

**Université Abderrahmane Mira - Bejaia**  
**Faculté des Sciences Humaines et Sociales**  
**Département des Sciences Sociales**

# **Mémoire de Fin de Cycle**

## **thème**

**L`effet des styles de la traitance parentale sur le  
comportement agressif scolaire**

**Âgés de (12-18) ans**

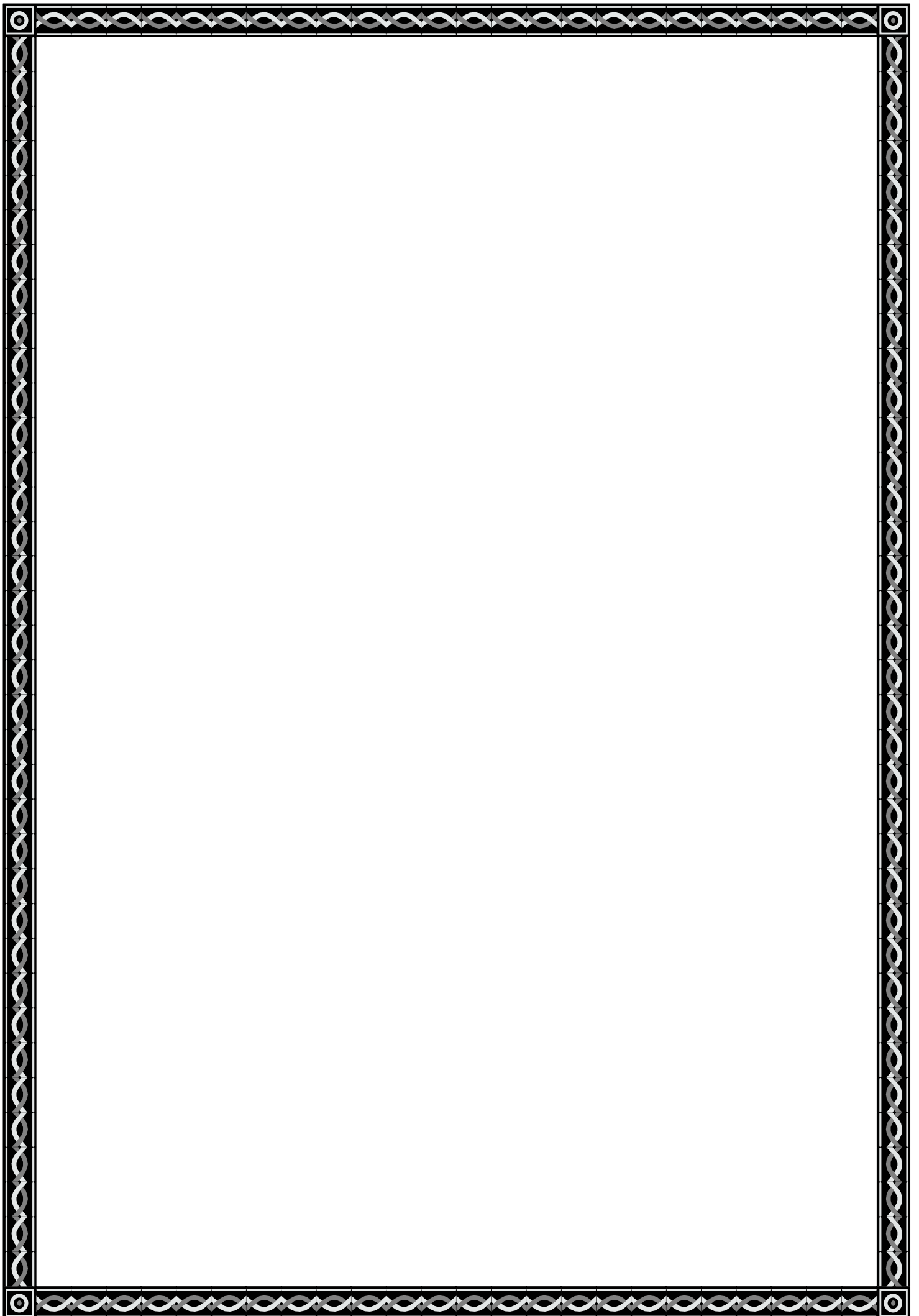
Etude réalisée dans l`école de Tizi-Adjissa B7 Smaoun et de  
Laarbi Touati Akbou

**En vue d`obtention de diplôme de Master en psychologie**  
**Option : psychologie clinique**

**Préparé par:**  
**M<sup>elle</sup> MAIBECHE Taous**  
**M<sup>elle</sup> MENASRI Salima**

**Encadré par :**  
**Mr. BENCHALLAL Abdelouahab**

**Année universitaire**  
**2014-2015**



# Remerciement

Nous tenons à la fin de ce travail à remercier **BON DIEU** le tout puissant de nous avoir donné la foi et de nous avoir permis d'en arriver là.

Nous remercions infiniment Mr **BENCHALLAL ABDELOUAHAB**, notre encadreur dont la disponibilité, le savoir faire et le soutien ne nous ont jamais fait défaut.

Nos remerciements vont également **aux membres du jury** d'avoir accepter d'évaluer ce modeste travail.

Nous remercions également les responsables du **CEM Ménasri Sallah Tizi-Adjissa B7 Smaoun** et ceux du **CEM Laarbi Touati Akbou** pour leur générosité et leur esprit d'ouverture qu'ils nous ont manifesté durant nos contacts.

Un grand remerciement à **tous les élèves** d'avoir participer à cette recherche, en acceptant de nous accorder un peu de leur temps, leur disponibilité demeure à la base de ce modeste travail de recherche, et, sans eux, rien n'aurait été possible.

Nous remercions tous les enseignants de la faculté des sciences humaines et sociales de l'université **ABDERRAHMANE MIRA de BEJAIA**.

Nous remercions chaleureusement nos amis(es), sans oublier nos familles, grâce aux quels ce modeste travail de recherche s'est enrichi d'une saveur amicale toute particulière sans laquelle il n'aurait pas aujourd'hui la même valeur à nos yeux.

Enfin, nous souhaitons adresser nos remerciements aux personnes qui nous ont soutenu et conseillé durant l'élaboration de ce travail de mémoire.

# Dédicace

Je dédie ce modeste travail

- ❖ À deux être les plus chers au monde, mon père et ma mère que je ne remercie jamais assez pour tous ce qu'ils ont fait pour moi
- ❖ À mes chers frères : **Mouhend** et sa femme **Hayat**, **Ikhlef** et sa femme **Nadia**,  
**Sassi**, **Athman** et **Walid**
  - ❖ À mes chères sœurs : **Rahim**, **Souad**, **Yasmina** et **Sylia**
- ❖ À tous mes oncles, tantes, cousins, cousines et tous les membres de ma famille
  - ❖ À ma chère binôme **Taous**
    - ❖ Et à mes coupines de chambres **Nabila** et **Meryem**
    - ❖ À mes amis(es) : Samir, Samiha, Warda, Akila, Lynda.
- ❖ Et à toutes personnes qui me connaissent et surtout les personnels de la résidence  
Aâmriw
- ❖ Enfin, je tiens à faire parvenir mes sincères reconnaissances particulièrement à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ce mémoire soit possible. **Puisse DIEU rendre à chacun le bienfait de ses actes.**

M.Salima

# Dédicace

Je dédie ce travail :

- ❖ À mes chères parents pour leurs sacrifices, leurs amour, et leurs soutien pour moi, qui ont étaient toujours là pour m'encourager, je les témoigne ma gratitude et ma profonde reconnaissance pour tous ce qu'ils ont fait.
  - ❖ À ma chère sœur Souria
- ❖ À mes frères Ouahab, Nadir, Bilal, Lhassen et son épouse Samira et pour les deux anges Belkacem et Ritedje.
  - ❖ Pour l'âme de mon chère frère Azzedine.
- ❖ Sans oublier mon fiancé Nassim qu'était à tous les moments à ma part et toute sa famille.
  - ❖ À mes cousins et mes cousines.
  - ❖ À ma chère binôme salima.
  - ❖ À mes amies Raouia, Zahia, Taous et ouarda et Hadjira.
  - ❖ À tous ceux qui mon aidé, conseillé et atous ceux qui m'aime.

M.Taous

## **Table des matières**

Sommaire.

La liste des tableaux.

La liste des figures.

Introduction.

### **La partie théorique**

#### **Le premier chapitre : Le cadre générale de la problématique**

1-La problématique.....	3
2-Les hypothèses.....	6
3-Les raisons du choix du thème.....	6
4-Les objectifs de la recherche.....	6
5- Les concepts clés.....	7
6-Les études antérieures.....	9
7- Commentaire sur les études antérieures.....	13

Conclusion.

#### **Le deuxième chapitre : les styles de la traitance parentaux.**

Préambule.

1-Définition de la traitance parentale.....	14
2-L'évolution de la conception des styles parentaux.....	15
3Les théories de la traitance parentale.....	16
4 -Les différents types des styles de la traitance parentale.....	18
5-Les caractéristiques des styles parentaux.....	19
6-L'effet des styles parentaux sur le développement de l'enfant.....	20
7-Les outils de mesure des styles parentaux.....	21

Synthèse.

#### **Le troisième chapitre : Le comportement agressif.**

Préambule.

**I-L 'agressivité :**

1-Définition.....	25
2- Les approches théoriques.....	26

**II-Agressivité scolaire :**

1-Définition.....	31
2-Les types de l'agressivité scolaire.....	31
3-Les formes de l'agressivité scolaire.....	32
4-La gestion de l'agressivité scolaire.....	33
5-Les causes de l'agressivité scolaire.....	34
6-Les facteurs de l'agressivité scolaire.....	35
7-Les comportements agressifs dans les écoles.....	37
8-L'évaluation de l'agressivité.....	38
9-La mesure des comportements agressifs dans les écoles.....	39
10-Comment réduire l'agressivité dans les écoles ?.....	41

Synthèse.

**Le quatrième chapitre : L'adolescence.**

Préambule.

1-La définition de l'adolescence.....	43
2-Historique du concept de l'adolescent.....	44
3-Les étapes de développement de l'adolescent.....	46
4-Les caractéristiques de la période adolescence.....	49
5-La scolarité des adolescents.....	50
6-La traitance parentale sur l'adolescent.....	51
7-L'agressivité chez les adolescents.....	52

Synthèse.

**La partie pratique**

## **Le cinquième chapitre : La méthodologie de terrain.**

Préambule.

1- La méthode utilisée.....	53
2-La définition et l'application des échelles.....	54
3- La présentation de terrain.....	58
4- La pré-enquête.....	59
5- L'échantillon et ces caractéristiques.....	60
6-Déroulement de l'enquête.....	61
7-Les outils statistiques.....	61
8 -Les difficultés rencontrées.....	62

## **Le sixième chapitre : analyse et interprétation des résultats.**

Préambule.

1-La présentation et l'analyse des résultats.....	63
2-Les discussions et l'interprétation des résultats.....	69

Synthèse.

Conclusion.

Liste bibliographie.

Annexe.

Résumé.





## La liste des figures et des tableaux :

Numéro	Titre des la figures	N <sup>0</sup> de la page
I	Un graphe montre la différence entre les niveaux des styles de la traitance mère.	64
II	Un graphe montre la différence entre les niveaux des styles de la traitance père.	66

N <sup>0</sup> du tableau	Titre du tableau	N <sup>0</sup> de la page
I	La distribution des items de l'échelle des styles de la traitance parental selon les dimensions.	55
II	Le coefficient de la fiabilité de l'échelle EMBU pour la forme du père.	55
III	Le coefficient de la fiabilité de l'échelle EMBU pour la forme de la mère.	56
IV	Les dimensions de l'échelle de l'agressivité scolaire.	57
V	Le raccord entre les degrés des dimensions de l'échelle de l'agressivité scolaire.	58
VI	La répartition d'élève selon leur niveau dans le CEM MENASRI Salah Smaoun.	59
VII	La répartition d'élève selon leur niveau dans le CEM TOUATI Laarbi.	59
VIII	résultats de l'analyse de la variance a un seul facteur pour les degrés d'agressivité selon les styles de la traitance mère.	63
IX	résultats de l'analyse de la variance a un seul facteur pour les degrés d'agressivité selon les styles de la traitance père.	65
X	la différence dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon le sexe.	67

# **Introduction**

## **Introduction :**

On perçoit généralement l'adolescence arrive comme un catalyseur, un zoom mettant en lumière les manques et les failles intérieurs de notre développement. Il se peut également que ce soit la réalité extérieure qui change en même temps que l'adolescent, ce qui lui complique la tâche. Car à cet âge ou tout est chamboulé en soi, on a profondément besoin de s'appuyer sur des repères extérieurs fidèles. Prenons la métaphore du marin à la dérive sur l'océan : il est perdu, mais pour se repérer, il utilise la position des étoiles et des points cardinaux. Si ceux-ci venaient à changer de place, le marin ne pourrait pas s'y retrouver. (ASKEVIS.F et CARTRON.A, (2009), p17).

L'adolescent compte sur ce qu'il connaît, c'est-à-dire son entourage et les liens qui unissent les membres de la famille entre eux. Chacun a une place et il est important que l'adolescent puisse compter sur ce cadre. (Ibid. p46).

Par ailleurs, pour cet adolescent le passage du primaire au CEM constitue un grand problème d'adaptation par rapport à la multiplicité de professeurs, au programme, et la charge de l'emploi du temps ce qui engendre chez lui de la pression et de la tension.

Sans oublier que la famille est le premier lieu de socialisation, est un environnement social structurant dont la qualité dépend des conditions de vie, des valeurs et de système éducatif, et même la relation aux parents change à l'adolescence, sous le primat de l'autonomisation, les parents gardent un rôle essentiel pendant cette période.

Alors, lorsque le malaise et la souffrance est présente chez un adolescent, elle peut se manifester de diverses façons, et/ou des réflexions psychologiques et comportementales, telle que l'agressivité exprimée par des comportements, des gestes, des insultes, et des petites bagarres dans les CEM

Cependant, à travers notre travail, on va découvrir, confirmer, explorer, est ce que le système éducatif parentale ou la traïtance parentale a un effet sur le comportement agressif chez les adolescents scolarisés ?, ainsi que la différence dans les degrés des comportements agressifs selon le sexe.

Pour y parvenir, cette recherche sera organisée en deux parties : la partie théorique qui se compose de quatre chapitres et pratique de deux chapitres :

### **Le premier chapitre :**

Porte le cadre générale de la problématique, qui contient la problématique, les hypothèses, les raisons et les objectifs du choix du thème, la définition des concepts opérationnels, les études antérieures, commentaire sur les études antérieures.

### **Le deuxième chapitre :**

Consacré pour étudier la traitance parental, sa définition, son évolution, ses théories, ses caractéristiques, ses types, ses effets sur le développement de l'enfant.

### **Le troisième chapitre :**

Concerne les comportements agressifs. On a séparé ce chapitre en deux parties ; dans la première on va aborder l'agressivité en générale, sa définition, ses approches théorique.et la deuxième partie représente l'agressivité scolaire, sa définition, ses types, ses formes, ses gestion, ses causes, ses facteurs, les comportements aggressive dans les écoles, ensuite l'évaluation de l'agressivité, la mesure des comportements agressifs dans les écoles, puis comment réduire l'agressivité dans les écoles.

### **Le quatrième chapitre :**

L'adolescence ; la définition de l'adolescence, historique du concept de l'adolescent, les étapes de développement de l'adolescent, les caractéristiques de la période de l'adolescence, la scolarité des adolescents, la traitance parentale sur l'adolescent, l'agressivité chez les adolescents.

### **Le cinquième chapitre :**

La méthode utilisée ; la définition et l'application des échelles, la présentation de terrain, la pré-enquête, l'échantillon et ses caractéristiques, déroulement de l'enquête, les outilles statistiques, les difficultés rencontrées.

### **Le sixième chapitre :**

Décrit la présentation ; l'analyse, les discussions et l'interprétation des résultats. Enfin on termine notre étude avec conclusion général.



# **Partie Théorique**

# **Chapitre I**

## **Le cadre générale de la**

### **Problématique**

1-La problématique.

2-Les hypothèses.

3-Les raisons du choix du thème.

4-Les objectifs de la recherche.

5- Les concepts opérationnels.

6-Les études antérieures.

7-le commentaire sur les études antérieures.

Conclusion.



**1. La problématique :**

La famille constitue indéniablement la cellule de base de toute communauté, de toute société. Elle représente un lieu sécuritaire qui permet l'épanouissement personnel et prépare à la vie sociale et citoyenne. Une voie permettant une meilleure compréhension de son rôle s'ouvre lorsqu'on s'intéresse à la fonction socialisante de parents auprès des jeunes relativement au vivre ensemble collectif.

La famille, institution sociale fondée sur la sexualité et les tendances maternelles et paternelles, dont la forme varie selon les cultures (monogamique, polygamique, polyandrique...etc.). (SILLAMY.N, 2003, p 11).

Une famille est : une unité fonctionnelle donnant confort et hygiène ; un lieu de communication, motrice relationnelle pour l'individu ; un lieu de stabilité, de pérennité, malgré ou grâce aux changements que le groupe peut opérer ; un lieu de constitution de l'identité individuelle et de transmission transgénérationnelle : la filiation. (ALBERNHE.TH et KARINE.T, 2004, p104).

L'adolescence correspond à la prise de conscience collective récente de l'existence d'une crise psychique déclenchée par l'apparition du pouvoir sexuel chez l'enfant et cherchant une issue hors du cadre familial. L'adolescence serait donc un phénomène sociologique révélant une crise psychologique. (DELAROCHE.P, 2000, p09).

Généralement l'adolescence est définie comme une période de perturbation psychosociale. Les adolescents choisissent des pairs avec lesquels ils partagent les mêmes normes et les mêmes valeurs comportementales qui vont confirmer leurs critères comportementaux. (BANDURA. A, 2003 p269).

L'adolescence est une transition délicate et nécessaire, est celle au cours laquelle le jeune bâtit pas à pas, en trébuchant parfois, son autonomie affective et relationnelle. Une fragilité accrue à travers des enjeux biologique, identitaires, familiaux et sociaux, et une grande énergie, difficile à contenir. Et pour cela ce bouleversement intérieurs, envahissant, et amènent à exprimant sous forme de réaction agressive sur le monde extérieur.

En effet l'adolescent utilise volontiers son corps comme moyen d'expression et de communication avec autrui. La plainte corporelle est à cet âge un moyen habituel d'exprimer

tout à la fois une revendication affective, un besoin régressif et un vécu dépressif. (JEAMMET.P, 2001, p66).

Ces comportements agressifs chez les adolescents est devenue un phénomène social de grande ampleur on l'observe tant dans la rue, dans la sphère familiale, ou encore dans les établissements scolaires une agressivité du comportement débouchant sur des actes violents.

De nos jours cette violence en milieu scolaire est devenue une préoccupation majeure par la société, et les enseignants ont de plus en plus du mal à y faire face.

Par ailleurs l'école est considéré le second milieu fondamentale fréquenté par cet adolescent. L'école est un lieu d'apprentissage, de pédagogie, et un lieu de vie et d'éducation collective. (CANOUI.P, MESSERSCHMITT.P, 1993, p432).

Au milieu scolaire l'agressivité englobe un ensemble de comportements et actes envers les enseignants que les pairs, et qui peuvent se traduire tant au niveau verbal que physique par des injures, des incivilités divers...etc. Aussi l'agressivité scolaire correspond à un ensemble de désordres provoqués par des bruits, des petites bagarres ou des dégradations. (FISCHER. G, 2010, p270-271).

On trouve plusieurs études qui ont été faites sur l'agressivité scolaire telle que l'étude **d'Amima Djadou**(2005) qui a essayé de faire une classification convenable de l'agressivité scolaire dans son étude sur le terrain. (اميمة جادو , 2005 , ص 57).

L'agressivité est une relation agressive met en prise un agresseur (ou un groupe d'agresseurs) et une victime (ou un groupe de victime). Elle est nuisible moralement ou physiquement à cette dernière...La quasi-totalité des spécialistes ajoute que l'agresseur doit avoir l'intention de nuire et que la victime doit en éprouver une souffrance physique et/ou mentale. (ROGER.F, 2003, p9).

Et comme la famille est le " premier système social" par lequel le jeune adolescent acquiert et développe des compétences cognitives et sociales : « la parentalité désigne les mécanismes psychiques et affectifs à l'œuvre chez tout parent en devenir pour répondre aux besoins de son enfant. Partant de la subjectivité de chaque parent et de l'intimité du couple, la fonction parentale relève aujourd'hui de plus en plus de l'ordre public comme élément normatif de socialisation de l'enfant. (DELION. P, 2011, p17).

En suite bon nombre de recherches soulignent que les adolescents ont besoin de leur parents afin d'avoir l'autonomie et de la confiance en soi et ce dernier (autonomie et la confiance en soi) produit à travers la pratique parentale. **Darling et Steinberg** 1993 décrivent les pratiques parentales comme des comportements défini par une contenance particulier, par les valeurs des parents et les buts visés par le processus de socialisation, ces pratiques éducatives constituent un ensemble de variables proximales mises en jeu dans le développement de l'enfant. Les données recueillies de diverses manières (observation des interactions parent-enfant en situation de jeu, ou en situation de vie quotidienne, avec les parents sur leurs pratiques éducatives) ont permis de les définir et de les catégoriser en plusieurs styles parentaux comme ; **Abou Alkheir** (1985), **Grolnik et Rayan** (1989), **Abd Allah** (1991), **Darling et Steinberg** (1993), **Askar**(1997), **Alnnafai** (1998).

Les études réalisées sur les styles parentaux mettent en évidence plusieurs typologies déférentes comme ; **Staus**, (1964) ; **Baumrind** (1966) ; **Lautrey** (1980) ; **Boulangier Balleyguier** (1982) ; **ALLES-Jardel et Genest** (1988) ; **Lehalle et Mellier** (2005). Ainsi les styles qui ont eu une influence majeure dans les travaux portant sur la socialisation sont celles de **Baumrind** en (1966). (HAMMAR. S et IFRI. Dj, 2013, p4).

Selon **Bukakto et Daehler** (1992), chaque famille a son propre style éducatif plus ou moins proche d'une des trois catégories suivantes : soit les parents autoritaires, démocrates, permissifs. (ANNE. B, BERNADETTE.C, 2010, p114)

**Autoritaire** : Le parent autoritaire tente de modeler, de contrôler, et d'évaluer le comportement et les attitudes de l'enfant conformément à une norme de conduite- habituellement une norme absolue-, théologiquement motivée et formulée par une autorité supérieure.

**Démocratique** : les parents tentent de diriger les activités de l'enfant, mais d'une façon rationnelle, axée sur la méthode. Il encourage l'échange verbal, explique à l'enfant le raisonnement qui sous-entend ses règles et ses valeurs.

**Permissif** : les parents permissif se comporte avec indulgence et laxisme, cédant facilement aux caprices et acceptant les mouvements d'humeur de l'enfant. Il consulte l'enfant pour définir la politique familiale et explique ses règles familiales.

A partir de ce passage il est très important d'étudier l'effet des styles de la traitance parentale sur le comportement agressif scolaire.

Dans le but d'approfondir notre savoir sur ce sujet, on va poser la question suivante :

Est ce que les styles de la traitence parentale ont un effet sur le comportement agressif chez les adolescents scolarisés ?

### **2. les hypothèses : il y a trois hypothèses**

#### **2.1. La première hypothèse :**

Il existe des déférences dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon les styles de la traitance optés par leur mère (affectivité, rejet, surprotection).

#### **2.2. La deuxième hypothèse :**

Il existe des déférences dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon les styles de la traitance optés par leur père (affectivité, rejet, surprotection).

#### **2.3. La troisième hypothèse :**

Il existe des différences dans les degrés du comportement aggressive chez les adolescents scolarisés selon le sexe.

### **3. les raisons du choix de thème :**

-Aujourd'hui, le phénomène de l'agressivité n'épargne aucune couche sociale en particulier l'école ce qui nous a poussé à choisir ce thème.

-Pour préciser le rôle des styles de la traitance parentale sur le comportement agressif chez les adolescents scolarisés.

