

Questions de logopédie 17 : 49-62 (1988)

M. BORN, B. PIRE¹

L'observation des conduites
agressives chez les enfants
de classes maternelles

Afin d'aider ceux qui s'interrogent sur les effets de divers phénomènes et situations sur l'agressivité en général et celle des enfants en particulier, nous avons choisi d'adopter, à la suite de nombreux auteurs, une définition opérationnelle des conduites d'agression. Pour nous, sans vouloir entrer dans un débat complexe en matière de définition de l'agressivité, les conduites agressives sont l'ensemble des comportements observables présentés par un sujet et considérés par autrui comme causant plus ou moins consciemment et intentionnellement un tort. Ces conduites sont accompagnées d'effets négatifs à connotation hostile. Cette définition qui différencie conduites d'agression et agressivité comme le font AJURIAGUERRA (1974) et VAN CANEGHEM (1978) utilise la notion d'intentionnalité à la suite de BERKOWITZ (1975), et VAN RILLAER (1975). De plus, par le biais de la présence d'un autrui qui donne un sens au comportement, nous référons à l'attribution d'une étiquette agressive au comportement, comme l'a très justement souligné BANDURA (1973).

¹ Adresse postale : B. 18, Zone de transition, SART TILMAN PAR 4000 LIEGE/BELGIQUE

En effet, à côté des intentions réelles de l'auteur et des effets potentiels du comportement, certaines caractéristiques du comportement influencent l'attribution de sens à ce comportement. C'est le cas de l'intensité visible du comportement (sa force, son bruit...), les plaintes et expressions de douleur de ceux qui sont atteints. Des facteurs étrangers aux comportements déterminent aussi l'interprétation d'un comportement en tant qu'agressif. Ainsi, l'estimation des intentions est fonction de l'endroit et du contexte, du statut social de l'aspect sympathique de celui qui commet l'acte et des actes posés antérieurement par les protagonistes. De plus, les caractéristiques de ceux qui attribuent le sens agressif au comportement vont affecter l'étiquetage — leur tendance personnelle à agresser, leur sensibilité, leur appartenance ethnique... Enfin, si on observe un certain consensus quant à la qualification des conduites agressives lorsqu'elles utilisent des formes physiques, les formes verbales et symboliques, agressions déguisées, socialisées, sont sujettes à plus de controverses.

Si l'on veut donc discuter de l'augmentation ou de la diminution de l'agressivité chez l'enfant en fonction d'éléments de l'environnement comme par exemple les mass-média, il faut savoir quelles formes et quelles intensités ont les conduites d'agression chez l'enfant. Les agressions sont d'abord fonction du développement des fonctions motrices et des capacités de symbolisation; elles varient donc en forme et en fréquence d'après l'âge. Selon SHENTOUB et SOULAIRAC (1961), le tout jeune enfant présente des décharges psychomotrices soit auto-mutilatrices, soit hétéro-agressives. Progressivement, le nombre de décharges auto-mutilatrices diminue et ces conduites disparaissent généralement vers 24 mois alors qu'à 12 mois les conduites hétéro-agressives commencent à se manifester de plus en plus clairement et augmentent en fréquence. Trépigner, jeter des objets par terre et frapper autrui sont des comportements observés très souvent qui atteignent une fréquence de 42 % chez les enfants de 4 ans. Selon AJURIAGUERRA (1974), les hétéro-agressions se développent principalement au moment de l'abandon des comportements d'exploration corporelle et sont les formes plus évoluées de conduites dirigées vers le monde extérieur.

Les conduites d'agressions physiques et verbales des enfants d'âge préscolaire ont été observées notamment par GOODENOUGH (1931) et WALTERS (1957). Ils remarquent qu'à partir de 4 ans, les manifestations verbales sont plus nombreuses que les manifestations motrices. Les

conduites motrices se augmentent entre 2 longitudinale des co traits de comportem objets, la désobéiss pendant les 3 prerr presque complète e brutalement vers 4 a suite. La désobéiss: GREEN (1975) obs scolaire que les quer entre 3 et 5 ans. Les verbaux vers 4-7 ans d'agression, BLUR: jeunes (entre 2 ans e querelles en raison l'enfant qui est dépr aggression. En effet, l enfants de 2 ans et de ensuite vient le droit au bien-être personne la période préscolai — qui consiste à ret de l'agressivité «host lui nuire. MONTAG: la notion de commun s'agit d'un langage g pouvoir, d'effectuer l'intérêt, pour refuse observent que la corr actions agressives au tient compte de l'aut contact social. Ainsi forme ludique alors c et 9 ans un tiers des tions contribuent à l'a

