

## INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

**The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.** Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

# UMI

A Bell & Howell Information Company  
300 North Zeeb Road, Ann Arbor MI 48106-1346 USA  
313/761-4700 800/521-0600





Université d'Ottawa • University of Ottawa



**EXPLORATION DES STYLES DE RÉOLUTION DE CONFLITS CHEZ  
LES JEUNES DU SECONDAIRE AYANT DES TROUBLES DE  
COMPORTEMENT**

 par Sandra Dolgos

**Thèse présentée à l'École des études supérieures  
et de la recherche de l'Université d'Ottawa  
comme exigence partielle en vue de l'obtention du grade  
de maîtrise ès arts avec mention éducation**

**Université d'Ottawa  
Decembre 1997**



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions et  
services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file* *Votre référence*

*Our file* *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-28418-2

**Canada**

## Résumé

Trente-huit élèves du secondaire qui ont des troubles de comportement et 49 élèves qui n'en ont pas ont répondu à une version adaptée du « Organizational Communication Conflict Instrument ». Ces élèves utilisent tous significativement plus le style contrôle que les styles solution-orientation et non-confrontation. Les tests-t soulèvent certaines différences significatives ( $\alpha=0,05$ ): 1) les garçons ayant des troubles de comportement utilisent moins le style non-confrontation que ceux qui n'en ont pas; 2) les filles ayant des troubles de comportement utilisent moins le style solution-orientation que celles qui n'en ont pas; 3) les filles ayant des troubles de comportement utilisent moins le style solution-orientation que les garçons du même groupe. Enfin, quoique significatif seulement à  $\alpha=0,07$ , les garçons ayant des troubles de comportement qui proviennent de familles non-nucléaires utilisent davantage le style contrôle que ceux qui proviennent de familles nucléaires. Tous profiteraient grandement de programmes de résolution de conflits.

## Abstract

Eighty-seven high school students completed a modified version of the Organizational Communication Conflict Instrument: 38 students had behavioral problems and 49 didn't. Results indicate that all these students use significantly more control strategies than solution-orientation or non-confrontation strategies to resolve conflicts with their peers. T-tests identified several significant differences ( $\alpha=0.05$ ): 1) boys with behavioral problems use significantly less non-confrontation strategies than boys without behavioral problems; 2) girls with behavioral problems use significantly less solution-orientation strategies than girls without behavioral problems; 3) boys with behavioral problems use significantly more solution-orientation strategies than girls with behavioral problems. Furthermore, although only significant at  $\alpha=0.07$ , boys with behavioral problems belonging to non-nuclear families use control strategies more than boys from nuclear families. These findings show however that all high school students could benefit from conflict resolution programs.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement mon directeur de thèse, le professeur Roger Bernard, pour son aide précieuse. J'aimerais également remercier le professeur Pierre Poirier pour sa confiance en mes aptitudes ainsi qu'au professeur Évelyne Gagné pour ses conseils judicieux.

Du côté scolaire, j'ai grandement apprécié la collaboration des enseignantes et de leurs élèves lors de l'adaptation de l'instrument. Je tiens également à remercier la directrice, les directeurs-adjoints et le personnel de l'école qui, dans leur grande générosité, m'ont accueillie pour effectuer cette recherche. Un gros merci aussi à tous les élèves qui ont participé sans qui cette étude n'aurait pas eu lieu!

Je suis également très reconnaissante à Marie-Annick Delorme ainsi qu'aux nombreux professeurs, étudiants, ami(e)s et enseignants qui m'ont donné leur avis concernant le contenu de la thèse, les procédures à prendre et les analyses statistiques à mettre en application pour effectuer cette thèse.

De plus, j'aimerais dire un merci spécial au comité de sélection des Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) qui m'a octroyée une bourse grandement appréciée.

Et enfin, je serai éternellement reconnaissante à mes parents et à mon fiancé, Stefan, qui m'ont encouragée et soutenue pendant ces longs mois! Merci!

## TABLES DES MATIÈRES

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : Recension des écrits.....</b>	<b>4</b>
1.1 Les styles de résolution de conflits.....	5
1.2 Les troubles de comportement chez les jeunes.....	30
1.3 L'objectif et les questions de la recherche.....	41
<b>CHAPITRE 2 : La méthodologie.....</b>	<b>45</b>
2.1 Les définitions opérationnelles .....	45
2.2 L'instrument choisi pour l'étude .....	49
2.3 La population de l'étude .....	51
2.4 La cueillette des données.....	56
2.5 Le traitement des données .....	58
<b>CHAPITRE 3 : Présentation et analyse des données .....</b>	<b>63</b>
3.1 Les caractéristiques de la population .....	63
3.1 Les résultats du test de fidélité .....	67
3.2 Les résultats du test de normalité.....	68
3.3 Les résultats du test d'homogénéité de la variance.....	70
3.4 L'identification des styles préférés.....	71
3.5 Les résultats des analyses de variance.....	77
3.6 Les résultats du test de Scheffé .....	78
3.7 Les résultats des tests t.....	80
3.8 La question ouverte .....	83
<b>CHAPITRE 4 : Interprétation .....</b>	<b>85</b>
4.1 Identification des styles de résolution de conflits utilisés .....	85
4.2 Les comparaisons entre les catégories .....	88
<b>Résumé et conclusion générale .....</b>	<b>97</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>102</b>

## **TABLE DES TABLEAUX**

<b>Tableau 1 : Le calcul des totaux des styles de résolution de conflit.....</b>	<b>47</b>
<b>Tableau 2 : Les questions ajoutées au questionnaire .....</b>	<b>48</b>
<b>Tableau 3 : Grille d'utilisation fréquente ou rare des styles de résolution de conflits.....</b>	<b>60</b>
<b>Tableau 4 : Caractéristiques des participants.....</b>	<b>64</b>
<b>Tableau 5 : Situation familiale des familles non nucléaires .....</b>	<b>65</b>
<b>Tableau 6 : Personnes avec qui les participants habitent .....</b>	<b>66</b>
<b>Tableau 7 : Résultats du test de fidélité selon Cronbach, Ottawa, 1997.....</b>	<b>67</b>
<b>Tableau 8 : Résultats du test de normalité selon Kolmogorov- Smirnov, Ottawa, 1997.....</b>	<b>69</b>
<b>Tableau 9 : Résultats du test d'homogénéité de la variance de Levene, Ottawa, 1997 .....</b>	<b>70</b>
<b>Tableau 10 : Statistiques descriptives des styles de résolution de conflits, Ottawa, 1997 .....</b>	<b>72</b>
<b>Tableau 11 : Distribution des pourcentages de jeunes qui utilisent fréquemment ou rarement les différents styles de résolution de conflits, Ottawa, 1997.....</b>	<b>76</b>
<b>Tableau 12 : Résultats des analyses de variance pour les styles de résolution de conflits des jeunes du secondaire, Ottawa, 1997.....</b>	<b>78</b>
<b>Tableau 13 : Résultats du test de Scheffé pour les styles de résolution de conflits, Ottawa, 1997.....</b>	<b>80</b>
<b>Tableau 14 : Résultats significatifs des tests t pour les styles de résolution de conflits des jeunes du secondaire, Ottawa, 1997.....</b>	<b>82</b>