-Et enfin, pour sensibiliser les éducateurs et les psychopédagogues sur l'importance de construire des programmes pour diminuer le degré du comportement agressif dans les écoles.

### **4. les objectifs de la recherche :**

-Vérifier l'effet des styles de la traitance parental sur le risque du comportement agressif au sein des établissements scolaire.

-Dans le but de découvrir est ce qu'il existe des différences dans les degrés d'agressivité scolaire entre les élèves selon le sexe.

**5. Définition des concepts :****5.1. Définition des concepts clés :****5.1.1. L'agressivité scolaire :**

Est l'incapable des élèves d'intérioriser l'ordre scolaire et de donner un sens à leur travail, ils marquent leurs refus du système par des manifestations anoniques- agitation incessante, bagarres et vols diversifiés. Il s'agit alors d'une agressivité réactionnelle aux contraintes institutionnelles. (COSLIN. P, 2003, p169).

**5.1.2. Le style de la traitance parentale :**

Selon **Darling** et **Steinberg**, 1993, La traitance parentale est comme une constellation d'attitudes et de pratiques parentales qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. (DUMONTIER. A, 2008, p 94).

**5.1.3. L'adolescence :**

L'adolescence est une période de développement de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Cette période démarre à la puberté (vers 11-12ans) et prend fin à 18ans, âge qui est habituellement retenue, même si les limites entre l'achèvement de l'adolescence et l'entrée dans le statut d'adulte sont floues. L'adolescence est caractérisée par une vive accélération de la croissance, par l'importance des changements de l'organisme et de la personne et par une grande variabilité interindividuelle quant au rythme ou à l'âge d'apparition des transformations dans les secteurs physique, intellectuel et socio-affectif. (CHARRON.C, et RUSINEK.S, 2007, p2).

**5.2. Définition des concepts opérationnelle :****5.2.1. L'agressivité scolaire :**

L'agressivité scolaire est le degré total des réponses des élèves de première et deuxième et troisième et quatrième années de CEM « MENASRI Salah de Tizi-Adjissa de Semaoun » et « TOUATI Laarbi de Akbou » à l'échelle de l'agressivité proposé par Pierre Coslin, qui se compose de trois dimensions qui sont :

1. L'agressivité physique.

2. L'agressivité vers les autres.
3. L'agressivité scolaire.

Et le degré total détermine le niveau de l'agressivité scolaire (basse, moyen, élevé) des élèves.

### **5.2.2. La traitance parental :**

La traitance parentale est le degré total des réponses des élèves de 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, et 4<sup>ème</sup> années de CEM « MENASRI Salah Tizi-Adjissa de Semaoun » et « TOUATI Laarbi de Akbou » à l'échelle de la traitance parentale EMBU (the Egna Minnen Beträffande Uppförstran) qui a été construit par Prisse, elle contient deux versions (le père-la mère) et le degré total qui possède par les adolescents détermine le style de la traitance parentale. Et chaque famille a son propre style parmi ces trois styles (l'affectivité, le rejet et la surprotection), qui sont associé à notre échelle EMBU :

**-L'affectivité :** Relative aux engagements des parents à l'avenir de leurs enfants, la responsabilité de leur présent, mode de vie, le temps qu'on consacre, les activités conjointes, les émotions avec lesquels ils prennent part à la vie de l'enfant.

**-Le rejet :** Style éducatif, caractérisé par l'indifférence et par l'absence de soutien adéquat pour l'enfant, les échanges verbaux sont rares car ces parents considèrent que l'enfant doit se conformer aux exigences parentales sans les discuter.

**-La surprotection :** est le contraire de la protection est bloqué l'autonomisation de l'enfant. Elle est souvent une sorte de perversion de la fonction parentale. Les parents qui veulent protéger leur enfant d'un malheur. Ils croient que la notion de liberté implique forcément des risques et des dangers.

### **5.2.3. Les adolescents scolarisés :**

Les adolescents scolarisés sont des adolescents de première, deuxième, troisième et quatrième année moyen scolarisée au sein de deux CEM le premier c'est le CEM « MENASRI Salah de Tizi-Adjissa de Semaoun » et le deuxième « TOUATI Laarbi de Akbou », ces adolescents sont soumis aux différents styles parentaux.

## 6. Les études antérieures :

Dans une recherche scientifique, les études antérieures est une étape très importante. Ce qui concerne notre thème on a basé sur plusieurs études, il ya ce qui ont traité les deux variables ensemble et les autres chercheurs l'une après l'autre :

### 6.1. Les études sur le concept de la traitance parentale :

#### 6.1.1. L'étude de Fortson Cohen :

En 1985, il a étudié l'influence de la violence parentale sur les adultes, l'étude concerne un échantillon de trois groupes des étudiants qui représente la violence, le deuxième groupe contient 43 étudiants qui n'ont pas de troubles, le troisième constituée de 77 étudiants qui ont le sentiment de stabilité et d'assurance. Le résultat de cette étude est que les étudiants qui ont des troubles au sein de leurs familles sont les plus stressés para port à les autres, et le groupe stabilisé dans leurs familles sont moins stressés, donc la famille perturbée influence négativement sur les enfants, adolescents, adultes. (ججيفة قزوي, 2009, ص46).

#### 6.1.2. L'étude de Pierre Potvin et Rolande Deslandes et Paula Beaulieu et Diane Marcotte :

En 1999, il a visé par leur étude la vérification des liens entre le risque d'abandon scolaire ou secondaire, le style parentale et la participation parentale au suivi scolaire. L'échantillon se compose de 810 élèves de première année secondaire (12-13 ans), 54% de l'échantillon sont des garçons et 46% des filles. Ils ont utilisé pour l'étude de risque d'abandon scolaire un questionnaire de **P. Quirouette** (1988), concernant le style parental et la participation parentale au suivi scolaire sont évalués au moyen de questionnaire de **Steinberg. S. D, Lamborn. S. M Dornbusch** et **Darling** (1992) et **J. L. Eptein, L. J. Connors** et **K. C. Salinas** (1993) traduit et validé au Québec. Ils ont parvenu que 23% de la variance reste du risque d'abandon scolaire s'explique par les dimensions du style parental et de la participation parentale au suivi scolaire et 77% de la variance reste à expliquer par d'autres variables. Les écrits sur le sujet montrent que de nombreux facteurs peuvent expliquer le risque d'abandon scolaire, à savoir, les capacités scolaires de l'adolescent, le milieu socio-économique de la famille, et la qualité du milieu scolaire. (نجاح الدويك, 2008, ص99).

**6.1.3. L'étude de Annie Samson et Jocelyne Giasson et Lise Saint-Laurent :**

En 1999, a étudié un échantillon constitué de 22 dyades (mère-enfant) provenant de milieux défavorisés. Ils ont filmé le moment où la mère aide son enfant à écrire et à lire, le style parental de la mère est mesuré par un questionnaire des pratiques parentales (Block 1985). Après l'analyse des statistiques, ils ont révélé la présence des liens entre le style parental et les interventions des mères en lecture, et que les mères qui sont moins démocratique sont plus portées à donner de l'aide pour le décodage. (نجاح الدويك, 2008, ص99)

**6.1.4. L'étude de dawed :**

En 1999, il a essayé de comprendre la relation entre le type d'enlèvement familiale et les aptitudes sociales et le comportement social et le rendement scolaire des élèves de 6<sup>ème</sup>, 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> année, cette étude concerne un échantillon de 144 élèves et 158 filles qui sont choisie d'une façon aléatoire de 20 écoles, le chercheur a utilisé l'échelle du comportement sociale, des compétences sociales, et une autre échelle pour la traitance parentale. Le résultat de cette étude : les élèves qui sont traités par le style démocratique ont des compétences sociales et des aptitudes personnelle et académique plus élevées par rapport à ses camarades qui sont traités par le style permissif et autoritaire. (Ibid. p100)

**6.2. Les études sur l'agressivité scolaire :****6.2.1. L'étude de centre américain d'éducation statistique (1996-1997) :**

Le centre américain d'éducation statistique a effectué une étude sur le sujet d'agression et la discipline comportementale dans les écoles Étatiques Américaines de l'année (1997) et la comparaison avec celle de l'année (1991), elle éprouve que les principales problématiques de comportement disciplinaire selon les directeurs de ces écoles (1997) sont : des retards, absences, disputes entre les élèves etc. La comparaison entre les deux années a éprouvé que les problématiques sont les mêmes sauf la consommation des drogues qui est le phénomène plus remarquable dans l'année (1997), plus les absences des enseignants, et l'influence de comportement des élèves sur l'apprentissage scolaire. (اميمة جادو 2005 ص95-96)

**6.2.2. L'étude de Crick et Doge (1996) :**

Dans une recherche portant sur 642 enfant âgés de 9 à 12 ans, ont demandé à leur enseignant d'évaluer sur un échelle si chacun d'eux manifestait tel ou tel comportement, l'outil a été



élaboré par Doge et Coie (1987), le questionnaire comprend treize items, trois mesurent l'agressivité proactive « utilise la menace pour dominer les autres » et sept les comportements sociaux non agressifs « coopère bien avec ses camarades » pour chaque item l'enseignant doit donner son degré d'accord, pour un enfant donné, selon une échelle de 1(jamais) à 5(toujours vrai). Mais certaines recherches associent plusieurs techniques afin de les croiser, cette démarche augmente bien évidemment la rigueur de l'évaluation, mais le risque est de constater l'existence d'inhérence entre les juges. (ROGER. F, 2003, pp, 15.16).

### **6.2.3. Omrou Riffatt (2002) :**

Il a fait une recherche sur la relation entre l'agression des adolescents et certains variables sociologiques sur un échantillon d'élèves lycées sur la variable du sexe, et le niveau socioéconomique. Le résultat de cette étude est que les garçons sont plus agressifs que les filles, et les élèves des niveaux économiques inférieures plus agressifs que les classes moyennes et supérieures. Les garçons sont plus que les filles dans l'agression physique.

Ce résultat signifie que l'agressivité est un moyen pour répondre aux dérangements des autres et une façon de prendre leurs droits et d'avoir tous ce qu'ils veulent. Le chercheur distingue deux catégories de l'agressivité, la première vers le soi, et la deuxième vers les autres ou les choses. (اميمة جادو 2005 ص93-92).

## **6.3. Les études sur les deux le phénomène :**

### **6.3.1. Première étude, (Pouisset et Coslin) :**

La première étude avait pour objet de montrer que les adolescents qui ne perçoivent pas d'intérêt de la part de leurs parents pour l'école et leur scolarité tendent à présenter des comportements perturbant la vie scolaire et à connaître de multiples échecs (Pouisset et Coslin, 1999). Elle visait plus précisément à montrer dans quelle mesure l'intérêt parental supposé pour l'école et la scolarité de leurs enfants et/ou la situation familiale avaient une incidence sur les comportements perturbateurs et aggressive, le désengagement et les mauvais résultats scolaires. L'étude, conduite par questionnaire, portait sur 160 sujets scolarisés en classes de 4ème : 76 garçons et 84 filles d'âge moyen 14 ans 3 mois, dont 81% des pères et 70% des mères étaient en activité, majoritairement des ouvriers et des employés.

L'analyse des résultats conduit à constater, en ce qui concerne l'agressivité présente dans l'établissement, que 9% des adolescents déclarent qu'il n'y en a pas, 46% qu'il y en a un peu et

45% moyennement ou beaucoup. L'analyse montre également que 62% des sujets déclarent n'avoir jamais été eux-mêmes victimes de violences, mais que 26% disent l'avoir été sans raison et que 55% assurent n'avoir jamais agressé d'autres élèves. En revanche, 35% l'ont fait en réponse à une provocation et 10% sans avoir été provoqués. (COSLIN.P.2003, p176).

### **6.3.2. Deuxième études, (Chazelle et Coslin) :**

La deuxième étude avait pour objet d'aborder la relation entre la production de comportements agressifs par l'adolescent et le type de pratiques éducatives dont il bénéficie (Chazelle et Coslin, 2002). Elle porte sur 96 sujets âgés d'environ 15 ans, répartis également selon le sexe, qui fréquente des classes de 3ème. Ces sujets ont répondu à un questionnaire construit selon deux axes principaux : les conduites agressives et les pratiques éducatives parentales.

Les résultats conduisent à constater que la moitié des adolescents définissent l'agressivité comme un problème de société qui engendre la peur. Un sujet sur 10 y voit en revanche un moyen de s'exprimer, de régler ses problèmes ou de se révolter. La plupart n'ont jamais été victimes de violences, mais 18 adolescents disent l'avoir été. Cependant, quasiment tous en ont été plusieurs fois témoins, le plus souvent lors de bagarres. La violence verbale est fréquemment évoquée, mais seul un tiers des sujets disent avoir déjà insulté leurs parents. La violence physique est avouée par 10% des adolescents, les actes étant motivés par « un manque de respect » subi. Un tiers des adolescents déclarent que l'ambiance est très bonne au sein de leur famille. Seul un sujet sur dix la trouve mauvaise. Il en est de même en ce qui concerne la communication. La moitié des sujets communiquent aisément avec leur mère, mais seulement 20% avec leur père. Il n'y en a pas moins 40% qui ont avec lui des activités en commun. En ce qui concerne l'autorité, 37% ont l'impression que la discipline est très présente à la maison, mais 11% qu'elle est complètement absente. Le contrôle du travail scolaire et l'aide éventuelle aux devoirs est souvent le fait de la mère, rarement du père. Un tiers des adolescents déclarent que leurs parents n'exercent aucun contrôle sur leurs fréquentations, mais 20% se disent très contrôlés.

En ce qui concerne les comportements agressifs selon le sexe, les garçons reconnaissent nettement plus d'actes violents que les filles qu'il s'agisse du fait de se battre seul, de participer à des bagarres ou de frapper quelqu'un qui vous a insulté, qui vous a mis en colère ou qui vous a bousculé. Il ne s'agit au contraire que de tendances plus ou moins fortes en ce qui concerne le vol dans les magasins, la pratique du racket, le fait d'insulter les parents, le fait d'avoir blessé

quelqu'un, celui d'avoir frappé quelqu'un pour le voler, de s'être battu avec un couteau ou avec un objet tel qu'une batte de base-ball.

En ce qui concerne les pratiques éducatives selon le sexe, l'ensemble des garçons perçoit le climat familial de manière plus positive que les filles. Celles-ci s'estiment cependant particulièrement contrôlées par leurs parents, surtout le père. En revanche, la qualité de la communication au sein de la famille, le fait de pouvoir parler de ses problèmes avec ses parents, de pouvoir discuter avec eux et le filtrage parental des fréquentations ne paraissent pas permettre de distinguer les sujets selon le sexe.

Il a ainsi été distingué les pratiques éducatives de style relationnel et celles de style disciplinaire, les unes et les autres étant susceptibles de coexister au sein d'une même famille. Le style relationnel a été défini à partir du fait d'aimer passer du temps avec les parents, d'avoir la possibilité d'échanger avec eux à propos des problèmes rencontrés, de discuter avec eux et d'emprunter les repères offerts, ainsi que de communiquer, de se sentir proche et de pouvoir dialoguer. Le style disciplinaire a été défini à partir de la présence d'horaires fixes pour le coucher ou pour rentrer à la maison et à travers les limites posées par les parents, le filtrage des amis accueillis à la maison et le contrôle du travail scolaire. (COSLIN.P, 2003, p177-178).

## **7. Commentaire sur les études antérieures :**

Les études sur le comportement agressive dans les écoles présentent donc des lacunes (existence de peu d'études) et des problèmes méthodologiques importants : Les définitions de l'agressivité diffèrent, les méthodes d'enquête varient (statistiques officielles, questionnaire, entretien), la population investiguée change, ainsi que la période de réaction étudiée (période de temps couverte par la recherche). Malgré ces difficultés, quelques constats se dégagent à partir des données existantes.

## **Conclusion :**

A partir de ces études antérieures, on a arrivé à choisir une méthode pour notre modeste recherche et obtenir des informations qui nous permettent de faire une analyse de notre étude, une fois qu'on a terminée avec ce chapitre on va aborder les chapitres suivant.



## **Chapitre II**

### **La traitance parental**

Préambule.

1-Définition de la traitance parentale.

2-L'évolution de la conception des styles parentaux.

3 -Les différents types des styles de la traitance parentale.

4-Les caractéristiques des styles parentaux.

5-Les théories de la traitance parentale.

6-L'effet des styles parentaux sur le développement de l'enfant.

7-Les outils de mesure des styles parentaux.

Synthèse.

**Préambule :**

La famille c'est le premier lieu de socialisation. C'est un environnement social structurant dont la qualité dépend des conditions de vie, des valeurs et du système éducatif. L'action de la famille s'avère primordiale pour la structuration de la personnalité de l'enfant. Dans l'idéal, L'adolescent sera capable de se prendre en charge seul s'il a connu un lien d'attachement avec sa famille, à condition que paradoxalement "le lien d'attachement crée le lien de détachement.

**1. Définition de la traitance parentale :**

La traitance parentale est utilisé pour saisir les façons variables et ordinaires dont les parents tentent de contrôler et socialiser leurs enfants. (BAUMRIND. D, 1991, p53).

Selon **Naim ARIFAI** (1975), La traitance parental est l'ensemble des styles et des comportements qui se produit par les parents vers leurs enfants dans les différentes occasions où les enfants se mettent en coté que ce soit dans la maison ou dehors. (ججيفة قزوي 2008 ص 87)

Selon **Houda GUENAOUI** (1988), la traitence parental est l'ensemble des décisions que les parents suivent pour faire grandir leurs enfants dans la société et les transformer en être biologique, aux êtres sociologiques. (Ibid. p87).

Selon l'école de santé publique de **Huy-Waremme** (2004), « L'ensemble des savoir-être et savoir-faire qui se déclinent au fil des situations quotidiennes en paroles, actes, partages, émotions et plaisirs, en reconnaissance de l'enfant, mais également, en autorité, exigence, cohérence et continuité ». (DOUMONT.D et RENARD.F, 2004, p17).

Selon l'article 18 de la convention internationale du droit de l'enfant selon lequel les deux parents ont la responsabilité commune d'assurer l'éducation et le développement de l'enfant. Le père et la mère d'un enfant seraient ceux qui s'engagent à assumer prioritairement et principalement ces responsabilités, celles attachées à la parenté et dans les liens de filiation

D'après toutes ces définitions, on conclut qu'il est donc important de tout mettre en œuvre pour aider les (nouveaux) parents à accomplir cette fonction (parentale) en leur offrant un accompagnement et des dispositifs d'écoute, en leur proposant des espaces de discussion ; car on ne naît pas parent mais on le devient.

**2. L'évolution de la conception des styles parentaux :**

La question de l'éducation occupe une place considérable dans la psychologie sociale encore pendant les années 30 de notre siècle. On en connaît plusieurs approches.

L'approche de Rollins et Thomas, Maccoby, Purcios et Desme (1983) s'articule autour de deux principales dimensions de l'influence parentale :

La première en est permission- contrainte. Les principaux indices de cette dimension sont la contrainte, les ordres, les restrictions qui sont imposés par les parents aux enfants ; les responsabilités qui leur sont transmises ; la rigueur avec laquelle sont imposées les normes ; les manières dont la vie enfantine est liée a l'autorité parentale.

La deuxième en est affection-hostilité. Elle est relative aux engagements des parents à l'avenir de leurs enfants ; la responsabilité de leur présent – mode de vie ; le temps qu'on leur consacre ; les activités conjointes ; les émotions et l'enthousiasme avec lesquels ils prennent part à la vie de l'enfant.

La deuxième approche est celle de Baumrind et Rechling (1978) et elle est également liée a deux axes principaux : autoritarisme et libéralisme, affection et hostilité. Y sont examinés les suivants modèles du comportement éducatif des parents :

Le contrôle parental autoritarif (démocratique) est une combinaison de contrôle parental, de technique inductive et d'un soutien inconditionnel du désir de l'enfant d'être autonome et indépendant. Tendresse, bonté et compréhension, attention, bienveillance, beaucoup de communication, contrôle et exigence de prendre conscience de son comportement. Le contrôle autoritarif (démocratique) caractérise les parents qui ont une attitude nettement rationnelle. Ils encouragent l'enfant par des moyens verbaux ; mais ils tracent aussi les limites du comportement raisonnable requis ; ils fixent les normes et les moyens de respect ; en même temps, ils stimulent l'enfant à l'indépendance ; la place principale dans l'éducation occupe l'idée de l'infantilité, respectivement, de la maturation et les droits et les obligations en découlant surtout ceux liés à la liberté de choix. Une modalité de ce style est dénommée « comportement harmonieux » - la différence en réside dans le contrôle qui entre en jeu très rarement.

Le style autoritaire – « diktat », est une oppression systématique de l'initiative et de la dignité personnelle des enfants par le biais de l'ordre, de la menace, de l'autoritarisme, c'est

l'insistance sur la rigueur de la punition, une moindre chaleur, compassion, et compréhension, une plus rare communication avec les enfants. Le contrôle ferme, la violence, ne stimulent pas les enfants à exprimer leur propre opinion. Le style autoritaire caractérise les parents qui sont adeptes à l'idée du contrôle et modèlent leur rapports avec l'enfant dans le prisme des principes et des règles immuables qui ne se prêtent point à la discussion : respect de l'autorité, du pouvoir, de la tradition, du travail, de l'ordre, l'obéissance et la soumission aux éducateurs.

Le style permissif est propre aux parents ne reconnaissant pas les conceptions traditionnelles d'éducation et poursuivant le libre développement des enfants, qui accentuent sur le choix de la part de l'enfant ; sur liberté ; sur l'impulsivité de l'enfant, ils punissent peu, ayant peur que de cette manière ils ne restreignent la liberté enfantine.

Ce qui est caractéristique pour le style de « désengagement » c'est qu'on considère trop tôt que l'enfant est mature pour être indépendant. Passivité des parents. Deux univers. Le résultat en est, le plus souvent, l'individualisme et l'égoïsme ; cela se produit, très souvent, en cas de maladie ou de décès des parents.

**Baumrind** désigne encore la déformation des styles familiaux : « indulgence » et « protection ». L'indulgence est manque d'exigence, la désorganisation, le mauvais mode de vie, les parents n'encouragent pas les enfants, ils font des remarques rarement et veulement, ils ne forment pas l'enfant à l'indépendance et à la confiance en soi.

Lors de la protection, les parents assurent par leur travail la satisfaction de tous les besoins de l'enfant, ils éliminent tous ses soucis, efforts, difficultés en les assumant eux-mêmes. Le résultat en est, très souvent, le manque d'autonomie, d'initiative, «le despotisme en dessous ».

L'idéal, ce n'est donc pas d'appliquer un style précis - comme le style démocratique par exemple -, mais de savoir appliquer les bons styles aux bons contextes. C'est aussi d'essayer d'éduquer l'enfant pour l'amener à se mériter davantage, par ses actes, de façon à ce que l'on délaisse avec lui le style autoritaire pour un style plus démocratique ou « laisser faire ».([Http://.www.psychos-ressources.com](http://www.psychos-ressources.com)).

### 3. Les théories de la traitance parentale :

Il est important de souligner que la classification d'une théorie de la traitance parentale comme « psychanalytique », ou « sociologique » est en grande partie arbitraire.



### 3.1 La théorie psychanalytique :

La théorie psychanalytique insiste sur la nécessité de différencier les deux fonctions : maternelle et paternelle. Une préoccupation constante des auteurs, aujourd'hui encore, insiste sur la nécessité, la complémentarité et la non-confusion de ces fonctions.

La mère joue un rôle spécifique et primordial pendant la première année de la vie. Elle est alors le personnage le plus important pour le développement psychique de l'enfant en étant l'objet privilégié de ses investissements pulsionnels. Pour Winnicott (1969), pendant cette première période, le père a une importante fonction. C'est lui qui permettra à la mère de développer un état spécifique indispensable au développement des expériences d'omnipotence du bébé. Le père, lui, va jouer un rôle essentiel dans l'organisation de la personnalité de l'enfant en venant rompre le système dyadique mère /enfant au moment de la triangulation œdipienne. Il assumera et incarnera l'interdit, sera le représentant de l'autorité et de la loi.

L'accent est donc mis sur :

- la présence, la disponibilité de la mère auprès du tout jeune bébé.
- la valeur plus symbolique de la fonction paternelle qui n'intervient que plus tardivement et « à distance » dans le psychisme enfantin.