Ces diverses comportements. Obsc

es effets poten-
comportement
cas de l'inten-
intes et expres-
étrangers aux
comportement en
n de l'endroit et
lui qui commet
es. De plus, les
comportement
agresser, leur
erve un certain
es lorsqu'elles
coliques, agres-
es.

i diminution de
environnement
ormes et quelles
agressions sont
et des capacités
ce d'après l'âge.
enfant présente
stéro-agressives.
i diminue et ces
qu'à 12 mois les
de plus en plus
objets par terre
ès souvent qui
e 4 ans. Selon
loppent princi-
exploration cor-
is vers le monde

es enfants d'âge
UGH (1931) et
s manifestations
motrices. Les

conduites motrices sont plus fréquentes chez les garçons que chez les filles et augmentent entre 2 et 4 ans. SAND et al. (1973) ont effectué une étude longitudinale des comportements agressifs de 99 enfants de 3 à 9 ans; les traits de comportements retenus sont les colères, la tendance à détruire les objets, la désobéissance. Les colères se manifestent plus fréquemment pendant les 3 premières années et elles diminuent jusqu'à disparition presque complète entre 7 et 9 ans. La destruction volontaire apparaît brutalement vers 4 ans et la prévalence de ce comportement diminue par la suite. La désobéissance est le comportement le plus stable. SMITH et GREEN (1975) observent dans un groupe de 40 enfants de niveau préscolaire que les querelles sont plus fréquentes à 3 ans et qu'elles diminuent entre 3 et 5 ans. Les comportements sont plutôt physiques à 2-3 ans et plutôt verbaux vers 4-7 ans. En ce qui concerne les motifs de ces comportements d'agression, BLURTON JONES (1972) remarque que les enfants plus jeunes (entre 2 ans et 2 ans 9 mois) sont plus souvent impliqués dans des querelles en raison d'une tendance à s'approprier les biens des autres et l'enfant qui est dépossédé réagit à cette intervention vécue comme une agression. En effet, MUSTE et SCHARPE (1947) observent que chez des enfants de 2 ans et demi à 5 ans, 73 % des conflits sont reliés à la propriété; ensuite vient le droit d'occuper un espace sans interférence et puis la menace au bien-être personnel (blessure, insulte). HARTUP (1974) observe pendant la période préscolaire une diminution de l'agressivité «instrumentale» — qui consiste à retrouver un objet ou un espace — et une augmentation de l'agressivité «hostile» c'est-à-dire dirigée vers la personne dans le but de lui nuire. MONTAGNER (1973) ajoute à ces divers facteurs déclencheurs, la notion de communication qui est incluse dans la conduite d'agression : il s'agit d'un langage gestuel qui a pour but d'affirmer son existence et son pouvoir, d'effectuer une demande ou de manifester un affect pour obtenir l'intérêt, pour refuser ou éviter un désagrément. PERRON et al. (1980) observent que la communication est de plus en plus de règle dans les interactions agressives au fur et à mesure que l'enfant se socialise c'est-à-dire tient compte de l'autre et s'exerce à se mettre à la place de l'autre dans le contact social. Ainsi, à 3-4 ans, une interaction agressive sur dix a une forme ludique alors qu'à 5 ans c'est le cas d'une interaction sur 5 et entre 6 et 9 ans un tiers des interactions agressives sont «pour rire». Ces interactions contribuent à l'apprentissage des prises de rôle.

Ces diverses descriptions sont fondées sur l'observation des comportements. Observation plus ou moins systématique qui tient diverse-

ment compte des situations totales dans lesquelles les comportements s'inscrivent. Nous avons voulu apporter un élément de confirmation à ces descriptions en contribuant à une classification significative des conduites d'agression. La systématisation que nous proposons ici repose sur l'observation réalisée par des enseignants. La simplicité des instruments permet d'observer les modifications des conduites d'agression en fonction des âges et des facteurs environnementaux. En effet, nous pensons que l'observation des agressions dans la vie quotidienne est primordiale car ce sont des conduites d'agression qui ont un impact réel à la fois sur les victimes et sur les auteurs. C'est donc sur les modifications de ces conduites qu'il y a lieu de conclure in fine dans tout débat qui examine l'augmentation ou la diminution de l'agressivité.

