

## L'agression indirecte : un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles ?

Pierrette Verlaan, Michèle Déry, Jean Toupin et Robert Pauzé

Volume 38, numéro 1, printemps 2005

Filles et déviance : perspectives développementales

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/011484ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/011484ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0316-0041 (imprimé)

1492-1367 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J. & Pauzé, R. (2005). L'agression indirecte : un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles ? *Criminologie*, 38(1), 9-37. <https://doi.org/10.7202/011484ar>

Résumé de l'article

Les résultats de la présente étude, menée auprès de 191 filles d'âge scolaire primaire et de leurs familles accréditent l'hypothèse voulant que le développement des filles qui manifestent fréquemment des conduites agressives indirectes soit qualitativement différent de celui des filles non agressives, mais analogue à celui des filles directement agressives. Les résultats montrent que les filles manifestant des conduites agressives indirectes éprouvent significativement plus de difficultés sociales et de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés que les filles non agressives. Leurs relations parentales sont également davantage détériorées. Toutefois, elles se distinguent des filles qui utilisent à la fois des conduites agressives directes et indirectes par la manifestation moindre de difficultés sociales et comportementales. Nos résultats indiquent qu'il importe de tenir compte de la présence des conduites agressives indirectes dans le dépistage et le développement des conduites mésadaptées chez les filles.

# L'agression indirecte : un indicateur d'inadaptation psychosociale chez les filles ?<sup>1</sup>

Pierrette Verlaan

*Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE)  
Département de psychoéducation  
Université de Sherbrooke  
pierrette.verlaan@usherbrooke.ca*

Michèle Déry

*Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE)  
Département de psychoéducation  
Université de Sherbrooke  
michele.dery@usherbrooke.ca*

Jean Toupin

*Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE)  
Département de psychoéducation  
Université de Sherbrooke  
jean.toupin@usherbrooke.ca*

Robert Pauzé

*Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE)  
Département de psychoéducation  
Université de Sherbrooke  
robert.pauze@usherbrooke.ca*

**RÉSUMÉ** • Les résultats de la présente étude, menée auprès de 191 filles d'âge scolaire primaire et de leurs familles accréditent l'hypothèse voulant que le développement des filles qui manifestent fréquemment des conduites agressives indirectes soit qualitativement différent de celui des filles non agressives, mais analogue à celui des filles directement agressives. Les résultats montrent que les filles manifestant des conduites

---

1. Cette étude a été réalisée grâce à l'appui du Conseil québécois pour la recherche sociale (subvention n° SR-3474), du Fonds institutionnel de l'Université de Sherbrooke et du GRISE. Les auteurs tiennent tout particulièrement à remercier les parents et les enfants qui ont participé à la recherche.

agressives indirectes éprouvent significativement plus de difficultés sociales et de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés que les filles non agressives. Leurs relations parentales sont également davantage détériorées. Toutefois, elles se distinguent des filles qui utilisent à la fois des conduites agressives directes et indirectes par la manifestation moindre de difficultés sociales et comportementales. Nos résultats indiquent qu'il importe de tenir compte de la présence des conduites agressives indirectes dans le dépistage et le développement des conduites mésadaptées chez les filles.

**ABSTRACT** • This study examined the unique contribution of indirect aggression related to concurrent behaviour, social and family adjustment problems. A total of 191, 5th and 6th primary school girls (mean age 12.0 years) and their families participated. Results supported the hypothesis that the adjustment of indirectly aggressive girls is different than that of nonaggressive peers, but rather, are similar to that of overtly aggressive girls. No significant differences between the two groups were found. Indirectly aggressive girls showed significantly more internalizing and externalizing behaviour problems than their nonaggressive peers. These girls also experienced more social problems and parents reported less contentment regarding the relationship with their daughter. Our findings justify the need to consider indirect aggression as an important marker of risk in the prediction and development of girls' maladjustment.

L'attention particulière que les chercheurs portent aux conduites agressives des filles est relativement nouvelle. Un tel constat apparaît peu surprenant puisque les actes agressifs sont surtout reconnus pour être le fait des garçons. Toutefois, des données récentes de Statistique Canada (2000) montrent que la prévalence des infractions avec agression croît plus rapidement chez les adolescentes que chez leurs pairs masculins. De fait, entre 1989 et 1999, le taux de crimes avec violence a augmenté de 81 % chez les filles, une augmentation 2,5 fois plus forte que chez les garçons. Chez les femmes adultes, le taux d'accusation pour ce type de crimes a également doublé, passant de 7,8 % en 1976 à 17,2 % en 2001 (Bertrand, 2003).

Les recherches récentes suggèrent également que les conduites d'agression directe chez les filles, c'est-à-dire les conduites de confrontation avec agression physique ou verbale (Little *et al.*, 2003), lorsque manifestées durant l'enfance, constituent des indicateurs d'inadaptation sociale tout comme chez les garçons. Les filles qui présentent ce type de problèmes sont plus à risque de connaître un ensemble de difficultés ultérieures, dont des conduites antisociales et des troubles mentaux (somatisation, anxiété, dépression) (Serbin *et al.*, 1991; Zoccolillo, 1993; Loeber et Keenan, 1994; Farrington, 1995; Pepler et Sedigh-

deilam,1998). Elles sont plus susceptibles de vivre le rejet des pairs et des difficultés scolaires (Lancellotta et Vaughn, 1989 ; Serbin *et al.*, 1991 ; Coie et Dodge, 1998), des grossesses précoces, des stress parentaux et de la violence conjugale (Underwood *et al.*, 1996 ; Pepler et Sedighdeilam,1998 ; Serbin *et al.*, 1998). De tels résultats viennent donc largement justifier l'attention récente que l'on porte aux conduites agressives des filles.

Les chiffres et les risques évoqués précédemment passent toutefois sous silence que, contrairement à ce que l'on observe chez les garçons, proportionnellement moins de filles ont recours de manière répétitive et persistante à l'agression directe, et ce, particulièrement durant l'enfance. Par exemple, pour le trouble des conduites – un trouble de santé mentale caractérisé entre autres par des conduites d'agression directe et des conduites délinquantes (American Psychiatric Association, 2000) –, Offord et ses collaborateurs (1992) rapportent un ratio garçons-filles de 4 : 1 chez les enfants d'âge scolaire primaire, Moffitt et ses collaborateurs (2001) parlant même d'un ratio de 10 : 1. À l'adolescence, par contre, les écarts de la prévalence du trouble des conduites entre garçons et filles se réduisent considérablement et sont plutôt de l'ordre de 2 : 1 (Offord *et al.*, 1992 ; Moffitt *et al.*, 2001). La connaissance des facteurs expliquant le développement de ces conduites chez les filles entre l'enfance et l'adolescence est importante afin de reconnaître précocement les filles les plus à risque de développer ce type de problème et de prévenir son apparition.

Certains théoriciens soutiennent que les indicateurs les plus souvent utilisés pour désigner les enfants à risque de développer des conduites antisociales, soit les conduites d'agression directe, ne sont pas nécessairement appropriés pour les filles, dont les conduites agressives se manifestent plutôt sous un autre mode (Feshback, 1969 ; Crick, *et al.*, 1997 ; Craig et Pepler, 1999 ; Ostrov et Keating, 2004). Partir des ragots, raconter les secrets des autres, dégrader, ridiculiser, isoler ou exclure une personne du groupe d'amis, porter atteinte à la réputation, constituent autant de manifestations de ce mode d'agression connu sous le nom d'agression *indirecte* (Verlaan, 1995 ; Bjorkqvist *et al.*, 1992 ; Owens *et al.*, 2000), *relationnelle* (Crick et Grotpeter, 1995 ; Tomada et Schneider, 1997) ou *sociale* (Cairns et Cairns, 1994 ; Galen et Underwood, 1997). Cet ensemble de termes dont les définitions varient légèrement d'un auteur à l'autre, font sensiblement référence au même phénomène (Bjorkqvist, 2001 ; Vaillancourt *et al.*, 2003 ; Verlaan, 2005).

De récents travaux sur les différences entre l'agression indirecte et l'agression directe ont révélé d'importantes différences dans la façon dont chacun de ces types de conduites agressives se manifeste selon l'âge et le sexe. Par exemple, biologiquement, les jeunes garçons sont plus actifs et déploient jusqu'à six fois plus de comportements physiquement agressifs – particulièrement des jeux de bousculades – que les filles (Maccoby, 1998). Un échantillon de données de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes du Québec* (ELNEJ) portant sur 16 038 enfants canadiens de quatre à onze ans choisis au hasard, montre en outre que les garçons sont plus agressifs physiquement que les filles (Tremblay *et al.*, 1995). Par contre, les données de l'ELNEJ confirment qu'à tout âge, les filles ont davantage recours à l'agression *indirecte* que les garçons. Au plan du développement, on peut observer des gestes d'agression physique chez un enfant dès la fin de la première année de vie (Tremblay *et al.*, 1999 ; Archer, 2004), tandis que l'agression indirecte est plus apparente lorsque les enfants auront commencé à comprendre la complexité des interactions sociales et les façons (habituellement verbales) de les manipuler. Dès l'âge de 4 ans, il est possible d'observer la manifestation rudimentaire de comportements d'agression indirecte chez les enfants (Crick *et al.*, 1999).

