              | <b>105</b> |
| <b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>                      | <b>107</b> |
| <b>ANNEXES.....</b>                                           | <b>117</b> |
| <b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>                               | <b>122</b> |