Le fait d'avoir choisi pour objet d'étude un ensemble de comportements ponctuels observables à un niveau très superficiel peut se justifier à la fois par cette proximité à la réalité quotidienne et par la nécessité de recourir à une observation pour qualifier le sens du comportement selon la théorie de l'étiquetage. Ce niveau d'observation permet l'étude d'un grand nombre d'individus et il est bien approprié à la différenciation de plusieurs formes d'agression grâce à l'analyse factorielle. Ainsi, de l'ensemble des comportements d'agression très divers observés chez l'enfant, on peut espérer dégager quelques grandes classes d'agression qui nous montreront non seulement la proximité statistique de certains comportements mais aussi, peut-être, des diversités de significations secondes, c'est-à-dire plus précises que la simple notion d'agressivité.

Pour atteindre cet objectif nous avons d'abord constitué une liste de 57 comportements considérés comme agressifs lors de recherches précédentes en nous inspirant des catégories employées par WALTERS (1957), agression physique et verbale, de PATTERSON (1967), attaque physique, attaque avec un objet, attaque verbale ou symbolique, atteinte à la propriété ou au territoire, de HARTUP (1974), comportement de blocage, contacts physiques, atteinte à l'estime de soi et de BUSS et DURKEE (1957), violence physique, agression indirecte, irritabilité, négativisme, ressentiment, suspicion, hostilité verbale. Cet inventaire a été proposé à 20 institutrices maternelles en leur demandant de le compléter pour tous les enfants de leur classe âgés de 5 à 6 ans. La consigne était de cocher pour chacun la fréquence la plus appropriée selon 3 catégories «jamais», «parfois» ou «souvent». Le but de la recherche était exposé brièvement mais aucun point

de repère qui eût classifié la perception de la peur qui permettrait d'identifier les facteurs qui peuvent influencer les choix des institutrices et qui indique bien

Mais, outre l'indécision des résultats, l'évaluation de c

- On peut supposer que les comportements plus qu'observés; ainsi, au moment d'être rarement à ce type de coup d'enfant; comment par l'ins

- Au niveau de certains enfants invisibilité au d'autres enfants. Pour certains que ce qui est négatifs de ce autres enfants rassurer sur le de ces enfants

- L'institutrice puisque non refus mais au: comme une a que «bonne»

- La faculté d'attention du degré

de repère qui eût risqué de rétrécir la portée des items et les possibilités de classification n'était donné. Le matériel ainsi obtenu est totalement tributaire de la perception de l'institutrice. Aucun dénombrement n'est demandé qui permettrait une objectivation même relative. Il est évident que plusieurs facteurs peuvent influencer la façon dont l'institutrice remplit le questionnaire et les choix des modalités de réponse. Notons pour exemple que certaines institutrices ont demandé à des collègues de contrôler leur choix; ce qui indique bien la grande variabilité des sources d'évaluation.

Mais, outre ce genre d'interférences liées à la plus ou moins grande indécision des répondants, on peut signaler d'autres variables qui affectent l'évaluation de ces conduites d'agression :

- On peut supposer que chaque institutrice remarque certains comportements plus que d'autres, cela en fonction de sa personnalité, de son histoire; ainsi, au niveau d'une même classe, certains comportements pourront être rarement attribués parce que l'institutrice n'est pas très attentive à ce type de comportement, tandis que d'autres seront attribués à beaucoup d'enfants parce qu'ils font partie de la réalité perçue préférentiellement par l'institutrice.
- Au niveau des sujets observés, le même genre de phénomène peut jouer : certains enfants bénéficient d'une certaine bienveillance, d'une certaine invisibilité aux yeux de l'institutrice. Elle les surveille peu tandis que d'autres enfants sont davantage «tenus à l'oeil» pour diverses raisons. Pour certains enfants, l'institutrice méprisera davantage ce qui est «mal» que ce qui est «bien». Si l'institutrice est plus attentive aux comportements négatifs de certains enfants, cette attitude peut être renforcée par celle des autres enfants qui vont, pour s'identifier à l'institutrice ou pour se rassurer sur leur évaluation du bien et du mal, se plaindre plus volontiers de ces enfants-là qui sont déjà les cibles privilégiées.
- L'institutrice est à la fois observatrice et actrice des situations d'agression puisque non seulement elle peut être la cible directe de l'agression, du refus mais aussi elle peut ressentir toute agression survenant dans sa classe comme une atteinte à son intégrité personnelle ou à sa compétence en tant que «bonne» institutrice.
- La faculté d'attribuer une intention agressive à un enfant peut être fonction du degré général de tolérance de l'institutrice qui peut lier systéma-