## **TABLE DES FIGURES**

<b>Figure 1 : Les styles de résolution de conflits.....</b>	<b>11</b>
<b>Figure 2 : Utilisation fréquente ou rare des styles de résolution de conflits en fonction du groupe, Ottawa, 1997.....</b>	<b>74</b>
<b>Figure 3 : Utilisation fréquente ou rare des styles de résolution de conflits en fonction du sexe, Ottawa, 1997 .....</b>	<b>74</b>
<b>Figure 4 : Utilisation fréquente ou rare des styles de résolution de conflits en fonction de la constitution familiale, Ottawa, 1997 .....</b>	<b>75</b>

## Introduction

La violence est omniprésente dans notre société. Elle fait régulièrement la une dans les journaux. Dans les écoles, elle est également un sujet d'actualité. Remarquons que la violence est souvent utilisée afin de gérer des conflits interpersonnels, de nombreux programmes de résolution de conflits ont été développés. En fait, ce ne sont pas les conflits qui mènent à la violence, mais bien le manque d'habiletés pour résoudre ces conflits.

Il a également été remarqué que les jeunes aux prises avec des troubles de comportement manifestent des difficultés à s'affirmer, à s'exprimer verbalement, à écouter les autres, à partager, à négocier et à chercher des solutions pour résoudre des problèmes de relations interpersonnelles. Leurs carences dans le domaine des habiletés sociales nous amènent ainsi à nous questionner sur leurs stratégies de résolution de conflits, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de stratégies qui exigent justement l'affirmation, l'écoute, le partage et la négociation.

Le but de cette étude est d'explorer les styles de résolution de conflits adoptés par les jeunes du secondaire, tout particulièrement par les jeunes ayant des troubles de comportement. Il s'agit d'explorer et de décrire les styles de résolution de conflits utilisés et de vérifier s'il existe

des différences significatives entre les styles des jeunes qui ont des troubles de comportement et ceux des jeunes qui n'en ont pas. Cette question a du mérite parce que les recherches menées pour étudier les styles de résolution de conflits chez les jeunes du secondaire sont limitées et il n'existe pas d'études qui ont exploré les styles adoptés par les jeunes qui ont des troubles de comportement.

De plus, cette étude tente d'identifier les styles de résolution de conflits en fonction du sexe et de la constitution familiale des jeunes du secondaire. Les résultats des recherches sont inconsistants au sujet des styles utilisés par les garçons et par les filles et les chercheurs n'ont pas encore étudié les styles de résolution de conflits utilisés par les jeunes provenant de familles non nucléaires bien que leur nombre soit à la hausse ces dernières années.

Le questionnaire choisi est le «Organizational Communication Conflict Instrument» développé par Putnam et Wilson en 1982. Il identifie trois styles de résolution de conflits: le style non-confrontation, le style solution-orientation et le style contrôle. Tout le monde utilise alternativement ces styles, toutefois, on a habituellement recours à son style préféré pendant les moments difficiles. En identifiant les styles de résolution de conflits qu'utilisent les jeunes du secondaire, il sera ainsi

possible de savoir à quel point les jeunes font des compromis, des négociations et collaborent pour obtenir un accord mutuel. Si les résultats démontrent que les jeunes utilisent peu les stratégies du style solution-orientation, les programmes de résolution de conflits devraient être promus afin de leur faire développer des habiletés pour résoudre les conflits efficacement.

Enfin, cette étude pourrait avoir des implications importantes pour l'intégration des jeunes ayant des troubles de comportement dans les classes régulières. Puisque la tendance actuelle favorise cette intégration, il est davantage important d'avoir une bonne connaissance des styles de résolution de conflits utilisés fréquemment ou rarement par ces jeunes afin d'ouvrir la voie à la mise en application de programmes de résolution de conflits. Ainsi on contribuera à améliorer l'interaction entre les jeunes, à faciliter l'intégration des élèves ayant des troubles de comportement et par le fait même, on aidera à réduire la violence à l'école.

## CHAPITRE 1

### Recension des écrits

Plusieurs recherches identifient les styles de résolution de conflits chez les individus. La majorité de ces études observent les comportements d'employeurs et d'employés dans différentes entreprises (Blake et Mouton, 1964; Lawrence et Lorsch, 1967; Renwick, 1977; Gayle, 1990; Lunch, 1995). D'autres recherches ont été menées dans les écoles, mais elles étudient les styles de résolution de conflits des enseignant(e)s, des directeurs et directrices d'écoles ainsi que des étudiants universitaires (Zinkin, 1988; Peckham, 1993; McEllistrem, 1996). Peu d'études ont cependant été réalisées auprès d'élèves du secondaire (McFarland, 1988; McDowell, 1990; Syster, 1993) et aucune recherche n'a analysé les styles adoptés par les jeunes qui ont des troubles de comportement. Cette étude tente donc d'identifier les styles de résolution de conflits utilisés par les jeunes du secondaire, notamment par les jeunes qui ont des troubles de comportement.

Ce présent chapitre survole le sujet de la résolution de conflits, en décrit les divers schèmes et précise celui qui a été choisi pour cette étude. Puisque notre but est d'identifier les styles de résolution de conflits utilisés par les jeunes qui ont des troubles de comportement, nous

introduisons alors les différents facteurs qui y sont associés. Enfin, pour terminer, nous énonçons l'objectif et les questions de la recherche.

### 1.1 Les styles de résolution de conflits

Le conflit est un désaccord entre au moins deux parties (personnes, groupes, institutions) concernant des idées, des valeurs, des faits, des événements, des opinions, etc. (CEFCUT, 1995, p.142).