Même si les garçons et les filles peuvent également s'engager dans des conduites agressives indirectes, la majorité des appuis empiriques démontre que cette forme d'agression prévaut chez les filles. Plus particulièrement, pour un échantillon de 500 élèves de 3<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> années, Crick et Groetpeter (1995) ont découvert que 15,6% des garçons manifestent fréquemment des conduites agressives directes, comparativement à seulement 0,04% des filles. À l'inverse, 17,4% des filles manifestent des conduites agressives indirectes, comparativement à 2% des garçons. Par ailleurs, les deux formes d'agression sont utilisées par 9,45% des garçons et 3,8% des filles. Ces auteurs soulignent qu'il existe très peu de différence entre les garçons (27%) et les filles (21,6%) dans la prévalence des conduites agressives, lorsqu'on tient compte de ses différentes formes.

Les analyses comparatives des récits narratifs colligés par Cairns et Cairns (1994), montrent également une plus grande fréquence des conduites agressives indirectes chez les filles. À l'aide de vignettes, de questionnaires, d'entrevues et d'observations en laboratoire, Underwood et ses collaborateurs (Galen et Underwood, 1997 ; Underwood, 2003) ont également évalué les différences entre les sexes associées à l'agres-

sion indirecte et à des expériences subies de conduites agressives indirectes. Leurs résultats confirment la prévalence supérieure de tels comportements chez les filles.

Dans une étude comparative transculturelle, Bjorkqvist et ses collaborateurs (1992) rapportent que les filles manifestent plus fréquemment ce type de comportements agressifs que les garçons, et ce, à l'âge de 8, 11 et 15 ans. Ainsi, bien qu'elle soit également présente chez les garçons, l'agression indirecte est davantage exploitée par les filles (42 % chez les filles *vs* 23 % chez les garçons, à 11 ans). À l'inverse, la prévalence de l'agression physique est plus élevée chez les garçons, particulièrement au primaire (6 pour 1) et s'estompe ensuite au secondaire (2 pour 1), les garçons adoptant d'autres stratégies pour manifester de l'agressivité.

Il est important de souligner que l'écart de prévalence entre les garçons et les filles est beaucoup plus prononcé pour l'agression directe, qu'il ne l'est pour l'agression indirecte (Archer, 2004). D'ailleurs, certaines études ne rapportent aucune différence sexuelle en ce qui a trait à la manifestation d'agression indirecte (Rys et Bear, 1977 ; Delveaux et Daniels, 2000 ; Roecker Phelps, 2001) ; d'autres encore indiquent que les garçons manifestent davantage de ces conduites que les filles (Tomada et Schneider, 1997 ; Henington *et al.*, 1998). Ces différences sont probablement attribuables à des modalités de mesure. Les différences sont plus élevées lorsque les évaluations sont effectuées par observation directe ou par les pairs que lorsqu'elles proviennent de cas autorapportés (Archer, 2004). L'âge influence aussi les différences entre les sexes. D'après le témoignage des pairs, il semble que l'utilisation de l'agression indirecte augmente significativement chez les filles de la préadolescence jusqu'à la fin de l'adolescence, les garçons les rattrapant par la suite (Bjorkqvist *et al.*, 1992 ; Archer, 2004).

Les filles qui utilisent l'agression indirecte désirent infliger des blessures émotives et sociales aux autres (Galen et Underwood, 1997 ; Owens *et al.*, 2000). Les comportements de diffamation et d'exclusion servent, en outre, à renforcer leur propre statut social dans le groupe d'affiliation (Merten, 1997). Le cadre d'analyse élaboré par Owens et ses collaborateurs (2000) résume bien les processus interpersonnels en cause dans les conduites agressives indirectes. Les besoins féminins de rapprochement, d'intimité et d'acceptation s'expriment au moyen de confidences et d'échanges d'informations sur les autres, ce qui joue en faveur du maintien de la solidarité du groupe ou de la clarification de ses normes. Cette solidarité peut en revanche aller jusqu'à trouver le plus grand

plaisir à discréditer autrui. Plus que les garçons, les filles perçoivent le tort causé par la rupture des relations interpersonnelles comme étant cruel et particulièrement blessant (Galen et Underwood, 1997). C'est peut-être la raison pour laquelle l'agression indirecte des filles est surtout dirigée vers d'autres filles (Owens *et al.*, 2000).

Si, par leur nature, les conduites d'agression indirecte passent souvent inaperçues, les effets de ce mode d'agression peuvent être percutants. Pour plusieurs victimes, en effet, la souffrance et l'humiliation engendrées par l'agression indirecte ne sont pas épisodiques et peuvent persister au fil des années : la victime n'a pas seulement à composer avec des ragots et des mensonges, mais aussi avec l'isolement, la solitude et le rejet (Underwood, 2003). Ce mode d'agression n'a donc rien d'anodin.

Plusieurs travaux restent néanmoins à faire avant de déterminer si les conduites répétitives et persistantes d'agression indirecte constituent un indicateur d'inadaptation psychosociale future, comme peut l'être l'agression directe. Comme l'établissement de la valeur prédictive de ce mode d'agression est un objectif à long terme, il est également important d'examiner les facteurs de risque associés à l'agression indirecte afin de déterminer des groupes cibles nécessitant une prévention plus immédiate. Sur ce plan, un certain nombre d'études ont tenté de déterminer si l'agression indirecte chez les filles d'âge scolaire primaire est associée à d'autres problèmes de comportement et à des vulnérabilités sociales et familiales, comme c'est le cas pour l'agression directe. Leurs résultats sont brièvement rapportés ici.

Les études qui ont porté sur les caractéristiques comportementales et sociales des filles ayant des conduites agressives indirectes aboutissent à des résultats contradictoires. Par exemple, Xie et ses collaborateurs (2002) observent que contrairement aux filles physiquement agressives, les filles indirectement agressives sont bien intégrées dans leur groupe de pairs et que leur développement n'est associé qu'à peu de difficultés concomitantes et à aucune activité criminogène subséquente. Inversement, Crick (1997) observe que, tout comme les conduites agressives directes, les conduites agressives indirectes sont associées à des problèmes d'adaptation personnelle et sociale : les filles qui utilisent ce type d'agression ont plus de problèmes émotifs et sont davantage rejetées par les pairs que les filles non agressives. Atkins et McKay (1996) rapportent, pour leur part, que les filles qui recourent à l'agression directe sont autant vulnérables au développement de troubles de comportements que celles qui ostracisent et expriment du mépris envers

autrui. Enfin, l'étude de Wolke et de ses collaborateurs (2000) indique que les filles qui manifestent à la fois des conduites agressives directes et indirectes sont plus susceptibles d'atteindre des seuils cliniques (> 90<sup>e</sup> percentile) sur une échelle des problèmes de comportements extériorisés que les filles qui se caractérisent par l'utilisation d'un seul mode d'agression. Toutefois, ces dernières présentent davantage de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés que les filles non agressives.

Très peu de données d'études concernent les caractéristiques sociofamiliales et, là aussi, les résultats sont plutôt contradictoires. Par exemple, l'agression indirecte est tantôt associée à un statut socioéconomique familial favorable (Bonica *et al.*, 2003), alors que tantôt aucun lien significatif n'est constaté entre ces deux variables (Doyle *et al.*, 2004). Doyle et ses collaborateurs (2004) indiquent par contre que les parents d'adolescentes indirectement agressives ont des pratiques éducatives moins chaleureuses et plus rejetantes. Hart et ses collaborateurs (1998) observent, enfin, un lien significatif entre l'agression indirecte et les conflits conjugaux, mais non avec la structure de la famille. Ces dernières observations ont toutefois été faites avec des enfants d'âge préscolaire.