tiquement et inconsciemment une intention malveillante à certains types de comportement qui n'ont peut-être pas ce sens pour leur auteur.

- La sympathie inspirée par certains enfants à l'institutrice peut amener celle-ci à ne pas considérer certains comportements comme agressifs simplement parce qu'elle ne peut envisager que cet enfant ait eu une intention hostile. Inversement, l'institutrice peut attribuer de manière plus fréquente une intention agressive aux enfants qui ne lui sont pas sympathiques.
- Enfin, la conformité de l'enfant à certaines attentes de l'institutrice, la qualité des contacts de celle-ci avec les parents, l'adéquation présumée des valeurs prônées dans la famille, les renseignements concernant le milieu familial et son adaptation sociale, le statut social des parents, l'appartenance ethnique peuvent influencer l'observation, la mémorisation et l'interprétation que les institutrices font des comportements d'agression.

Ainsi donc quelle que soit la subjectivité qui préside à la récolte des données, nous pensons que le mérite de ces informations est peut-être moins de décrire «réellement» le comportement des enfants que de dépendre l'ensemble de ce que nous avons défini comme étant «les conduites d'agressions». A l'école maternelle, les enfants de 5 à 6 ans, présentent des ensembles comportementaux agressifs qui ont un sens non seulement par les actes eux-mêmes mais aussi par l'observation que l'institutrice en fait. Notre étude n'est que le reflet de cette réalité-là.

Résultats

Le questionnaire a été appliqué à 236 enfants répartis en 20 classes relevant de 10 écoles implantées dans différentes zones urbaines et rurales. Ces 236 enfants se répartissent en 109 filles et 127 garçons. Le plus jeune est âgé de 5 ans 4 mois et le plus âgé de 6 ans 4 mois. La moyenne d'âge est 5 ans 10 mois. La proportion des catégories socio-professionnelles des parents est similaire à celle que l'on retrouve dans la population générale.

Nous noterons tout d'abord, pour confirmer ce qui a été mentionné par les divers auteurs, que les comportements d'agression sont fréquents : certains comportements sont même très fréquents puisqu'ils sont décrits comme présentés parfois et souvent pour plus de 50 % des enfants. Il s'agit de :

- donner
- bousculer
- faire tomber
- frapper
- déprécier
- commettre
- revencer
- taquiner
- jouer à
- poursuivre

De même, certains des divers aut présentés pou dre, griffer, se comportemen proches de la de classificati émergé de l'a ment les caté contraire, les conduite et nc intérêt concep

1. Tentative

Le cont tement la cla devons formu termes différ comportemen ensembles on facteur sont :

ains types	- donner un coup de pied	51,7 %
r.	- bousculer	55,1 %
it amener	- faire tomber	52,5 %
agressifs	- frapper avec la main	58,9 %
tit eu une	- déprécier, condamner le comportement d'un autre	51,6 %
nière plus	- commander, exiger quelque chose	56,8 %
as sympa-	- revendiquer une possession	62,8 %
tutrice, la	- taquiner, embêter	64,4 %
sumée des	- jouer à se battre	51,3 %
le milieu	- poursuivre (faire semblant d'attaquer)	52,1 %
l'apparte-		
isation et		
gression.		