Beaucoup de personnes perçoivent négativement le conflit interpersonnel. Les conflits provoquent chez elles de l'anxiété et de la tension. Elles ont peur de perdre, de ne pouvoir se maîtriser et de nuire à leur relation avec l'autre personne impliquée. Toutefois, le conflit est naturel, inévitable et, en soi, il n'est pas néfaste (Besson, 1989; Johnson, 1988; CEFCUT, 1995). Selon Piaget, il est même essentiel au développement de l'enfant (Bell, Grossen et Perret-Clermont, 1985, p. 41)! Les conflits empêchent la stagnation, stimulent l'apprentissage, favorisent le changement, piquent la curiosité, permettent de prendre des décisions plus réfléchies et assurent l'évolution (Johnson, 1988, pp. 193-194). Ce n'est donc pas le conflit comme tel qui conduit aux problèmes mais le manque d'habiletés à résoudre le conflit (CEFCUT, 1995, p. 142).

La résolution de conflits est un processus dans lequel les parties qui s'opposent aboutissent à une entente pour résoudre le conflit (CEFCUT, 1995, p. 8). Il y a plusieurs façons de s'y prendre, par exemple, garder le silence, essayer d'éviter le conflit, essayer de trouver des compromis qui conviennent à tout le monde, utiliser la force afin d'imposer ses opinions, etc. Ce sont ces comportements qui vont déterminer si le conflit aura des résultats positifs ou négatifs. Si la personne n'a pas développé des attitudes et des habiletés afin de résoudre efficacement les conflits quotidiens, il se peut qu'elle ait recours à la même stratégie que ses héros à la télévision, au cinéma, et dans les vidéos, soit la violence (Tennessee Education Association (TEA) et Appalachia Educational Lab. (AEL), 1993, p. 3).

La violence se présente comme une façon parmi tant d'autres pour résoudre les conflits interpersonnels. D'après certaines statistiques (O'Donnell, 1997, pp. 54-55), un incident violent se produit quotidiennement dans l'une ou l'autre des écoles de la région d'Ottawa et la moitié de ces incidents sont suffisamment sérieux pour exiger l'intervention de la police. En réponse à une épidémie de vols et de vandalisme, au moins deux écoles ont installé des caméras de surveillance près des machines à distribution. Toutefois, bien qu'il en ait

été parfois question à la suite d'épisodes violents, aucune école dans la région d'Ottawa n'a encore installé de détecteurs de métal pour prévenir le port d'armes (O'Donnell, 1997, pp. 54-55).

Dans la ville d'Ottawa, cinq mille crimes sont commis par des jeunes annuellement quoique seulement un tiers de ceux-ci se rendent à la cour (O'Donnell, 1997, p.55). D'après les statistiques de la police régionale d'Ottawa-Carleton, deux jeunes ont été déclarés coupables, en 1996, pour des tentatives de meurtre, 7 pour des agressions sexuelles, 89 pour de l'intimidation, 354 pour des voies de fait simples, 58 pour des voies de fait graves, c'est-à-dire causant des lésions corporelles, 3 pour des voies de fait armées et 2 pour des voies de fait contre un agent de la police. De plus, 33 ont été arrêtés pour vols qualifiés, c'est-à-dire avec menaces, 2 pour possession d'explosifs, 31 pour possession d'armes et 26 pour d'autres crimes reliés aux armes<sup>2</sup>.

Ces chiffres peuvent sembler spectaculaires, mais les observateurs de la scène sociohistorique affirment que « nous vivons à l'époque la moins violente de l'histoire humaine (D'Amours, 1995, p.44) ». La hausse du nombre de mises en accusation pour voies de fait s'explique en partie par les modifications apportées au Code criminel en

---

<sup>2</sup> Statistiques de l'année 1996 de la police régionale d'Ottawa-Carleton.

1983 qui inclut maintenant les agressions sexuelles dans la définition des voies de fait (D'Amours, 1995, p.23).

À l'école, la hausse des voies de fait effectuées par les jeunes pourrait s'expliquer par une moins grande tolérance de la direction, des enseignants et des parents: la "tolérance-zéro". En 1992, seulement 19% des crimes de violence mettant en cause les jeunes au Québec se sont produits à l'école: parmi ces actes, 24% étaient des voies de fait simples, c'est-à-dire des bousculades, des coups de pied, des coups de poing, etc.. 17% correspondaient à d'autres voies de fait, 15% se rapportaient à des harcèlements, attouchements ou agressions sexuelles et seulement 10% représentaient des vols qualifiés, c'est-à-dire avec menaces (D'Amour, 1995, p.14). De plus, les armes utilisées étaient habituellement des objets accessibles tels que des roches, des bâtons de base-ball, des ciseaux, etc. et les blessures étaient relativement mineures: des égratignures, des ecchymoses, des enflures, de petites lésions (Johnson et Johnson, 1996, p.466).

Une grande proportion de la violence ne survient donc pas dans un environnement criminel, mais bien entre compagnons pour résoudre un conflit interpersonnel habituellement provoqué par des rumeurs, des malentendus, des biens volés, etc. Puisqu'ils ne connaissent pas de

stratégies plus efficaces, les jeunes n'ont souvent recours qu'à des réflexes de fuite et d'attaque pour résoudre leurs conflits interpersonnels: ils évitent le conflit en intériorisant leurs sentiments ou ils utilisent de l'agressivité en extériorisant leurs sentiments de façon violente (Johnson et Johnson, 1996, p.474).

En effet, plusieurs études démontrent qu'à moins d'avoir reçu une formation de résolution de conflits, les jeunes utilisent peu les stratégies de compromis et de négociation pour résoudre les conflits interpersonnels (Johnson et Johnson, 1996, p. 475). Bien qu'ils utilisent sans doute l'assertivité quand ils se trouvent dans un environnement rassurant, lorsqu'ils sont stressés, inquiets et anxieux, ils ont habituellement recours à un style qu'ils préfèrent plus que les autres (Chalvin, 1994, p. 17).

Le style préféré est déterminé, en partie, par la famille, la culture et la pression exercée par l'environnement. Chaque famille et culture véhiculent les valeurs qu'elles jugent essentielles pour promouvoir l'insertion dans la société. Dès le jeune âge, l'enfant apprend différentes stratégies soit en imitant les autres, soit en obéissant aux ordres donnés. Par exemple, un enfant va élever la voix et gesticuler car il a vu son père le faire et il avait obtenu ce qu'il voulait ou un enfant va garder le silence

car sa mère lui a dit: "Regarde ta soeur, elle fait toujours ce qu'on lui demande sans se plaindre" (Chalvin, 1994, p.23).