Ces résultats contradictoires soulignent, à l'évidence, la nécessité de poursuivre les recherches sur les facteurs de risque sociaux, familiaux et comportementaux liés aux conduites d'agression indirecte des filles. De tels résultats peuvent s'expliquer, en partie, par des différences dans la provenance et la composition des échantillons ou les variations dans la définition même de l'agression indirecte. Deux limites méthodologiques peuvent aussi être à l'origine de la variation des résultats d'une étude à l'autre. La première est qu'à l'exception des études menées par l'équipe de Crick et celle de Cairns, peu ont eu recours aux pairs pour repérer les filles indirectement agressives. Mentionnons d'emblée qu'en raison de sa nature même, l'agression indirecte est beaucoup plus difficile à observer que l'agression directe et qu'elle suscite des accords interinformateurs plus faibles (McEvoy *et al.*, 2003 ; Xie *et al.*, 2005 ; Verlaan *et al.*, sous presse). Or, il est généralement admis que les pairs, plus que les filles elles-mêmes ou leurs parents ou enseignants, devraient être privilégiés pour détecter la présence de ce mode d'agression (Crick et Grotpeter, 1995 ; Xie *et al.*, 2005). Les enfants d'âge scolaire passent, en effet, la majorité de leur temps en compagnie de leurs pairs dans des activités diversifiées et des contextes variés plus ou moins supervisés. De plus, ce sont eux qui sont les plus susceptibles d'être victimes des



agressions indirectes. Enfin, les procédures de désignation par les pairs fournissent des évaluations de 20-30 camarades de classe sur les conduites d'un même enfant (Quiggle *et al.*, 1992), ce qui réduit la possibilité de biais imputable à un seul répondant (Huesmann *et al.*, 1994). La seconde limite méthodologique est que les études citées ont rarement eu recours à une approche multirépondants pour établir la présence des problèmes comportementaux et sociofamiliaux des enfants. Pourtant, ce type d'approche aide à maximiser la validité des évaluations des troubles émotifs et comportementaux des jeunes (Ollendick, 1995; Shaffer *et al.*, 1999), notamment parce que les informations fournies par différents informateurs peuvent varier sur plusieurs aspects, dont les occasions d'observer l'enfant et les contextes d'observation (Schaughency et Rothlind, 1991). Le recours à plusieurs informateurs contribue donc à fournir des informations distinctes, mais complémentaires, sur l'adaptation psychosociale d'un même enfant.

Le principal objectif de notre étude est de déterminer si les filles indirectement agressives présentent davantage de difficultés comportementales et de facteurs de risque sociaux et familiaux que les filles non agressives. Ce faisant, l'étude tentera de déterminer si ces difficultés et facteurs de risque sont les mêmes que ceux observés pour les filles agressives directes. Notre étude est une des premières à porter exclusivement sur un échantillon féminin, afin de mieux établir la spécificité des facteurs de risque associés aux conduites agressives des filles. L'étude a recours à une procédure de désignation par les pairs pour déceler des conduites agressives (directes et indirectes) et utilise une approche multirépondants dans l'évaluation de l'adaptation psychosociale et des facteurs de risque. Enfin, en raison du peu de travaux qui leur ont été consacrés, l'étude accorde une attention particulière aux caractéristiques sociofamiliales distales et proximales en relation avec l'agression indirecte.

## **Méthodologie**

### *Sélection des participantes et déroulement*

L'échantillon est constitué de deux cohortes de filles (n=191) recrutées à une année d'intervalle dans les écoles primaires publiques de deux commissions scolaires des régions de la Montérégie et de l'Estrie. Ces participantes ont été sélectionnées à partir d'un groupe de 2 897 élè-

ves, garçons et filles, de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année. Le tableau 1 donne le détail de la sélection des filles dans chaque cohorte.

Pour l'échantillon à l'étude, nous avons obtenu l'autorisation des parents de 72,7 % des élèves de participer à une procédure de désignation par les pairs dans leur classe, afin de déterminer les élèves recourant fréquemment à l'agression indirecte ou à l'agression directe. Le questionnaire utilisé, basé sur une adaptation du *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*, est décrit dans la section sur les instruments de mesure. Cette procédure a permis de classer les élèves en quatre catégories :

- (1) les agressifs indirects (score d'agression indirecte plus grand ou égal à un écart-type de la moyenne *et* score d'agression directe plus petit qu'un écart-type à la moyenne) ;
- (2) les agressifs directs (score d'agression directe plus grand ou égal à un écart-type de la moyenne *et* score d'agression indirecte plus petit qu'un écart-type à la moyenne) ;
- (3) les filles qui ont recours aux deux modes d'agression, appelés, ici, les agressifs « mixtes » (score d'agression indirecte plus grand ou égal à un écart-type de la moyenne *et* score d'agression directe plus grand ou égal à un écart-type de la moyenne) ;
- (4) les autres filles, c'est-à-dire celles qui ont obtenu des scores inférieurs à un écart-type pour tous les modes d'agression<sup>2</sup>.

**TABLEAU 1**  
**Sélection des participantes par région**

Caractéristiques de la sélection	Cohorte Montérégie	Cohorte Estrie	Total
Nombre d'écoles (et de classes) sélectionnées	11 (48)	22 (61)	33 (109)
Nombre initial d'élèves (garçons et filles)	1306	1591	2897
Nombre d'évaluations réalisées par les pairs	934 (71,5 %)	1172 (73,7 %)	2106 (72,7 %)
Nombre de filles agressives et témoins identifiés	177	225	402
Nombre de filles participantes	83 (46,8 %)	108 (47,9 %)	191 (47,5 %)
Nombre de répondants parents	83	107	190
Nombre de répondants enseignants	49	89	138

2. Cette catégorie ne comprend pas les élèves qui ont été reconnus comme étant exclusivement victimes d'agression, ces derniers n'ayant pas été retenus dans les analyses pour la présente étude.

Les parents de toutes les filles s'étant classées dans les trois premières catégories, ainsi que les parents d'environ une fille sur trois classée dans la quatrième catégorie, ont été contactés pour participer à la recherche ( $n=402$ ). Un accord de participation a été obtenu dans 47,5 % des cas. Une corrélation négative élevée ( $r = - 0,60$ ) est obtenue entre les sous-groupes d'agression directe et indirecte confirmant la distinction de ces groupes.

L'échantillon final ( $n=191$ ) est composé de 32 filles agressives indirectes, 56 filles agressives directes, 35 filles agressives « mixtes » et 68 filles non agressives, ces dernières formant le groupe témoin. L'âge moyen de ces filles, similaire entre les groupes, est de 12,0 ans ( $\text{é.-t.} = 0,7$ ). Il n'y a pas de différence significative entre les cohortes de la Montérégie et de l'Estrie en ce qui a trait à l'âge des filles sélectionnées, à l'indice de défavorisation des écoles fréquentées, au type de famille ou au revenu familial moyen.

Chacune des filles participantes et un de ses parents ont été rencontrés individuellement à domicile par un interviewer pour la passation des tests et des questionnaires (voir la section sur les instruments de mesure). Ces rencontres sont d'une durée maximum de 120 minutes. Un parent a refusé de répondre aux questionnaires sur les caractéristiques sociofamiliales. Les filles ont reçu un montant de 10 \$ et les parents une somme de 20 \$ en guise de dédommagement symbolique pour le temps consacré à la recherche. Les enseignants de ces filles ont également été contactés pour faire une entrevue téléphonique de 30 minutes sur leurs comportements en classe; 138 enseignants ont accepté d'y participer (soit 72,3 %).

### Mesures

*Procédure de désignation par les pairs.* (Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire, Olweus, 1993). Ce questionnaire, dans une version adaptée par le TMR Network Program (Smith *et al.*, 1997; Ortega *et al.*, 2000) et validée en langue française par Verlaan et ses collaborateurs (2002), a été utilisé auprès des élèves pour déceler les enfants commettant des agressions directes (« Qui, habituellement, frappe, donne des coups de pieds, bouscule, fait trébucher ou pousse les autres ? »; « Qui, habituellement, crie, insulte, crie des noms ou agace les autres ? ») et les enfants indirectement agressifs (« Qui, habituellement, raconte de mauvaises choses ou de fausses histoires, dit de mauvaises choses dans le dos des autres ou

essaie d'amener les autres à ne pas aimer une personne ? »). Les enfants répondent à chaque question en nommant jusqu'à quatre élèves de leur classe (garçons ou filles) qui correspondent à la description proposée. Ils peuvent également se nommer s'ils le jugent à propos. Le nombre de fois où un même élève est nommé par les pairs pour chaque question est utilisé comme score, ce nombre ayant été standardisé en fonction du nombre total d'élèves et du nombre de garçons et de filles par classe. La cohérence interne du questionnaire a été établie à partir de plusieurs échantillons indépendants et la fidélité test-retest s'est avérée adéquate pour des intervalles allant de un à six mois (Ortega *et al.*, 2000). La corrélation (scores-z) entre les conduites agressives directes et indirectes sur l'échantillon total des 2 897 élèves est de  $r = 0,59$ .

### Difficultés comportementales

*Inventaire des comportements de l'enfant (Child Behavior Checklist, Achenbach, 1991).* D'utilisation courante, cet inventaire comporte 115 éléments avec échelle de type Likert en trois points (ne s'applique pas, plutôt vrai, très vrai) répartis en huit sous-échelles : trois sur des difficultés intériorisées (retrait, somatisation, anxiété/dépression), deux sur des difficultés extériorisées (comportements délinquants, comportements agressifs) et trois sur d'autres problèmes fréquemment observés chez les jeunes (problèmes sociaux, problèmes de la pensée<sup>3</sup> et problèmes d'attention). Précisons que la sous-échelle sur les comportements agressifs ne contient aucun élément se rapportant à l'agression indirecte. Les propriétés psychométriques rapportées pour l'instrument sont excellentes (Achenbach, 1991). Les versions adaptées pour les parents, les enseignants et les filles elles-mêmes ont été utilisées dans l'étude. Dans les trois cas, les scores T, adaptés pour l'âge et le sexe, ont été utilisés.