écolte des
être moins
dépeindre
s d'agres-
tent des
ent par les
fait. Notre

20 classes
et rurales.
s jeune est
est 5 ans
parents est

mentionné
fréquents :
ont décrits
ts. Il s'agit

De même, certains comportements mentionnés également comme rares par les divers auteurs sont décrits comme rares par les institutrices. Ils sont présentés pour moins de 4 % des enfants : lancer un objet, étrangler, mordre, griffer, se jeter par terre, se frapper. On constate qu'il s'agit surtout de comportements que l'on peut qualifier de primitifs ou d'auto mutilateur très proches de la décharge motrice. Au-delà de ces constatations, notre souhait de classification n'a pas été déçu puisque cinq facteurs bien dessinés ont émergé de l'analyse factorielle. Ces facteurs ne reproduisent pas simplement les catégories a priori qui ont été à la base du choix des items. Au contraire, les regroupements dépassent une simple nomenclature de conduite et nous permettent d'approcher d'une classification qui présente un intérêt conceptuel.

I. Tentative d'exercer un ascendant, une autorité, un leadership

Le contenu du premier facteur nous a obligé à reconsidérer complètement la classification des agressions que nous avons imaginées. Nous devons formuler la distinction entre différents types d'agressions en des termes différents de ceux d'agression symbolisée, agression mentale et comportements visant à frustrer autrui puisque nous voyons que ces trois ensembles ont une parenté indéniable. Les comportements recensés dans ce facteur sont : déprécie, condamne le comportement d'un autre, commande,

exige quelque chose, rejette un blâme sur un autre, contrecarre un autre, attire l'attention sur une faiblesse de quelqu'un en faisant mieux, rejette un autre enfant, revendique une possession, refuse un privilège à un autre, menace verbalement, moucharde, attire l'attention sur l'erreur d'un autre, exerce un privilège, se vante, monopolise un objet, fait des cancons, empêche l'accès d'un endroit. Ils doivent être interprétés en termes d'interaction sociale et non pas simplement en terme de conduite d'agression. Il s'agit de comportements exprimant la volonté d'exercer sur autrui l'une ou l'autre forme d'autorité, de leadership. Ce leadership s'exerce bien évidemment au profit de son auteur et non pas au profit du groupe comme il est normal de le supposer à l'âge de 5-6 ans.

On retrouve ce qu'on peut qualifier à la suite de PIAGET (1964), de stade égocentrique ou pré-social. L'enfant vient de prendre conscience de soi et découvre ses semblables; c'est le passage de l'activité solitaire et d'une attitude antagoniste envers autrui à un rapprochement de plus en plus étroit.

Cet ascendant sur les autres s'exerce par tout moyen à la disposition de l'enfant — des moyens symboliques, verbaux et physiques. La dépréciation d'autrui et l'affirmation de sa compétence personnelle ainsi que de ses possessions et de son espace sont les principaux moyens utilisés.

Il s'agit donc bien d'un ensemble comportemental interactif qui même s'il n'est pas perçu comme tel par l'institutrice prend un sens très clair lorsqu'on rassemble les divers comportements et qu'on ne les observe plus de façon morcelée.

2. Agression directe, manifestation de force physique de type masculin

Les conduites reprises dans ce facteur sont effectivement assez typiquement masculines. Tous les comportements regroupés dans cette catégorie sont significativement plus fréquents chez les garçons.

D'autre part, ces comportements — jouer à se battre, sauter sur un autre et l'empoigner, donner un coup de poing, faire tomber un camarade, poursuivre et faire semblant d'attaquer, bousculer, donner un coup de pied, lancer un projectile — sont pour la plupart des comportements récents du point de vue ontogénétique puisqu'ils sont associés à un niveau d'activité motrice assez élevé et démontrent d'une certaine force physique.

Cel
potentia
énergie. (C
des erreu
accidents

On
physique
suivre. N.
agression
substituts
tent. Cert
symbolis
agressif r

On
agressive
(1979) et
de SMIT
le jeu ag
interacti
nous con
faire lors
vateurs q

On
d'agressi
Il se pou
niveau d
tiquemer
caractéri
elles-mê
jeu et pui
perçu dan
(de l'ordi
perçue d
une insti

Si
peut dire

Cela peut correspondre à l'utilisation par l'enfant de ses nouvelles potentialités motrices et musculaires et au plaisir de bouger et dépenser son énergie. Comme tout le contrôle souhaité n'est bien installé, il y a parfois des erreurs de jugement dans le dosage de l'agression et donc des petits accidents et des jeux agressifs qui dépassent l'aspect strictement ludique.