La théorie psychanalytique souligne l'importance de la différenciation des rôles dans le couple parental en termes symboliques. Schématiquement, la mère est le symbole de la tendresse et de l'amour, le père celui du respect de la loi et de l'autorité. (BARUCH. C et CARTRON.A, (2006), p46)

Ajoutons aussi que, dans cet axe théorique, le père joue un rôle symbolique et spécifique de rattachement à la lignée (donne du nom) et qu'il présente une importance toute particulière dans le développement psychique du petit garçon dans la mesure où il lui fournit une virilité.

### 3.2. La théorie sociologie :

Plus ou moins explicitement en référence à ce modèle. Ainsi que le rappelle Almodovar (1985), ce modèle a été qualifié de « normal » ou de (reproduction, de Jusqu'à la moitié du 20ème siècle, la répartition des rôles sociaux entre le père et la mère à l'intérieur de la famille nucléaire correspond bien à cette différenciation des fonctions .tels qu'ils sont décrits dans le

cadre de la sociologie fonctionnaliste (Parsons et bales, 1955) le rôle « instrumental » du père dans la société . Le rôle «expressif » de la mère consiste à gérer les affaires affectives au sein de ce groupe.

Certes, cette présentation peut paraître fort schématique, il n'empêche qu'une grande partie de la réflexion sur l'étude de la répartition des fonctions est menée soins aux jeune, de stabilité nécessaire compte tenu de la longueur de l'enfance humaine). Dans la recherche, ce modèle a servi de cadre de référence par rapport auquel les écarts étatisent interrogés en termes de déviance. Dans la pensée commune, il a souvent été compris comme le « bon » modèle d'environnement familial, le seul adapté au développement affectif et social harmonieux de l'enfant.

La répartition des rôles entre père et mère à l'égard de l'enfant, telle qu'elle apparait dans les résultats d'étude empiriques, témoigne qu'au-delà d'une certaine évolution des pratiques (peut -être moins importante qu'elle n'est médiatisée), chacun garde sa spécifié, d'autant plus que le milieu socioculturel est bas.

Tout d'abord, il apparait que les pères sont peu disposée à aménager leur carrière professionnelle pour ce consacre davantage à leur enfant. ([Http://www. Documentation-réseau enfance.com](http://www.Documentation-réseau-enfance.com)).

On conclu que les styles parentaux permettent de décrire la façon d'intervenir des parents avec leurs enfants dans les situations de la vie quotidienne d'une façon générale, et d'autres parts les styles parentaux joue un rôle primordial dans le développement socio-affectif et cognitives des enfants et des adolescents.

#### **4. Les différents types des styles de la traitance parental :**

Toutes les personnes qui travaillent avec des enfants connaissent la difficulté de parler à des parents de leurs enfants. La plupart d'entre eux sont convaincus du bien-fondé de leur mode éducatif ou de leur style parental. Il est très difficile d'admettre pour beaucoup d'entre nous que les problèmes de nos enfants sont liés plus ou moins directement à nos façons d'être avec eux. **Lautrey** (1980) a conduit une recherche très approfondie sur les liens entre l'ambiance familiale et le développement intellectuel et social. Il apparait que les familles trop rigides et trop laxistes ont un effet néfaste sur le devenir de l'enfant, alors que celles qui offrent un cadre chaleureux, structuré, source de découverte et d'expérimentation, favorisent un développement harmonieux et performant. Ces considérations sont confirmées par la

plupart des autres études. **Baumrind** (1980) a proposé une catégorisation des styles parentaux qui rejoint celle de Lautrey (1980). Elle distingue les styles : autoritaire, permissif, démocratique.

#### **4.1. Style autoritaire :**

Est une demande permanente d'obéissance et de respect des règles sans discussion et justification. La discipline représente l'élément essentiel des relations parents-enfants. Les interactions ne sont ni chaleureuses, ni sécurisantes, et les adultes n'accordent que peu d'intérêt aux opinions. Aux sentiments et aux projets de leurs enfants. Ces derniers finissent par avoir leur propre vie en organisant leur solitude. (ROGER. F, 2003, p58).

#### **4.2. Le style permissif :**

Est observé par des familles qui n'assument pas leurs responsabilités, soit par conviction idéologique ou crainte de l'exercice de l'autorité, soit par désintérêt pour l'enfant ou refus de créer un contexte relationnel chaleureux affectivement (style négligent). (Ibid. p58).

#### **4.3. Le style démocratique :**

Le style démocratique est pratiqué par des parents qui ont une idée stricte de la discipline, mais qui considèrent que toute règle doit être à la fois respectée et justifiée. Ils sont à la fois tolérants, chaleureux, exigeants et démocratiques. (Ibid. p58).

### **5. Les caractéristiques des styles parentaux :**

Chaque style à des caractéristiques bien définis.

#### **5.1. Les caractéristiques du style autoritaire :**

Le style autoritaire se caractérise par :

- Un pouvoir d'entraîner l'enfant et de structurer sa personnalité. Elle consiste donc dans un acte dynamique, une trace, des projets, des désirs, des représentations. L'adulte a l'initiative, il sollicite, il stimule, il propose.
- Un pouvoir de limites et de sécurité. L'adulte guide, évite, signale les dangers, protéger, indique les règles et les lois, il interdit.

. Un pouvoir de clarifier, c'est-à-dire de présenter les événements de la vie et les choix de manière informative, compréhensible, délibérée, de telle sorte qu'ils puissent être intégrés par le jeune comme des références claires. (CANOUILP et RAMOS.O, 1994, p310).

### **5.2. Les caractéristiques du style permissif :**

Les parents ne prennent pas leurs responsabilités dans la guidance des enfants.

Flou des indications éducatives, démission, non-choix, ou souvent absence physique dans les moments importants.

Les adolescents ou les enfants ressentent un manque de soutien de la part de ses parents.

Dans ce type de comportement éducatif, on retrouve les familles dans lesquelles les pères sont absents (travail, déplacement, désunion du couple...) et délèguent le pouvoir éducatif à la mère.

Les parents permissifs considèrent que leurs enfant ont autant de droits que les adultes, mais peu de responsabilités. (Ibid. p59).

### **5.3. Les caractéristiques du style démocratique :**

Le style démocratique est caractérisé par :

Un ensemble de normes claires établies par les parents ; par la mise en application de ces normes ; par l'utilisation de sanctions lorsque cela mise en application de ces normes ; par l'utilisation de sanctions lorsque cela s'avère nécessaire ; par l'encouragement à l'autonomie et par la communication ouverte entre les parents et les enfants.

De hauts niveaux d'engagement, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie et en lien avec de meilleurs résultats scolaires. (Ibid. p59).

## **6. l'effet des styles parentaux sur le développement de l'enfant :**

En peut citer plusieurs effets des styles parentaux.

### **6.1. Les effet du style autoritaire :**

. Les parents autoritaires ont tendance à avoir des enfants asociaux, agressifs et rejetés par leurs pairs.

. Les enfants éduqués dans un contexte autoritaire, tout en étant plus violents.

. Les valeurs morales exprimées par l'enfant sont dues à la crainte d'être puni et la peur de l'autorité. (CANOUI. P et RAMOS. O, 1994. p59).

### **6.2. Les effets du style permissif :**

La négligence parentale a des conséquences négatives sur les enfants.

Maccoby et Martin (1983), le style permissif étant pris comme référence, sur les compétences sociales, les comportements violents, l'estime de soi et les conduites addictives (tabac et alcool) des enfants ou des adolescents. (Ibid. p59).

### **6.3. Les effets du style démocratique :**

Ce style a clairement un effet plus positif que les autres styles.

Les enfants éduqués dans ce contexte consomment moins de tabac et moins d'alcool.

Les adolescents éduqués dans ce contexte ont une meilleure adaptation scolaire, une meilleure estime de soi et sont plus populaires que ceux qui grandissent dans un univers éducatif autoritaire. (Ibid. p59).

## **7. Les outils de mesure des styles parentaux :**

Il existe plusieurs instruments en langue française qui évaluent les pratiques parentales et qui ont été validés soit au Québec, soit en France. **Alles-Jardel** (1997) a entrepris le relevé de ces instruments, en soulignant la complexité des problèmes théoriques, méthodologiques et conceptuels rattachés à l'évaluation des pratiques parentales et de leurs effets sur l'environnement familial et le développement de l'enfant. Parmi les instruments validés au Québec, **Alles-Jardel** (1997) mentionne le questionnaire des compétences éducatives parentales élaboré par **Trudelle** (1990), le questionnaire sur l'environnement familial construit par **Dansereau** et **Térisse** (1994), ainsi qu'une validation de la traduction du California Child Rearing Practices réalisée par **Strayer et al.** (1995). Du côté français, **Alles-Jardel** (1997) mentionne les travaux de **Lautrey** (1989) qui a construit un instrument permettant d'évaluer les caractéristiques de l'environnement familial ayant une incidence sur le développement cognitif des enfants, elle rapporte également les démarches d'élaboration d'un instrument qu'elle a construit avec ses collègues et qui mesure les attentes et les

pratiques parentales auprès du jeune enfant. Alles-Jardel (1997) cite également le questionnaire intitulé «Pratiques éducatives familiales et internalisation des valeurs» de **Beauvois** et **Dubois** (1994), ainsi que le questionnaire évaluant les stratégies éducatives des familles, construit en Suisse par **Kellerhals** et **Montandon** (1991). Mis à part ce dernier questionnaire qui vise les parents de préadolescents, tous les instruments cités s'adressent à des parents de très jeunes enfants ou d'enfants fréquentant l'école élémentaire.

Un instrument s'adressant aux pratiques parentales à l'adolescence se doit d'investiguer les réalités nouvelles qui s'imposent aux parents à cette période de la vie. L'évolution des rapports entre adolescents et parents se caractérise à la fois par la continuité et le changement (**Claes**, 2003; **Collins** et **Luebker**, 1994). Si les fonctions de soutien et d'affection se maintiennent tout au long de l'adolescence, des réalités développementales nouvelles imposent de nouveaux défis aux parents comme l'importance grandissante des amis dans la vie quotidienne, le contrôle des sorties, le développement de la sexualité et les fréquentations de partenaires romantiques. Un instrument s'adressant aux pratiques parentales à l'adolescence se doit d'investiguer ces réalités, puisqu'elles génèrent des particularités développementales.

**1.1. Pratiques éducatives parentales :** un instrument auto rapporté auprès des adolescents L'instrument qui fait l'objet de la présente étude examine ces réalités à partir des perceptions qu'ont les adolescents des pratiques éducatives parentales qu'exercent sur eux leurs parents. Le cadre général du présent questionnaire s'appuie ainsi sur les propositions théoriques formulées par plusieurs auteurs (**Kerr** et **Stattin**, 2003; **Rohner**, 2004; **Steinberg** et **al.**, 1995) qui abordent la question du rôle des liens parentaux sur le développement des enfants et des adolescents dans une perspective qui met l'accent sur les représentations subjectives des individus et l'impact de ces représentations sur le développement plutôt que la réalité des liens objectivement observables. Dans une telle perspective, c'est la conviction d'un enfant ou d'un adolescent d'être aimé par ses parents, d'être victime de rejet, d'être écouté ou de faire l'objet d'un contrôle abusif qui entraîne une série d'effets positifs ou négatifs sur de multiples aspects du développement.

Enfin, le présent instrument examine séparément la perception de chacun des parents. Cela répond à la nécessité, soulignée à juste titre par plusieurs auteurs, d'évaluer séparément les effets de la qualité des relations avec la mère et le père, puisque les adolescents sont en mesure de différencier ces deux relations et que chacun de ces liens a une influence spécifique

sur le développement (**Collins** et **Russel**, 1991; **Kerns** et **Stevens**, 1996; **Youniss** et **Ketterlinus**, 1987).

**1.2. Pratiques éducatives parentales** : l'expression de l'affection et l'exercice du contrôle.

Depuis leurs débuts, les travaux menés sur le thème de l'exercice ou de la perception des pratiques parentales ont constamment identifié deux dimensions centrales : l'expression de l'affection et l'exercice du contrôle (**Baumrind**, 1975; **Kellerhals** et **Montandon**, 1991; **Maccoby** et **Martin**, 1983; **Rollins** et **Thomas**, 1979; **Schaeffer**, 1965). Ces deux dimensions ont été retrouvées, quelles que soient les procédures adoptées pour aborder les réalités familiales : observation directe dans les familles (**Baumrind**, 1975), analyse des interactions entre les parents et l'enfant (**Maccoby** et **Martin**, 1983), entrevues semi-structurées auprès des parents (**Kellerhals** et **Montandon**, 1991), application de questionnaires structurés aux enfants et aux parents (**Schaeffer**, 1965) et quelles que soient les modalités d'analyse des données : analyses factorielles (**Schaeffer**, 1965), analyses par «cluster» (**Baumrind**, 1975) ou méta-analyse (**Rollins** et **Thomas**, 1979). Des études interculturelles indiquent par ailleurs que ces deux dimensions se retrouvent dans toutes les cultures étudiées jusqu'ici et pourraient même constituer des réalités universelles (**Khaleque** et **Rohner**, 2002). La première dimension est généralement conçue sur un continuum qui oppose la présence d'affection, la chaleur émotionnelle, le soutien, la sensibilité et l'écoute au pôle positif et, au pôle négatif, un certain nombre de conduites parentales telles que l'indifférence, la froideur, l'hostilité ou le rejet. La seconde dimension relève de l'exercice du contrôle parental et traduit le rôle proactif exercé par les parents afin de développer chez leurs adolescents les habiletés interpersonnelles et les compétences nécessaires à leur insertion sociale (**Grootevant**, 1998). Les parents assument ce second rôle en fixant des règles, en convenant des limites à ne pas franchir, en encadrant les comportements et en adoptant des modalités pour sanctionner les écarts de conduite éventuels. ([www.style-parental.mesure.htm](http://www.style-parental.mesure.htm))

### Synthèse :

On sait que la formation du lien social commence avec la vie. Les interactions précoces amènent les interactions ultérieures qui permettront l'intégration au sein de la société. L'intégration à la famille s'avère la meilleure préparation à l'insertion sociale, la famille

jouant un rôle essentiel dans la formation de la conscience morale et s'avérant l'élément fondamental dans la transmission des valeurs.



## Chapitre III

### Le comportement agressif

Préambule.

#### ***A-L 'agressivité :***

1-Définition.

2- Les approches théoriques.

#### **B-agressivité scolaire :**

1-définition.

2-les types de l'agressivité scolaire.

3-les formes de l'agressivité scolaire.

4-la gestion de l'agressivité scolaire.

5-les causes de l'agressivité scolaire.

6-les facteurs de l'agressivité scolaire.

7-les comportements agressifs dans les écoles.

8-L'évaluation de l'agressivité.

9-la mesure des comportements agressifs dans les écoles.

10-comment réduire l'agressivité dans les écoles ?

Synthèse

**Préambule :**

L'agressivité est une composante fondamentale et affective de la nature humaine, c'est une tendance à nuire, à attaquer autrui, ou tout objet susceptible de faire obstacle à une satisfaction immédiate. L'agressivité peut se manifester par de nombreux comportements différents qui sont plutôt hostiles et contribuent à l'élaboration de la personnalité, plusieurs champs théoriques se sont donnés la tâche d'étudier l'agressivité sous divers aspects sociocognitive et psychanalytique, ce qui sera détaillé au fil de ce chapitre.

**A. L'agressivité :****1. Définition :**

L'agressivité est fréquemment mise en parallèle avec la notion d'instinct de survie qui désigne une nécessité première d'assurer la survie de l'ensemble des actions sur l'environnement extérieur. **Labrit**, (1939) distingue trois formes d'agressivité : prédatrice (inné), de compétition (protection) et défensive (quand la fuite est impossible. (CAROLIN. S, 1997, p16)

Selon **TREMBLAY** et son collaborateur, (2000), la question de l'origine de la violence chez l'enfant ramène à un débat fort ancien entre deux idéologies de la nature humaine. La première et celle de Rousseau, affirme que l'homme est naturellement bon à la naissance et que seul son contexte social est susceptible de pervertir, plus récemment **BANDURA**, (1973) affirmait que l'être humain ne venait pas au monde agressif mais qu'il devenait par apprentissage. La sélection naturelle amène les organismes vivants à se doter de stratégies d'agression pour survivre, se reproduire et établir leur statut social, car l'environnement naturel et social est souvent hostile. (ROGER. F, 2003, p 21).

L'agressivité comme tout autre fait humain ne peut être cernée sans un corpus conceptuel d'ordre intégratif, une difficulté bien assumée par la théorie sociocognitive **BANDURA**, (2003) par sa position originale, dont il nous présente un système de causalité triadique, qui met en influence circulaire et en relation d'interdépendance des facteurs environnementaux, personnels et comportementaux. Cette théorie a su redonner de la valeur au processus cognitifs médiateurs entre condition vitale et comportement humain. Dans cette vision l'individu est à la fois produit et producteur de son environnement. (BANDURA. A, 2003, p16).

D'autre part **BEKOUTZ** (1984, 1988) dans une perspective cognitive considèrent que l'agressivité est une réaction aux événements à valeur négative. (JAQUE C, 2006, p 53).

Selon **BARON** et **RICHARDSON** (1994) est un comportement destiné à blesser intentionnellement un autre individu, ce dernier étant motivé à en éviter les effets supposés aversifs. (LAURENT. B, 2010, p8).

À nos connaissances en peut dire que l'agressivité est un message, qui trouve tout jour son destinataire à savoir l'autre, elle peut être une tentative de destruction ou un appel à l'aide.

## **2. Les approches théoriques de l'agressivité :**

Le comportement agressif a un statut extrêmement complexe, du fait de la complexité même des facteurs qui déclenche ; de la façon dont il s'exprime, et du fait de la variété des cibles concernées. D'où le foisonnement des recherches fondamentale et la multitude des modèles théorique proposés, visant à comprendre et définir ce comportement.

### **2.1. Approche traditionnelles :**

Elle se compose de quatre théories qui sont :

#### **2.1.1. Théories mécanistes :**

D'après **Hull** (1943) la formation d'une habitude qu'est d'ordre organique est affectée par un besoin ou une tendance de réaction primaire ou secondaire. Ces tendances primaires, engendrent par l'intermédiaire de récepteurs spécialisées, des impulsions nerveuses, parla suite acheminées vers des organes spécifique tell que les glandes et les muscles.

Aussi en trouve les idées avancées par **Dollard, Miller, Doob, Mowrer** et **Sears**, (1939), ont fondé l'hypothèse selon laquelle l'interruption en cours. Ils pensent que l'intensité de l'instigation l'agression peut être déterminée par trois facteurs :

-L'intérêt que la personne porte à la satisfaction du but poursuivi.

-Le niveau des interférences exercées sur son action.

-Le nombre de frustration préalablement subies. Pour eux les effets des frustrations peuvent s'additionnées et conduire à des réactions agressives. On croit à l'existence des facteurs qui

inhiberaient l'agressivité et quand l'individu n'a pas cette possibilité, il cherche d'autres cibles.

**Dollard** (1939) et ses collègues parlent de catharsis qui veut dire une agression passive lorsque la peur de la punition bloque l'agression. Donc la frustration est la source de l'agressivité.

**Miller** (1948) parle sur le déplacement de l'agent de frustration vers une victime, qu'elle ne réduit pas à l'agressivité, et ses arguments sont fondés sur l'étude expérimentale de l'agression. (PAHLAVAN. F, 2002, p98-101).

### **2.1.2. Théorie associationniste :**

Cette théorie est fondée par **Berkowitz** qui la développée en (1939), la frustration dépend de la situation ou se trouve l'individu. Pour Berkowitz un stimulus se transforme en un signal agressif qui manifeste dans l'acquisition des significations agressives. Ce stimulus associe à des agressions positives renforcées comme la colère et sans oublier les caractéristiques individuelles. Pour lui la frustration est insuffisante pour l'acquisition des comportements agressifs. Donc pour lui un état de colère est une source de frustration qui augmente l'agression. Ainsi ces comportements agressifs engagent chez l'individu une sorte d'apaisement comme une conséquence de la diminution de l'attention.

Il s'oppose le principe énoncé par la théorie de la frustration-agression de **Dollard** et ses collègues qui elle peut être réduite par des processus de déplacement et de catharsis. S'opposant à ces idées Berkowitz (1993) affirme que les individus frustrés ne peuvent réduire leurs tendance à l'agression qui en infligeant un dommage, et la catharsis ne se produit que lorsque l'individu est provoqué par des actions agressives. Pour lui la source de la frustration contient des frustrations. (PAHLAVAN. F, 2002, p101).

### **2.1.3. La théorie de l'apprentissage sociale :**

La théorie de l'apprentissage social est une théorie à la fois cognitive et associationniste. Les processus appliqués dans l'apprentissage de l'agression sont identiques à l'apprentissage des autres comportements sociaux. Le fondateur de cette théorie c'est **Bandura** (1973) pour lui la frustration qui engendre l'agression est le résultat de l'acquisition et de l'apprentissage avec les liens associatifs et l'observation d'autrui.

Selon cette théorie la réaction agressive peut être modulée par des caractéristiques neurophysiologiques, les facteurs génétique, hormonaux, caractéristiques, physiologique...etc. Tous ces derniers influent l'agression de l'individu.

Bandura aussi, a parlé de l'acquisition de comportement agressif qui se produit par l'intermédiaire et l'importance de renforcement des actes agressifs qui manifeste dans l'augmentation de ces comportements. Par l'expérience directe.

D'autre résume l'apprentissage de l'agression par le processus : familiale, sub-culturel et symbolique. Le deuxième c'est de l'apprentissage vicariant ou symbolique qui veut dire l'apprentissage médiatisé, et ce type d'acquisition dépend des caractéristiques individuelles. (PAHLAVAN. F, 2002, p102).

#### **2.1.4. Théorie biologique :**

La conception biologique du comportement agressif cherche à interpréter comme le résultat de l'activation de centres de contrôle ou de substrats nerveux particuliers, censés sous-tendre de façon spécifique les différents types de comportement agressif ; pour expliquer l'origine du comportement agressif, les théories s'inspirant d'une conception biologique empruntent deux orientations fondamentalement différentes. La première propose de considérer l'agression comme étant d'origine interne spontanée, résultant d'une pulsion interne, souvent tenue pour innée, et qui se manifeste par la réaction agressive (**Lorenz**, 1966). Selon certains auteurs, la spontanéité du comportement agressif serait due à l'accumulation d'énergie dans le système nerveux (**Freud**, 1887-1902/1956 ; **Lorenz**, 1966 cités par **Pahlavan**, 1987). D'où la nécessité de mécanismes de décharge que l'organisme trouverait dans certaines réactions spécifiques (actes instinctifs). La deuxième soutient l'hypothèse selon laquelle l'agression est essentiellement la réponse à la réception d'un stimulus externe (**Scott**, 1958). **Cairns**, 1986, et **AI**, 1988, insistent sur l'importance du rôle des facteurs biologique dans le développement des individus, y compris dans le développement des comportements agressifs : surtout de l'adolescence et au début de l'âge adulte. (Ibid. p104-105).

#### **2.2. Théorie sociocognitive :**

Elles se composent de trois théories :

**2.2.1. L'approche interactionniste :**

L'insuffisance des modèles traditionnels et associationnistes par rapport à l'explication des résultats des études empiriques et les progrès dans les études affectives et cognitives, ont amenés les chercheurs à expliquer les comportements agressifs par l'interaction des processus affectifs et cognitifs.

Cette approche inspirée de l'analyse aristotélicienne du lien entre la colère et l'agression .elle met l'accent sur le rôle des concepts d'intention et de motivation, l'agression est utilisée comme une action qui porte dommage à la cible .l'individu peut avoir des comportement agressifs tel que des attaques contre la source de la transgression ou l'agression serait une action punitive car l'individu a subit des attaques personnel et peut les empêchés dans le future. Selon ce modèle, l'origine de l'agression chez l'individu est liée aux règles dans les situations conflictuelles, et l'influence sociale dans le déclenchement de l'agression. Donc selon cette approche, l'agression est définie comme un comportement utilisé pour influencé les actes, et protéger l'identité sociale elle a considéré comme une conséquence normale d'une relation interactionnelle conflictuelle ainsi elle explique la colère perçue comme une émotion. (PAHLAVAN. F, 2002, p 110).