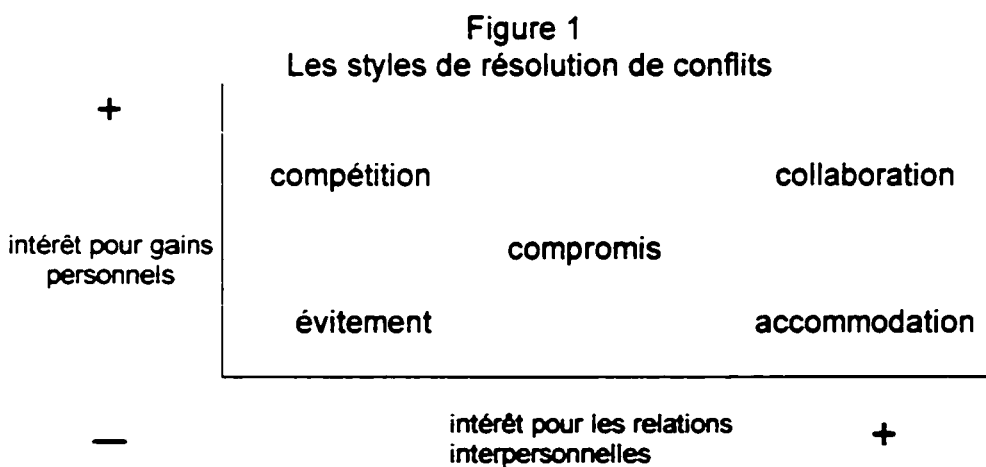
De plus, par essais et erreurs une personne finit par savoir ce qui a du succès et ce qui la mène à l'échec. Si un enfant frappe et crie lorsqu'il y a un conflit et que ses besoins sont immédiatement satisfaits, l'enfant aura probablement de nouveau recours à cette stratégie (Atkinson, Atkinson, Smith et Bem, 1990). La préférence d'un style de résolution de conflits fait donc suite à des pressions morales, des humiliations, des punitions ou des permissions (Chalvin, 1994, p. 23).

Le choix est également influencé par le contexte et il peut varier selon les caractéristiques environnementales telles que le sexe des autres personnes impliquées, les besoins personnels ainsi que la puissance relative dans la relation (Putnam et Wilson, 1982, p. 647). Un élève peut donc être très passif avec ses parents et avec certains enseignants, agressif avec d'autres enseignants et assertif avec ses pairs (Chalvin, 1994, p. 18).

Certains chercheurs, comme Follett (1940), Boulding (1962) et Pruitt et Rubin (1986), ont identifié et regroupé les stratégies qu'utilisent les gens pour gérer les conflits. D'autres chercheurs ont également développé des questionnaires pour évaluer les modes ou les styles de

résolution de conflits; il s'agit de Blake et Mouton (1964), Lawrence et Lorsch (1967), Hall (1969), Thomas et Kilmann (1977), Putnam et Wilson (1982) ainsi que Rahim (1983).

La plupart d'entre eux ont identifié cinq styles qui se résument ainsi: la compétition, l'accommodation, l'évitement, le compromis et la collaboration (Follett, 1940; Blake et Mouton, 1964; Lawrence et Lorsch, 1967; Hall, 1969; Kilmann et Thomas, 1977; Rahim, 1983). Ces styles s'intéressent aux gains personnels ou au maintien des bonnes relations interpersonnelles ou aux deux. Il s'agit d'améliorer l'efficacité de la production ou de maintenir de bonnes relations. Dans la figure 1, l'axe des x représente l'intérêt pour les relations interpersonnelles alors que l'axe des y représente l'intérêt pour les gains personnels; les styles se situent dans le tableau cartésien en fonction de ces deux intérêts.



Le style compétition, appelé dominant par Rahim (1992) et contrainte brutale par Lawrence et Lorsch (1980), correspond à un intérêt élevé pour les gains personnels et à une absence de soucis pour les gains de l'autre ainsi que pour la relation interpersonnelle. Une personne qui utilise ce style tente d'obtenir une grande satisfaction des intérêts pour elle-même en essayant de dominer, d'écraser et d'intimider ses adversaires afin d'atteindre ses propres buts et de gagner (Filley, 1975; Kilmann et Thomas, 1977; Johnson, 1988; Besson, 1989).

À l'opposé, le comportement d'accommodation implique peu de soucis pour ses propres gains mais beaucoup d'intérêts pour la relation interpersonnelle. La personne abandonne alors ses objectifs par crainte de nuire aux relations interpersonnelles créant, de ce fait même, de l'insatisfaction vis-à-vis de ses besoins personnels (Filley, 1975; Kilmann et Thomas, 1977; Johnson, 1988; Besson, 1989).

À son tour, le style évitement renonce à la fois aux gains personnels et à la relation interpersonnelle. La personne qui a habituellement recours à ce style se sent démunie, incapable de résoudre les conflits et ne démontre ni assertivité, ni coopération (Filley, 1975; Kilmann et Thomas, 1977; Johnson, 1988; Besson, 1989).

Ensuite, le style compromis suggère un intérêt modéré pour les gains personnels ainsi que pour la relation interpersonnelle. Il s'agit d'un intermédiaire entre l'assertivité et la coopération. Les gens sacrifient donc certains de leurs objectifs et certains de leurs rapports interpersonnels, créant à nouveau une insatisfaction car ni les besoins personnels ni les rapports interpersonnels ne sont satisfaits (Filley, 1975; Kilmann et Thomas, 1977; Johnson, 1988; Besson, 1989).

Enfin, le style collaboration, appelé intégration par Rahim (1992) et confrontation par Lawrence et Lorsch (1980), tente d'augmenter la satisfaction des intérêts pour soi-même et pour les autres en trouvant des solutions aux conflits acceptables pour tous. Les personnes qui utilisent cette stratégie cherchent des solutions qui permettent aux deux parties impliquées d'atteindre leurs objectifs respectifs. Les deux personnes communiquent donc leur façon de voir et expriment leurs sentiments. Elles négocient, cherchent un terrain d'entente et résolvent le conflit par un accord mutuel, sans gagnant ni perdant (Filley, 1975; Johnson, 1988, Adams, 1993).

Ces styles peuvent être identifiés à l'aide d'une variété de questionnaires. En 1964, Blake et Mouton ont développé le premier instrument pour identifier les cinq styles de résolution de conflits adoptés

par les employeurs et employés d'entreprises. Ce questionnaire a été retravaillé par Thomas et Kilmann (1977) qui ont développé le «Thomas et Kilmann Mode Instrument». Celui-ci, à son tour, a été amélioré par Putnam et Wilson. Ces derniers ont développé, en 1982, le «Organizational Communication Conflict Instrument (OCCI)». Ces trois instruments possèdent trente items auxquels le répondant indique, sur une échelle de type Likert, son accord avec les énoncés (Blake et Mouton, 1980; Kilmann et Thomas, 1977; Putnam et Wilson, 1982).