On assiste ici également à une association des conduites d'agression physique et des agressions symboliques telles que jouer à se battre et poursuivre. Nous pensons que ce genre de comportement était indépendant des agressions physiques par leur caractère ludique et qu'ils pourraient être des substituts d'agression chez certains individus; or nous voyons qu'ils coexistent. Certains enfants de 5 ans ne se spécialisent donc pas dans des formes symbolisées d'agression qui remplaceraient les agressions directes; le jeu agressif n'épuise pas l'agressivité.

On retrouve donc bien dans le jeu à se battre à la fois la composante agressive et la composante d'apprentissage social. Alors que MILLAR (1979) et Mc GREW (1972) et en particulier les observations sociologiques de SMITH et GREEN (1975) et BLURTON JONES (1972) considèrent que le jeu agressif ne peut apparaître que dans un contexte amical et n'est une interaction que «quasi agonistique» puisqu'il y manque l'intention hostile, nous constatons qu'une distinction entre jeu agressif et agression ne peut se faire lorsque l'on se place du point de vue d'une description par des observateurs qui ne sont pas amenés à faire volontairement la distinction.

On peut en effet supposer que la relation entre les deux types d'agression résulte de l'association réalisée par les institutrices elles-mêmes. Il se pourrait par exemple qu'elles adoptent inconsciemment un critère de niveau d'activité («tel enfant est très remuant») pour attribuer automatiquement une même modalité aux comportements qu'elles associent à cette caractéristique. Une autre explication nous est fournie par les institutrices elles-mêmes qui disent que pour beaucoup d'enfants «cela commence par un jeu et puis cela dégénère». Ce passage du jeu à l'agression ne peut guère être perçu dans les descriptions fines qui utilisent des unités temporelles limitées (de l'ordre de 5 minutes), base de l'observation. Cette réalité difficilement perçue dans une méthodologie de time sampling est cependant évidente pour une institutrice.

Si donc l'agression directe et symbolisée sont de même nature, on peut dire aussi qu'à 5 ans la symbolisation est encore fragile et ne dure

guère. Cette agression est bien à la fois une communication et un apprentissage de la vie sociale. Les garçons, en particulier, ont à apprendre à maîtriser leur force et leur sociabilité naissante. Ce n'est que plus tard qu'ils pourront vraiment entrer dans des jeux coopératifs dans lesquels la rivalité sera mise en veilleuse.

3. Agression physique directe primitive

Les comportements d'agression regroupés dans cette dimension sont primitifs dans le sens où ils s'avèrent plus fréquents et donc plus «normaux» chez des enfants beaucoup plus jeunes. Ces comportements — tirer les cheveux, pincer, griffer, frapper avec la main, mordre, lancer un projectile, taquiner, embêter — sont souvent observés chez des enfants entre 18 mois et 2 ans et demi selon GESELL (1949). MONTAGNER (1978) également situe la plupart de ces comportements entre deux ans et deux et demi.

Les enfants de 5-6 ans qui présentent ce type de comportements semblent des enfants plus faibles, plus craintifs, moins actifs qui n'osent pas rivaliser avec les autres sur le plan de la force physique ni assumer un leadership autoritaire. Même la taquinerie peut être vue ici comme un moyen agressif utilisé par les plus faibles.

Les comportements d'agression de ce groupe constituent donc un langage de faiblesse et un essai pour surmonter à tout prix cet handicap.

4. L'agression passive : les conduites d'opposition et les attitudes négatives

Le contenu de ce facteur ne provoque aucune surprise puisqu'il correspond à une des catégories que nous avons établie a priori en rassemblant les comportements supposés constituer des formes diverses de l'agression passive; le fait qu'ils apparaissent sur le même facteur confirme leur parenté et leur spécificité par rapport aux autres types d'agression.

Le mutisme, premier comportement de ce groupe, est décrit par AJURIAGUERRA (1974) dans les termes suivants : «L'enfant utilise le langage comme arme, joue de la parole et du silence suivant qu'il veut gratifier ou punir. La conduite silencieuse de l'enfant sert d'arme et la fuite dans le silence apparaît comme l'expression d'une hostilité par le retrait de la situation».

Se raidi
transposées s
massives.