**2.2.2. La théorie biopsychosociale :**

Cette théorie se base sur l'interaction entre multiple facteurs (biologique, physiologique et sociale) seraient à l'origine de l'agressivité, celle-ci constituée à travers le facteur d'évolution des espèces. Le mode d'interaction de ces facteurs (génétique, hormonal...etc.) dépend de l'apprentissage et le contexte sociale. Le système nerveux est le centre des émotions tel que la colère, et l'existence d'une interaction des différents centres nerveux, et une relation entre celle-ci et l'environnement. Donc l'apprentissage de comportement agressif serait assuré par le conditionnement classique, et le déterminisme biogénétique et hormonal on a aussi l'éducation qui a un rôle important dans le contrôle de l'agression au fil des étapes du développement (Ibid. p 112).

**2.2.3. Théorie cognitivo-néo associationniste :**

Ce modèle est fondé sur les principes associationnistes qui intègrent les différentes approches, il a mieux cernés la complexité des émotions. Selon ce modèle une seule approche est insuffisante pour expliquer la complexité des affectes négatifs et les comportements

agressifs. **Berkowitz** le fondateur, il considère que l'appréhension de la situation comme expérience déplaisante d'un processus simple vers le plus complexe, selon l'auteur, l'affecte négatif généré par un événement déclenchant et simultanément. Deux ensembles de réactions apparaissent par exemple l'agressivité et la colère, d'autre part la tendance à fuir la situation déplaisante liée à la peur. Les facteurs génétiques et situationnels départagent les tendances, (Ibid. P113).

### 2.3. L'approche psychanalytique:

Différents courants psychanalytiques ont donné des interprétations théoriques de l'agressivité.

En 1908 **A. Adler** avance l'hypothèse d'une pulsion d'agressivité. La pulsion d'agression peut s'emmêler avec toutes les autres pulsions. Il donne l'exemple du sadisme ou du masochisme qui ne sont qu'une combinaison de la pulsion d'agression et de la pulsion sexuelle.

A partir de « Malaise dans la civilisation (1929) » **Freud** affirme que l'agressivité est l'expression des pulsions que la civilisation n'a pu domestiquer. Au fur et à mesure de son œuvre, il accentuera d'avantage l'importance de la pulsion de mort et sera amené à considérer cette dernière en référence directe à l'autodestruction. Cependant, c'est au sein du complexe d'Œdipe que Freud développera pleinement la notion d'agressivité. En effet, c'est l'œdipe qui fixe le destin de la pulsion.

Pour **M. Klein**, l'agressivité, très importante dans la première enfance, apparaît dès les premiers mois (fantasmes de destruction et de dévoration) et joue un rôle fondamental dans la maturation de la personnalité, en particulier par la structuration progressive du sujet par rapport à l'objet.

Pour **D. Lagache**, aucun comportement humain n'est sans rapport avec l'agressivité. En ce qui concerne les comportements agressifs pathologiques, la clinique psychanalytique insiste sur le rôle des carences affectives précoces et des violences exercées très tôt par le père, aboutissant à un trouble de l'identification et à un défaut d'élaboration symbolique. (ANGEL. S, 2010, p123-124).

**Commentaire :**

A travers la présentation des théories et recherches récentes sur l'agression humaine, nous avons souligné l'importance des facteurs multidimensionnels. Ces travaux suggèrent que la prévention ou le contrôle du comportement agressif pourraient s'effectuer à plusieurs niveaux, et renforceraient leurs chances du succès en considérant leur étroite dépendance et en cumulant leurs influences.

**B. Agressivité scolaire :****1. Définition :****L'agressivité scolaire :**

Selon Chesnais (1981), au sommet de la hiérarchie des infractions contre les personnes car elle les atteint dans leur vie, leur santé ou leur liberté. C'est en ce sens que Pain (1994) la définit comme processus délictuel ou criminel parfaitement repéré par les qualifications judiciaires. Mais les comportements ainsi incriminés excluent bon nombre de conduites fréquemment observées qui viennent perturber la vie des collègues.

Pour Debarbieux, il n'y a réellement violence que dans un rapport à la violence. Ce n'est pas un en-soi conceptualisé mais un ressenti comme tel par les victimes : tel enseignant ne supporte pas les chuchotements, tel autre le bruit d'une règle qui tombe, alors que tel autre accepte les insultes, voire même les menaces.

Il faut en fait prendre en compte trois dimensions de l'agressivité scolaire : les crimes et délits susceptibles de donner suite à des procédures, les incivilités décrites par les enseignants, les personnels administratifs et les élèves et le sentiment d'insécurité résultant des deux précédentes composantes. (COSLIN. P, 2003, p166, 167).

**2. Les types de l'agressivité scolaire :**

Selon les typologies proposées par BUSS (1961) il y a :

**2.1. Agression active :**

On trouve quatre types d'agressions actives qui sont :



**2.1.1. Physique directe :**

Attaquer quelqu'un en utilisant une partie du corps (pied, dents) ou une arme (couteau, pistolet).

**2.1.2. Physique indirecte :**

Voler ou endommager des biens, piéger quelqu'un, engager un assassin.

**2.1.3. Verbale directe :**

Critiquer, désobliger, maudire, menacer quelqu'un.

**2.1.4. Verbale indirecte :**

Propager des rumeurs concernant quelqu'un.

**2.2. Agression passive :****2.2.1. Physique directe :**

Empêcher quelqu'un d'atteindre son but.

**2.2.2. Physique indirecte :**

Refuser de s'engager dans une activité, d'exécuter une tâche.

**2.2.3. Verbale directe :**

Refuser de parler à quelqu'un, de répondre aux questions.

**2.2.4. Verbale indirecte :**

Refuser d'acquiescer, de défendre quelqu'un lorsqu'il est injustement mis en cause.

**3-Les formes de l'agressivité scolaire :**

Généralement on distingue deux formes de comportement agressif :

**3.1.Agressivitépositive :**

l'agressivité positive est le moteur d'un meilleur fonctionnement, et c'est elle qui nous pousse dans notre dernier retranchement par exemple en cas de pression au niveau d'une tâche à

effectuer ou d'un délai à respecter. Cette forme d'agressivité est parfois appelée assertion ou comportement.

### **3.2. Agressivité négative :**

on qualifie un comportement agressif de négatif lorsqu'il mène à la destruction ou à la dévastation de matériel, constitue une menace pour autrui ou est dirigé contre soi-même. (BOUCKAERT. F, 2004, p5).

## **4. La gestion de l'agressivité scolaire :**

Pour gérer l'agressivité scolaire en doit prendre en considération hétérogénéité de l'univers scolaire et de l'univers familiale qui contient quatre niveaux :

### **4.1. Socioculturel:**

Le décalage culturel de l'éducation peut pousser l'élève à l'agressivité donc il est nécessaire d'instaurer une dynamique de la différence et respecter les différentes stratégies d'apprentissage. (THIRION. J, 1992, p91-92).

### **4.2. Biologique :**

Dans ce niveau les études montrent que les processus biologiques et physiologiques peuvent, de différentes manières, contribuer à modulation du développement et de l'expression des comportements de l'individu. Les facteurs génétiques jouent déjà un rôle indirect dans la mise en place des moyens permettant à l'individu de se montrer agressif. (PAHLAVAN. F, 2002, p78).

### **4.3. Psychologique :**

Le rôle de certains traits de personnalité, tels que les traits d'hostilité, d'irritabilité ou d'anxiété, a été étudié comme modérateur de l'agression. (Ibid., p20).

### **4.4. Psychoaffectif :**

La colère par exemple est un affectif dont le lien avec les conditions de l'agression a souvent été avancé. Dans ce sens, l'exemple de sa conceptualisation permet d'illustrer la façon dont la compréhension des comportements agressifs a évolué chez les chercheurs. (Ibid. p90).

## 5. Les causes de l'agressivité scolaire :

Les chercheurs réalisés depuis les années (1960) ont permis d'identifier certaines causes de déclenchement de l'agressivité scolaire, permis ces causes en peut citer :

### 5.1. Le contexte environnemental :

Les études des facteurs liés à l'environnement ont montré que le comportement agressif pouvait être déclenché par certains anxiogènes environnementaux (température et bruit).

L'effet de la chaleur sur les êtres humains peut paraître paradoxal. D'un côté, elle les rend moins dynamiques, moins motivés et, de l'autre, elle augmente la probabilité de l'agression. L'agression, surtout lorsqu'il s'agit d'un crime, nécessite une quantité considérable d'effort et d'énergie. Les études empirique de (**Anderson**, 1998 ; **Rotton** et **Frey**, 1985 cité par **Baron** et al) montrent que le nombre de crimes violents augmente pendant les périodes de fort chaleur. Les études de **Nesbett** (1993) montrent également que les cas d'agression peuvent varier d'une région à une autre. Les crimes violents sembleraient plus nombreux dans les régions plus chaudes que dans des régions plus froides.

Le bruit peut aussi être à l'origine de symptômes d'agression. Dans une étude réalisée par **Donnerstein** et **Wilson** (1976) indiquent l'importance du lien entre l'effet de contrôle et l'éveil physiologique concernant la relation entre bruit et agression. Un son désagréable peut certes augmenter l'éveil physiologique et probabilité de l'agression. (PAHLAVAN. F, 2002, p24-31).

### 5.2. Le contexte social :

L'agression en tant que comportement social n'a aucune signification en dehors du contexte social, et elle ne peut se produire dans un vide social. La probabilité d'une agression est toujours déterminée par la présence ou par l'action, fictive ou réelle, d'autrui dans l'environnement social immédiat de l'individu. Un mot déplacé, une frustration, la gêne causé par la présence d'une personne, un ordre d'un supérieur hiérarchique, peuvent déclencher une agression. (Ibid. p34).

### 5.3. Le contexte scolaire :

Lorsqu'on compare des établissements scolaires entre eux, des variations apparaissent dans le taux de conduites agressives qui y sont observés. La plupart du temps, ces écarts reflètent la

composition de l'établissement, c'est-à-dire les caractéristiques des élèves. Le principal prédicteur des problèmes de violence scolaire est donc extérieur à l'établissement lui-même : il s'agit du profil social des élèves qui le fréquentent et des quartiers dont sont issus les élèves. Les recherches consacrées aux interventions auprès d'enfants ou adolescent ayant des problèmes de conduite indiquent que leur regroupement dans des classes ou structures spécifiques ne diminue pas mais contribue au contraire à l'intensification de leur délinquance, en dépit d'un encadrement spécialisé (**Leve et Chamberlain, 2005 ; Warren et al ; 2005**). Comme le précise **Gottfredson** (2001) les écoles situées dans un endroit où la criminalité est élevée sont moins efficaces pour quatre raisons :

- Les normes de comportements qui sont dispensées sont ambiguës, incohérentes ou opposées à l'ordre conventionnel.
- Elles disposent de faibles ressources matérielles et humaines.
- Les besoins sociaux et émotionnels des élèves sont plus importants, ce qui requiert une mobilisation plus grande de l'encadrement.
- Ces écoles peinent à attirer et à garder les enseignants les plus talentueux.

## **6. les facteurs de l'agressivité scolaire :**

On a distingué deux catégories des facteurs de l'agressivité. Première mot des facteurs familiaux, et en deuxième lieu des facteurs scolaires.

### **6.1. Les facteurs familiaux :**

La famille représente un environnement développemental privilégié qui est relié à l'agression. Ainsi que, le cadre familial constitue matrice principale du développement émotionnel de l'enfant. Les caractéristiques des échanges quotidiens entre les membres de la famille ont donc un effet important sur celui-ci. Par exemple, en (1975), **Rohner** a fait une étude consacrée à l'acceptation parentale et le rejet, réalisée dans 60 sociétés différentes, a montré que partout dans le monde, les enfants rejetés par leurs parents étaient plus hostiles et agressifs que les autres.

De plus, **Buehler et al, (1997)**, les méthodes et l'implication éducative des parents peuvent favoriser le développement de la violence. Par exemple, il a été constamment

démontré qu'une faible supervision parentale est un important facteur d'agression et de délinquance.

Et aussi, autres méthodes disciplinaires employées par les parents, comme l'usage de châtiments corporels ou l'incohérence éducative, étaient liées à l'agression, **Gershoff**, (2002).

Une recherche de **Conger** et ses collègues (1994), a indiqué de que les conditions économiques des parents influençaient leurs relations avec leurs adolescents. (LAURENT. B (2010), p32-33).

## **6.2. Les facteurs scolaires :**

Au niveau individuel, l'agression est liée aux performances scolaires, à un attachement faible à l'école, un faible temps consacré aux devoirs, un traitement négatif par les enseignants, de faibles objectifs scolaires. La discipline est nécessaire au bon fonctionnement de l'institution scolaire. Cependant une certaine forme d'autorité, peut-être la plus répandue à l'école, consiste plus à réprimer les manifestations à caractères émotionnel et ludique qu'à apprendre à vivre et travailler en groupe : interdit de jouer, de crier, d'extérioriser ses réactions émotives, qu'elles soient considérées comme positives ou négatives, par exemple rire ou se mettre en colère etc. Il est indiqué à l'élève d'inhiber ses émotions, mais cela paraît impossible, particulièrement chez les adolescents, prompts à réagir à cette ambiance contraignante par une opposition et une agressivité qui semble caractéristique de leur âge. L'attitude de l'encadrement devient alors plus répressive : retrait de points à l'évaluation dans différentes matières d'enseignement, ceci quand le cas est jugé anodin, dans les cas jugés grave, présentation devant le conseil de discipline, blâme, violence morale sous forme de menace de renvoi sont des pratiques courantes. Il n'est pas rare de voir de bons élèves sanctionnés pour des problèmes de conduite sous-entendant un comportement agressif ; celui-ci est d'ailleurs induit par l'attitude parfois brutale d'enseignant peu enclins à accepter l'esprit critique d'élève exerçant des aptitudes inhérentes à leur âge. Pour épater les camarades de classe, certains adolescents s'amuse même à mettre mal à l'aise le professeur prompt à s'énerver. C'est alors que se banalisent parfois des interactions de type agressif entre enseignants et élèves, au risque de devenir dangereux. Face à une répression qui se veut autorité, qui ne s'embarrasse pas d'effort de compréhension ou de discernement, les réactions des adolescents risquent de s'aggraver.

Le manque de communication entre les élèves et les enseignants dû à l'existence d'une forte contradiction entre les attentes des adolescents (élèves) et les pratiques éducatives du corps enseignant.

Les établissements qui sont localisés ou recrutent dans des zones urbaines où la pauvreté, le chômage ou la criminalité sont plus élevés enregistrent davantage de violence. Ainsi que l'organisation et les modes de fonctionnement internes de l'établissement favorisent ou préviennent également les violences. Les écoles où la violence scolaire est plus faible sont de plus petite taille avec de bonnes ressources. (LAURENT. B, 2010, p33-34)

## **7. Les comportements agressifs dans les écoles :**

Actuellement, le phénomène de l'agressivité n'épargne aucune couche sociale. L'agressivité a tendance à envahir toutes les structures et en particulier l'école qui devrait en principe permettre à l'individu de développer des capacités multiples qui l'amèneront à s'adapter harmonieusement à son environnement; elle devrait cultiver la réflexion, les capacités d'analyse et de synthèses, les motivations qui vont susciter en lui l'envie de connaître d'acquérir des connaissances et l'inciter à apprendre toujours plus.

Mais de nos jours l'éducation s'inscrit dans une conjoncture particulière: celle de l'agressivité en milieu scolaire est un indice de la qualité de l'environnement humain. A chaque fois que l'être humain piétine les droits, les besoins, l'intégrité d'autrui, il y a l'agressivité. L'agressivité apparaît comme le baromètre des rapports humains, elle indique le tempérament qu'il fait entre les personnes. Les actes d'agressivité prennent deux natures :

### **1-L'agressivité physique :**

La violence physique débute généralement par des incidents sans importance et par des élèves qui ont de la difficulté à réprimer leur agressivité ou leur colère. Elle se manifeste généralement dans des endroits peu surveillés de l'établissement : elle est sous deux formes : L'agressivité contre les personnes : elle se manifeste par : des bagarres, bousculades, vols, claquement de porte, agression avec gaz lacrymogène.....etc. L'agressivité contre l'institution : Elle se manifeste par : des graffitis et des peintes sur les murs et les portes de l'école, dégradation des équipements et les locaux, destruction de cahier d'appel et des billets d'entrée.....etc.

**2-violence morale :**

C'est le type le plus souvent décrit par les élèves à l'égard des enseignants. Elle se manifeste par : des insultes, des menaces de mort, des crachats, des injures, l'insolence, des expressions faciales (visage maussade, des yeux exorbités, froncer les sourcils), trépignement de colère.....etc.

L'espace scolaire peut être parfois violent lié à l'histoire familiale au scolaire de l'enfant difficulté à trouver sa place, échec scolaire, sentiment d'impuissance ou de tout puissance psychique ou physique, mutation dans le rôle de l'école implique un dysfonctionnement dans le système éducatif et retentit nécessairement sur le comportement de chaque partenaire à l'intérieur de ce système.

Pour cela l'école devrait rester le lieu où l'enfant apprend à apprendre, et devenir autonome et d'acquérir des connaissances et non pas un lieu de désordre et pour pallier à ce fléau la société (parents, institution d'Etat) devront s'impliquer et ne pas laissé l'école à son mauvais sort (problème du siècle).

**8. L'évaluation de l'agressivité :**

Que ce soit pour le psychiatre, le psychologue ou le criminologue, l'évaluation de l'agressivité d'un individu est stable.

**Sur le plan psychopathologie :**

Quelques éléments peuvent toutefois être dégagés comme étant des facteurs prédisposant à une plus grande potentialité agressive, l'existence de violences subies dans l'enfance, des antécédents personnels d'agressivité envers les autres mais aussi envers soi-même, un alcoolisme ou une toxicomanie et certains traits de personnalité comme l'impulsivité, la labilité émotionnelle, la rigidité, l'intolérance aux frustrations.

A ces données parcellaires peuvent s'ajouter les apports des tests psychologiques. Le MMPI, s'il ne retrouve pas de profil type d'une personnalité agressive, montre souvent une élévation des échelles psychopathie, paranoïa, manie. Les tests projectifs permettent une approche globale de l'agressivité.

**Sur le plan biologique :**

Aucun élément n'a été retrouvé comme étant lié de façon spécifique et indiscutable à l'agressivité.

**Sur le plan hormonal :**

Il apparaît tout aussi simplificateur de faire de la testostérone l'hormone de l'agression, même si elle semble effectivement jouer un rôle dans la sensibilité à la menace et à la frustration. (Bloch. H et CASALID, 2002, p42).

**9. la mesure des comportements agressifs dans les écoles :**

La mesure du niveau d'agressivité d'un individu dépend des aprioris théoriques du chercheur et de sa méthodologie. Les recherches expérimentales en laboratoire ou en situation naturelle, très fréquentes dans les années 1960, ont eu tendance à disparaître dans les années 1980. (ROGER. F, 2003, p14)

**9.1 Les mesures directes :**

Cette méthode correspond à la distinction entre deux contextes : les enfants peuvent être observés en interaction libre (en milieu naturel), ou dans le cadre d'une tâche structurée (en laboratoire). (ROGER. F, 2003, p14)

**9.1.1 L'observation en situation naturel :**

L'observation en milieu naturel est d'observer le comportement de l'enfant dans son milieu naturel en interaction avec des pairs qui lui sont familiers, par exemple, sur la cour d'école, cette observation pour déterminer l'efficacité d'une intervention qui vise à diminuer (ou à augmenter) la manifestation de certains comportements. (Ibid. p14).

**9.1.2 L'observation en situation construite :**

Cette observation consiste à étudier les comportements (verbaux ou physiques) de personnes placées dans une situation expérimentale et parfois en comparaison avec les comportements de personnes confrontées à une situation de contrôle. Par exemple en 1961 **BUSS** a élaboré une technique de laboratoire : on demande à des personnes volontaires de participer à une expérience dont le but est d'analyser les relations entre la punition et



l'apprentissage. Elles doivent jouer le rôle de professeur, et leurs élèves sont en fait des compères de l'expérimentateur. Leur tâche consiste à récompenser ou à punir par des chocs électriques les élèves selon la justesse de leur réponse. (Ibid. p15)

## **9.2. Les mesures indirectes :**

Les chercheurs actuels utilisent rarement l'observation directe, car elle représente un protocole lourd et long, lui préférant des techniques d'observation indirecte qui repose sur différentes techniques telles que :

### **9.2.1. Les inventaires de personnalité :**

Les inventaires de personnalité contiennent des questions plus ou moins nombreuses constituées en échelles. Dans le premier cas, L'évaluation par tiers des comportements agressifs d'une personne ou l'auto-évaluation : on demande au sujet lui-même de quantifier son niveau d'agressivité, selon une échelle : jamais, parfois, souvent, ou très souvent. Dans le seconde cas, diverses techniques sont utilisées, la dénomination par un pair : consiste à demander chaque élève d'une même classe de désigner les camarades qu'il juge agressifs. L'évaluateur peut être aussi un enseignant, une personne proche ou un parent. La mère est la plus souvent sollicitée ; évaluer sur une échelle si chacun des enfants ou des élèves (adolescent) manifestai tel ou tel comportement. (ROGER. F, 2003, p15)

### **9.2.2. Les entretiens :**

L'évaluation s'opère alors à travers un diagnostic réalisé par un clinicien en fonction d'une liste de symptômes. Le clinicien doit déterminer si la personne présente ou non, dans son comportement, chacun des symptômes. Le tableau général amène alors à la classer comme agressive ou non agressive. (Ibid. P16).

### **9.2.3. Les tests projectifs :**

L'utilisation de stimuli ambigus à partir desquels les individus doivent procéder à des interprétations constitue une mesure intéressante, quoique sa validité ne soit pas toujours suffisamment établie. On pourra citer par exemple le test d'aperception thématique (TAT), constitué d'images de la vie quotidienne à interpréter), le Rorschach (basé sur le principe de tache d'encre à commenter).

## 10. comment réduire l'agressivité dans les écoles :

Pour réduire le taux de l'agressivité dans les écoles, il s'agit d'améliorer considérablement les interventions contre l'agressivité dans ce milieu :

- ✓ Renforcer la base de données à exploiter pour l'élaboration des politiques en créant un mécanisme centralisé permettant d'enregistrer, de signaler et de suivre la violence à l'intérieure et à l'extérieure des établissements scolaires.
- ✓ Recruter plus d'enseignants qualifiés, et investir dans la formation des enseignants.
- ✓ Soutenir et engager les partenaires à remplir leurs obligations de prévention et de protection des enfants et des communautés contre l'agressivité.
- ✓ S'engager dans des échanges de vue et la mobilisation sur des questions liées à l'agressivité en milieu scolaire.
- ✓ Améliorer les règles disciplinaires dans les établissements scolaires.
- ✓ Les écoles doivent fournir des opportunités de réussite aux élèves, et les soutiennent (encouragements, appréciations, récompenses).
- ✓ Participer au dialogue, aux campagnes et aux initiatives de sensibilisation et promouvoir ces derniers pour remédier aux attitudes sociales négatives qui amènent le personnel de l'éducation et les communautés à accepter ou à minimiser le danger de l'agressivité en milieu scolaire.
- ✓ Susciter l'intérêt des leaders religieux et traditionnels à promouvoir les vertus d'un environnement éducatif non violent et non discriminatoire.
- ✓ Participer au suivi des agressions des droits des enfants et promouvoir les mécanismes d'intervention et d'assistance existant à l'intérieur et à l'extérieur des écoles.
- ✓ Une collaboration entre l'établissement et les parents comme participation à la réunion, pour une bonne intervention dans les épisodes d'agression.
- ✓ Les membres de personnel doivent informer l'élève et ses parents sur la politique suivie dans la diminution de l'agressivité. ([Http://www.faire. Fnac.com](http://www.faire.fnac.com)).