### Facteurs de risque sociaux

*Questionnaire sur le statut social de l'enfant.* Lors de la procédure de désignation par les pairs utilisée en classe pour déterminer les enfants agressifs et non agressifs, les pairs ont aussi été invités à répondre à un

---

3. Il est à noter que la sous-échelle « problèmes de la pensée » qui fait référence à des troubles graves (par exemple, entend des choses qui n'existent pas, a des comportements ou des idées étranges) n'a pas été retenue parce que les comportements précisés par les répondants sous cette rubrique étaient plutôt bénins.

questionnaire concernant un voyage hypothétique du groupe-classe en autobus à Disneyworld à la fin de l'année scolaire (Newcomb *et al.*, 1993 ; Poulin et Boivin, 1995). Ce questionnaire permet de repérer les élèves les plus aimés ou les plus souvent rejetés (« À côté de qui tu aimerais le plus [ou aimerais-tu le moins...] t'asseoir dans l'autobus ? »), ceux qui sont dominants dans le groupe (« Selon toi, quels élèves auront les sièges que tout le monde veut ? ») et ceux qui initient habituellement les conflits interpersonnels (« S'il y a une chicane dans l'autobus, qui va l'avoir commencée ? »). Le mode de cotation est le même que celui décrit précédemment pour la procédure de désignation des pairs agressifs.

*Échelle de compétence sociale et d'adaptation scolaire* (Walker-McConnell *Scale of Social Competence and School Adjustment*, Walker et McConnell, 1988). Dans une version légèrement modifiée pour qu'elle puisse être complétée par les parents, cette échelle de type Likert en six points (de « très peu/jamais » à « la totalité/toujours ») comprend 15 éléments. Les questions sont réparties en trois sous-échelles : 1) acceptation de l'enfant par les pairs à l'école et dans le quartier ; 2) implication scolaire et sociale des pairs fréquentés par l'enfant et 3) fréquentation de pairs déviants. Walker et McConnell (1993) rapportent une excellente validité de l'instrument initial.

### *Facteurs de risque familiaux*

*Questionnaire sociodémographique.* Ce questionnaire qui a été développé pour les besoins de l'Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes (Valla *et al.*, 1994) permet d'établir auprès du parent le revenu familial (échelle en huit catégories), la structure de la famille (intacte, non intacte) et la stabilité du milieu de vie de l'enfant, estimée à partir du nombre de déménagements depuis la naissance de l'enfant et du nombre de changements d'école qu'il a connu. Ces deux dernières variables étant assez fortement corrélées ( $r = 0,60$  ;  $p < 0,001$ ), seul le nombre de déménagements a été utilisé dans l'étude.

*Questionnaire sur les pratiques éducatives* (*Alabama Parenting Questionnaire*, Frick, 1991). Cet instrument est une échelle de Likert en cinq points (de jamais à toujours) de 42 éléments permettant d'évaluer six dimensions : l'*engagement* du parent, ses *attitudes positives*, sa capacité de *supervision*, la constance de ses *pratiques disciplinaires*, l'utilisation de la *punition corporelle* et l'utilisation d'*autres pratiques punitives*. Shelton et ses collaborateurs

(1996) montrent que l'instrument possède d'excellentes propriétés psychométriques.

*Indice d'attitude du parent à l'égard de l'enfant et Indice d'attitude de l'enfant à l'égard du parent (Index of Parental Attitude, Hudson, 1982 ; et Child Attitude Towards Mother, Giuli et Hudson, 1977).* Chacun de ces deux instruments visent respectivement à établir, du point de vue du parent et du point de vue de l'enfant, la qualité de la relation parent-enfant. Tous deux comportent une échelle de type Likert en cinq points (de « rarement ou jamais » à « la plupart du temps ou toujours ») de 25 éléments. Plus le score total est élevé, plus il reflète une relation parent-enfant détériorée. Ces deux instruments comportent de très bonnes qualités métrologiques (Giuli et Hudson, 1977 ; Hudson, 1982).

### *Analyse des résultats*

Afin de réduire le risque d'erreur de type 1, chaque bloc de variables (comportementales, sociales, familiales) a d'abord fait l'objet d'une analyse de variance multivariée (MANOVA) pour chaque catégorie de répondants avec, comme variable indépendante, l'appartenance au groupe (agressives indirectes, agressives directes, agressives mixtes ou témoins). La seule variable discrète de l'étude, la structure familiale, a été considérée dans l'équation en tant que variable muette (*dummy*). Lorsque la MANOVA se révélait significative, des analyses de variance simples, suivies de comparaisons non orthogonales (contrastes simples) ont été effectuées sur chacune des variables dépendantes. Ces analyses de contrastes ont permis de déterminer si les filles indirectement agressives se distinguaient ou non de chacun des trois autres groupes de filles. Compte tenu du nombre relativement peu élevé de participantes, ce type de comparaison a été jugé optimal pour maintenir l'efficacité statistique nécessaire à l'observation de différences significatives entre les groupes.

## **Résultats**

### *Difficultés comportementales*

Les trois analyses de variance multivariées (MANOVA) indiquent un effet significatif de l'appartenance au groupe sur les différentes échelles de problèmes comportementaux selon que ces problèmes ont été relevés par les répondants parents (Pillai's Trace = 0,25,  $F(3, 186) = 2,38$ ,

$p < 0,001$ ), par les répondants enseignants (Pillai's Trace = 0,51,  $F(3,134) = 3,76$ ,  $p < 0,001$ ) ou par les filles elles-mêmes (Pillai's Trace = 0,23,  $F(3,186) = 2,10$ ,  $p < 0,01$ ). Les moyennes, les écarts-types, la valeur de  $F$  pour les analyses de variance simples et, en cas de valeur significative, les différences entre les résultats obtenus par les filles agressives indirectes et les filles des autres sous-groupes sont rapportés au tableau 2.

Les filles qui recourent exclusivement à l'agression indirecte se distinguent des filles témoins sur six des sept échelles, selon l'un ou l'autre des répondants. Notamment, elles présentent plus de problèmes de somatisa-

TABLEAU 2

Moyennes et écarts types à l'inventaire des comportements des jeunes (Achenbach, 1991) selon les parents (P), les enseignants (E) et les filles elles-mêmes (J).

Problèmes		1-Témoin (n = 66)		2-Indirecte (n = 32)		3-Directe (n = 56)		4-Mixte (n = 35)		F	Diff.
		M	(é.-t.)	M	(é.-t.)	M	(é.-t.)	M	(é.-t.)		
Retrait	(P)	52,99	(4,93)	54,16	(5,10)	54,73	(5,91)	54,34	(5,56)	1,19	
	(E)	57,33	(9,17)	54,05	(4,46)	56,42	(9,08)	56,14	(6,00)	0,79	
	(J) <sup>a</sup>	52,96	(4,89)	52,28	(4,42)	52,11	(5,62)	52,03	(4,36)	0,72	
Somatisation	(P)	53,99	(4,80)	56,53	(6,16)	56,67	(6,53)	54,14	(4,37)	3,43*	2>1
	(E)	53,02	(5,69)	53,82	(7,15)	54,91	(6,78)	54,50	(6,14)	0,70	
	(J)	54,61	(5,34)	54,94	(4,80)	54,66	(6,20)	54,46	(6,77)	0,03	
Anxiété/ Dépression	(P)	53,13	(5,17)	55,34	(6,23)	54,41	(5,80)	56,29	(5,89)	2,69 <sup>†</sup>	2>1
	(E)	55,82	(6,26)	57,41	(8,06)	58,26	(10,2)	62,71	(8,05)	3,98***	2<4
	(J)	52,46	(4,28)	54,25	(6,43)	52,80	(4,78)	53,11	(5,45)	0,60	
Problèmes sociaux	(P)	53,67	(5,76)	55,78	(6,76)	55,45	(6,36)	56,20	(6,76)	1,67	
	(E)	54,87	(7,03)	59,82	(9,05)	61,07	(10,8)	64,00	(8,94)	6,68***	2>1
	(J)	53,70	(5,84)	56,13	(6,73)	55,09	(6,83)	54,94	(7,01)	1,23	
Problèmes d'attention	(P)	52,78	(4,93)	55,22	(5,90)	55,57	(6,86)	54,89	(5,97)	2,71*	2>1
	(E)	53,78	(7,41)	56,55	(8,12)	58,09	(8,97)	58,61	(7,36)	2,93*	
	(J)	52,12	4,183	53,00	4,859	53,91	5,613	52,17	4,197	1,88	
Comportements délinquants	(P)	52,69	(4,88)	53,88	(5,05)	54,91	(6,83)	58,00	(7,32)	6,16***	2<4
	(E)	52,58	(4,54)	56,91	(7,04)	60,60	(8,80)	64,68	(9,74)	16,56***	2>1 2<4
	(J)	51,36	(3,39)	53,00	(4,70)	55,40	(5,93)	52,78	(5,17)	5,97***	2<4
Comportements agressifs	(P)	52,07	(4,00)	55,50	(6,04)	54,14	(5,99)	57,00	(6,47)	7,00***	2>1
	(E)	52,29	(3,87)	61,45	(11,6)	61,00	(7,08)	66,82	(10,8)	19,61***	2>1 2<4
	(J)	51,70	(3,26)	53,09	(4,64)	53,13	(4,84)	55,40	(5,90)	4,29**	2<4

<sup>a</sup> Une participante n'a pas complété le questionnaire autorapporté.