Le refu
sont des oppo
sont des form

L'ensei
souvent asso
comportemen
une tonalité
volonté prop
ensemble co
volonté de fa
cation qui pa

5. Agressio

Enfin,
agressions q
plutôt vers s

Ces c
hurler, se m
insulter — I
s'exprimer
dangereuse
Alors la co
agressive. I
De manière
repose sur t

Conclusio

Du n
progressive
communic
assez objec
symboliqu

Se raidir, refuser de bouger ou se battre sont des attitudes similaires transposées sur le plan moteur, dans la mesure où ce sont des oppositions massives.

Le refus de suivre les consignes et le fait d'effectuer mal une tâche sont des oppositions ouvertes à l'institutrice. La rancune et le ressentiment sont des formes plus latentes et inhibées de l'agressivité.

L'ensemble de ces conduites semble correspondre au négativisme souvent associé à deux ans, à l'âge du non en tant qu'affirmation de soi. Les comportements associés tels que les ressentiments et la bouderie donnent une tonalité plus élaborée mais qui reste centrée sur l'expression de la volonté propre à l'encontre de la volonté d'autrui. Il s'agirait ici plutôt d'un ensemble comportemental relié à un besoin de reconnaissance qu'à une volonté de faire du tort à autrui. De nouveau c'est la fonction de communication qui paraît prédominante.

5. Agression non dirigée, décharge d'affects négatifs

Enfin, le dernier ensemble de comportements rassemble toutes les agressions qui ne sont pas orientées vers une personne en particulier mais plutôt vers soi, vers des objets ou vers l'ensemble du groupe.

Ces conduites — lancer des gros mots, trépigner, claquer les portes, hurler, se mettre en colère, se jeter par terre, frapper des objets, injurier, insulter — paraissent des expressions d'un désarroi intense qui ne peut pas s'exprimer à l'égard d'une personne soit que cette personne est trop dangereuse ou qu'elle est trop investie pour risquer d'encourir la colère. Alors la colère s'exprime sans objet avec une tonalité dépressive et auto-agressive. L'agression ici semble faire autant mal à l'acteur qu'à la victime. De manière bien maladroite, elle contient un appel à l'aide même si elle repose sur une frustration ou une agression antérieure.

Conclusion

Du regroupement des conduites en des types d'agression se dégage progressivement et sans que nous nous y attendions, une signification de communication. Les comportements se sont ordonnés non pas en classes assez objectives, rationnelles du genre de l'agression physique, verbale ou symbolique mais plutôt en classes de significations affectives. Chaque

apprentissage à tard qu'ils la rivalité

nsion sont normaux» — tirer les in projec- s entre 18 (78) égale- et demi.

ortements l'osent pas isumer un omme un

t donc un licap.

et les

puisqu'il n rassem- verses de ' confirme sion.

écrit par utilise le qu'il veut et la fuite retrait de

groupe de comportement d'agression semble être porteur d'un message plutôt que reflet d'une agressivité ou d'une hostilité de l'individu.

Au travers de l'observation réalisée par les institutrices, les conduites d'agression prennent un sens et deviennent lisibles.

Voir comment l'agressivité des enfants évolue en fonction des influences diverses qui s'exercent sur eux, nécessite le respect d'une règle essentielle : ne pas se contenter d'observation rigoureuse des comportements mais essayer de saisir le sens que ce comportement prend pour les différents acteurs de l'interaction et en particulier pour les enseignants et les parents qui auront à y réagir et donc à amplifier ou compenser les influences extérieures.

Bien sûr, ces types de conduites, à 5 ans, restent fluctuantes et les enfants peuvent changer. Toutefois on observe des cristallisations de ces types de comportements qui peuvent se fixer parce que grâce à la loi de l'effet, ces conduites se sont avérées payantes pour l'enfant. Certains présentent même de manière pathologique l'une ou l'autre fixation aux types de comportements décrits ci-dessus. Pour eux, bien sûr, comme REDL et WINEMAN (1973) l'ont bien montré, c'est l'ensemble du moi qui se trouve désorganisé et la signification première du type de comportement passe à l'arrière plan. Ces enfants agressifs ont pris l'habitude de réagir par l'une ou par plusieurs de ces formes d'agression et ces conduites agressives continuent à subsister probablement indépendamment de leur utilité et de leur signification première.