Le phénomène de l'agressivité à l'endroit scolaire ne peut se comprendre sans l'étude de l'agressivité dans d'autres secteurs du monde des enfants. Il doit être pris en charge dans les contextes culturels et communautaires plus larges qui définissent les normes sociales autour d'une hiérarchie, de la discipline et du respect des règles et dans l'environnement sociopolitique et économique plus large des pays dans lesquels il intervient. ([Http://www.sgmt.sstcc.ch.fr](http://www.sgmt.sstcc.ch.fr)).

Enfin plus que l'intervention est précoce, la diminution des comportements agressives dans les écoles augmente.

### **Synthèse :**

Lorsqu'un enfant ou un adolescent manifeste des comportements agressifs répétitifs sur un mode de domination à l'égard d'autrui (autre enfant, adolescent ou adulte), il convient que les adultes concernés, enseignants et parents, réagissent avec fermeté et constance. Des limites strictes doivent être fixées par rapport aux conduites agressives (physiques ou verbales, directes ou indirectes) qui doivent être explicitement déclarées inacceptables. En cas de violation de ces limites, après des discussions sérieuses avec les agresseurs et les victimes, des sanctions s'imposent et doivent être appliquées sans hostilité. La nécessaire coordination entre l'école et la famille dans le registre ainsi défini est souvent difficile à obtenir comme le montrent de nombreux faits d'actualité.



# **Chapitre IV**

## **L'adolescence**

Préambule.

1-la définition de l'adolescence.

2-Historique du concept de l'adolescent.

3-les étapes de développement de l'adolescent.

4-Les caractéristiques de la période adolescence.

5-La scolarité des adolescents.

6-la traitance parentale sur l'adolescent.

7-l'agressivité chez les adolescents.

Synthèse.

**Préambule :**

L'adolescent est une phase importante dans le développement de l'individu cette dernière se situe au carrefour de deux autres phase, l'enfance et l'état adulte alors l'adolescence est donc ni purement adulte.

Dans ce chapitre, nous n'avons pas la prétention de présenter de façon détaillée les différents aspects qui caractérisent cette période. Notre objectif sera faire une présentation synthétique de l'adolescence.

**1. Définition de l'adolescence :**

L'adolescent est un passage entre l'enfance et l'Age adulte. L'adolescent n'est plus un enfant ; il n'est pas encore une adulte. Il vit une période transitoire caractérisée, comme le rappellent **Marcellin** et **Braconnier** (1999), par ce double mouvement de reniement de l'enfance et de recherche du statut d'adulte qui constitue l'essence même de la crise que l'adolescent traverse. L'adolescent est une période de transmission. Il n'en reste pas moins que l'adolescent se déroule à travers, des changements qui bouleversent l'équilibre interne du sujet, qui appellent une restructuration du moi et engendrent de nouveaux mondes d'être au monde. Ces changements sont plus divers, plus rapides et plus intenses chez l'adulte. (COSLIN. P, 2004, p 13).

L'adolescence, c'est « l'entrée dans la vie » : quelque part entre la puberté et la qualification professionnelle. Chaque sujet dans nos sociétés occidentales y est laissé à trouver aléatoirement son propre « rite de passage ». Aussi bien, à défaut d'un appui symbolique, culturel y fait-il intervenir parfois le détour des « bandes », des « copains », pour faire sanctionner (de façon plus ou moins revendiquant) sa maturation ambiguë, et lui trouver les appuis idéaux nécessaires. (CHAZAUD. J, 2005, p97).

L'adolescent est foncièrement l'âge d'une « pathologie normale » (l'âge des « bêtises », des « folies ») si elle est l'âge électif des débuts de graves désordres mentaux (hébétéphrénie). Sans oublier (ni sans trop s'en extasier régressivement) qu'un certain « marginalisme » adolescent pourrait bien être le négative, voire le positif, de l'univers devenu obsessif ou purement « opératoire » de l'adulte. (Ibid. 2005, p100).

L'adolescent subit des changements au niveau physique, psychique, moral et métaphysique. Il remet en question les valeurs familiales, se révolte contre ses parents et le

système familial et se plaint de ne pas être écouté et compris. Le rôle des parents, difficile et fondamental en même temps consiste à comprendre le paradoxe de l'adolescent (besoin d'indépendance et de dépendance), les critiques qu'il dirige contre eux et l'instabilité qui l'habite. Leur rôle consiste également à pratiquer l'autorité, à respecter son intimité et à instaurer une communication basée sur l'explication, l'offre de compromis et l'humour. (THOMAS Gordon, 2010, p 143).

L'adolescence époque de la vie qui se situe entre l'enfance, qu'elle continue, et l'âge adulte. Il s'agit d'une période ingrate, marquée par les transformations corporelles et psychologiques, qui débute vers 12 ou 13 ans et se termine entre 18 et 20 ans. Ces limites sont imprécises, car l'apparition et la durée de l'adolescence varient selon les sexes, les races, les conditions géographiques et les milieux socio-économiques. (Sillamy. N, 2003, p08).

On perçoit généralement l'adolescence comme une période de crise et de turbulences au cours de laquelle de nombreux paramètres sont remaniés. L'individu doit en effet gérer au mieux les changements corporels qu'il subit, l'image de soi qui se trouve de fait modifiée, la recherche et l'affirmation de son identité, les attentes des parents ainsi que la multiplication des rapports sociaux.

## **2. Historique du concept de l'adolescent :**

Du latin < adolescere > (croître, grandir), l'adolescence est la période qui marque le passage de l'enfance à l'âge adulte. Il s'agit d'un concept social dont la dimension psychologique est essentielle. Ce mot représente une réalité récente, puisqu'au siècle dernier, les conditions de vie conduisaient le jeune vers l'âge adulte à grands pas. Il devait prendre rapidement des responsabilités, en travaillant et en fondant une famille. La période d'adolescence a toujours existé, mais la façon dont on l'appréhende varie selon les sociétés et les époques. De nos jours, en occident, l'adolescent se dirige peu à peu vers l'âge adulte et vit cette période à son rythme, avec les changements qu'elle implique. (MAREAU.C et VANEK. A, 2010, p 87).

Les anciens se sont intéressés au passage de l'enfance à l'adulte. Ils voyaient dans cet entre-temps le moment où l'on accède à la raison mais aussi à l'époque des passions et des turbulences. Ainsi **Platon** considérait que cette transition consistait en une maturation graduelle transformant la première couche de l'âme, intrinsèque à l'homme, en une deuxième couche caractérisée par la compréhension des choses et l'acquisition des convictions, et conduisant certains, à l'adolescence ou à l'âge adulte, à parvenir à l'intelligence à la raison

élément de la troisième couche. **Aristote** envisageait plutôt des stades hiérarchisés où les jeunes enfants dominent par leurs appétits et leurs émotions s'avéraient capables d'actions volontaires mais non de choix réel, ce qui les rendait semblables aux animaux. Il n'en est moins vrai jusqu'au 19<sup>ème</sup> siècle. L'adolescence, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, n'est pas observable au sein de la société occidentale. (COSLIN. P, 2004, p 6-7).

Etre adolescent dans l'antiquité, au moyen âge, au début de l'industrialisation ou à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle n'a pas la même signification : ou bien l'adolescent a une place bien déterminée dans la société où il participe à un groupe social bien constitué, ou il n'existe pas vraiment. On peut dire que dans les pays occidentaux industrialisés l'adolescence a pris une place particulière au 20<sup>ème</sup> siècle, avec le retard de l'entrée dans la vie adulte (scolarisation plus longue, entrée en apprentissage retardé) (TOURETTE. C ET GUIDETTI. M, 2004, p.139-140)

L'adolescence est une « période ingrate », marquée par les transformations corporelles et psychologiques, qui débute vers 12 ou 13 ans et se termine entre 18 et 20 ans. Ces limites sont imprécises, car l'apparition et la durée de l'adolescence varient selon les sexes, les races, les conditions géographiques et les milieux socio-économiques. Sur le plan psychologique, l'adolescence est marquée par la réactivation et l'épanouissement de l'instinct sexuel, l'affermissement des intérêts professionnels et sociaux, le désir de liberté et psychologiques qui seront réservées aux enfants. (SILLAMY.N, 2006, p08)

Au fil des années, la jeunesse est scolarisée de façon massive et pour une durée plus longue, pendant les années trente. On assiste donc, à partir des années soixante, à un accroissement de la population fréquentant l'enseignement secondaire qui devient alors un lieu spécifique d'apprentissage de la socialisation en ouvrant l'éventail des possibilités de contacts sociaux offerts aux adolescents. Plus les opérations d'encadrements de leurs loisirs. Ces mouvements ont atteint leur progrès dans les années cinquante et soixante. L'adolescence correspond à une nouvelle chance ou à une incertitude sur le plan de la genèse pouvant conduire à une meilleure cohésion personnelle, mais cette période comporte également des risques spécifiques tels que la déviance. (GUIDETTI. M, 2002, p96).

L'adolescence a été perçue différemment selon les époques et a donc subi une évolution sociale qui a pris aujourd'hui plus ou moins d'importance.



### 3. Les étapes du développement de l'adolescent :

L'adolescence est une phase importante dans le développement de l'individu cette dernière se situe au carrefour de deux autres phases, l'enfance et l'état adulte alors l'adolescence est donc ni purement enfant ni purement adulte.

La période de l'adolescence se caractérise par l'évolution de différents aspects (intellectuelle, affectif, physiologique et social). Donc on rencontre plusieurs lignes de développements qui sont :

#### 3.1. Le développement physiologique :

Les transformations physique de l'adolescence sont un passage obligé, mais on observe une forte variabilité interindividuelle dans l'âge et de la durée de ces transformations. Une puberté précoce n'a pas le même retentissement psychique et social qu'une puberté tardive.

Les transformations physiques sont la conséquence de modifications hormonales importantes qui ont des incidences directes sur le rythme de croissance et sur le développement des organes génitaux.

La poussée de croissance staturo-pondérale (taille et poids) inaugure la période pubertaire : elle démarre aux environs de 11-12 ans chez les filles et deux ans plus tard chez les garçons. Le gain en taille peut représenter à l'apogée de la courbe de croissance une dizaine de centimètres annuels.

Le bassin s'élargit chez les filles, alors que chez les garçons ce sont les épaules qui prennent de la largeur. La croissance musculaire est surtout marquée chez les garçons

Pendant le même temps, une forte poussée des hormones sexuelles accélère le développement des caractères sexuels secondaires (développement de la pilosité, des seins et des organes génitaux). L'apparition des premières règles chez les filles et des premières éjaculations chez les garçons est considérée comme des indications de la puberté.

La date de début et la fin des transformations physiologiques présentent d'importantes variations d'un individu à l'autre : par exemple si l'âge moyen des premières règles des filles est environ 13 ans, les variations vont de 10 à 17 ans. Ces variations interindividuelles résultent d'une conjugaison de facteurs génétiques et environnementaux (alimentation en particulier). (TOURRETTE. C, 2008, p 192-193),

### 3.2 Le développement cognitif :

Selon Piaget, l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu, et en particulier l'enfant, entre en contact avec le monde. Grâce à ces contacts répétés l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, appelés schèmes

La période des opérations formelles est caractérisée par 5 éléments: le passage du concret à l'abstrait, le passage du réel au possible, la prévision des conséquences à long terme, la logique déductive et la résolution systématique des problèmes.

Cette période est celle de l'adolescence. À partir de 11 ans et jusqu'à 16 ans l'individu va mettre en place les schèmes définitifs qu'il utilisera tout au long de sa vie. Alors que l'enfant, jusqu'alors, ne pouvait raisonner que sur du concret, l'adolescent peut maintenant établir des hypothèses détachées du monde sensible. Dans la théorie piagétienne, l'accès à la logique formelle est la dernière étape d'un processus qui débute dès la naissance. Comme toute étape elle est le fruit d'une succession d'adaptations au réel. Vers l'âge de 11 ans l'enfant ne peut plus se contenter d'une logique concrète, il commence à ressentir le besoin d'établir des hypothèses, des raisonnements hypothético-déductifs (du type si...alors) pour mieux appréhender le monde. Durant les cinq ans que dure ce stade les schèmes logiques vont se mettre en place et s'affirmer jusqu'à ce qu'ils soient totalement opérationnels vers l'âge de 16 ans. Jusqu'à l'adolescence, le possible est une forme du réel. À la période de l'intelligence formelle, c'est le réel qui est une forme du possible. Cela signifie que pour l'enfant la base est le réel et qu'il échafaude des hypothèses à partir de celui-ci, mais par la suite il est capable d'imaginer des théories décontextualisées pour ensuite les appliquer au monde sensible. (DESBINS. J, 1968, p68).

### 3.3 Développement affectif :

Le développement affectif est le domaine des émotions et des sentiments, cette étape est une longue suite d'expériences plus ou moins conflictuelles chez l'adolescence, elle se caractérise par :

- ✓ Relations plus distantes avec les parents au profit du groupe de pairs.

- ✓ Expérimentation de différents rôles dont l'issue doit être le dépassement de ces prises de rôle conflictuelles sous forme d'une identité acceptable (qui suis-je vraiment ?).
- ✓ Les filles ont une moins bonne estime de soi que les garçons.
- ✓ Augmentation de la durée de l'horizon temporel (projection dans le futur).
- ✓ Premières relations amoureuses, avec éventuellement les premières relations sexuelles.
- ✓ Les remaniements physiologiques peuvent entraîner des inquiétudes sur les plans physique et sexuel.
- ✓ Les manifestations agressives, quand il y en a, reflètent une anxiété et/ ou une souffrance, et non un rejet des autres.
- ✓ Construction de l'identité inséparable de la reconnaissance de soi par autrui.
- ✓ Mise en scène de son identité en construction sur les réseaux sociaux électroniques, facilitée par la non implication physique et qui peut aller jusqu'à la construction d'avatars.
- ✓ L'identification : c'est la réponse à « qui je suis ? ».
- ✓ Deuil : c'est la renonciation à une manière d'être infantile. (AREZKI.D, 2010, p156-157).

### **3.4 Développement social :**

Les relations interpersonnelles vont se modifier au cours de cette période par un double mouvement de prise de distance par rapport à la famille et d'un rapprochement des amis. Passer du cadre familial de référence à celui du groupe amical est une démarche qui aide l'adolescent à s'émanciper de la tutelle parentale et à acquérir son autonomie. (TOURRETTE.C et GUIDETTI.M, 2013, p203).

Le passage des relations familiales aux relations amicales est une étape nécessaire qui aide l'adolescent à s'affranchir des modèles parentaux et, en s'identifiant à ses semblables, de prendre appui sur le groupe pour avancer dans sa quête identitaire. L'adolescent cherche à se différencier tout en cherchant une ressemblance rassurante avec les autres, en particulier avec ses pairs. Il va ainsi faire évoluer ses compétences sociales qui prennent appui à la fois sur ses caractéristiques individuelles et sur ses expérimentations interpersonnelles. (Ibid., p206).

Autre agent de socialisation : l'école, d'une part, crée des conditions propices à la constitution et au fonctionnement des groupes de camarades, et d'autre part stimule, ou

devrait stimuler, la confrontation avec les statuts professionnels adultes. (ANGEL. S, 2010, p99-100).

La famille et le groupes ne transmettent pas les mêmes choses : la famille transmet des valeurs morales et sociales, et des valeurs socio-économiques. Les amis qui vivent les mêmes expériences, partagent leurs goûts, leurs langage, permettent des interactions individuelles et hétérosexuelles, et contribuent à la construction de l'identité personnelle. Le groupe apparait alors comme un lieu d'expérimentation sociale. (TOURRETTE.C, GUIDETTI. M 2003 P208).

L'adolescence est une étape délicate, mais nécessaire, dans la vie d'un enfant. Elle est souvent une période de changements et de développement, sur différentes plans (physique, affectif, cognitif, et sociale), qui se caractérise par une série d'adaptations successives, l'adolescent va s'adapter étape après étapes.

#### **4. les caractéristiques de la période adolescence :**

L'adolescence représente une période où l'individu passe de l'enfance à l'âge adulte, elle se caractérise par :

L'adolescence commence par le signal de la puberté, apportant des changements corporels spectaculaires. Au cours de cette période le corps de l'enfant se transforme en un corps adulte capable de se reproduire. Le rythme est variable d'un individu à l'autre, mais chacun subit peu à peu des transformations anatomiques, physiologiques et hormonales. Pendant cette période qui s'étale sur plusieurs années, l'adolescent subit des répercussions psychologiques dues à la nécessité d'intégrer ces nouvelles données physiques et émotionnelles. Les hormones, dont l'activité était restée discrète depuis la naissance, se mettent en ébullition et provoquent l'apparition des caractères sexuels primaires (organes génitaux) et des caractères sexuels secondaires (pilosité, etc.).(MAREAU. C et DREYFUS. A, p89).

Sur le plan cognitif, selon Piaget, l'intelligence se développe en plusieurs étapes. Il distingue l'intelligence sensori-motrice de l'intelligence opératoire concrète. Une fois ces deux paliers franchis, l'adolescent accède à la pensée formelle. En d'autres termes, il s'agit du raisonnement avec des objets concrets, l'adolescent acquiert la capacité de raisonner par l'hypothèse, en induisant des conséquences et en les vérifiant. (Ibid. p111).

Sur le plan affectif, l'adolescent entre dans un nouveau mode d'existence, découvre de nouvelles valeurs, de nouvelles expériences avec autrui et avec lui-même, c'est encore une nouvelle réalisation de soi. (AREZKI. D, 2010, p157).

Sur le plan social, la socialisation de l'adolescent se passe avant tout dans le contexte familiale, ensuite à l'école et enfin avec les groupes de pairs (les bandes, les copains), la famille joue un rôle très important dans cette phase de socialisation, en effet l'adolescent ne va être reconnu qu'à travers le statut de ses parents, alors qu'il est en même temps dans une nécessaire phase de détachement de cette même cellule familiale.

## **5. La scolarité des adolescents :**

L'école est un lieu important de la socialisation par l'apprentissage à vivre en groupe et à respecter des règles institutionnelles.

### **5.1. L'adaptation scolaire et l'histoire individuelle de l'adolescent :**

- ✓ L'adaptation de l'adolescent à l'école dépend en partie de son histoire antérieure et, en particulier, de sa capacité à s'adapter aux situations et aux personnes nouvelles, sans sentiments d'insécurité trop intenses et durables.
- ✓ Les difficultés d'apprentissage en situation scolaire peuvent être mises en relation avec la non-existence d'un désir de connaître, de découvrir et de comprendre : le manque de curiosité, qui peut aller jusqu'à l'inhibition, peut être expliqué par le fait que l'adolescent n'ait pas été antérieurement incité ou autorisé à « poser des questions » et qu'il puisse y avoir de la part des adultes refus ou oubli de répondre à certaines de celle qui étaient essentielles pour lui.

### **5.2. Donner un sens à l'école et aux savoirs :**

- ✓ Le manque de curiosité intellectuelle peut également provenir du fait que le rapport au savoir n'est pas relié à un objet ayant valeur et existence propres, mais est seulement compris en fonction de l'institution scolaire et de l'avenir professionnel.
- ✓ Plus l'élève est en difficulté, plus il décrit l'école comme étant un lieu d'activités imposées dont il faut respecter les règles. Le bon élève éprouve le plaisir d'apprendre mais il est aussi sociaux d' « apprendre à apprendre » et développe des activités pour

chercher à répondre aux questions méta-cognitives : « qu'est-ce qu'apprendre et comment apprendre ? ».

- ✓ Pour un ensemble de caractéristiques psychologiques dont certaines sont à mettre directement en relation avec les pratiques éducatives qui les incitent à se conformer aux attentes sociales, les filles sont mieux adaptées à la situation scolaire que les garçons.

### **5.3. L'école, lieu de socialisation :**

- ✓ L'école contribue fortement à la socialisation de l'enfant et de l'adolescent puisqu'elle le met en contact avec d'autres figures adultes que figures parentales. Les enseignants reçoivent de la société une délégation d'autorité en raison de leur rôle de transmetteurs de savoirs. Cependant, les élèves, suivant leur contexte familial, sont plus ou moins proches de cette norme sociale.
- ✓ L'école est aussi le lieu de rencontre des pairs et d'apprentissage à la vie collective et au fonctionnement des groupes. Pour certains enfants et adolescent, il y a à l'école à la fois plaisir de rencontrer des camarades et des amis et plaisir d'apprendre ; mais, pour les élèves en difficulté scolaire, et plus ils avancent en âge, l'école n'a pour seule finalité que la rencontre de jeunes du même âge, eux aussi marginalisés par rapport au système scolaire. (BARUCH.C et CARTRON.A, 2006, p48).

### **6. La traitence parental sur l'adolescent :**

Le parent, dans une juste distance à l'égard de son enfant, ne doit donc se situer ni dans la séduction ni dans l'indifférence. En effet, cette aptitude d'autonomisation est aussi liée à la capacité des parents de voir grandir et s'éloigner leurs adolescents. La capacité des parents de voir grandir et s'éloigner leurs adolescents. La capacité des parents à accepter le changement de relation avec leur adolescent est important. De par leur propre histoire et la place qu'avait prise l'enfant dans leur problématique, les parents peuvent souffrir de ce changement radical. Ils interprètent les changements d'humeur, la distance prise par leur enfant comme un rejet, un abandon et non comme une saine tentative de se différencier. L'autre parent joue alors un rôle essentiel en dédramatisant, en temporisant les conflits, en soutenant son conjoint. Si la souffrance et l'incompréhension du parent continuent, les conjoints peuvent alors demander l'aide d'un tiers.

C'est à cette période que la structure de la personnalité devient définitive. La meilleure façon est restée ouvert au dialogue, même si le conflit le rend parfois difficile. Il y a des moments plus propices que d'autre pour parler à un adolescent de sa souffrance. Il est nécessaire de trouver un juste équilibre entre laisser à l'adolescent un espace privé dans lequel il peut construire sa personnalité et le cadre dans ses désirs contradictoires.

Les parents ont grand rôle à jouer auprès de l'adolescent. Une fois la souffrance dissipée, l'adolescent intégrera cette période dans le récit de sa vie, grâce à l'élaboration de cette période par la parole. (Mareau. C et Vanek. A, 2010, p102-133).

### **7. l'agressivité chez les adolescents :**

L'agressivité chez l'adolescent provient de ses désirs, de ses besoins, qui n'ont pas été comblé. Le refus de d'obtempérer à l'un de ses désirs provoque chez l'adolescent de la colère. L'adolescent a tendance à croire que tout lui est dû. En effet, il entre dans des colères brutales, il casse, il brutalise. L'adolescent essaye de dominer. Répondre à tous ses désirs ou besoins serait lui laisser croire que tout le monde est à son service et qu'il suffit d'exiger et plus tard de menacer, de violenter pour obtenir la satisfaction recherchée.

L'adolescent peut à la fois prendre conscience des faiblesses qui se découvrent, et prendre un plaisir agressant à les dévoiler et à les provoquer. L'adulte peut ressentir l'adolescent comme pervers, prenant un plaisir à mettre son entourage en échec. (CANOUI. P et RAMOS. O, 1994, p304).

Pour mieux comprendre les adolescents et les souffrances qu'ils vivent durant cette période, il nous faut apprendre à voir le monde à travers leurs yeux, il nous faut connaître leurs aspirations pour mieux y répondre ou les aider à les gérer. Finalement nous devons faire disparaître tout ce qui nous emprisonne dans des façons d'éduquer malsaines. Il nous faut reconnaître la peur d'apparaître comme un adulte incompetent, la peur d'être à nouveau déçu...

### **Synthèse :**

Nous devons être conscient de ce qui se cache derrière nos intentions vis-à-vis des adolescents, et apprendre de les aimer et les accompagner dans ce passage vers l'âge adulte.







# **Partie Pratique**

# **Chapitre v**

## **La Méthodologie de terrain**

Préambule.

- 1- La méthode utilisée.
- 2- Définition et l'application des échelles.
- 3- Présentation de terrain.
- 4- La pré-enquête.
- 5- L'échantillon et ces caractéristiques.
- 6-Déroulement de l'enquête.
- 7-Les outils statistiques.
- 8 -Les difficultés rencontrées.

Synthèse.

