

Marjorie Valls

Le traitement de l'information sociale et ses implications dans les comportements agressifs

Résumé

Les comportements agressifs manifestés par les élèves questionnent souvent les professionnels de l'éducation, et notamment le corps enseignant. Cet article propose ainsi de présenter un modèle du traitement de l'information sociale (TIS) qui permet d'appréhender les manifestations de l'agressivité lors d'interactions sociales. Plus précisément, il s'agit de détailler les applications du modèle chez différentes populations et dans divers domaines, tout en soulignant ses implications en matière de prévention.

Zusammenfassung

Wenn Schülerinnen und Schüler aggressive Verhaltensweisen an den Tag legen, sehen sich die Fachpersonen des Bildungswesens und insbesondere die Lehrpersonen mit vielen Fragen konfrontiert. Dieser Artikel stellt ein Modell zur sozialen Informationsverarbeitung (traitement de l'information sociale (TIS)) vor, das einen wichtigen Beitrag leistet, um aggressives Verhalten in sozialen Interaktionen einschätzen zu können. Konkret werden die Anwendungsmöglichkeiten des Modells im Rahmen verschiedener Zielgruppen und Bereiche detailliert dargestellt, unter Hervorhebung seines präventiven Potenzials.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-06-02

Introduction

L'étude de la cognition sociale¹ a permis de décrire différents processus cognitifs contribuant à l'adaptation sociale, en expliquant comment les enfants interprètent leur environnement social pour s'engager dans une interaction et agir ou réagir en conséquence. Dodge (1986) puis Crick et Dodge (1994) ont développé un modèle du traitement de l'information sociale (TIS) permettant de mettre en évidence des biais cognitifs pouvant expliquer l'émergence de comportements agressifs. Ce modèle est composé d'étapes cognitives permettant de percevoir, sélectionner et interpréter les infor-

mations relatives à une situation sociale afin d'y donner du sens et guider la mise en acte de comportements (Thornberg, 2011). Nous nous intéressons à la version modifiée par Lemerise et Arsenio (2000), car celle-ci inclut l'influence des processus émotionnels. Le modèle du TIS part du principe que les enfants font face aux situations sociales² et gèrent leurs relations avec comme points de référence des caractéristiques individuelles (capacités de mémoire et d'attention, vitesse de traitement de l'information, etc.) et des expériences passées (habiletés sociales et schémas sociaux stockés en mémoire à long terme).

¹Ensemble des processus de pensée étant impliqués lors d'interactions sociales.

²Ambiguës car soumises à l'analyse subjective et aux caractéristiques individuelles.

À la suite de la présentation du modèle et de ses différentes étapes, nous verrons quels biais cognitifs peuvent expliquer l'émergence de comportements agressifs chez des enfants au développement typique et atypique, mais aussi dans un contexte particulier qui est celui du harcèlement scolaire. Nous soulignerons l'intérêt des éléments abordés pour les professionnels de l'éducation afin de comprendre certaines manifestations de l'agressivité et pouvoir agir en conséquence.

Le modèle du traitement de l'information sociale: le TIS

Le modèle du TIS (Figure 1) propose que le comportement agressif découle de déficits au niveau de certaines habiletés sociales et de biais cognitifs lors du traitement de l'information sociale. Ici, la dimension émo-

tionnelle ajoutée par Lemerise et Arsenio (2000) se situe entre les caractéristiques individuelles et les six étapes, mais se retrouve également à tous les niveaux. Selon Huré et al. (2015), ce modèle présente aussi la spécificité d'être circulaire (interactions entre les étapes, rétroactions des pairs, rétroactions entre les étapes 1-2 et 4-5). Nous allons maintenant décrire chacune des étapes (Huré et al., 2015 ; Rothier & Fontaine, 2003).