De façon indépendante, Lawrence et Lorsch ont développé, en 1967, le «Lawrence and Lorsch Aphorism Instrument» composé de 25 préceptes ou proverbes comme, par exemple, "La force prime le droit" et "S'il te jette des cailloux, jette lui des fleurs" (Lawrence et Lorsch, 1980, p.236-237). Le répondant identifie, à nouveau, sur une échelle de un à cinq, à quel point chacun des proverbes est souhaitable. De plus, en 1969, Hall a conçu un instrument composé de 26 items, le "Hall's Conflict Management Survey" (Hall, 1969) et plus récemment, Rahim (1983) a développé le "Rahim Organizational Conflict Inventory ". Il s'agit d'évaluer, encore une fois sur une échelle de un à cinq, son accord avec les différentes affirmations.

### 1.1.1 Le schème conceptuel pour cette étude

Pour cette étude, le schème conceptuel de Putnam et Wilson a été choisi car, non seulement il est l'un des schèmes les plus récents mais il propose également trois catégories claires et précises. Quoique la plupart des chercheurs ont identifié cinq styles de résolution de conflits, certains chercheurs questionnent ce nombre et considèrent que les différences entre certaines catégories sont trop minimales pour être évaluées avec justesse. Il n'existe, d'après Pruitt et Rubin, que quatre styles de résolution de conflits: la solution de problèmes, la soumission, la lutte et l'inaction. Pruitt et Rubin ont omis le compromis car, d'après eux, cette stratégie est incluse dans le style de la solution de problèmes, le compromis n'étant qu'une solution de problèmes nonchalante qui met peu d'efforts afin de satisfaire les besoins des deux parties (Rahim, 1992). De plus, bien que Lawrence et Lorsch (1967) aient identifié cinq styles de résolution de conflits, une analyse factorielle des résultats recueillis a montré que seuls les modes de contrainte brutale, d'évitement et de confrontation sont significatifs (Lawrence et Lorsch, 1980).

Ainsi, d'après Putnam et Wilson, les stratégies de collaboration et de compromis peuvent d'une part être fusionnées pour former le style

solution-orientation et d'autre part l'évitement et l'accommodation peuvent former le style non-confrontation. C'est ainsi qu'à partir des cinq modes de réaction de Thomas et Kilmann, Putnam et Wilson (1982) ont identifié trois styles de résolution de conflits clairs et précis: le style non-confrontation, le style solution-orientation et le style contrôle.

Le style non-confrontation d'après Putnam et Wilson implique des stratégies indirectes pour gérer un conflit. Il s'agit d'ignorer ou de se retirer d'un désaccord soit en gardant le silence, soit en dissimulant les différences, soit en cachant ses mauvais sentiments (Putnam et Wilson, 1982, p. 647). Le style non-confrontation englobe ainsi l'évitement et l'accommodation de Thomas et Kilmann. Il peut également être désirable d'utiliser des stratégies de non-confrontation lorsque l'on ne tient ni à l'objectif personnel ni aux rapports avec l'autre, par exemple, un inconnu hostile dans un bar. De plus, ce style peut être préférable lorsqu'on considère important de garder des rapports étroits avec l'autre personne, par exemple une collègue, si elle désire fortement quelque chose qui nous laisse indifférent.

La personne qui a habituellement recours au style non-confrontation a cependant peur du conflit. Elle le retarde, le repousse et espère l'éviter afin de préserver l'harmonie car, d'après elle, les

discussions portent inévitablement atteinte aux bonnes relations. Elle préfère donc se taire, ne pas prendre partie et renoncer à ses objectifs personnels car elle croit qu'il est plus facile de se retirer physiquement ou psychologiquement d'un conflit que d'y faire face. À force d'éviter les risques et les conflits, cependant, elle se fait dominer, elle éprouve des difficultés à exprimer ses émotions et elle n'arrive pas à extérioriser librement sa personnalité. Par conséquent, puisque les conflits ne sont jamais résolus, ils finissent par éclater et la situation risque de s'aggraver. Du fait même, puisque ses besoins ne sont pas satisfaits, la personne peut être sujette à des décharges d'agressivité incontrôlées et inefficaces, contre elle-même et contre les autres, alimentant ainsi sa peur du conflit (Johnson, 1988, pp. 200-201; Chalvin, 1994, p. 33-34).

Le style contrôle coïncide avec le mode de la compétition de Thomas et Kilmann. Il s'agit d'une communication directe concernant le désaccord. Une personne qui a recours à cette stratégie de résolution de conflits lutte sans arrêt pour imposer ses idées, tente de saisir le contrôle de l'interaction et de préconiser son opinion (Putnam et Wilson, 1982, p. 647). Ce style est efficace lorsque l'objectif est très important alors que la relation ne l'est pas, par exemple quand une personne s'achète une voiture d'occasion. Une personne qui préfère le style contrôle emploie

donc son pouvoir pour satisfaire ses besoins aux dépens des autres. Manquant profondément de confiance en soi, cette personne masque sa peur en faisant peur. Elle voit des dangers, des attaques personnelles partout. Pour elle, la vie est comme un champ de bataille. Elle "lutte" donc contre ses adversaires parce qu'elle craint qu'ils veuillent lui voler son pouvoir, sa place, ses affaires. Elle essaie de dominer à tout prix et oblige les autres à accepter ses idées. Elle exprime alors ses besoins avec force et hostilité tout en niant ceux des autres. Elle fonce sans réfléchir, ne comprenant ni les autres, ni la situation. Elle monopolise la parole, empêche les autres de s'exprimer et, de ce fait même, rend le dialogue impossible (Chalvin, 1994, p. 201, Johnson, 1988, p. 45-47).

En effet, lorsqu'une personne utilise le style contrôle, elle ne s'intéresse pas à ses relations avec les autres personnes: elle essaie de gagner en attaquant les autres personnes, en les dominant, en les écrasant et en les intimidant. Il faut, d'après elle, chercher à atteindre ses objectifs personnels, car il ne peut y avoir qu'un vainqueur. Impulsive à l'excès, vulnérable, fragile et émotive, elle se protège maladroitement en agressant. Elle provoque la crainte chez les autres et elle en profite pour frapper plus fort. Elle désire absolument gagner car gagner lui donne un sentiment de fierté et d'accomplissement alors que perdre lui donne un

sentiment de faiblesse, d'échec et de médiocrité (Chalvin 1994, p. 201; Johnson, 1988, p. 45-47).