**Préambule :**

Tout chercheur a conscience de mettre en œuvre une méthode, d'un côté pour obtenir à la représentation la plus exacte d'un phénomène de la vie sociale ou physique. Et de l'autre côté pour traduire une conception théorique en une activité pratique, en la technique qui convient le mieux à l'expression, à la communication et au développement de cette conception. Certes, il s'agit de fournir des preuves, et souvent de créer une réalité qui soit à la fois matérielle et intellectuelle, une représentation devenue sensible d'un concept, son contenu vivant. Et pour que ceci peut se produire, dans notre recherche on a suivies les étapes méthodologiques qui convient :

**1. La méthode et les outils de recherche utilisés :****1.1. Définition de la méthode :**

Le but de la recherche guide le chercheur dans le choix d'une méthode qui se varie selon le sujet et/ou le phénomène traités, les problématiques élaborées, et les objectifs à atteindre.

La méthode est définie comme un ensemble de procédures, de démarches précises adoptées pour en arriver à un résultat. La méthode est primordiale, et les procédés utilisés lors d'une recherche en déterminent les résultats ; donc c'est l'ensemble des étapes à suivre de façon systématique, dans notre recherche on a basé sur la méthode descriptive. (MAURICE. A, 1997, p58-59).

**1.2. La définition de la méthode descriptive :**

La méthode descriptive, qui peut tracer la description précise d'un comportement (observation systématique). Ou étudier de façon systématique une production (analyse de contenu), ou obtenir des informations de nature privée en interrogeant des personnes (enquête et sondage), ou établir un lien entre des informations communes relatives à des personnes, ou encore quantifier le lien qui existe entre deux événements (méthode corrélationnelle).

Elle intervient en milieu naturel et tente de donner à travers cette approche une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière. Elle identifie les composants d'une situation donnée et parfois, de décrire la relation qui existe entre ses composantes. (CHAHRAOUI. KH et BENONY. H, 2003, p125).

## 2. Définition et l'application de l'échelle :

L'échelle est une technique pour assigne un score à des individus en vue d'un classement. Les échelles sont utilisées pour classer des individus ou des ensembles d'individus selon leurs repense à des questions construites à partir d'indicateurs, on les classes alors sur une échelle allant du plus au moins ou d'une attitude extrême dans un sens jusqu'à extrême opposé. (MAURICE. A, 1997, p115).

On a utilisé deux échelles dans notre recherche :

1. L'échelle de la traitance parentale de **Presse** (EMBU, The Egna Minnen Beträffand Uppförstran, 1980).
2. L'échelle de l'agressivité scolaire de **Pierre Coslin** (1997).

### 2.1. Définition et l'application de l'échelle de la traitance parentale d'EMBU :

L'échelle de la traitance parentale est construite par **Press** et ses collègues en 1980, c'est un test d'origine suède qui est nommé (EMBU), sont les premières lettres de son nom dans la langue suédoise (The Egna Minnen Beträffand Uppförstran).

À l'origine ce test est constitué de 18 items d'auto-évaluation et mesurer quatorze dimensions privilèges des styles de la traitance parentale (père-mère) de point de vue des enfants. Ses styles sont : la surprotection, l'encouragement, la violence physique, la privation, la cruauté, humiliation, le rejet, ingérence excessive, tolérance, empathie, orientation, notification de culpabilité, ce faire dorloter.

En 1982 **Rosse** et ses collègues ont adapté le test et mesurée sa fiabilité chez les anglophones. Puis **Arindell** et al en (1983) ont adopté et interprété le test, en allemand et ce qui confirme sa validité aux différentes cultures.

En 1989 **abd Arahman** et **Mahir El Maghribi** ont aussi adopté et traduit la version anglaise à la langue arabe. En (1991) **Gersma** et **al** ont révisé et modifiée le test, spécial pour les adultes et les adolescents et un test pour les enfants de la part de **Castro** et **al** (1993). Ce test est constituée de 34 items ce divise sur trois (03) dimension : l'affectivité qui contient 14 items, rejet contient (10) items, la surprotection contient (10). Et la réponse sur les items contient quatre propositions : toujours, parfois, très peu, jamais.

**Tableau N°1** : la distribution des items de l'échelle des styles de la traitance parentale selon les dimensions :

Dimensions	Numéro de l'item
L'affectivité	2,5,7,10,15,17,20,23,24,26,27,30,33,34
Rejet	4, 8, 11, 13, 14, 18, 21, 25, 28,31
Surprotection	1, 3, 6, 9, 12, 16, 19, 22, 29,32

### 2.1.1. La cotation :

Dans cette échelle il y a deux sortes de question : des questions positives, où le participant doit répondre à l'une de ces propositions pour chaque item positif : - jamais (1)- très peu (2) – parfois (3) – (toujours (4).

Dans questions négatives, où le participant doit répondre à l'une de ces propositions pour chaque item négatif : - jamais (4) - très peu (3) – parfois (2) – toujours (1).

### 2.1.2. La fiabilité de l'échelle :

**Piter Maurice** (1997) a essayé de calculer la fiabilité de l'échelle sur un échantillon d'élèves, âgées entre 8-18ans, en effet, les résultats des coefficients de la stabilité d'alpha cronbach et la corrélation entre les axes des trois dimensions présenté comme suivants

**Tableau N°2** : le coefficient de la fiabilité de l'échelle EMBU pour la forme du père.

Le père EMBU	Alpha cronbach		La corrélation entre les axes	
	test	Retest	Test	Retest
L'affectivité	0.86	0.84	0.32	0.28
Le rejet	0.76	0.78	0.27	0.28
La surprotection	0.59	0.58	0.12	0.28

**Tableau N° 3** : le coefficient de la fiabilité de l'échelle EMBU pour la forme de la mère.

La mère EMBU	Alpha crombach		La corrélation entre les axes	
	test	Retest	Test	Retest
L'affectivité	0.83	0.84	0.27	0.29
Le rejet	0.78	0.80	0.27	0.30
La surprotection	0.61	0.58	0.13	0.13

D'après les deux tableaux précédents on remarque que le coefficient de la stabilité d'échelle de la traitance parentale pour la forme du père et la mère est élevée dans les deux dimensions : l'affectivité et le rejet, mais la dimension de la surprotection est entre 0.58 et 0.61.

**Dhayf Férial** (ضيف فريال) (2006), a calculé le quotient de la stabilité **Alpha Crombach** sur un échantillon de (30) adolescent, ou elle a trouvé que le quotient de la stabilité pour le père estimé à 0.79 et pour la mère estimé à 0.84 qu'est plus élevée, dans cette étude le calcul du quotient de la stabilité de test par l'application de l'équation **Sperman Brawn**, montre que le quotient de la stabilité de la forme de père est 0.92 et le quotient de la stabilité de forme de la mère est 0.83

### 2.1.3. La validité :

L'étude du **Dhayf Férial** (ضيف فريال) a montré que le test est soumis aux différentes corrélations entres les dimensions de l'échelle ainsi les degrés de la forme du père élevé entre 0.66 et 0.72 de même que la forme de la mère élevée entre 0.66 et 0.74.

D'après le calcul de la validité d'auto-évaluation de test dans cette étude il est apparu qu'il égale 0.91 pour la forme de la mère et 0.96 pour la forme du père.

## 2.2. La définition de l'échelle de l'agressivité scolaire de Pierre Coslin :

Pour la variable de l'agressivité, on a utilisé l'échelle de l'agressivité de **Pierre Coslin** (1997) appliqué dans son étude intitulé «violences et incivilité au collège ». Le but de cette échelle est de dévoiler la différence entre la perception des enseignants et des élèves sur les comportements agressifs scolaires. Et le jugement des élèves sur les comportements qui se

passent à l'intérieur des classes, selon le degré de dangerosité. Et pour arriver à ça, le chercheur a mis une liste qui comporte 40 items obtenues à travers ses rencontres avec les élèves et les enseignants, puis il les a classés selon leurs dérangements. Cette échelle été modifier par d'autre chercheurs qui ont rajouté trois items.

Donc cette échelle est composée de 43 items qui sont divisés entre trois dimensions :

**Tableau N°4** : les dimensions de l'échelle de l'agressivité scolaire

Les dimensions	Les items
1. L'agression physique	7,10,11,13,14,16,20,22,24,27,29,32,33,35,36,37, 39, 40,41.
2. L'agression verbale	1,2,3,4,5,6,7,8,9,18,19.
3. L'agression symbolique	12,15,17,21,23,25,26,28,30,31,34,38,4,38,42,43.

### 2.2.1. La correction de l'échelle de l'agressivité :

La correction de l'échelle est composée de (3) jusqu'à (1), elle se présente ainsi de suite :

- 1- Toujours (3).
- 2- Des fois (2).
- 3- Jamais (1).

### 2.2.2. La fiabilité de l'échelle de l'agressivité :

Pour calculer la fiabilité de cette échelle, le chercheur a utilisé le coefficient d'**alpha kreambak**, pour calculer le coefficient de raccord entre les degrés de dimensions de l'échelle.

Le résultat été comme suite :



**Tableau N°5 :** le raccord entre les degrés des dimensions de l'échelle de l'agressivité scolaire.

Dimension	Nombre des items	Le coefficient alpha krebakh
L'agression physique	8	0.80
L'agression envers l'autre	10	0.73
L'agression scolaire	4	0.66

Les résultats de ce tableau confirment la fiabilité de l'échelle de l'agressivité scolaire. (B. Fatima et I. fifi. 2013. p75).

### 2.2.3 La validité de l'échelle de l'agressivité :

Pour mesurer la validité de l'échelle de Pierre Coslin, Abdi Samira a utilisé la validité arbitraire. Dont elle a distribuée cette échelle sur 17 enseignants de différente wilaya d'Algérie, elle a corrigé quelle que items. Elle a inspiré la validité de l'échelle a partir de sa fiabilité. Et a partir de là, le nombre des items de l'échelle est devenue 43.

### 3. La présentation du terrain :

On a effectué notre stage pratique dans les deux CEM présentés ci-dessous :

#### 3.1. CEM Menasri Salah Tizi-adjissa Base7 Semaoun :

Il est situé à une distance de 50 Kilomètre de siège de la wilaya de Bejaia, il a été ouvert en 07 avril 2015, contient 348 élèves, 23enseignants, 20 classe d'enseignement, 9 bureau administrateur.

**Tableau N°6 :** La répartition d'élève selon leur niveau dans le CEM Menasri Salah Semaoun :

Niveau scolaire	Nombre d'élève
Première année	100 élèves
Deuxième année	90 élèves
Troisième année	74 élèves
Quatrième année	84 élèves
Total	348 élèves

### 3.2. CEM Laarbi TOUATI d'Akbou :

Il est situé à Ighile Ouberki à Akbou, il a été ouvert en 4 juin 1998, contient 303 élève, 35 enseignants, 19 classes d'enseignement, et 7 bureaux administrateur. Les élèves sont répartis comme suit :

**Tableau N°7 :** La répartition d'élève selon leur niveau dans le CEM TOUATI Laarbi :

Niveau scolaire	Nombre d'élève
Première année	107 élèves
Deuxième année	66 élèves
Troisième année	54 élèves
Quatrième année	76 élèves
Total	303 élèves

### 4. La pré-enquête :

Notre pré-enquête permet d'explorer le terrain d'étude. Elle a pour but de recueillir plus d'informations sur les diverses dimensions de la recherche à savoir, la population ciblée, ainsi que la vérification de la compréhension des deux échelles, et de connaître les difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans la passation.

Le premier contacte été avec le directeur de l'établissement scolaire (CEM), où il nous a demandé d'expliquer notre recherche. Après avoir expliqué notre travail il nous a programmé

une séance dans la semaine, selon l'emploi du temps des élèves de deuxième, troisième et quatrième année moyenne.

On a entamé notre pré-enquête le 7 Avril à 11h30 jusqu'à 12h30, où on a appliqué les deux échelles sur un échantillon de 20 élèves (garçon-fille) de toutes niveau de deuxième, troisième et quatrième année, après on a distribué 40 échelles sur cette échantillon (20 échelles de l'agressivité scolaire, 20 échelles pour la traitance parental), dans le but de recueillir des informations sur les élèves, comme l'âge et de déterminer qu'elle sont les difficulté qu'on peut rencontrer pendant l'application final des échelles, qu'elle que soit la compréhension de chaque item ou bien le sens des concepts.

À partir de la pré-enquête on a constaté que les élèves trouvent des difficultés pour comprendre la langue arabe de quelques items et concept dans les deux échelles, cependant parmi les items qui ne sont pas compréhensive pour les élèves dans les deux échelles sont : dans l'agressivité scolaire (8,9,13,15,17,40,41), et dans la traitance parental : (3,5,7,8,10,13,15,21,22,25). À partir de là on a reformulé ces items pour mieux les comprendre.

On a remarqué aussi qu'il y a quelque copie, où les élèves n'ont pas répondu à quelque items, à cause de ça on les a éliminés à savoir le concept de la traitance parental, où les élèves qui n'ont pas des parents, (les parents divorcé, et/ou les parents morts).

En effet, d'après toutes ces observations on a limité le temps pour la passation des échelles (40 minutes), on a déterminé notre population d'étude et même on a écarté un certain nombre de problème pour effectuer notre enquête.

## **5. L'échantillonnage et ces caractéristiques :**

Dans toute enquête, l'une des premières choses à considérer concerne la population étudiée. Il convient d'évaluer la facilité d'accès à la population cible et de trouver la meilleure façon d'y accéder. Le terme de population désigne tous les individus qui se rangent dans la catégorie concernée. On prélève sur cette population un petit groupe, généralement représentatif de celle-ci. On appelle ce sous-groupe l'échantillon. Il s'agit bien là du groupe que devra contacter le chercheur.

L'échantillon n'est pas sélectionné n'importe comment, ni formé uniquement de volontaire. Au lieu de cela, il faut mettre au point un projet reproductible pour choisir par aléatoire

stratifier un échantillon capable de répondre aux objectifs de l'enquête. Une bonne procédure d'échantillonnage se prémunira donc contre toute sélectivité involontaire, ceci afin d'obtenir un profil composite de la population. Il y a certaines questions cruciales d'échantillonnage à ne pas négliger quand on fait une recherche par enquête exemplaire doit faire en sorte ne se trompe pas de population à échantillonner. Nous devons simultanément nous assurer que tous les membres de la population étudiée ont la même probabilité d'être pris dans l'échantillon. La qualité de la liste de ces membres est probablement la condition première d'une couverture suffisante de la population que l'on désire étudier. (MOSCOVICI. S et BUSCHINI. F, 2003, pp53, 54).

L'échantillon est l'idéal dans une recherche scientifique, et le choix de l'échantillon lie à l'objet de la recherche, généralement il est constitué d'un sous ensemble d'éléments ou de personnes interrogées et extraites d'une population donnée. (Maurice Angers, 1997, pp228, 229).

Dans notre étude on a utilisé la technique de l'échantillon aléatoire stratifié parmi les éléments de la population de recherche. (Maurice Angers, 1997, p231). Notre recherche est constituée de 198 élèves, 48,48% fille, et 51,51% garçon, de l'année scolaire 2014-2015.

## 6. Déroulement de l'enquête :

Après avoir sélectionné notre population d'étude, on a préparé le nombre des copies des échelles pour l'application, la passation des échelles est faite pour des classes de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année moyen, on a appliqué les échelles en langue arabe pour faciliter aux élèves les compréhensions des items.

L'application des échelles est programmée par l'administration, dans les séances de permanence des élèves, la passation des échelles a duré une heure pour chaque classe, le temps donné aux élèves pour répondre aux questions était de 35 à 45 minutes pour l'explication de certaines questions. Notre enquête a duré quatre semaines.

## 7. Les outils statistiques :

- **La moyenne** : c'est l'ensemble de nombres et le quotient de la somme de ces nombres N d'éléments de l'ensemble considéré.

- **L'écart type** : c'est la grandeur qui mesure la description autour de sa valeur moyenne de la distribution statistique, associée à une variable aléatoire.

- **Le T-test** : c'est un test pour calculer la différence entre deux échantillons indépendants.

- **Anova à un seul facteur** : est un test statistique permettant de vérifier que plusieurs échantillons sont issus d'une même population. Ce test s'applique lorsque l'on mesure une ou plusieurs variables explicatives catégorielles (appelées alors facteurs de variabilité, leurs différentes modalités étant parfois appelées « niveaux ») qui ont de l'influence sur la distribution d'une variable continue à expliquer. On parle d'analyse à un facteur, lorsque l'analyse porte sur un modèle décrit par un facteur de variabilité, d'analyse à deux facteurs ou d'analyse multifactorielle.

## **8. les difficultés rencontrées :**

Chaque chercheur a des obstacles et des difficultés pendant son travail de recherche, c'est ce qui va donner un sens et une valeur :

Dans notre recherche on a rencontrée des difficultés qui se résument en :

-Les ouvrages relatifs à la traitance parentale sont rares.

-Insuffisance de temps suite au programme chargé.

-Manque de concentration des élèves lors de la passation des échelles.

-Il ya des élèves qu'ils ne voulaient pas répondre aux échelles, et d'autres ne comprenaient pas la langue arabe.

-



# **Chapitre VI**

## **Analyse et interprétation des**

### **Résultats**

Préambule.

1-La présentation et l'analyse des résultats.

2-Les discussions et l'interprétation des résultats.

Synthèse.

Conclusion.

Liste bibliographie.

Annexe.

Résumé.

**Préambule :**

Dans ce chapitre on va présenter les résultats que nous avons obtenu dans notre recherche sous forme des tableaux afin de les analyser, ensuite on va interpréter les résultats de nos hypothèses en se référant aux résultats des travaux déjà faite par d'autre chercheurs afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche.

**1. présentation et analyse des résultats :****1.1. Présentation et analyse des résultats de la première hypothèse :**

Il existe une déférence dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon les styles de la traitance optés par leur mère (affectivité, rejet, surprotection).

Pour tester cette hypothèse, on a utilisé l'analyse de la variance ANOVA à un seul facteur, entre les trois groupes, le premier groupe contient les degrés de l'agressivité chez les adolescents scolarisés qui ont subi une traitance de la part de leur mère basée sur l'affectivité, deuxième groupe contient les degrés d'agressivité chez les adolescents qui ont subi un style de traitance de leur mère basé sur le rejet, le troisième groupe aussi contient les degrés d'agressivité chez les adolescents qui ont subi une traitance basée sur la surprotection.

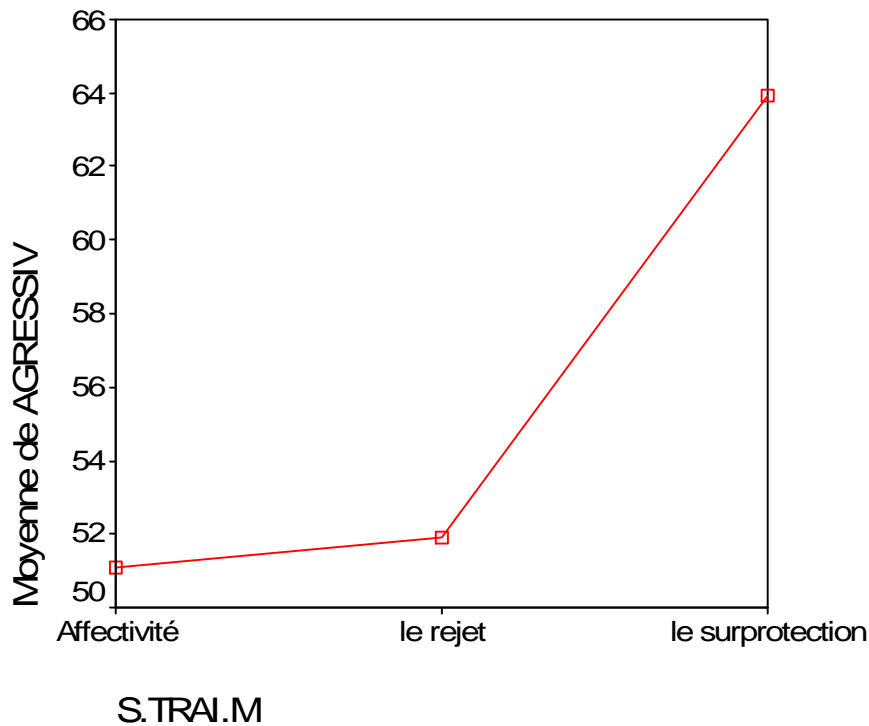
Avant testé, cette hypothèse, on a confirmé la condition d'homogénéité entre les trois groupes, on utilisant le test de Levene, la valeur de f est estimé à 21,625 au seuil de signification de 0,000 et le tableau suivant montre les résultats de l'analyse de la variance.

**Tableau N°8 :** résultats de l'analyse de la variance a un seul facteur pour les degrés d'agressivité selon les styles de la traitance mère.

source	somme des carrés	Degré de liberté	Moyenne des carrés	F	Signification
Dans les groupes	5992,065	2	2996,032	21,625	0,000
Entre les groupes	27016,748	195	138,547		
Total	33008,813	197			



A partir des résultats du tableau on peut observer que le F est estimé à 21,625 au seuil de signification de 0,000, et degrés de liberté dans les groupes et égale à 2, et entre les groupes 195. Ce qui signifie que notre hypothèse est confirmée, alors on peut dire qu'il existe une différence entre les degrés d'agressivité selon les trois styles de la trajectoire optés par la mère chez les adolescents scolarisés, Le graphe suivant illustre cette différence.



**Figure N°1 :** Le graphe montre les différences entre les niveaux des styles de la trajectoire mère.

Le graphe ci-dessus révèle la moyenne d'agressivité qui subit le style de la trajectoire mère basé sur (affectivité, rejet, surprotection). A l'aide d'une courbe, où l'on considère que ceux qui ont des degrés inférieurs : à 51,10% dans le style de la trajectoire mère basé sur l'affectivité et 51,88% dans le style de la trajectoire mère basé sur le rejet, tandis que le degré de 63,91% pour le style de la trajectoire mère basé sur la surprotection un degré élevé dans la totalité de l'échantillon,

### 1.2. Présentation et analyse des résultats de la deuxième hypothèse :

Il existe une différence dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon les styles de la trajectoire optés par leur père (affectivité, rejet, surprotection).

Pour tester cette hypothèse, on a utilisé l'analyse de la variance ANOVA à un seul facteur, entre trois groupes, le premier groupe contient les degrés de l'agressivité chez les adolescents scolarisés qui ont subi une traitance de la part de leur père basée sur l'affectivité, deuxième groupe contient les degrés d'agressivité chez les adolescents qui ont subi un style de traitance de leur père basé sur le rejet, le troisième groupe aussi contient les degrés d'agressivité chez les adolescents qui ont subi une traitance basée sur la surprotection.

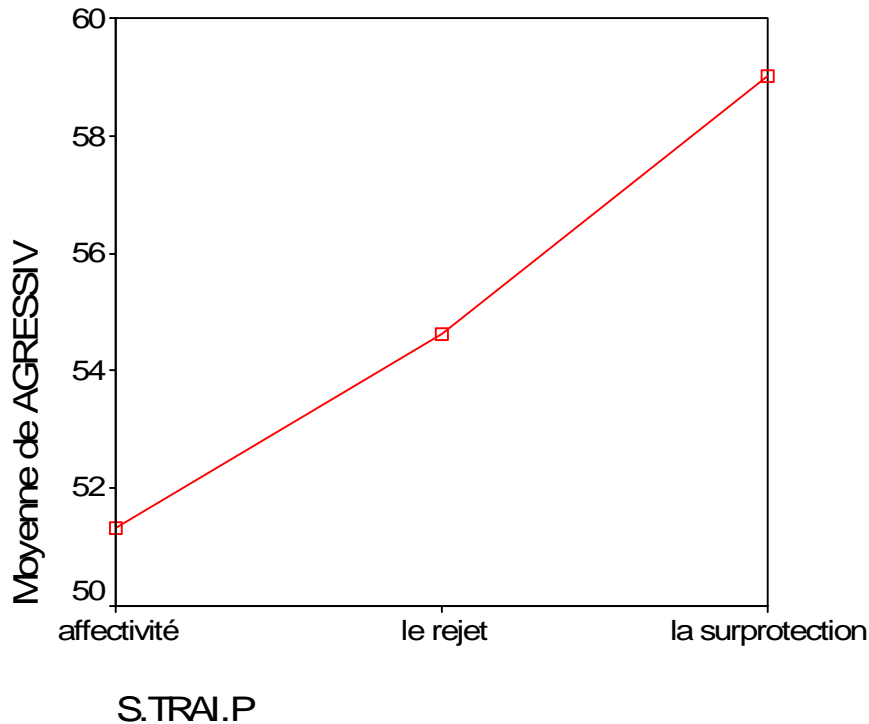
Avant testé, cette hypothèse, on a confirmé la condition d'homogénéité entre les trois groupes, on utilisant le test de Levene, la valeur de f est estimé à 5,660 au seuil de signification de 0,004 et le tableau suivant montre les résultats de l'analyse de la variance.