Sous-groupes : 1 = témoin ; 2 = indirect ; 3 = direct ; 4 = mixte

t = 0,06 \*  $p < 0,05$  ; \*\*  $p < 0,01$  ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

tion (selon les parents), d'anxiété/dépression (selon les parents et les enseignants), de problèmes d'attention (selon les parents), de problèmes sociaux et de conduites délinquantes (selon les enseignants). Elles obtiennent aussi à l'échelle des comportements agressifs des scores plus élevés que les filles du groupe témoin selon les parents et les enseignants.

Par contre, sur l'ensemble des échelles et pour toutes les catégories de répondants, les filles indirectement agressives ne se distinguent pas des filles directement agressives quant aux problèmes de comportement. Toutefois, par rapport au groupe d'agressives mixtes, les filles du groupe d'agression indirecte présentent moins de problèmes d'anxiété/dépression (selon les enseignants) et plus de conduites délinquantes (selon les trois catégories de répondants) et de conduites agressives (selon les enseignants et les filles elles-mêmes).

### Facteurs de risque sociaux

La MANOVA a également révélé un effet multivarié de l'appartenance au groupe sur les différents éléments du questionnaire sur le statut social de l'enfant (Pillai's Trace = 0,53,  $F(3,183) = 9,80$ ,  $p < 0,001$ ). Comme l'illustre le tableau 3, les filles indirectement agressives sont moins souvent choisies que celles du groupe témoin pour partager un

**TABLEAU 3**  
Facteurs de risque sociaux selon les pairs

	Témoin (n = 66)		Indirecte (n = 32)		Directe (n = 56)		Mixte (n = 35)		F	Diff.
	M	(é.-t.)	M	(é.-t.)	M	(é.-t.)	M	(é.-t.)		
Avec qui aimerais-tu t'asseoir dans l'autobus ?	0,17	(0,92)	-0,32	(0,74)	-0,23	(1,09)	-0,22	(1,03)	2,79*	2<1
Avec qui n'aimerais-tu PAS t'asseoir dans l'autobus ?	-0,58	(0,36)	0,49	(0,97)	0,41	(1,14)	1,11	(1,10)	30,54***	2<1 2>4
S'il y a une chicane, qui va l'avoir commencée ?	-0,38	(0,53)	0,63	(1,19)	0,24	(1,02)	1,83	(1,31)	40,19***	2<1 2>4
Qui auront les meilleurs sièges que tous veulent ?	-0,13	(0,83)	0,24	(1,05)	0,12	(1,16)	0,92	(1,38)	7,19***	2<4

Sous-groupes : 1 = témoin ; 2 = indirect ; 3 = direct ; 4 = mixte

\*  $p < 0,05$  ; \*\*  $p < 0,01$  ; \*\*\*  $p < 0,001$ .



siège dans l'autobus. Inversement, elles sont plus souvent désignées que les filles témoins comme personnes avec qui on ne veut pas s'asseoir. Les filles du groupe indirectement agressif sont également reconnues par leurs pairs comme étant plus aptes à initier des conflits interpersonnels que les filles non agressives.

Tout comme pour les difficultés comportementales, les résultats obtenus sur le statut social sont similaires pour les filles agressives indi-

**TABLEAU 4**  
**Facteurs de risque dans des relations sociales des jeunes selon les parents**

	Témoin (n = 66)		Indirecte (n = 31)		Directe (n = 56)		Mixte (n = 35)		F	Diff.
	M	(é.-t.)	M	(é.-t.)	M	(é.-t.)	M	(é.-t.)		
<b>Acceptation par les pairs</b>										
Les jeunes à l'école aiment et acceptent votre enfant.	4,35	(0,64)	4,19	(0,70)	3,95	(0,87)	4,21	(0,89)	2,75*	—
Les jeunes du quartier aiment et acceptent votre enfant.	4,41	(0,63)	4,26	(0,81)	4,02	(0,99)	4,21	(0,82)	2,32	
Les jeunes de l'école n'aiment pas et n'acceptent pas votre enfant.	1,09	(0,42)	1,10	(0,54)	1,29	(0,74)	1,36	(0,74)	2,20	
Les jeunes du quartier n'aiment pas et n'acceptent pas votre enfant.	1,11	(0,43)	1,00	(0,53)	1,27	(0,72)	1,24	(0,66)	2,08	
Les jeunes ignorent ou sont indifférents à l'égard de votre enfant.	1,20	(0,53)	1,32	(0,65)	1,53	(0,95)	1,24	(0,66)	2,41	
<b>Implication des pairs</b>										
Ami(e)s qui se comportent bien à l'école	4,25	(0,82)	4,13	(0,87)	4,04	(1,26)	4,09	(0,98)	0,62	
Ami(e)s qui prennent au sérieux l'école	4,46	(0,59)	4,00	(0,82)	4,14	(0,70)	4,00	(1,05)	4,31**	2< 1
Ami(e)s qui sont impliqué(e)s dans des activités positives	4,36	(0,62)	3,72	(0,81)	4,04	(0,85)	3,97	(0,86)	5,53***	2< 1

Sous-groupes: 1 = témoin; 2 = indirect; 3 = direct; 4 = mixte

\* p<0,05; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001.

rectes et directes. Encore une fois, les filles du groupe mixte sont plus souvent désignées que les filles du groupe d'agression indirecte comme étant plus souvent esquivées, plus conflictuelles et plus susceptibles d'avoir les meilleurs sièges dans l'autobus, donc plus dominantes.

Les analyses multivariées confirment également, selon les parents, un effet significatif du groupe d'appartenance sur l'acceptation de leurs filles par les pairs (Pillai's Trace = 0,14,  $F(3,186) = 1,70$ ,  $p < 0,05$ ) et sur l'implication scolaire et sociale des pairs fréquentés (Pillai's Trace = 0,10,  $F(3,186) = 2,21$ ,  $p < 0,05$ ) (voir le tableau 4). La MANOVA ne s'est pas révélée significative en ce qui a trait à la fréquentation des pairs déviants (Pillai's Trace = 0,07,  $F(3,186) = 0,95$ ,  $p = ns$ ).

Seules les analyses de contrastes sur les variables se rapportant à l'implication des pairs fréquentés se sont révélées significatives. Selon les parents, les filles indirectement agressives ont des ami(e)s qui prennent moins au sérieux l'école et qui participent moins aux activités scolaires positives. Les filles du groupe d'agression indirecte ne se distinguent pas de manière significative des filles du groupe d'agression directe et des filles du groupe d'agression mixte.

#### *Facteurs de risque familiaux*

L'analyse de variance multivariée (Pillai's Trace = 0,24,  $F(3,186) = 1,50$ ,  $p < 0,05$ ), suivie des tests de comparaison indiquent des différences significatives sur des facteurs de risque familiaux en fonction de l'appartenance au groupe. Comme l'indique le tableau 5 sur les caractéristiques familiales distales, il n'y a aucune différence significative entre les filles indirectement agressives et les filles témoins concernant le revenu familial et la structure intacte de la famille. Par contre, elles se caractérisent par plus d'instabilité au plan physique et social, celles-ci déménageant plus fréquemment que les filles du groupe témoin.

Des différences significatives sont également observées dans les caractéristiques familiales proximales. Au plan des pratiques éducatives, les parents des filles du groupe agressif indirect rapportent des pratiques disciplinaires moins constantes et une supervision plus lacunaire que ceux des filles du groupe témoin. Ces différences sont toutefois modestes ( $p = 0,07$ ). Quant à la qualité de la relation parent-enfant, les parents des filles agressives indirectes rapportent une relation plus détériorée avec leur fille que les parents du groupe témoin. Enfin, aucun

**TABLEAU 5**  
**Facteurs de risque de l'environnement familial**

Caractéristiques familiales	Témoïn (n = 66)		Indirecte (n = 31)		Directe (n = 56)		Mixte (n = 35)		F	Comp. à priori
	M	(é.-t.)	M	(é.-t.)	M	(é.-t.)	M	(é.-t.)		
Revenu familial	3,14	(0,96)	3,27	(0,78)	2,85	(1,10)	3,00	(1,09)	1,37	
Famille intacte oui-non	0,69	(0,47)	0,57	(0,50)	0,55	(0,50)	0,51	(0,51)	1,27	
Nombre de déménagements	1,69	(2,03)	2,83	(2,38)	3,04	(2,73)	2,94	(3,33)	3,41*	2>1
Engagement	4,03	(0,49)	3,91	(0,36)	3,84	(0,44)	3,97	(0,48)	0,35	
Pratiques parentales positives	4,22	(0,43)	4,13	(0,39)	4,14	(0,49)	4,13	(0,59)	0,11	
Manque de supervision	1,47	(0,29)	1,52	(0,29)	1,68	(0,41)	1,56	(0,36)	3,55**	2>1
Discipline inconsistante	2,17	(0,47)	2,38	(0,52)	2,43	(0,61)	2,47	(0,57)	3,28*	2>1
Punitions corporelles	1,21	(0,31)	1,15	(0,26)	1,29	(0,42)	1,27	(0,40)	0,17	
Relation des parents avec l'enfant <sup>a</sup>	6,60	(5,22)	10,84	(8,34)	10,98	(8,12)	12,29	(11,9)	4,61**	2>1
Relation de l'enfant avec la figure parentale <sup>a</sup>	10,10	(8,04)	13,78	(12,5)	18,34	(15,9)	17,76	(17,2)	4,97**	

<sup>a</sup> Scores plus élevés indiquent une plus grande détérioration dans la relation avec le jeune.