La première étape consiste en l'encodage des stimuli externes (p. ex. attitude et regard d'autrui durant l'interaction) et internes (émotions ressenties) par filtrage des informations sociales, qui est très influencé par les capacités attentionnelles. Ces informations vont être interprétées lors de la deuxième étape en réalisant différents types

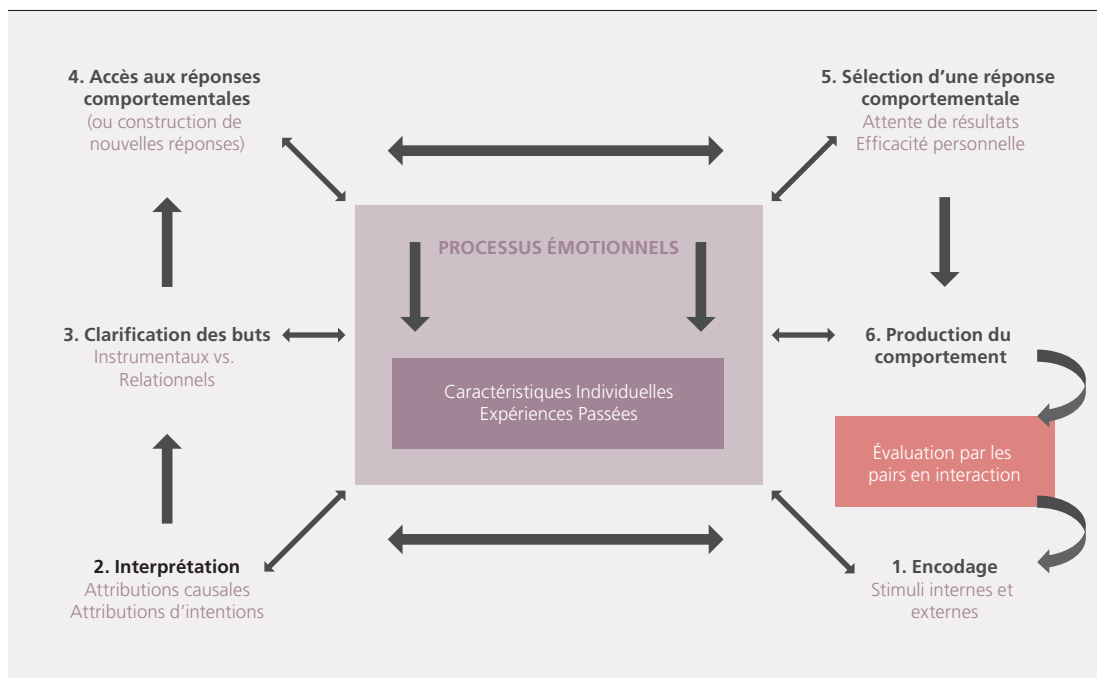


Figure 1 : Modèle du TIS modifié par Lemerise & Arsenio (2000, cités par Rothier & Fontaine, 2003)

d'attributions (attributions causales et attributions d'intentions aux comportements d'autrui) et en évaluant également la nature affective de la relation. Lors de la troisième étape, l'enfant va clarifier ses buts (instrumentaux, p. ex. obtenir un objet vs. relationnels, p. ex. être ami). Puis, durant la quatrième étape, il accède à un répertoire de réponses comportementales (p. ex. stratégies, schémas cognitifs ou comportementaux) stockées en mémoire à long terme, ou en construira de nouvelles si aucune ne correspond à la situation vécue. À la cinquième étape, il va sélectionner une réponse en fonction de l'anticipation des résultats attendus et des conséquences souhaitées lors de l'interaction, des buts visés, mais aussi de son sentiment d'efficacité personnelle³. Enfin, la sixième étape correspond à la production du comportement sélectionné qui sera évalué par les pairs, donnant lieu à une réponse de leur part et à une reprise du processus de traitement de l'information sociale.

Selon le modèle du TIS, le comportement agressif découle de déficits au niveau de certaines habiletés sociales et de biais cognitifs lors du traitement de l'information sociale.

Ainsi, selon les différents auteurs ayant développé ce modèle (Crick & Dodge, 1994 ; Lemerise & Arsenio, 2000), un traitement adapté à chaque étape devrait normalement entraîner la mise en acte d'un comportement adapté et donc relèverait de l'ajustement social.

³L'efficacité personnelle est à comprendre ici comme l'ensemble des jugements portés par rapport à ses propres capacités (capacité à produire une stratégie ou un comportement).