**Tableau N°9** : résultats de l'analyse de la variance a un seul facteur pour les degrés d'agressivité selon les styles de la traitance père.

Source	somme des carrés	Degré de liberté	Moyenne des carrés	F	Signification
Dans les groupes	1811,051	2	905,526	5,660	0,004
Entre les groupes	31197,762	195	159,989		
Total	33008,813	197			

A partir des résultats du tableau on peut observer que le F est estimé à 5,660 au seuil de signification de 0,004, et degrés de liberté dans les groupes et égale a 2, et entre les groupes 195 .

Ce qui signifie que notre hypothèse est confirmée, alors on peut dire qu'il existe une différence entre les degrés d'agressivité selon les trois styles de la traitance optés par le père chez les adolescents scolarisés, Le graphe suivant illustre cette différence



**Figure N°2 :** le graphe montre les différences entre les niveaux des styles de la traitance père.

Le graphe ci-dessus révèle la moyenne d'agressivité qui subit le style de la traitance père basé sur (affectivité, rejet, surprotection). A l'aide d'une courbe, où l'on considère que ceux qui ont des degrés inférieurs : à 51,32% dans le style de la traitance père basé sur l'affectivité et 54,63% dans le style de la traitance père basé sur le rejet, tandis que le degré de 59,00% pour le style de la traitance père basé sur la surprotection un degré élevé dans la totalité de l'échantillon.

### 1.3. Présentation et analyse des résultats de la troisième hypothèse :

Il existe une différence dans les degrés du comportement agressif chez les adolescents scolarisés selon le genre.

Pour tester la troisième hypothèse, on a utilisé le « T teste » pour étudier la différence entre deux groupes : le premier groupe contient les degrés d'agressivité chez les adolescents (sexe féminin), le deuxième groupe contient les degrés d'agressivité chez les adolescents (sexe masculin).

**Tableau N°10** : la différence dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon le genre.

	Genre	N	Moyenne	Ecart-type	Degré de liberté	T	Signification
Agressivité	Masculin	102	57,71	15,17	196	3,31	0,001
	Féminin	96	51,76	9,19			

Les résultats de l'application du test T pour les deux échantillons indépendants homogènes, a été estimé à 3,31 au niveau de signification à 0,001 et 196 degré de liberté, c'est-à-dire, qu'il ya des différences statistiquement significatives dans les degrés de comportement agressive chez les adolescents scolarisés selon le genre, ces résultats en faveur des adolescents de sexe masculin, ceci est confirmé par la moyenne arithmétique, comme le montre le tableau, la moyenne des degrés d'agressivité chez les adolescents de sexe masculin est estimé à 57,71. Par contre la moyenne des degrés d'agressivité chez les adolescentes est estimée à 51,76. Donc la troisième hypothèse est confirmée.

## 2. Discussion et interprétation des résultats :

Nous voulant donc, par le biais de cette étude, décrire puis analyser l'effet de style de la traitance parentale sur le comportement agressif chez les adolescents scolarisés, mais aussi la différence dans le degré d'agressivité selon le genre.

Pour cela nous avons formulés trois hypothèses :

### 2.1. Discussion et interprétation de la première hypothèse :

Il existe des différences dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon les styles de la traitance optés par leur mère (affectivité, rejet, surprotection).

On n'a pas rencontré les études examinant l'impact de la relation mère-enfant, mais selon notre modeste recherche on a arrivé à confirmer notre première hypothèse.

Pour la vérification de cette hypothèse, il nous faut confronter les résultats de l'échelle de la traitance parentale (EMBU).

Lors de la cotation des réponses de l'échelle de la traitance parentale (EMBU). Nous avons constaté que le style de la traitance parentale mère basé sur (l'affectivité, le rejet, la surprotection) a un effet sur le comportement agressif chez les adolescents scolarisés.

En effet, les résultats de l'analyse de la variance à un seul facteur pour les degrés d'agressivité selon les styles de la traitance mère dans la figure N°1 le graphe montre les différences entre les niveaux des styles de la traitance mère.

Par ailleurs le style de la traitance mère basé sur la surprotection a (63,91%) est plus élevé que le rejet (51,88%), et l'affectivité (51,10%) c'est à-dire le style de surprotection a un effet plus élevé que l'affectivité et le rejet dans le degré de l'agressivité chez les adolescents scolarisés.

### 2.2. Discussion et interprétation de la deuxième hypothèse :

Il existe des différences dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon les styles de la traitance optés par leur père (affectivité, rejet, surprotection).

On n'a pas rencontré les études examinant l'impact de la relation père-enfant, mais selon notre modeste recherche on a arrivé à confirmer notre première hypothèse.

Pour la vérification de cette hypothèse, il nous faut confronter les résultats de l'échelle de la traitance parentale (EMBU).

Lors de la cotation des réponses de l'échelle de la traitance parentale (EMBU). Nous avons constaté que le style de la traitance parentale père basé sur (l'affectivité, le rejet, la surprotection) a un effet sur le comportement agressive chez les adolescents scolarisés.

En effet, les résultats de l'analyse de la variance à un seul facteur pour les degrés d'agressivité selon les styles de la traitance père dans la figure N<sup>o</sup>1 le graphe montre les différences entre les niveaux des styles de la traitance père.

Par ailleurs le style de la traitance père basé sur la surprotection a (59,00%) est plus élevé que le rejet (54,63%), et l'affectivité (51,32%) c'est à-dire le style de surprotection un effet plus élevé que l'affectivité et le rejet dans le degré de l'agressivité chez les adolescents scolarisés.

### **2.3. Discussion et interprétation de la troisième hypothèse :**

Il existe des différences dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon le genre.

Selon le tableau N<sup>o</sup>10 qui représente les résultats de la troisième hypothèse, on a constaté qu'il y a une différence statistiquement significative dans les degrés d'agressivité chez les adolescents selon le sexe. Ces résultats en faveur des adolescents de sexe masculin, c'est-à-dire que les garçons sont plus agressifs que les filles.

Nos résultats concordent l'étude de **Pierre Coslin** en ce qui concerne les comportements violents selon le sexe, les garçons reconnaissent nettement plus d'actes violents que les filles qu'il s'agisse du fait de se battre seul, de participer à des bagarres ou de frapper quelqu'un qui vous a insulté, qui vous a mis en colère ou qui vous a bousculé. Il ne s'agit au contraire que de tendances plus ou moins fortes en ce qui concerne le vol dans les magasins, la pratique du racket, le fait d'insulter les parents, le fait d'avoir blessé quelqu'un, celui d'avoir frappé quelqu'un pour le voler. (COSLIN.P, 2004, P133).

Ainsi que l'étude **d'Omro Riffat** (2002) dans sa recherche sur la relation entre l'agression des adolescents et certains variables sociologiques sur un échantillon d'élèves lyciens sur la variable du sexe. Le résultat de cette étude est que les garçons sont plus agressifs que les

filles, ainsi que les garçons sont plus que les filles dans l'agression physique. (اميمة جادو  
(93-92-ص2004

Elle était aussi confirmé par Pierrette Verlaan les filles sont expertes dans les relations interpersonnelles. Elles établissent des amitiés très intimes et elles évoluent surtout en petits groupes. Contrairement aux garçons, Elles n'ont pas de modèle d'agressivité. Les garçons peuvent se tirailler et se battre, permet d'exprimer leur agressivité.

(<http://www.usherbrooke.ca/sommets/v12/n2/verlaan.htm>)

Ainsi aux USA (1995 ; **Kann et al.** 1995) révèle que les garçons sont trois fois plus (23,5%) impliqués dans des bagarres que les filles (8,6%). Les dernières enquêtes de victimation en France ont des résultats très semblables : en ce qui concerne l'agressivité 67% des auteurs sont des garçons, 20% des filles. Des Une vaste enquête de prévalence (N = 4000+) portant entre pairs à l'école chez des enfants de 10 - 13 ans, montre que la victimation et les conduites agressives concernent différemment les filles et les garçons, sur les plans quantitatif et qualitatif. Les filles affirment être moins fréquemment victimisées par leurs pairs que les garçons. (<http://rechercheseducations.revues.org>).

Au vu des résultats observés dans ces travaux, il semble donc que les parent soit la mère ou le père joue un rôle important dans l'inhibition des comportements aggressive des adolescents, plus particulièrement à travers la qualité de la relation en ce qui concerne les filles, et la mise en place de limites en ce qui concerne les garçons. Les adolescents présentent en effet une certaine vulnérabilité devant le passage à l'acte, vulnérabilité différenciée selon le rapport aux parents. L'encadrement parental jouerait un rôle déterminant dans le bon développement de l'adolescent et dans son intégration au sein de la société.

A la fin de ce chapitre on a constaté que nos hypothèses sont confirmées, mais comme elles peuvent être infirmées par d'autres chercheurs, et ça renvoie aux différents facteurs qui entrent en interaction avec la traitance parentale et les comportements agressifs.

### **Synthèse :**

Aux cours de l'étude de nos hypothèses on a remarqué que le degré de l'agressivité des adolescents scolarisé est élevé dans le style de la traitance parental basé sur la surprotection et que l'agressivité ce diffère selon le sexe, les garçons plus agressifs que les filles.





# **Conclusion**

### Conclusion :

L'adolescence est une période de passage de l'état d'enfant à ce lui d'adulte marqué par d'importante transformation somatique qui, parallèlement à une poussée instinctuelle, rapprochent l'enfant de l'homme ou de la femme au plan physique, alors que statut antérieur. Une période donc de transition, de changement qui bouleversent l'équilibre du sujet et engendrent de nouveaux modes d'être au monde.

Cette période de changement marquée par une réorganisation profonde des relations familiales et un nécessaire réaménagement des pratiques parentales.

Dans ce cadre, on a essayé d'étudier l'effet des styles de la traitance parentale sur les comportements agressifs chez les adolescents scolarisés âgés de 12 à 18 ans, cependant les manières d'interventions des parents dans l'éducation de leurs enfants constituent une variable essentielle dans le développement de l'enfant et sa manière d'agir et de réagir dans le milieu scolaire.

Pra ailleurs l'étude de ces conceptions : la traitance parentale et les comportements agressifs nous a permis de tester nos hypothèses et de les vérifier sur le terrain. Pour atteindre notre objectif, on a appliqué notre recherche sur un échantillon d'élève des deux CEM (MENASRI Salah de Tizi-adjissa Semaoun et TOUATI Laarbi de Akbou) ont utilisant la méthode descriptive.

À cet égard, les résultats de notre recherche illustrent clairement :

- Qu'il existe des différences dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon les styles de la traitance optés par leur mère (affectivité, rejet, surprotection), et c'est le style de la surprotection qui mène à l'agressivité.
- Qu'il existe des différences dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon les styles de la traitance optés par leur père (affectivité, rejet, surprotection), et c'est le style de la surprotection qui mène à l'agressivité.
- Qu'il existe des différences dans les degrés du comportement agressif chez les adolescents scolarisés selon le sexe, le degré du comportement agressif chez les garçons est plus élevé que les filles.

Ces hypothèses ont été confirmés dans le but de généraliser des résultats et d'ouvrir le champ pour d'autres études d'actualités, ainsi que de faire des études approfondies sur la période de l'adolescence.



## Conseils et suggestion :

- ✓ Lorsque votre enfant est agressif, faites-lui comprendre clairement et fermement, mais calmement, que vous n'êtes pas d'accord, que son comportement n'est pas bon. Expliquez-lui l'importance des règles indispensables à toute vie en communauté, montrez-lui qu'elles s'appliquent à tous, y compris à vous, ses parents.
- ✓ Adoptez vous-même un comportement pondéré et serein en cas de désaccord avec lui ou avec une autre personne. Il constatera ainsi que l'agressivité n'est pas la seule réponse à un conflit.
- ✓ Lui proposer une activité sportive ou artistique peut être un bon moyen de canaliser une énergie débordante et lui servir de défouler.
- ✓ L'encourager dans ses progrès lui permettra de regagner confiance en lui et le confortera dans ses changements de comportement.
- ✓ Même en période de stress, essayez de partager des moments calmes avec votre enfant en lui offrant toute votre attention. Ecoutez-le et permettez-lui de s'exprimer. L'aider à mettre des mots sur ses sentiments l'aidera à diminuer son agressivité et vous permettra de comprendre les raisons de son comportement.
- ✓ Parfois un enfant retourne son agressivité contre lui afin de ne pas s'en prendre aux autres.
- ✓ Votre enfant peut aussi avoir compris que cela vous déstabilisait. Il utilise ce moyen pour vous faire changer d'avis. Vous pouvez alors feindre de ne pas le voir, il arrêtera assez rapidement de se faire mal.
- ✓ Il est encore une fois important de comprendre les raisons de ce comportement agressif pour apporter à votre enfant l'aide nécessaire.
- ✓ L'amélioration des standards et des mécanismes de contrôle pour toutes les écoles.
- ✓ Souligne la responsabilité des écoles dans la détection, la prise en charge et le signalement des cas de l'agressivité scolaire et dans le renforcement de la sécurité dans les établissements.
- ✓ Organisée des campagnes d'information des parents de l'importance du style de la traitance (père-mère) suivait dans l'éducation de l'enfant. Les parents seront invités à reformuler leurs points de vue en termes d'éducation qu'ils souhaitent donner à leurs adolescents : quels sont les repères qui leur paraissent essentiels ? Cette remédiation pourra être l'objet d'une prise de conscience pouvant induire de nouveaux

comportements parentaux générateurs d'une nouvelle communication avec leur enfant en redéfinissant si besoin les interdits et les autorisés.

- ✓ Que ce soit au niveau d'agressivité physique ou verbale, il est toujours important de réinstaurer du cadre, de dire que ça n'est pas possible de dire ça ou de faire ça. Ce recadrage, même si l'enfant ne peut pas s'en saisir, est nécessaire car le fait de rappeler la loi, d'instaurer une limite ont toujours un effet structurant pour lui. A l'inverse, le fait de penser qu'on peut tout dire ou tout faire est très angoissant pour un jeune. (ANTONOWICZ. L, 2010, pp 53,54).

**La liste  
bibliographies**

## Liste bibliographie :

1. ALBERNHE.TH et KARINE, (2004), « **La thérapie familiale systémique** », Masson, Paris.
2. AREZKI Dalila, (2010), « **Lapsychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent au service des parents, des enseignants** », L'odyssée, Tizi-Ouzou.
3. Askevis-Leherpaux.F et A.Cartron, (2009), « **La psychologie** », Nathan, Paris.
4. BANDURA Albert, (2003), « **Auto efficacité** », Deboek, Paris.
5. BOUATTA Chérifa, (2003), « **Apprentissages scolaires et contextes sociaux** », Sarp, Alger.
6. CANOUI.P et MESSERCHMITT.P, (1993), « **Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent** »,Maloine, Paris.
7. BOUCHAERT Filipe, (2004), « **L'agressivité chez les personnes âgées** », Dunod, Paris.
8. C. BARUCH et A.CARTRON, (2006), « **La psychologie** », Nathan,Paris.
9. CHAHRAOUI Khadija et Herve Bénonx,(2003), « **Méthode, évaluation et recherche en psychologie clinique** », Dunod, Paris.
10. CHAUCHAT Héléne, (1996), « **Méthodes d'enquête en psychologie** », Dunod, Paris.
11. CHAUZAUD.J, (2007), « **Précis de psychologie de l'enfant** », Dunod, Paris.
12. COSLIN Pierre, (2004), « **Psychologie de l'adolescent** », Armand colin, Paris.
13. Coslin pierre,(2004), « **Relationaux parents et violence** », Patrimoine canadien, Paris.
14. DELAROUCHE Patrick, (2009), « **L'adolescence** », Nathan, Paris.
15. DELLION Pierre, (2011), « **La fonction parentale** »,Fabiart, Paris.
16. DOUMONT.D et RENARD.F, (2004), « **Parentalité : nouveau, concept, nouveau enjeux** », S.C.P.S, Paris.
17. D.Roger et V.Sonia, (2004), « **Le développement psychologique de l'enfant** », Delta, Paris.
18. DESBINS Jean-Paul, (1968), « **Introduction à un examen philosophique de lapsychologie de l'intelligence chez Jean Piaget** », GaëtanMorin, Québec.
19. FISHER Gustave Nicolas, (2003), « **Psychologie des violences sociales** »,Lefebvre, Paris.
20. FISCHER et GUSTAVE .N, (2010), « **Les concepts fondamentaux de la psychologiesocial** »,Dunod, Paris.
21. POUSSIN Gérard,(1999), « **La fonction parentale** », Dunod, Paris.
22. GORDON Thomas, (2010), « **Eduquer sans punir** », Marabout, Allemagne.

23. GUIDETTI Michèle, (2002), « **Les étapes de développement psychologique** », Armand colin, Paris.
24. JEAEMAMMET.PH, (2001), « **Adolescence** »,Sarp, Paris.
25. LAURENT Bègue, (2010), « **L'agression humaine** », Dunod, Paris.
26. CAMPENHOUDT.Luc.Van et QUIVY Raymond, (2011),Dunod, Paris.
27. MAURICE Angers, (1997), « **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines** », Amazon, France.
28. MARAU.C et VANEK.A, (2010), « **L'indispensable de la psychologie** »,Studyrama, Paris.
29. PAHLAVAN Farzaneh, (2002), « **Les conduites agressives** », Armand colin, Paris.
30. RICHARD, (2001), « **Le processus de subjectivation à l'adolescence** »,Dunod, Paris.
31. ROGER Fantaine, (2003), « **Psychologie de l'agression** », Dunod, Paris.
32. SAHUC Caroline, (2006), « **Comprendre son enfant 0-10ans** »,Studyrama, Paris.
33. MOSCOVICI Serge et BUSCHIMI Fabrice, (2003), « **Les méthodes des humaines** », PUF fondamental, Paris.
34. THIRIONS Jean Françoise, (1992), « **Faire face à l'agressivité en milieu scolaire** », D'organisation, paris.
35. TOURRETE Cathrine, (2008), « **Introduction à la psychologie du développement du bébé à l'adolescence** »,3<sup>ème</sup>éd, Armand colin, Paris.
36. TOURETTE.C et GUIDETTI.M, (2013), « **Introduction à la psychologie du développement du bébé à l'adolescent** », Armand colin, Paris.

### Liste des dictionnaires :

1. ANGEL Sylvie, (2010), « **Petit Larousse de la psychologie** », Larousse, Paris.
2. BLOCH.H, CASALIS.D, (2002), « **Dictionnaire fondamentale de la psychologie** », Larousse, Paris.
3. BRUNO Alain, (2005), « **Dictionnaire d'économie et de sciences sociales** », Marketing, Paris.
4. CHARRON.C et RUSINEK.S, (2007), « **Psychologie de A à Z** », Dunod, Paris.
5. R.BOUDON et Bernard-Pierre LECUYER, (1999), «**Dictionnaire da sociologie** », Larousse, Paris.
6. SILLAMY.N, (2003), « **Dictionnaire de psychologie** », Larousse, Paris.



## La liste des thèses :

1. HAMMAR Siham et IFRI Djahida, (2014), « **La relation entre styles de la traitance parentale et l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés âgés de (12à18ans)** »,Thèse de master en psychologie, Université Abderrahman Mira, Bejaia.
2. BAUMRIND. D, (1991), « Influence des styles parentale sur les compétence et les substance utilisés par les adolescents. », n°11, p56).
3. Alexia Abou DUMONTIER, (2008), « l'attachement aux parents et la supervision parentale » Thèse de Doctorat en psychologie, université Ouest Nanterre la Défense, Paris.

## Les thèses en arabe :

- 1.اميمة عبد منير الحميد جادو " **العنف المدرسي بين الاسرة و المدرسة والاعلام**" السحاب القايرة 2005
2. فزوي ججيقة 2009 " **الحاجات الارشادية للطلاب الجامعي وعلاقتها بالسلوك التوكيدي وفق اساليب المعاملة الوالدية** "مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجيستر في الارشاد النفسي و الصحة النفسية جامعة الجزائر كلية العلوم الانسانية الاجتماعية قسم علم النفس و علوم التربية الارطونيا
- 3 . نجاح الدويك 2008 " **اساليب المعاملة الوالدية و علاقتها بالذكاء والتحصيل المدرسي لدى الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة** " الجامعة الاسلامية عزة عمادة الدراسات العليا كلية التربية قسم علم النفس

## Les sites internet :

- <http://www.algeriepatriotoque.com/40-000-cas-deviolence-tecole-enregeistres-en-204,15/05/2015,17h50>.
- <http://www.uclouvain.be/cps/ud/doc/reso/documents/dos31.pdf,16/05/2015,09h58>.
- <http://www.sgvtsstcc.ch/fr/conseil-pour-patients/troubles-psychiques-des-enfants-et-adolescent-agressifs,25/04/2015,16h22>.
- <http://livre.Fnac.com/a1045516/jean-Francois-Thirion-faire-face-a-l'agressivite-en-milieu-scolaire,25/04/2015,16h54>
- <http://www.forum.umontreal.ca/1999-2000/forum99-09-27/article01.htm,21/05/2015,19h40>.
- <http://www.usherbrooke.ca/sommets/v12/n2/verlaan.htm,26/05/2015,17h42>.
- <http://rechercheseducations.revues.org/157626,26/05/2015,17h52>.
- <http://www.style-prental-mesure.htm,26/05/2015,23h50>.

# **Annexes**

## مقياس أساليب المعاملة الوالدية

الجنس: السن: المستوى الدراسي:

التعليمات:

الرجاء الإجابة على هذه العبارات بصدق فليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة .

هذه العبارات تتمحور حول طريقة معاملة الوالدين لأبناء (الأب و الأم).

يوجد في كل عبارة أربعة اختيارات خاصة برأيك في معاملة الأبناء و أربعة أخرى لمعاملة الأمهات.

- المطلوب منك إن تقرا كل عبارة جيدا ثم الإجابة عليها بوضع علامة (x) في الخانة الخاصة بالاختيار (دائما).

- إذا كانت العبارة تنطبق في بعض الحالات ولا تنطبق في أخرى مع طريقة أمك و أبيك في معاملتك ضع (x) في الخانة الخاصة بالاختيار (أحيانا).

- إذا كانت العبارة تنطبق نادرا مع طريقة أمك و أبيك في معاملتك ضع (x) في الخانة الخاصة بالاختيار (نادرا).

- إذا كانت العبارة لا تنطبق تماما مع طريقة أمك و أبيك في معاملتك ضع (x) في الخانة الخاصة بالاختيار (أبدا).

حدد رأيك في أسلوب الأب في الجزء الخاص به، وفي أسلوب الأم في الجزء الخاص بها في ورقة الإجابة.

لا تترك سؤالا دون ايجابية ولا تضع أكثر من علامتين أمام الجواب على رأيك في معاملة الأب وفي معاملة الأم.

تأكد عزيزي التلميذ بان الإجابات سوف تستخدم من اجل البحث العلمي.