Sous-groupes : 1 = témoin ; 2 = indirect ; 3 = direct ; 4 = mixte

\* p<0,05 ; \*\* p<0,01 ; \*\*\* p<0,001.

des facteurs de risques familiaux ne permet de distinguer les filles indirectement agressives des filles des deux autres groupes d'agression.

## Discussion

Cette étude est une des premières à porter exclusivement sur un échantillon féminin afin de mieux déceler la spécificité des facteurs de risque associés à l'agression indirecte chez les filles. L'objectif était de déterminer, à partir d'une combinaison d'évaluations produites par les parents, les enseignants, les pairs et par les filles elles-mêmes, si celles qui agressent exclusivement sur le mode indirect se distinguent des filles non agressives par des difficultés comportementales ainsi que par des facteurs de risque sociaux et familiaux. Nous cherchions aussi à vérifier si les filles indirectement agressives partagent les mêmes difficultés comportementales et les mêmes facteurs de risque que les filles directement agressives.

Nos résultats montrent que ces filles se différencient des filles non agressives quant à plusieurs caractéristiques personnelles et sociofamiliales. En ce qui concerne les difficultés comportementales, notamment, nos résultats suggèrent fortement que les conduites agressives indirectes, tel qu'évaluées par les pairs, sont de bons indicateurs de problèmes de comportements chez les filles d'âge scolaire primaire. Sur ce plan, Crick et Grotpeter (1995) ainsi que Atkins et McKay (1996) avaient déjà précisé que les filles qui commettaient des agressions physiques et verbales sur le même mode que celui des garçons n'étaient pas le seul groupe de filles vulnérables au développement de problèmes de comportements : un second groupe de filles l'était aussi qui, lui, ostracisait et exprimait du mépris envers autrui de façon subtile et cachée. La présente étude confirme que les filles reconnues par leurs pairs comme manifestant des conduites agressives exclusivement sur le mode indirect présentent significativement plus de problèmes de comportement que les filles non agressives. Elles se distinguent par plus de problèmes de type intériorisé, notamment par la présence de symptômes de somatisation, d'anxiété et de dépression. Dans le cadre scolaire, elles éprouvent davantage de problèmes d'attention et de problèmes sociaux que les filles non agressives. Ceci vient appuyer le fait que le recours aux conduites agressives indirectes est associé à des expériences avec les pairs plus aversives (Crick et Grotpeter, 1995 ; Tomada et Shneider, 1997). Le caractère négatif de ces expériences sociales pourrait expliquer, du moins en partie, les problèmes intériorisés plus élevés chez ces filles (Crick, 1997).

De plus, l'ensemble des répondants (parents, enseignants et filles elles-mêmes) s'entendent pour dire que les filles du groupe agressif indirect développent davantage de problèmes extériorisés, surtout de type agressif, que les filles du groupe témoin. Bien que l'inventaire du comportement (Achenbach, 1991) utilisé dans le cadre de cette étude ne comporte aucun élément se rapportant aux conduites agressives indirectes, l'échelle d'agression contient, en plus des éléments sur la violence verbale et physique, une diversité d'autres comportements (la vantardise, la jalousie, l'impulsivité, etc.), ce qui a pu contribuer à distinguer les filles indirectement agressives des témoins. De fait, les travaux de Bierman et de ses collègues (2004) montrent que le recours à un éventail plus large de comportements dérangeants est beaucoup plus efficace pour dépister les filles à risque de mésadaptations que les conduites d'agression physique. Si tel est le cas, inversement à l'hypothèse de

Tremblay *et al.* (1999) pour qui l'agression physique est à l'origine de l'inadaptation sociale, nos résultats accréditent l'idée que pour les filles du moins, les conduites d'agression indirecte pourraient être également un indicateur fiable de conduites antisociales ultérieures.

De plus, le recours à une méthode multirépondants a certainement contribué à fournir une estimation plus complète des difficultés comportementales associées à l'agression indirecte. Les parents rapportant à la fois des problèmes émotionnels et comportementaux plus importants chez les filles agressives indirectement, tandis que les enseignants étant plus sensibles aux problèmes sociaux et extériorisés de celles-ci. Il est clair ici qu'il ne s'agit pas d'actes agressifs anodins, ceux-ci étant généralement concomitants à d'autres difficultés émotionnelles et comportementales vécues par les filles.

Les résultats révèlent aussi que les filles qui agressent indirectement éprouvent des problèmes similaires aux filles qui agressent directement. Rappelons que ces deux groupes de filles sont significativement distincts sur le plan des profils agressifs. Bien que les problèmes de somatisation et d'attention soient bien documentés chez les filles directement agressives (Robins, 1986; Loeber et Keanan, 1994; Verlaan *et al.*, 2001), cette étude est la première, à notre connaissance, à souligner que ces difficultés surviennent également avec l'agression indirecte. D'ailleurs, Szatmari et ses collaborateurs (1989) considèrent que le manque d'attention et d'autres déficiences cognitives sont des facteurs de risques types chez les filles. La poursuite de l'examen des profils comportementaux montre, enfin, que les filles indirectement agressives se distinguent des filles qui agressent sur un mode mixte (direct et indirect), notamment par une participation plus restreinte dans les agirs délinquants. D'autres études seront nécessaires afin de déterminer dans quelle mesure cette tendance se poursuit à l'adolescence. Prinstein et ses collaborateurs (2001) ont observé que les conduites agressives indirectes sont associées à la présence de troubles d'opposition et de conduites chez les filles à l'adolescence. Notre étude suggère que les filles agressives mixtes sont particulièrement à risque puisque celles-ci sont unanimement perçues comme manifestant des problèmes sociaux et extériorisés plus sévères que les filles indirectement agressives. Tel qu'avancé par Wolke et ses collaborateurs (2000), les filles démontrant à la fois des conduites agressives directes et indirectes sont plus à risque de présenter des problèmes extériorisés significatifs sur le plan clinique à l'adolescence que les filles recourant à un seul mode d'agression.

Concernant les facteurs de risque sociaux, nos résultats suggèrent que les filles indirectement agressives éprouvent aussi des difficultés sérieuses dans leurs relations interpersonnelles, ce qui cadre avec les conclusions de la plupart des études portant sur les relations des enfants qui agressent indirectement (Crick et Grotpeter, 1995 ; Tomada et Schneider, 1996 ; Underwood, 2003). L'étendue des difficultés sociales que connaissent les filles indirectement agressives est démontrée par le fait qu'elles sont moins favorisées comme partenaires et davantage désignées comme aptes à générer des conflits que les filles non agressives. En outre, leurs ami(e)s prennent moins au sérieux l'école et participent moins à des activités positives. D'autres études seront nécessaires afin de vérifier si les filles continueront à se lier d'amitié avec des pairs qui ont des attitudes plus défavorables envers l'école à l'adolescence. Il est bien connu que la présence de pairs aux comportements déviants est liée aux problèmes d'agressivité chez les garçons (Poulin *et al.*, 1999). Pour l'ensemble de ces difficultés sociales, les filles indirectement agressives ne se distinguent pas, encore une fois, des filles directement agressives. Par contre, leurs difficultés sociales semblent moindres que les filles agressives mixtes. Tel qu'il a été mentionné précédemment, les filles reconnues par leurs pairs comme présentant à la fois des conduites agressives directes et indirectes sont celles qui manifestent, selon les trois groupes de répondants, le plus de difficultés comportementales et sociales. L'étude de Rose *et al.* (2004) confirme que les filles reconnues par leurs pairs comme manifestant de l'agression mixte sont davantage dérangeantes, contrariantes et instigatrices de conflits que les autres filles agressives.