Évidemment, personne n'aime perdre. Cependant il y a moyen de résoudre les conflits de façon à ce que tous soient gagnants. Le style solution-orientation correspond de nouveau à une communication directe concernant le conflit. Les comportements appartenant à ce style visent à trouver des solutions, à intégrer les besoins des deux parties impliquées et à faire des compromis (Putnam et Wilson, 1982, p. 647). Ceux-ci impliquent donc la collaboration et le compromis évalués par le «MODE Instrument». Celui qui a recours au style solution-orientation cherche des solutions qui permettent aux deux parties d'atteindre leurs objectifs respectifs ou, au moins, d'arriver à un accord mutuel où chacun y trouve son avantage. Il utilise de l'assertivité, ose demander sans maladresse, dit sans enclencher de frustration, refuse sans susciter de rancœur chez ses vis-à-vis, défend ses droits et respecte ceux des autres, définit et délimite son territoire et gagne en indépendance et en autonomie. Pour lui les conflits sont donc des occasions pour améliorer les rapports en réduisant les tensions entre les deux personnes. Ce style est donc désirable lorsque les objectifs ainsi que les rapports sont importants. Ainsi lorsque deux collègues désirent une augmentation de salaire

importante et que les ressources disponibles sont limitées, la meilleure façon de résoudre le conflit peut être de négocier un compromis (Johnson, 1988, pp. 201-202).

Cette alternative est basée sur la non-utilisation du pouvoir. Chacun son tour, les parties impliquées expriment leurs sentiments et leurs besoins, écoute l'autre attentivement et ensemble elles définissent les buts à atteindre et décident d'un accord mutuel (Adams, 1993, pp. 145-146). Il s'agit d'une procédure à quatre étapes. Dans un premier temps, l'individu décrit précisément les faits et les comportements qui causent un problème. Ensuite, il faut exprimer les sentiments désagréables que le comportement a provoqués chez-soi. Par la suite, il faut spécifier les modifications dans le comportement de l'autre pour mettre fin à son propre malaise et enfin, il s'agit d'indiquer les conséquences heureuses qui résulteront de ce nouveau comportement (Chalvin, 1994, p. 90). Cette stratégie prend évidemment plus de temps et elle exige des efforts des deux parties; toutefois elle permet de résoudre efficacement les conflits et d'en tirer profit.

Quoiqu'il eût été intéressant d'utiliser un questionnaire francophone, seuls ceux de Blake et Mouton ainsi que de Lawrence et Lorsch ont été traduits en français, mais ils n'ont pas été choisis à cause

de la faiblesse de leurs coefficients de fidélité et de validité. Les questionnaires de Hall ainsi que de Thomas et Kilmann ont également été écartés pour des raisons de fidélité et de validité inacceptables (Putnam et Wilson, 1982, p. 634).

Le questionnaire de Putnam et Wilson, pour sa part, est l'instrument le plus fidèle de ce genre (McFarland et Culp, 1992, p. 307). Le coefficient de fidélité du «Organizational Communication Conflict Instrument (OCCI)» dépasse la limite d'acceptation de 0,80 (Putnam et Wilson, 1982, p. 634-635): il est de 0,88. Pour le «MODE Instrument» il est de 0,60, pour le «Hall's Conflict Management Survey», de 0,55 et seulement de 0,45 pour le «Lawrence and Lorsch Aphorism Instrument» (Chusmir et Mills, 1989, p.154). De plus, bien que sa stabilité soit plus faible que celle de l'instrument de Rahim, elle est néanmoins plus élevée que la stabilité des instruments de Blake et Mcuton (1964), de Lawrence et Lorsch (1967) ainsi que de Hall (1969) et équivalente à celle du «MODE Instrument» de Thomas et Kilmann (Wilson et Waltman, 1988, p. 376).

Concernant la validité congruente, le «Organizational Communication Conflict Instrument (OCCI)» a été comparé au «Aphorism Scale» créé par Lawrence et Lorsch, au «Mode Instrument» développé

par Thomas et Kilmann ainsi qu'au «ROCI II» de Rahim. Ces résultats démontrent que le style contrôle a obtenu des corrélations significatives avec la force du "Aphorism Scale", du "MODE Instrument" et du «ROCI II». De plus, le style solution-orientation a eu des corrélations significatives négatives avec la force des instruments de Lawrence et Lorsch et de Thomas et Kilmann et des corrélations significatives positives avec le compromis, l'intégration et l'accommodation de Rahim (Putnam et Wilson, 1982, p. 640). Enfin, le style non-confrontation a obtenu des corrélations significatives avec l'évitement, l'accommodation ainsi qu'avec le compromis du «ROCI II» (Wilson et Waltman, 1988, p. 376) ce qui laisse croire qu'il est important de prendre le temps de réfléchir avant d'agir.

Bien que les indices de fidélité et de validité du questionnaire de Rahim soient adéquats, ce questionnaire n'a pas été sélectionné, parce qu'il a été développé pour les membres d'une organisation afin de comparer les stratégies de conflits entre superviseurs, subordonnés et pairs (Rahim, 1992): cet instrument n'était donc pas approprié pour les sujets à l'étude.

L'utilisation du «Organizational Communication Conflict Instrument (OCCI)» a cependant été recommandée par Hocker et Wilmont pour la

recherche sur les styles de résolution de conflits (McFarland et Culp, 1992, p. 307) et il a été utilisé dans de nombreuses études récentes (McEllistrem, 1996; Siddo, 1996; Lynch, 1995; Peterson-Holland, 1994; Peckham, 1993; Harwick, 1992; Gayle, 1989; Zinkin, 1988) dont certaines recherches auprès des jeunes du secondaire (McFarland, 1989; McDowell, 1990; Syster, 1993). Voici un court aperçu des études qui ont utilisé le «Organizational Communication Conflict Instrument que nous allons dorénavant identifier uniquement par ses initiales, OCCI, pour alléger la lecture.