Le TIS pour expliquer les comportements agressifs

À la suite de l'établissement de leur modèle, Crick et Dodge (1996) ont exploré l'existence de biais de traitement de l'information sociale en distinguant deux types d'agressivité chez les enfants. La première forme, appelée agressivité réactive, serait une réponse défensive et impulsive de colère à la suite de la perception d'une menace (p. ex. une provocation), qu'elle soit réelle ou non. La deuxième forme, appelée agressivité proactive, serait un comportement délibérément mis en acte et renforcé par la perception de possibles bénéfices externes (p. ex. obtenir quelque chose). Les principaux résultats de leur étude, portant sur un échantillon d'enfants âgés entre 9 et 12 ans, ont indiqué que ceux identifiés comme agressifs réactifs (n = 22) présentaient un biais d'attribution d'intentions hostiles aux pairs perçus comme intentionnellement provocateurs lors de situations ambiguës (étape 2). Les actes agressifs seraient ainsi motivés par la perception d'une menace. Les enfants identifiés comme agressifs proactifs (n = 34), quant à eux, présentaient des biais de sélection (étape 5) et de clarification des buts (étape 3). Les actes agressifs seraient donc évalués positivement (moyens efficaces pour atteindre des buts ou avoir des bénéfices directs), et le choix des réponses comportementales serait motivé par des buts instrumentaux (attente de bénéfices externes et peu ou pas d'attente sociale).

Une autre étude a été réalisée chez 60 élèves d'un établissement de zone d'éducation prioritaire en France, âgés entre 13 et 14 ans (Rothier & Fontaine, 2003). Parmi eux, 30 ont été identifiés comme agressifs. Le protocole était constitué d'épreuves d'at-

tribution d'intentions (six situations ambiguës avec provocation) et de sélection (but, attente et sentiment d'efficacité). Les résultats ont permis de mettre en évidence des modalités du TIS sensiblement différentes. En effet, en plus d'un biais d'attribution d'intentions hostiles, les auteurs ont relevé une attente de résultats relationnels positifs (étape 5) chez les élèves agressifs réactifs. Ils auraient ainsi des difficultés à interpréter les situations sociales et à en comprendre les codes relationnels. Chez les élèves identifiés comme agressifs proactifs, ils ont trouvé des résultats identiques à ceux de Crick et Dodge (1996). De plus, le sentiment d'efficacité à mettre en acte l'agressivité était significativement plus élevé dans les deux sous-groupes d'élèves agressifs. Néanmoins, cette étude présente quelques limites, comme le manque d'informations précises concernant le nombre d'élèves agressifs réactifs et proactifs, et l'absence d'un groupe agressif mixte.

Enfin, Lemerise et al. (2005) se sont intéressés à l'identification des émotions liées à une situation de provocation, ainsi qu'aux conséquences en termes d'ajustement social. Les auteurs souhaitaient savoir si le fait de poser une question sur l'émotion ressentie par le provocateur influencerait le TIS. Ils n'abordaient pas les deux types d'agressivité précédemment définis, mais ils ont identifié des catégories d'ajustement social (rejetés-agressifs ; rejetés non-agressifs ; moyens non-agressifs ; populaires non-agressifs). Après avoir diffusé des vidéos dans lesquelles un événement négatif arrivait, ils ont demandé à des enfants âgés entre 6 et 10 ans (n = 626) de se mettre à la place de la victime. À la fin de chaque film visionné, ils ont posé des questions concernant le rappel des détails, l'attribution

d'une intention au provocateur et la réaction possible à la place de la victime. Pour une moitié de l'échantillon, ils ont également demandé de nommer l'émotion identifiée chez le provocateur. Les principaux résultats ont montré que, lors du rappel des détails, très peu d'enfants parlent spontanément de l'état émotionnel du provocateur. Cependant, cet état émotionnel perçu influence l'attribution d'une intention hostile (intentionnalité), surtout lorsque le provocateur exprime de la colère. De plus, le fait de nommer l'émotion qui serait ressentie par le provocateur diminuerait l'attribution d'intentions hostiles, mais seulement dans les vidéos où le provocateur semble être joyeux ou triste. Enfin, chez les rejetés-agressifs (n = 92), l'attribution d'intentions hostiles est plus fréquemment observée et ce, quelle que soit l'émotion du provocateur. Toutefois, s'ils nomment cette émotion, ils ont tendance à moins attribuer d'intentions hostiles lorsque le provocateur est joyeux ou triste. Cette étude souligne donc la place importante des émotions (p. ex. identification et interprétation des émotions d'autrui) dans les processus du TIS.