Or, contrairement aux filles qui agressent sur un seul mode, les résultats de notre étude démontrent que les filles agressives mixtes sont plus susceptibles d'obtenir les ressources valorisées par leurs pairs. Rose et ses collaborateurs (2004) indiquent qu'un certain nombre d'adolescentes qui manifestent à la fois des conduites d'agression directes et indirectes acquièrent un statut de dominance dans le groupe de pairs. Ainsi, même si les pairs préfèrent moins la compagnie de ces dernières, ils adoptent des comportements plus complaisants à leur égard, possiblement parce qu'ils ont peur d'éventuelles représailles (Cillessen et Mayeux, 2004) ou encore, parce que certaines de leurs conduites sont valorisées par leurs pairs (Bukowski *et al.*, 2000). Des études additionnelles seront nécessaires afin de mieux comprendre le rôle social de ces filles dans leur groupe de pairs.

Enfin, en ce qui a trait aux facteurs de risque familiaux distaux, nous n'avons pas observé que les filles indirectement agressives provenaient de milieux plus défavorisés que les filles comparativement aux filles non agressives (Bonica *et al.*, 2003). Il est possible que notre échantillon, essentiellement recruté dans des écoles de quartiers défavorisés, ait amoindri ces différences. Toutefois, les filles de notre étude démontrant des conduites agressives indirectes vivent une plus grande instabilité familiale, surtout en ayant vécu davantage de déménagements. Elles partagent cependant ce facteur de risque avec les autres filles agressives. Au plan proximal, les parents des filles indirectement agressives rapportent aussi une plus grande détérioration de la qualité de leur relation avec leur fille. Outre l'étude de Doyle et ses collaborateurs (2004) démontrant que les parents d'adolescentes indirectement agressives ont des pratiques éducatives moins chaleureuses et plus rejetantes, nos résultats sont les premiers à démontrer une fragilité dans la relation parent-enfant à l'âge scolaire primaire. Selon Patterson et ses collaborateurs (1998), les processus d'échanges coercitifs qui s'opèrent entre les parents et leurs enfants contribuent de façon importante au développement des conduites agressives. On peut présumer que les parents qui ne parviennent pas à résoudre leurs conflits interpersonnels adéquatement donnent l'exemple à leurs enfants, qui peuvent alors apprendre à user d'agression pour régler un conflit, soit sur des modes direct ou indirect. Cette hypothèse reste toutefois à être confirmée.

En somme, bien que le profil des filles indirectement agressives soit associé à des difficultés comportementales, sociales et familiales plus importantes que celui des filles non agressives, leurs problèmes psychosociaux et familiaux ne diffèrent pas de ceux des filles qui agressent directement. Par contre, au plan comportemental et social, elles se distinguent des filles qui utilisent les deux modes d'agression. Wolke et ses collaborateurs (2000) ont déjà signalé que les symptômes extériorisés des filles manifestant exclusivement des conduites agressives indirectes sont moins élevés que ceux des filles utilisant les deux modes d'agression. Ceci laisse supposer que les conduites agressives indirectes et directes s'additionnent pour conduire à une accentuation des troubles.

De fait, Crick et ses collaborateurs (1996) ont observé chez les enfants, dès l'âge de 4 ans, l'utilisation de conduites agressives indirectes. Cependant, contrairement à l'utilisation de l'agression physique, ce genre d'agression exige de la part de l'agresseur des habiletés sociales plus élaborées et, vraisemblablement, le traitement et la gestion d'informations

sociales relativement complexes, puisqu'il s'agit en somme de faire appel à certains membres du réseau social de la victime (Kaukiainen *et al.*, 1999 ; Xie *et al.*, 2005). On peut donc présumer que l'agresseur qui agit indirectement sera doté de capacités sociales et cognitives supérieures : de fines connaissances du réseau social de la victime et la faculté de manipuler subtilement les relations interpersonnelles. De fait, certains résultats de recherche montrent que la manifestation élevée de conduites agressives indirectes correspond à un plus haut degré d'intelligence sociale que n'en montrent les agresseurs agissant directement (Kaukiainen *et al.*, 1999). Pour ces raisons, Xie et ses collaborateurs (2005) affirment que la manifestation répétée de l'agression indirecte est plutôt adaptative et ne conduit pas à des actes antisociaux à l'adolescence.

Si tel est le cas, et nous l'espérons, les informations que nous avons recueillies auprès des parents, des enseignants et des filles elles-mêmes nous indiquent que la présence des comportements d'inadaptation associée à l'utilisation de l'agression indirecte documentés dans cette étude est plutôt passagère et propre au contexte scolaire primaire. En effet, bien que notre étude fournit des données corrélationnelles sur les facteurs relatifs à l'adaptation psychosociale et familiale des filles agressives indirectes, elle ne donne aucune indication développementale ou causale à cet égard. Au cours des années à venir, des analyses longitudinales pourront servir à examiner les processus liés au développement, à la continuité et à l'évolution des difficultés des filles manifestant des conduites agressives indirectes pendant l'enfance et l'adolescence.

En dépit du fait que les filles qui agressent indirectement semblent présenter sensiblement les mêmes caractéristiques que les autres filles agressives, il y aurait certainement lieu d'approfondir la recherche dans ce domaine. Le recours à plusieurs informateurs a certainement contribué à fournir des informations distinctes, mais complémentaires, sur l'adaptation psychosociale des filles (Ollendick, 1995 ; Shaffer *et al.*, 1999). Toutefois, cette stratégie a pour inconvénient d'augmenter le risque d'erreur alpha. D'autres méthodes d'analyses, telles les construits latents de modèles d'équations structurales (Schumacker et Lomax, 1998), permettraient de réduire passablement ce type d'erreur. Dans le cadre de cette étude, nous avons aussi favorisé une analyse approfondie des filles agressives indirectes d'âge scolaire primaire en choisissant de les comparer à d'autres filles. D'autres études seront néanmoins nécessaires afin de vérifier si les résultats présentés ici s'appliquent également aux garçons.



Nos résultats justifient toutefois de considérer la présence des conduites agressives indirectes dans le dépistage et le développement des conduites mésadaptées chez les filles. Ils suggèrent que les facteurs de risque comportementaux et sociaux associés aux diverses formes d'agression varient quelque peu. En conséquence, les stratégies d'intervention préventives axées sur les facteurs de risque pourraient avoir des éléments communs tout en préservant une certaine spécificité à certains types d'agressivité. Par exemple, les conduites délinquantes et les relations sociales s'avèrent particulièrement problématiques pour les filles agressives mixtes. Dans leur cas, il serait donc nécessaire de réfléchir à des stratégies particulières.

## Références

- Achenbach, T. (1991). *Manual for child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT : University of Vermont, Department of Psychiatry.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4<sup>e</sup> éd. rev). Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Archer, J. (1992). Childhood gender roles : social context and organization. In H. McGurk (ed.), *Childhood social development : contemporary perspectives* (31-61). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings : a meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 4, 291-322.
- Atkins, M.S., & McKay, M.M. (1996). DSM-IV diagnosis of CD and oppositional defiant disorder : implications and guidelines for school mental health teams. *School Psychology Review*, 25, 274-283.
- Bertrand, M.-A. (2003). *Les femmes et la criminalité*. Montréal : Athéna.
- Bjorkqvist, K. (2001). Different names, same issues. *Social Development*, 10, 272-274.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bonica, C., Arnold, D.H., Fisher, P.H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12, 551-562.
- Bukowski, W.M., Sippola, L.K., & Newcomb, A.F. (2000). Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36, 147-154.
- Cairns, R.B., & Cairns, B.D. (1994). *Lifelines and risks : passages of youth in our time*. New York : Cambridge University Press.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Ferguson, L.L., & Gariépy, J.-L. (1989). Growth and aggression : I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.

- Cillessen, A.H., & Mayeux, L. (2004). Sociometric status and peer group behavior: previous findings and current directions. In J.B. Kupersmidt & K.A. Dodge (eds), *Children's peer relations: from development to intervention* (3-20). American Psychological Association: Washington.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In N. Eisenberg (ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5<sup>e</sup> ed., 779-862). New York: Wiley.
- Crick, N.R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 610-617.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722
- Crick, N.R., Bigbee, M.A., & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: how do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003-1014.
- Crick, N.R., Casas, J.F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Crick, N.R., Werner, N.E., Casas, J.F., O'Brien, K.M., Nelson, D.A., Grotpeter, J.K., & Markon, K. (1999) Childhood aggression and gender: a new look at an old problem. In D. Bernstein (ed.), *Gender and motivation*. Nebraska symposium on motivation, 45, 75-141. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Delveaux, K.D., & Daniels T. (2000). Children's social cognitions: Physically and relationally aggressive strategies and children's goals in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 672-693.
- Doyle, A.B., Moretti, M.M., Brendgen M., & Bukowski, W. (2004). *Relations parents-enfants et adaptation pendant l'adolescence : constations tirées du troisième cycle de l'enquête HBSC et du deuxième cycle de l'ENEJ*. Rapport technique présenté à la Division de l'enfance et de l'adolescence, Santé Canada.
- Farrington, D.P. (1995). The development of offending and antisocial behavior from childhood: key findings from the Cambridge study in delinquent development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 929-964.
- Feshbach, N.D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill-Palmer Quarterly*, 15, 249-258.
- Feshbach, N.D., & Sones, G. (1971). Sex differences in adolescent reactions to newcomers. *Developmental Psychology*, 4, 381-386.
- Frick, P. (1991). *The Alabama Parenting Questionnaire* (APQ). University of Alabama: Unpublished rating scales.
- Galen, B.R., & Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Giuli, C.A., & Hudson, W.W. (1977). Assessing parent-child relationship disorders in clinical practice: the child's point of view. *Journal of Social Service Research*, 1, 77-92.
- Hart, C.H., Nelson, D.A., Robinson, C.C., Olsen, S.F., & McNeilly-Choque, M.K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34, 687-697.