A 5-6 ans, les diverses formes d'agression sont porteuses de signification et sont des tentatives de communication tout en étant des mécanismes d'apprentissage de l'interaction sociale. Les différents types d'agression semblent correspondre à des stades de développement de cet apprentissage social. On trouve en effet les formes les plus primitives de l'agression physique directe et de la décharge d'affect ainsi que les formes les plus élaborées de l'apprentissage du jeu et du leadership. A 5-6 ans, ces diverses formes coexistent mais elles vont progressivement s'atténuer chez le plus grand nombre d'enfants et ne persister que sur des modes plus ou moins forts et cristallisés. Certains enfants vont se spécialiser dans un type d'agression qui leur a particulièrement réussi et d'autres ne vont présenter ultérieurement que des épisodes discrets d'agression sous une des formes plus ou moins élaborée d'agression présentée dans ce travail.

REFER

AJURIA
19BANDU
JeBERKC
HBLUR1
CBUSS /
of
P.

GESEL

GOODI
dHARTI
AMc GR
P

MILLA

MONT

MUST
c
jPATT
l
i
j

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AJURIAGUERRA J., de, *Manuel de Psychiatrie de l'enfant*, Paris, Masson, 1974.
- BANDURA A., *Aggression, a social learning analysis*, Prentice-Hall, New Jersey, 1973.
- BERKOWITZ L., *A survey of social Psychology*, The Dryden Press, Hinsdale, Illinois, 1975.
- BLURTON JONES N., *Ethological Studies of Child Behaviour*, Cambridge University Press, 1972.
- BUSS A.H. & DURKEE A., An Inventory for Assessing Different kinds of Hostility, *Journal of Consulting Psychology*, 21, n° 4, 1957, p. 343-349.
- GESELL A. & ILG F.L., *L'enfant de 5 à 10 ans*, Paris, P.U.F., 1949.
- GOODENOUGH F.L., The expressions of the emotions in infancy, *Child development*, 2, 1931, 96-101.
- HARTUP W., Aggression in childhood, developmental perspectives, *American Psychologist*, 29, 1974, 337-341.
- Mc GREW W., *An Ethological Study of Children's behaviour*, Academic Press, New York and London, 1972.
- MILLAR S., *La psychologie du jeu*, Payot, 1979.
- MONTAGNER H., *L'enfant et la communication*, Stock, 1978.
- MUSTE M. & SHARPE D., Some influential factors in the determination of aggressive behaviour in preschool children, *Child development*, 18, 1947, p. 11-28.
- PATTERSON G.R., LITTMAN R.A. & BRICKER W., Assertive behaviour in children : A step towards a theory of aggression, *Monographs of the society for research in child development*, 32, n° 5, 1967, p. 1-42.

message

conduites

ction des
'une règle
comporte-
l pour les
ants et les
enser les

ntes et les
ns de ces
à la loi de
. Certains
ation aux
r, comme
lu moi qui
portement
réagir par
agressives
ilité et de

de signifi-
mécanismes
l'agression
rentissage
l'agression
es les plus
es diverses
hez le plus
s ou moins
ns un type
it présenter
des formes

- PERRON R., DESFEUX D. & MISES R., Les interactions agressives chez l'enfant, *Enfance*, 13, 1980.
- PIAGET J., *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier, 1964.
- PIRE B., Analyse de conduites agressives d'enfants de 5 à 6 ans en milieu scolaire, Université de Liège, 1982.
- SAND E.A., EMERY Cl. & de BORGRAEF F., Comportements agressifs chez l'enfant de 3 à 9 ans, *Enfance*, Janvier 1973, p. 1-21.
- SHENTOUB S.A. & SOULAIRAC A., L'enfant automutilateur, *Psychiatrie de l'enfant*, 1961.
- SMITH P.K. & GREEN M., Aggressive behaviour in English Nurseries and Play groupes : Sex differences and Response of Adults, *Child development*, 46, 1975, 211-214.
- VAN CANEGHEM D., *Agressivité et combativité*, Paris, P.U.F., 1978.
- VAN RILLAER J., *L'agressivité humaine*, Bruxelles, Mardaga, 1975.
- WALTERS J., PEARCE D. & DAHMS L., Affectional and aggressive behaviour of preschool children, *Child development*, 28, n° 1, 1957.

N
situé da
dans un

S
point de
critique
nente, c

I
interdé
d'évoq
rience
révèle
dévelo

1 Prof
2 Cet
1979
d'acc
effec