Autres applications du TIS

Depuis quelques années, le modèle du TIS est appliqué dans le contexte particulier du harcèlement scolaire dans lequel des comportements agressifs se manifestent, ou encore chez des enfants présentant un diagnostic de Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA ; p. ex. Embregts & Van Nieuwenhuijzen, 2009).

Une étude a évalué le traitement de l'information sociale dans un échantillon de 153 élèves âgés entre 10 et 16 ans concernés par le phénomène de harcèlement scolaire (Huré et al., 2015), et qui ont été caté-

gorisés selon trois profils (auteurs, victimes et auteurs-victimes). Ils ont complété des épreuves d'attribution d'intentions et de sélection de réponses comportementales. Lors de l'étape 2 du TIS, les élèves des trois profils attribuaient davantage d'intentions hostiles en comparaison au profil « neutre » (n = 564). Le profil « auteur » se caractérise par le choix de buts instrumentaux, l'accès plus fréquent en mémoire aux stratégies agressives, ainsi que des attentes positives envers l'agressivité qu'ils se sentent compétents à mettre en œuvre. Le profil « victimes » se démarquent par le choix de buts relationnels, l'accès plus fréquent en mémoire aux stratégies d'évitement (p. ex. laisser faire) et l'utilisation de l'affirmation de soi (p. ex. discuter avec le provocateur).

Le modèle du TIS est utile pour repérer des biais potentiels et pouvoir ainsi déterminer une prise en charge spécifique ou une action de prévention ciblée.

Enfin, le profil « auteurs-victimes » présente également des buts relationnels, mais aussi l'accès plus fréquent en mémoire aux stratégies agressives avec un sentiment d'efficacité, et des attentes positives envers l'agressivité et l'évitement. Ces résultats sont intéressants à mettre en lien avec les traits d'insensibilité émotionnelle (*callous-unemotional traits*), qui sont souvent associés aux comportements agressifs et qui ont été explorés en contexte de harcèlement scolaire. Une méta-analyse récente a relevé que ces traits ont été fortement associés aux actes commis par les auteurs de harcèlement scolaire (Zych et al., 2019), faisant également le lien avec un déficit d'empa-

thie. De plus, certaines études (p. ex. Stickle et al., 2009) ont exploré les associations entre les biais du traitement de l'information sociale et l'insensibilité émotionnelle. Une autre étude s'est intéressée au traitement de l'information sociale chez 25 enfants souffrant de TSA d'âge préscolaire (Ziv et al., 2014), en les comparant à 25 enfants au développement typique. Les deux groupes avaient des capacités verbales équivalentes. L'évaluation du TIS a été réalisée à l'aide d'un entretien structuré, mais ne concernait que quatre des six étapes (étapes 1, 2, 4 et 5). Les résultats de cette étude ont indiqué que les enfants diagnostiqués avec un TSA présentaient des problèmes d'encodage des signaux sociaux, ainsi que des difficultés à comprendre les intentions d'autrui lors de situations ambiguës, mais non hostiles: ils interprétaient majoritairement les actions comme hostiles lorsque les stimuli ne présentaient aucune hostilité manifeste. Ce biais affectait également la réponse sélectionnée: ils évaluaient positivement l'agressivité et choisissaient donc de la mettre en œuvre, avec également des comportements d'évitement. Les auteurs indiquent que ces enfants traitent les situations sociales de façon moins compétente, et ce à toutes les étapes évaluées. Enfin, ils soulignent que les raisons explicatives de ces biais chez ce public cible sont encore mal connues (p. ex. expériences sociales passées problématiques, relation aux parents, déficits d'ordre biologique, etc.).