#### 1.1.2 Les résultats de recherches ayant utilisé le OCCI

McFarland (1988), McDowell (1990) et Syster (1993) ont tous les trois utilisé le OCCI dans les écoles auprès des élèves du secondaire. L'étude de William Patrick McFarland avait pour but de déterminer si la participation à un programme de communication interpersonnelle avait un effet significatif sur le choix des styles de résolution de conflits chez les élèves de onzième année. Quarante-neuf élèves ont reçu une formation de 13 heures pendant 4 semaines sur la communication interpersonnelle; 50 élèves n'ont pas reçu la formation. Une fois la formation complétée, les deux groupes ont répondu au OCCI. À l'aide de trois analyses de variance factorielles 2 X 2, il semble que les élèves de ces deux groupes

n'aient pas obtenus des résultats significativement différents. L'étude démontre cependant que les filles utilisent significativement plus le style solution-orientation que les garçons et que les filles qui ont reçu la formation utilisent significativement plus le style non-confrontation que les filles qui ne l'ont pas reçue.

Deux ans plus tard, E. E McDowell. (1990) a effectué une étude sur la volonté de communiquer des jeunes du secondaire et sur leurs choix de styles de résolution de conflits. La volonté de communiquer a été évaluée à l'aide du "Unwillingness-To-Communicate Scale (UWC)" et les styles de résolution de conflits ont été mesurés à l'aide du OCCI. Les résultats des analyses de variance indiquent que les étudiantes utilisent significativement plus les stratégies de solution-orientation alors que les étudiants utilisent davantage le style contrôle. De plus, les coefficients de corrélation Pearson sont significatifs entre le style non-confrontation du OCCI et la dimension de récompense du UWC.

Également au niveau secondaire, Kathryn L. Syster (1993) a effectué, pour sa thèse de doctorat, une étude comparative du choix des styles de résolution de conflits entre des élèves Mennonites et Non-Mennonites. Deux cent cinquante-cinq élèves fréquentant une école secondaire publique ou privée ont répondu au OCCI. Les élèves des

deux groupes ethniques fréquentant des écoles privées différaient uniquement au niveau du style contrôle. Ensuite, les élèves des écoles privées utilisaient moins le style non-confrontation et davantage le style solution-orientation que les élèves des écoles publiques. Enfin des données additionnelles suggèrent que l'ethnie est reliée aux styles non-confrontation et contrôle mais qu'il n'existe pas d'interaction significative entre l'ethnie et l'environnement (école publique ou privée).

D'autres chercheurs ont choisi plutôt d'effectuer leur étude auprès d'universitaires. Par exemple, pour sa thèse de doctorat, Mary H. Zinkin (1988) a étudié la relation entre les "locus" de contrôle et les styles de résolution de conflits chez 163 étudiants sous-gradués. La perception de l'origine du contrôle a été évaluée à l'aide du "Levenson's I, P, and C Locus of Control Scale" et les styles de résolution de conflits ont, à nouveau, été mesurés à l'aide du OCCI. Des corrélations canoniques ont déterminé que les personnes qui croient que le style contrôle vient des autres utilisent davantage le style non-confrontation. Des analyses de variance multivariées ont indiqué que la situation, le sexe et le "locus" de contrôle jouent un rôle significatif dans le choix des stratégies de résolution de conflits. Enfin, la procédure de Newman-Keuls a démontré un résultat surprenant: tous les étudiants semblaient avoir une tendance

significative à choisir le comportement approprié pour la situation à l'étude. Les choix des styles de résolution de conflits peuvent donc être expliqués tant par des caractéristiques personnelles qu'environnementales.

De plus, Mary Deborah McEllistrem (1996) a effectué une étude pour sa thèse de maîtrise qui avait pour but de déterminer si les étudiants sous-gradués varient leur choix de styles de résolution de conflits selon le type de relation avec l'autre personne impliquée dans le conflit (soit une connaissance ou un(e)ami(e)). À l'aide des réponses données à la version adaptée du OCCI, elle a découvert qu'il existe en effet une différence significative dans les styles de résolution de conflits utilisés entre amis et entre connaissances: les amis utilisaient davantage le style solution-orientation entre eux; les connaissances utilisaient plus le style non-confrontation.

Bien que son étude ait été menée dans un établissement scolaire, Billie Jean Lambert Peckham (1993) n'a pas étudié les styles de résolution de conflits chez les étudiants mais bien chez les enseignants. En effet, elle a étudié la relation entre le niveau de stress au travail et les styles de résolution de conflits chez les enseignants. Le niveau de stress au travail a été mesuré à l'aide du "Teaching Stress Questionnaire" et les

styles de résolution de conflits ont été mesurés à l'aide du OCCI. Elle a découvert que les enseignants en question percevaient que l'enseignement était une profession extrêmement stressante. Ces enseignants affirmaient également utiliser le plus souvent le style solution-orientation, ensuite le style non-confrontation et moins souvent le style contrôle mais que les enseignants qui percevaient le plus de stress au travail utilisaient davantage le style contrôle.

De plus, plusieurs études ont étudié les styles utilisés par les employés et les employeurs. Par exemple, pour sa thèse de doctorat Barbara Mae Gayle (1990) a étudié les différences sexuelles dans le choix des styles de résolution de conflits en administrant le OCCI à 304 employés de différentes organisations. Les résultats des analyses de variance multivariées indiquent que le sexe n'est pas, selon cette étude mais contrairement à celle de McFarland, un facteur saillant dans le choix des styles de résolution de conflits.

Également pour sa thèse de doctorat, John James Lynch (1995) a effectué une étude pour connaître les styles de gestion et les styles de résolution de conflits qu'utilisent les administrateurs d'hôpitaux. Le style de gestion a été évalué à l'aide du "Myers-Briggs Type Indicator" et les styles de résolution de conflits ont, à nouveau, été mesurés à l'aide du

OCCI. À partir d'analyses de variance multivariées, cette étude a démontré que les administrateurs rencontraient des conflits interpersonnels avec les autres administrateurs qui avaient recours au même style de gestion.

Enfin, d'autres chercheurs ont tenté d'identifier des facteurs qui influencent le choix de styles de résolution de conflits. Par exemple, Marie Carol Peterson-Holland (1994) a étudié la relation entre le sexe physiologique d'un individu, son sexe psychologique ainsi que les styles de résolution de conflits. Le sexe psychologique a été mesuré à l'aide du "Bem Sex Role Inventory" et les stratégies de résolution de conflits ont été mesurées à l'aide du OCCI. Les tests t, les analyses de variance et les régressions multiples ont démontré une relation plus forte pour les styles de résolution de conflits avec le sexe psychologique de l'individu qu'avec son sexe physiologique. En fait, il semblerait que le sexe psychologique de l'individu est un meilleur indicateur des styles de résolution de conflits que le sexe physiologique.