- Henington, C., Hughes, J.N., Cavell, T.A., & Thompson, B. (1998). *Journal of School Psychology*, 36 (4), 457-477.
- Hudson, W.W. (1982). *The clinical measurement package: a field manual*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Huesmann, L.R., Eron, L.D., Guerra, N.G., & Crawshaw, V.B. (1994). Measuring children's aggression with teachers' predictions of peer nominations. *Psychological Assessment*, 6, 329-336.
- Kaukiainen, A., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., & Osterman, K. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behaviour*, 25 (2), 81-89.
- Khatri, P., Kupersmidt, J., & Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimisation as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behaviour*, 26, 345-358
- Lagerspetz, K.M.J., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 303-315.
- Lancelotta, G., & Vaughn, S. (1989). Relation between types of aggression and sociometric status: peer and teacher perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 86-90.
- Lefkowitz, M.M., & Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Little, T.D., Jones, S.M., Henrich, C.C., & Hawley, P.H. (2003). Disentangling the «whys» from the «whats» of aggressive behavior. *International Journal of Behavior Development*, 27, 122-133.
- Loeber, R., & Keenan, K. (1994). Interaction between conduct disorder and its comorbid conditions: effects of age and gender. *Clinical Psychology Review*, 14, 497-523.
- McEvoy, T.L., Estrem, M.C., Rodriguez, & Olson, M.L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: intermethod agreement. *Topics in early child special education*, 23, 53-63.
- Maccoby, E.E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap Press / Harvard University Press.
- Merten, D.E. (1997). The meaning of meanness: popularity, competition, and conflict among junior high school girls. *Sociology of Education*, 70, 175-191.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P.A. (2001). *Sex differences in antisocial behaviour. Conduct disorders, delinquency and violence in the Dunedin longitudinal study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytical review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Offord, D.R., Boyle, M., & Racine, Y. (1992). The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (eds), *The development and treatment of childhood aggression* (31-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ollendick, T.H. (1995). Assessment of anxiety and phobic disorders in children. In K.D. Craig & K.S. Dobson (eds), *Anxiety and depression in adults and children* (99-124). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2000). It hurts a hell of a lot... The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, 21, 359-376.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J.A., Singer, M., Smith, P.K., Pereira, B., & Menesini, E. (2000). *Final report of the working group on general survey questionnaires and nomination methods concerning bullying*. TMR Network Project.
- Patterson, G.R., Forgatch, M.S., Yoerger, K.L., & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, 10, 531-547.
- Pepler, D., & Craig, W. (1999). What should we do about bullying? Research into practice. *Peacebuilder: Schools & Youth*, 2 (1), 9-10.
- Pepler, D.J., & Sedighdeilami, F. (1998). *Les filles agressives au Canada*. Direction générale de la recherche appliquée. Développement des ressources humaines. Canada.
- Prinstein, M., Boergers, J., & Vernberg, E.M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Poulin, F., & Boivin, M. (1995). Agressivité et statut auprès des pairs chez les garçons du primaire: un examen de la règle de dissimilarité. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 27, 286-300.
- Poulin, F., Dishion, T. J., & Haas, E. (1999). The peer influence paradox: friendship quality and deviancy training within male adolescent friendships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 42-61.
- Quiggle, N.L., Garber, J., Panak, W.F., & Dodge, K.A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child development*, 63, 1305-1320.
- Rose, A.J., Swenson, L.P., & Waller, E.M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387.
- Robins, L.N. (1986). The consequences of conduct disorder in girls. In D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (eds), *Development of antisocial and prosocial behaviour: research, theories, and issues* (385-414). Orlando, FA: Academic Press.
- Roecker Phelps, C. (2001). Children's responses to overt and relational aggression. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (2), 240-252
- Schaughency, E. A., & Rothlind, J. (1991). Assessment and classification of attention deficit hyperactive disorders. *School Psychology Review*, 20, 187-202.
- Serbin, L.A., Moskowitz, K.S., Schwartzman, A.E., & Ledingham, J.E. (1991). Aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children in adolescence: into the next generation. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (eds), *The development and treatment of childhood aggression* (55-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Serbin, L.A., Cooperman, J.M., Peters, P., Lehoux, P.M., Stack, D., & Schwartzman, A.E. (1998). Intergenerational transfer of psychosocial risk in women with childhood histories of aggression, withdrawal or aggression and withdrawal. *Developmental Psychology*, 34, 1246-1262.

- Shaffer, D., Lucas, C.P., & Richters, J.E. (1999). *Diagnostic assessment in child and adolescent psychopathology*. New York : Guilford.
- Shelton, K.K., Frick, P.J., & Wootton, J.M (1996). The assesment of parenting practices in families of elementary school-aged children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 317-329.
- Smith, P.K. et al. (1997). *Modified bully/victim questionnaire used in international survey*. Goldsmiths College, University of London.
- Statistique Canada (2000). *Femmes au Canada 2000 : rapport statistique fondé sur le sexe*. 89-503-XPF.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Szatmari, P., Boyle, M., & Offord, D.R. (1989). ADHD and CD: degree of diagnostic overlap and difference among correlates. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 865-872.
- Tomada, G., & Schneider, B.H. (1997). Relational aggression, gender, and peer acceptance: invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology*, 33, 601-609.
- Tremblay, R.E., Boulerice, B., Haren, P.W., McDuff, P., Perusse, D., Pihl, R.O., & Zoccolillo, M. (1995). Les enfants du Canada deviennent-ils plus agressifs à l'approche de l'adolescence? In *Grandir au Canada : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*. Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada.
- Tremblay, R.E., Japel, C., Pérusse, D., et al (1999). The search for the age of "onset" of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9, 8-23.
- Underwood, M.K. (2003). *Social aggression among girls*. New York : Guilford Press.
- Underwood, M.K., Kupersmidt, J.B., & Coie, J.D. (1996). Childhood peer socio-metric status and aggression as predictors of adolescent childbearing. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 201-223.
- Vaillancourt, T., Brendgen, M, Boivin, M., & Tremblay R. (2003). Longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: evidence of two factors over time? *Child Development*, 74, 1628-1638.
- Valla, J.P., Breton, J.J., Bergeron, L., Gaudet, N., Berthiaume, C., St-Georges, M., Daveluy, C., Tremblay, V., Lambert, J., Houde, L., & Lépine, S. (1994). *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans*. Rapport synthèse. Hôpital Rivière-des-Prairies et ministère de la Santé du Québec.
- Verlaan, P. (1995). *Gender-related aggressive strategies, psychosocial adjustment and parental influences in middle childhood*. Thèse de doctorat, Department of psychology, Concordia University.
- Verlaan, P. (2005). Commentary: Listening to the voices of aggressive and violent girls. In D. Pepler, K. Madsen, C. Webster, & K. Levene (eds), *The development and treatment of girlhood aggression*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Verlaan, P., Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. (2005). Les conduites agressives indirectes : développement, caractéristiques et processus relationnels. *Revue de psychoéducation*, à paraître.

- Verlaan, P., Déry, M., Pauzé, R., & Morasse, C. (2001). Les facteurs de risque associés aux troubles des conduites selon l'âge de survenue sont-ils les mêmes chez les garçons et chez les filles ? In J.C. Kalubi & J.P. Pourtois (eds), *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs* (105-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Verlaan, P., Joly, J., Trudel, M., Déry, M., & Bernard-Veilleux, S. (2002). Reliability, validity and structure of the french version of the TMR bully-victim peer evaluation questionnaire. *XVII Biennial Meeting of the International Society for the Behavioural Development*. Canada.
- Walker, H.M., & McConnell, S. (1988). *Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment*. Austin, TX : PRO-ED.
- Walker, H., & McConnell, S. (1993). *Technical manual for the Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment*. Austin : PRO-ED.
- Wolke, D., Woods, S., Blommfield L., & Karstad L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989-1002.
- Xie, H., Cairns, B.D., & Cairns, R.B. (2002). The development of social aggression and physical aggression : a narrative analyses of interpersonal conflicts. *Aggressive behavior*, 28, 341-355.
- Xie, H., Cairns, B.D., & Cairns, R.B. (2005). The development of aggressive behaviors among girls : measurement issues, social functions and differential trajectories. In D. Pepler, K. Madsen, C. Webster & K. Levene (eds), *The development and treatment of girlhood aggression*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Zoccolillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 65-78.