Implications et futures directions

Les apports de ces études sont importants, notamment en termes de prévention. Le modèle du TIS s'avère être utile pour repérer des biais potentiels et pouvoir ainsi déterminer une prise en charge spécifique ou

une action de prévention ciblée. De plus, Crick et Dodge (1996) ont indiqué la nécessité de cibler la prévention en fonction du type d'agressivité. Ils recommandent ainsi des programmes relatifs à la gestion de la colère pour les enfants agressifs réactifs (p. ex. apprentissage à la reconnaissance des signaux corporels et à des techniques d'autocontrôle), et au renforcement pour les enfants agressifs proactifs (p. ex. ne plus systématiquement associer l'agressivité à des bénéfices et contrer le sentiment d'efficacité). Ces éléments sont d'autant plus pertinents face aux situations de harcèlement scolaire.

Lemerise et al. (2005) ont souligné l'importance de cibler l'identification des émotions (ce que pense et ressent l'autre dans l'interaction) afin de diminuer le biais d'attribution d'intentions hostiles et favoriser l'ajustement social. Il s'agirait aussi de développer les capacités d'empathie et de diminuer les traits d'insensibilité émotionnelle, surtout face au phénomène de harcèlement scolaire. Ce travail sur l'identification des émotions s'avère également pertinent chez les enfants présentant un TSA. En effet, Ziv et al. (2014) proposent d'axer les programmes d'intervention d'une part sur les capacités à décoder les indices sociaux, et d'autre part sur la promotion des comportements prosociaux dans l'évaluation et la construction des réponses comportementales. Cependant, il pourrait être nécessaire de compléter ou modifier le modèle du TIS pour l'appliquer en population spécifique (Ziv et al., 2014).

En guise de conclusion, il faut comprendre que le traitement de l'information sociale implique des processus mentaux dynamiques et non linéaires (Crick & Dodge, 1994 ; Huré et al., 2015). Le corps ensei-

gnant doit avoir conscience de l'existence de tels biais afin de mieux appréhender les comportements agressifs. De plus, la présence d'un biais à l'une des étapes n'engendre pas forcément de biais lors des étapes suivantes (Lemerise & Arsenio, 2000), d'où l'importance de bien repérer les étapes problématiques pour proposer une intervention adaptée. Certains autres éléments devraient donc être impérativement considérés dans de futures études, comme les émotions et leur régulation ou encore les capacités d'inhibition cognitive et comportementale.

Références

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-115. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x>
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 77-125). Erlbaum.
- Embregts, P., & Van Nieuwenhuijzen, M. (2009). Social information processing in boys with autistic spectrum disorder and mild to borderline intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(11), 922-931. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01204.x>

- Huré, K., Fontaine, R., & Kubiszewski, V. (2015). Traitement de l'information sociale et profils dans le harcèlement scolaire chez les adolescents. *European Review of Applied Psychology, 65*(2), 83-91. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.11.003>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*(1), 107-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Rothier, C., & Fontaine, R. (2003). Le traitement de l'information sociale chez les enfants et les adolescents agressifs. In M. de Leonaridis, V. Rouyer, H. Féchant-Pitavy, C. Zaouche-Gaudron, & Y. Prêteur (Eds.), *L'enfant dans le lien social* (pp. 294-299). Érés.
- Lemerise, E. A., Gregory, D. S., & Fredstrom, B. K. (2005). The influence of provocateurs' emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology, 90*(4), 344-366. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.12.003>
- Stickle, T. R., Kirkpatrick, N. M., & Brush, L. N. (2009). Callous-unemotional traits and social information processing: Multiple risk-factor models for understanding aggressive behavior in antisocial youth. *Law and Human Behavior, 33*(6), 515-529. <https://doi.org/10.1007/s10979-008-9171-7>
- Thornberg, R. L. (2011). Young people representations of bullying causes. In M. A. Paludi (Ed.), *The psychology of teen violence and victimization. Volume 2: Prevention strategies for families and schools* (pp. 105-120). Praeger.
- Ziv, Y., Hadad, B. S., & Khateeb, Y. (2014). Social information processing in preschool children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(4), 846-859. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1935-3>
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 20*(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>



Dr Marjorie Valls
Chargée d'enseignement et de recherche
HEP Vaud
marjorie.valls@hepl.ch