معاملة الأب				معاملة الأم				العبارات	
دائما	أحيانا	نادرا	أبدا	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا		
								01	عند قدومك إلى المنزل عليك إن تخبر والديك عما قمت به طوال اليوم
								02	عندما تكون حزينا والديك يكونان إلى جانبك ويساعدونك و يحاولان التخفيف عنك
								03	والداك يريدان أن تبوح لهم بأسرارك
								04	يخبرك والداك بعدم رضاهم عن سلوكك داخل المنزل
								05	والداك يحبانك كما أنت
								06	يخبرك والداك بحزنهم عند قيامك بعمل لا يعجبهم
								07	والداك يلعبان معك و يهتمان بهوايتك
								08	والداك يعاملانك بظلم
								09	والداك يخافون بما سوف تقوم به بعد خروجك من المدرسة
								10	والداك يصغون إليك و يعطون اعتبارا لأرانك
								11	والداك يتمنيان أن تكون كالأفراد الآخرين
								12	أنت تشعر بالذنب عندما تسلك طريقا لا يوافق والديك عليه
								13	يعتقد والديك بأنك السبب في كل المشاكل
								14	والديك يعاقبانك بدون سبب
								15	والديك يريدان البقاء معك فترة أطول
								16	يتدخل والديك في طريقة ارتداء ملابسك و مظهرك
								17	يظهران لك والديك حبهما عطفهما
								18	يوبخانك والديك كثيرا أمام الناس
								19	يخافان والديك من حدوث شيء لك
								20	والديك يشجعانك على ترفيه نفسك و تعلم الأشياء
								21	تشعر بالخيبة عندما يرفضان إعطائك ما تريد
								22	لا يعطيك والديك كل ما تريد لخوفهم من فساد أخلاقك
								23	لما تمر بظروف سيئة يحاولان والديك التخفيف عنك و مساعدتك
								24	تشعر بوجود دفي وحنان بينك و بين

									والديك	
									25	تشعر ان والديك يحتقرانك و يحقدان عليك
									26	لا يخبرانك والديك دوما بحبهما لك و لكن غالبا يحضنانك و يقبلانك
									27	عند قيامك بشيء سخيـف تستطيع ان تبينه لوالديك
									28	يضربانك والديك بدون سبب
									29	يمنعك والديك من القيام بأشياء خوفا عليك
									30	يمدحك والديك و يفخران بك
									31	أنت واحد من أولئك الذين يوبخهم والديهم بمجرد حدوث مشكل في المنزل
									32	عندما ترتكب خطأ ما ينظرا ليـك والديك بحزن حتى يشعرانك بالذنب و تخجل من نفسك
									33	والديك يساعداك ويدعمانك عندما تقدم على عمل صعب
									34	يثق فيك والديك و يسمحان له بإعطاء أرائك الخاصة

تأكد عزيز التلميذ أن هذا الملحق لغرض البحث فقط

شكرا

			أخرب ممتلكات المدرسة.	39
			ارمي الأستاذ بأشياء عندما يدير ظهره.	40
			أقوم بحركات تحدث اضطرابات داخل القسم.	41
			أميل إلى مشاهدة أفلام العنف و الضرب.	42
			أحدث شغب بين الحصص.	43

**مقياس سلوكيات العنف المدرسي****عزيزي التلميذ, عزيزتي التلميذة**

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك في حياتك اليومية الرجاء التكرم بقراءة كل عبارة بعناية, ثم ضع علامة (X) أمام الخانة التي تنطبق عليك (دائما, أحيانا, أبدا). و تأكد بأنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة, و ستكون إجابتك موضع السرية التامة.

فضلا لا تترك أي عبارة دون إجابة.

و لك كل الشكر و التقدير.

..... القسم

..... السن

..... الجنس





م	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	أندخل في الدرس دون إذن الأستاذ.			
2	أقاطع التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم.			
3	أقاطع الأستاذ أثناء إلقائه الدرس.			
4	أقاطع الدرس بأسلوب غير لائق.			
5	أتكلم بصوت عال خارج موضوع الدرس.			
6	أعير عن الملل بواسطة حركات أو أصوات.			
7	ألقي القاذورات في فناء المدرسة.			
8	أشتم التلاميذ.			
9	أشتم الأستاذ.			
10	أكتب على الجدران.			
11	أحدث فوضى داخل القسم.			
12	أتمرد عن القوانين و النظم المدرسية.			
13	أهز الكتف عندما يكلفني الأستاذ القيام بشيء.			
14	لا أتقبل الانتقادات و الملاحظات.			
15	أرفض الخضوع للسلطة المدرسية.			
16	أتعامل بعنف مع أثاث المدرسة.			
17	أهدد المعلم بالاعتداء الجنسي.			
18	أقوم بتمرير أفاظ داخل القسم.			
19	أهدد الإداريين.			
20	أضرب الأدوات بقوة على الطاولة.			
21	أضحك مع احد الزملاء داخل القسم.			
22	أضرب زميل داخل القسم.			
23	أقلد أصوات الحيوانات, غناء, تصفير أثناء الدرس.			
24	أحدث ضجيج بالأدوات أو الأثاث.			
25	أرسم رسومات غير لائقة على الصبورة.			
26	أنضر إلى المعلم بنضرات احتقار.			
27	استعمل الخشونة مع الزملاء أثناء اللعب.			
28	قوم بأشياء أخرى (لعب, رسم, ... الخ) أثناء الدرس.			
29	أتعمد كسر باب القسم.			
30	أتناول الأطعمة أو اشرب أثناء الدرس.			
31	أسرق أدوات الزملاء.			
32	أتلف سيارات المدرسين و الإداريين.			
33	أخرج من القسم دون إذن الأستاذ.			
34	أقوم بالسخرية من المدرسين.			
35	أضرب أستاذ بسبب توبيخه.			
36	أخرب ممتلكات الزملاء.			
37	أحضر ممنوعات إلى القسم (مواد حادة, سكين...)			
38	أرفض المشاركة في النشاطات داخل القسم.			

## Les résultats d'application des échelles :

degré total de l'agressivité	style de la traitance mère	style de la traitance père	degré total de la traitance mère	degré total de la traitance père	Le genre
46	le rejet	le rejet	115	111	Féminin
48	le rejet	Affectivité	97	94	Masculin
60	la surprotection	la surprotection	83	88	Masculin
60	Affectivité	Affectivité	101	96	Féminin
59	le rejet	le rejet	103	91	Masculin
57	Affectivité	le rejet	102	102	Féminin
67	Affectivité	la surprotection	89	94	Masculin
49	Affectivité	Affectivité	99	100	Féminin
67	la surprotection	le rejet	127	118	Masculin
60	Affectivité	Affectivité	81	88	Masculin
84	le rejet	le rejet	88	68	Masculin
52	le rejet	la surprotection	108	110	Masculin
47	Affectivité	la surprotection	97	91	Féminin
57	Affectivité	la surprotection	100	99	Masculin
44	Affectivité	la surprotection	124	123	Masculin
43	le rejet	la surprotection	99	87	Masculin
45	la surprotection	le rejet	90	92	Masculin
43	le rejet	le rejet	110	108	Masculin
69	la surprotection	la surprotection	86	87	masculin
44	Affectivité	Affectivité	99	100	masculin
44	le rejet	le rejet	114	114	masculin
58	la surprotection	Affectivité	90	102	féminin
46	le rejet	le rejet	91	71	masculin
50	le rejet	le rejet	88	87	masculin
83	la surprotection	la surprotection	81	81	masculin
45	Affectivité	le rejet	120	12	masculin
57	Affectivité	la surprotection	83	83	féminin
73	surprotection	surprotection	64	35	masculin

47	le rejet	Affectivité	106	1	féminin
70	Affectivité	le rejet	100	96	masculin
50	le rejet	la surprotection	111	102	masculin
62	Affectivité	le rejet	107	105	féminin
54	le rejet	le rejet	95	96	féminin
53	la surprotection	la surprotection	102	99	féminin
44	Affectivité	affectivité	99	95	féminin
43	Affectivité	affectivité	117	116	féminin
50	le rejet	le rejet	109	109	masculin
45	Affectivité	affectivité	108	109	féminin
71	la surprotection	le rejet	94	96	masculin
51	Affectivité	le rejet	109	98	masculin
51	le rejet	la surprotection	114	117	féminin
61	la surprotection	le rejet	105	106	féminin
47	Affectivité	affectivité	106	100	féminin
55	le rejet	la surprotection	112	109	féminin
68	la surprotection	le rejet	104	102	masculin
67	Affectivité	la surprotection	111	96	masculin
51	le rejet	la surprotection	93	99	masculin
50	Affectivité	affectivité	114	121	féminin
73	la surprotection	le rejet	103	99	féminin
52	Affectivité	la surprotection	125	130	féminin
43	Affectivité	affectivité	109	109	féminin
91	la surprotection	la surprotection	81	83	masculin
52	Affectivité	affectivité	96	98	féminin
51	Affectivité	la surprotection	114	114	masculin
44	la surprotection	la surprotection	97	60	féminin
26	le rejet	le rejet	96	98	féminin
44	Affectivité	affectivité	108	108	masculin
54	Affectivité	le rejet	80	81	féminin
52	le rejet	le rejet	102	104	féminin
68	la surprotection	la surprotection	110	102	féminin

44	le rejet	affectivité	114	115	féminin
60	Affectivité	le rejet	116	106	féminin
58	Affectivité	affectivité	111	104	féminin
64	Affectivité	le rejet	108	80	féminin
43	Affectivité	la surprotection	106	70	féminin
50	le rejet	le rejet	99	92	masculin
59	Affectivité	affectivité	100	96	masculin
41	le rejet	la surprotection	91	83	masculin
51	le rejet	le rejet	108	104	féminin
72	la surprotection	le rejet	103	100	masculin
57	Affectivité	la surprotection	102	87	féminin
48	Affectivité	affectivité	107	106	masculin
45	le rejet	le rejet	107	105	masculin
54	le rejet	la surprotection	111	109	féminin
60	la surprotection	le rejet	109	102	masculin
50	le rejet	la surprotection	103	101	féminin
44	le rejet	le rejet	88	91	masculin
44	le rejet	la surprotection	112	118	féminin
53	Affectivité	le rejet	105	122	féminin
77	le rejet	le rejet	75	82	féminin
43	le rejet	le rejet	85	92	féminin
43	Affectivité	affectivité	111	105	féminin
48	le rejet	le rejet	112	110	masculin
61	la surprotection	affectivité	108	92	masculin
45	Affectivité	la surprotection	107	106	masculin
55	Affectivité	le rejet	100	106	masculin
82	la surprotection	la surprotection	82	83	masculin
78	la surprotection	le rejet	79	92	masculin
49	le rejet	affectivité	87	86	masculin
43	Affectivité	la surprotection	98	92	masculin
46	Affectivité	affectivité	117	117	féminin
45	le rejet	le rejet	112	107	masculin
76	le rejet	la surprotection	101	98	masculin

65	la surprotection	affectivité	113	109	féminin
55	la surprotection	affectivité	101	100	féminin
70	Affectivité	affectivité	101	102	féminin
67	Affectivité	affectivité	103	107	féminin
76	la surprotection	affectivité	89	103	féminin
67	le rejet	le rejet	111	108	masculin
73	la surprotection	le rejet	100	96	féminin
70	la surprotection	le rejet	101	100	masculin
57	Affectivité	la surprotection	101	102	masculin
73	le rejet	le rejet	116	117	masculin
69	le rejet	le rejet	103	101	masculin
70	la surprotection	le rejet	118	117	masculin
49	Affectivité	la surprotection	104	85	masculin
52	le rejet	la surprotection	79	81	masculin
51	la surprotection	le rejet	96	99	masculin
45	Affectivité	la surprotection	97	98	masculin
45	le rejet	le rejet	103	56	masculin
49	Affectivité	le rejet	72	66	masculin
58	la surprotection	affectivité	88	83	masculin
52	Affectivité	affectivité	103	98	féminin
61	le rejet	affectivité	81	82	féminin
52	le rejet	le rejet	77	85	féminin
57	la surprotection	la surprotection	92	105	masculin
45	le rejet	le rejet	83	84	féminin
56	la surprotection	affectivité	92	90	masculin
44	le rejet	le rejet	96	97	féminin
51	la surprotection	le rejet	100	95	féminin
118	le rejet	la surprotection	95	98	masculin
49	le rejet	le rejet	100	98	féminin
44	le rejet	le rejet	85	88	féminin
49	Affectivité	la surprotection	113	113	féminin

45	le rejet	le rejet	80	80	féminin
44	le rejet	le rejet	116	70	féminin
55	la surprotection	la surprotection	105	63	féminin
51	le rejet	le rejet	79	49	féminin
45	la surprotection	le rejet	103	103	féminin
48	le rejet	le rejet	110	107	féminin
56	le rejet	la surprotection	109	108	féminin
53	Affectivité	affectivité	110	115	féminin
45	le rejet	affectivité	106	83	féminin
53	la surprotection	la surprotection	113	96	féminin
50	la surprotection	affectivité	94	100	masculin
35	le rejet	affectivité	65	68	féminin
43	la surprotection	la surprotection	89	89	masculin
49	le rejet	affectivité	108	104	masculin
49	Affectivité	affectivité	105	105	masculin
43	le rejet	affectivité	89	94	féminin
44	Affectivité	affectivité	109	109	masculin
43	Affectivité	affectivité	96	97	masculin
43	Affectivité	affectivité	85	94	masculin
45	Affectivité	affectivité	114	110	masculin
89	le surprotection	la surprotection	89	91	masculin
79	le surprotection	affectivité	78	85	masculin
46	Affectivité	affectivité	84	85	féminin
50	le rejet	la surprotection	104	98	masculin
77	le surprotection	la surprotection	77	69	masculin
44	le rejet	affectivité	105	102	féminin
52	la surprotection	la surprotection	93	97	féminin
45	la surprotection	la surprotection	93	86	masculin
53	la surprotection	la surprotection	97	100	féminin
124	la surprotection	la surprotection	71	72	masculin
46	le rejet	affectivité	102	99	féminin
43	le rejet	affectivité	99	97	féminin
58	Affectivité	surprotection	102	76	masculin

51	Affectivité	affectivité	108	108	masculin
50	le rejet	le rejet	117	75	féminin
52	la surprotection	le rejet	136	109	féminin
56	la surprotection	affectivité	114	110	féminin
52	Affectivité	affectivité	112	115	féminin
58	Affectivité	le rejet	109	102	masculin
78	le rejet	le rejet	99	89	masculin
79	la surprotection	la surprotection	94	81	masculin
46	Affectivité	le rejet	99	93	masculin
46	le rejet	la surprotection	107	100	masculin
47	Affectivité	affectivité	111	105	féminin
51	la surprotection	le rejet	103	96	féminin
67	le rejet	affectivité	110	106	masculin
51	Affectivité	le rejet	114	117	féminin
44	Affectivité	la surprotection	87	76	féminin
46	le rejet	le rejet	87	86	masculin
50	le rejet	le rejet	94	86	féminin
48	le rejet	affectivité	96	102	féminin
42	Affectivité	affectivité	103	103	féminin
47	le rejet	le rejet	101	106	masculin
46	Affectivité	affectivité	106	103	masculin
51	la surprotection	la surprotection	71	85	masculin
51	le rejet	la surprotection	108	101	féminin
51	Affectivité	affectivité	102	102	féminin
61	le rejet	affectivité	107	100	féminin
86	la surprotection	la surprotection	96	97	féminin
49	Affectivité	affectivité	95	94	masculin
62	le rejet	le rejet	104	81	masculin
56	le rejet	le rejet	104	101	masculin
49	le rejet	le rejet	103	103	masculin
49	Affectivité	affectivité	120	116	masculin
56	la surprotection	le rejet	102	99	masculin
43	Affectivité	le rejet	114	70	féminin
47	le rejet	le rejet	110	108	féminin
44	Affectivité	affectivité	112	109	féminin
53	la surprotection	affectivité	115	110	masculin

---

63	la surprotection	la surprotection	81	83	masculin
49	Affectivité	affectivité	109	73	féminin
47	le rejet	le rejet	110	109	féminin
56	le rejet	affectivité	94	91	masculin
56	la surprotection	affectivité	89	81	masculin



## Résultat S.P.S.S :

## Hypothèse N°1 :

## Descriptives

AGRESSIV

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
					Affectivité	70		
le rejet	75	51,88	12,48	1,44	49,01	54,75	26	118
le surprotection	53	63,91	15,02	2,06	59,77	68,05	43	124
Total	198	54,82	12,94	,92	53,01	56,64	26	124

## ANOVA

AGRESSIV

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	5992,065	2	2996,032	21,625	,000
Intra-groupes	27016,748	195	138,547		
Total	33008,813	197			

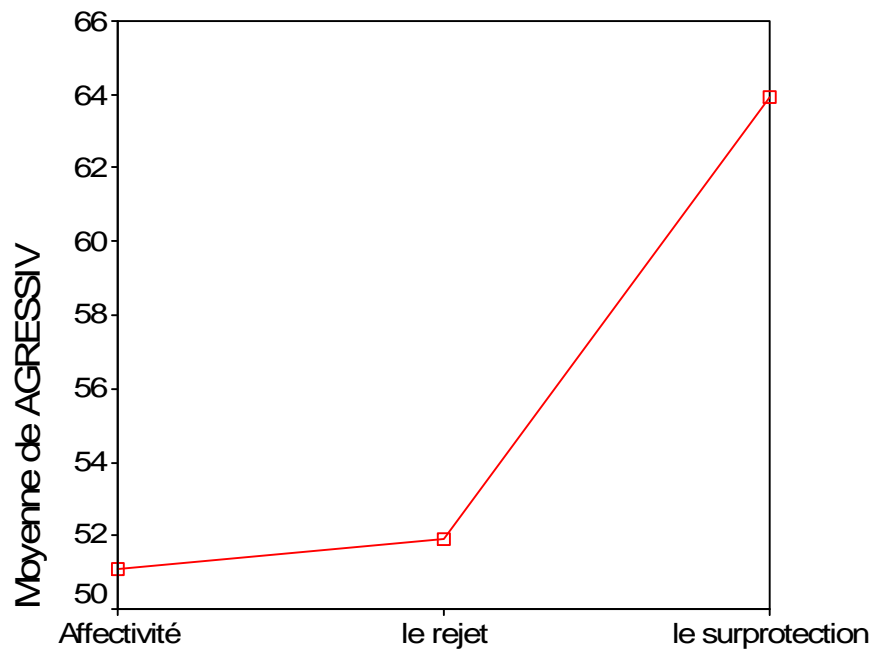
## Comparaisons multiples

Variable dépendante: AGRESSIV

Scheffe

(I) S.TRAIM	(J) S.TRAIM	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Affectivité	le rejet	-,78	1,956	,924	-5,61	4,05
	le surprotection	-12,81*	2,143	,000	-18,09	-7,52
le rejet	Affectivité	,78	1,956	,924	-4,05	5,61
	le surprotection	-12,03*	2,112	,000	-17,24	-6,82
le surprotection	Affectivité	12,81*	2,143	,000	7,52	18,09
	le rejet	12,03*	2,112	,000	6,82	17,24

\*. La différence de moyennes est significative au niveau .05.



S.TRAI.M

Hypothèse N°2 :

## Descriptives

AGRESSIV

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
affectivité	65	51,32	8,58	1,06	49,20	53,45	35	79
le rejet	75	54,63	11,14	1,29	52,06	57,19	26	84
la surprotection	58	59,00	17,42	2,29	54,42	63,58	41	124
Total	198	54,82	12,94	,92	53,01	56,64	26	124

## ANOVA

AGRESSIV

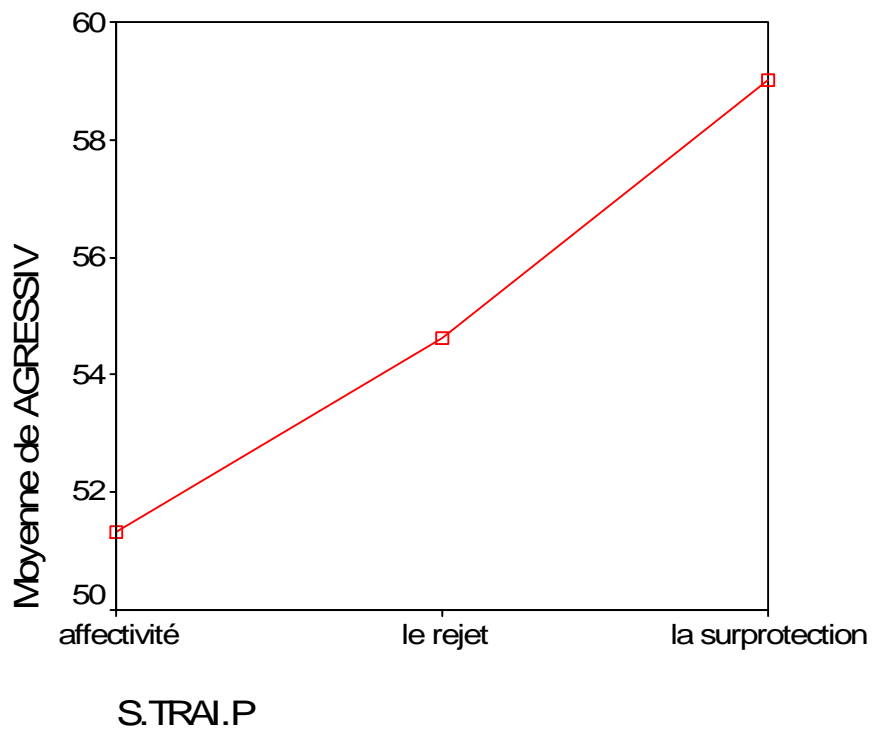
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1811,051	2	905,526	5,660	,004
Intra-groupes	31197,762	195	159,989		
Total	33008,813	197			

## Comparaisons multiples

Variable dépendante: AGRESSIV  
Scheffe

(I) S.TRAI.P	(J) S.TRAI.P	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
affectivité	le rejet	-3,30	2,143	,307	-8,59	1,98
	la surprotection	-7,68*	2,285	,004	-13,31	-2,04
le rejet	affectivité	3,30	2,143	,307	-1,98	8,59
	la surprotection	-4,37	2,212	,144	-9,83	1,08
la surprotection	affectivité	7,68*	2,285	,004	2,04	13,31
	le rejet	4,37	2,212	,144	-1,08	9,83

\*. La différence de moyennes est significative au niveau .05.



Hypothèse N° 3 :

## Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
AGRESSIV	masculin	102	57,71	15,17	1,50
	féminin	96	51,76	9,19	,94

## Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure	
AGRESSIV	Hypothèse de variances égales	16,897	,000	3,311	196	,001	5,95	1,80	2,40	9,49
	Hypothèse de variances inégales			3,358	168,031	,001	5,95	1,77	2,45	9,44

## **Le résumé de l'étude :**

**Titre de l'étude :** l'effet des styles de la traitance parentale sur le comportement agressif chez les adolescents scolarisés (âgés de 12 à 18 ans) niveaux deuxième, troisième, et quatrième année moyennes (CEM MENASRI Salah Smaoun et TOUATI Laarbi Akbou).

**Problème posé :** est ce que les styles de la traitance parentale ont un effet sur le comportement agressif chez les adolescents scolarisés ?

## **Objectif de l'étude :**

L'objectif pertinent de notre recherche c'est de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

## **Hypothèses :**

- 1-Il existe des différences dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon les styles de la traitance optés par leur mère (affectivité, rejet, surprotection).
- 2- Il existe des différences dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon les styles de la traitance optés par leur père (affectivité, rejet, surprotection).
- 3- Il existe des différences dans les degrés du comportement aggressive chez les adolescents scolarisés selon le sexe.

**Méthode de l'étude :** on a adopté dans cette étude la méthode descriptive.

**Outils de l'étude :** on a utilisé deux types d'outils :

1. L'échelle de la traitance parentale de **Presse** (EMBU, The Egna Minnen Beträffand Uppförstran, 1980).
2. L'échelle de l'agressivité scolaire de **Pierre Coslin** (1997).

**L'échantillon de l'étude :** il se compose de (198) adolescents scolarisés, niveaux deuxième, troisième, et quatrième années moyennes, choisis par aléatoire stratifier dans les deux CEM MENASRI Salah Smaoun et TOUATI Laarbi Akbou.

## **Les résultats :**

- ❖ Il existe des différences dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon les styles de la traitance optés par leur mère (affectivité, rejet, surprotection), et c'est le style de la surprotection qui mène à l'agressivité.
- ❖ Il existe des différences dans les degrés d'agressivité chez les adolescents scolarisés selon les styles de la traitance optés par leur père (affectivité, rejet, surprotection), et c'est le style de la surprotection qui mène à l'agressivité.
- ❖ Il existe des différences dans les degrés du comportement agressif chez les adolescents scolarisés selon le sexe, le degré du comportement agressif chez les garçons est plus élevé que les filles.