Finalement, plus récemment, Salifou Siddo (1996) a mené une étude pour sa thèse de doctorat qui avait pour but de déterminer si les Américains de descendance africaine et les Américains de descendance européenne varient leur choix de styles de résolution de conflits selon

l'origine culturelle de l'autre personne impliquée dans le conflit. Bien que les réponses quantitatives du OCCI n'aient pu identifier de différences significatives entre les deux groupes dans leur choix de styles de résolution de conflits, les questions ouvertes et les interviews étaient riches en information.

Cette recension des écrits donne ainsi un aperçu des études qui ont utilisé le OCCI de maintes façons et qui ont soulevé des résultats fort intéressants. Le but de la présente recherche est donc unique en son genre puisqu'elle désire identifier et décrire les styles de résolution de conflits utilisés par les jeunes du secondaire, tout particulièrement par les jeunes aux prises avec des troubles de comportement. D'après les écrits, ces derniers ont de la difficulté à affirmer leurs besoins, émotions, désirs et idées, à établir et à maintenir des relations harmonieuses de communication, de partage et de négociation avec leurs pairs, à écouter les autres avec empathie ainsi qu'à participer à la recherche de solutions pour résoudre des problèmes de relations interpersonnelles (Duclos, 1995, p.7). Il sera donc intéressant de voir si les jeunes ayant des troubles de comportement utilisent les styles de résolution de conflits qui exigent l'écoute, l'affirmation et la négociation et s'ils utilisent ces styles autant que les jeunes qui n'ont pas de troubles de comportement.

## 1.2 Les troubles de comportement chez les jeunes

Les définitions de troubles de comportement sont nombreuses et différentes d'un chercheur à l'autre. Il n'y a pas beaucoup de consensus entre les chercheurs à cet égard. Pour cette étude retenons cependant la définition du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario ainsi que celle du ministère de l'Éducation du Québec.

D'après le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, un élève qui a des anomalies ou des troubles de comportement a des difficultés d'apprentissage caractérisées "par divers problèmes de comportement dont l'importance, la nature et la durée sont telles qu'elles entravent l'apprentissage scolaire ". Cette perturbation affective ou mésadaptation sociale peut s'accompagner des difficultés suivantes (Ontario, ministère de l'Éducation, 1985, p.17):

- inaptitude à créer et à maintenir des relations interpersonnelles;
- crainte ou anxiété excessive;
- tendance à des réactions impulsives;
- inaptitude à apprendre qui ne peut être attribuée à un facteur d'ordre intellectuel, sensoriel ou physique, ni à un ensemble de ces facteurs.

D'après le ministère de l'Éducation du Québec (Tremblay et Royer, 1992, p.15),

L'élève ayant des troubles de conduite ou de comportement est celle ou celui dont l'évaluation

psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes concernées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, relève un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social et familial.

D'après certains chercheurs, les troubles de comportement peuvent être classifiés selon leur degré d'activité, de sociabilité et d'agressivité (Mortimore, Davies, Varlaam, West, Devine, et Mazza, 1983; Herbert, 1987; Rizzo et Zabel, 1988; Chazan, Laing et Davies, 1994; Goupil, 1997). Pour des raisons qui ne sont pas encore entièrement connues, il manque à certains jeunes le répertoire social, essentiel et nécessaire, pour se débrouiller de façon satisfaisante dans la vie sociale et ils se comportent de façon maladaptée face à une variété de stress, de frustrations et de défis. Certains extériorisent leurs émotions en étant désobéissants, agressifs, destructifs et en dérangeant l'enseignant et les autres élèves de la classe: ils ont des troubles de comportement surréactifs. D'autres, les jeunes qui ont des troubles de comportement sous-réactifs, intériorisent leurs sentiments, sont timides et optent plutôt pour des gestes autodestructeurs (Mortimore et al., 1983; Herbert, 1987; Rizzo et Zabel, 1988; Chazan et al., 1994; Goupil, 1997). Certains jeunes semblent être sous-socialisés, incapables d'avoir de l'empathie

pour les autres ou de former des liens et des attachements interpersonnels normaux alors que d'autres sont «socialisés» et peuvent être loyaux mais seulement avec un nombre restreint d'individus (Rizzo et Zabel, 1988, p. 113). Enfin, certains jeunes sont agressifs, vivant des épisodes répétés de confrontations violentes avec les autres, des assauts physiques, des vols avec confrontation physique et des agressions sexuelles alors que d'autres sont non agressifs, ayant plus souvent recours à l'école buissonnière, aux fuites, à la prostitution et au vol sans confrontation physique (Rizzo et Zabel, 1988, p. 114).

Quoique en théorie ces extrêmes existent, en pratique les jeunes peuvent démontrer, selon les situations, des comportements caractéristiques de chaque type de troubles de comportement (Chazan et al., 1994, p. 20). Ainsi, bien que ces jeunes puissent poser des actes graves à l'occasion (tels que blesser une autre personne), ce qui nuit le plus aux enseignants et à la classe est l'accumulation de petits comportements non tolérés tels que faire des bruits inutiles, jouer avec des objets non pertinents à la tâche, ne pas terminer ses exercices, bavarder avec ses pairs, provoquer ses pairs, leur donner des surnoms, répondre aux questions sans lever la main, se battre dans la classe, etc. (Mortimore et al., 1983, p. 2).

Les facteurs associés aux troubles de comportement sont nombreux et ne suffisent à eux seuls à expliquer l'émergence de ces troubles. Il s'agit d'un phénomène complexe où une multitude de facteurs interagissent comme, par exemple, le sexe, la santé, le tempérament, le milieu familial, l'environnement scolaire, l'influence des pairs, les médias et les habiletés sociales.

D'après une étude menée par Stevenson et ses associés (1985), trois fois plus de garçons que de filles ont des comportements surréactifs. Côté santé, les enfants qui ont des troubles physiques chroniques tels l'asthme, le cancer, l'anémie, des troubles cardiaques et des troubles d'ouïe sont davantage à risque d'avoir des troubles de comportement sous-réactifs que les enfants en santé. De plus, les enfants qui ont été exposés au plomb, qui sont mal nourris ou qui manifestent une intolérance aux ajouts alimentaires (colorants et saveurs artificiels) ainsi qu'aux préservatifs semblent être plus hyperactifs, plus facilement distraits et avoir des comportements plus surréactifs (Chazan et al., 1994, pp. 38-40).

Le tempérament est un autre facteur. Dès l'âge de deux ans, les jeunes ayant des troubles de comportement possèdent un niveau d'activité très élevé, ils sont peu réguliers dans leurs fonctions

biologiques et ils ont tendance à se retirer lors de situations inconnues, à préférer jouer avec des jouets familiers plutôt qu'avec des nouveaux jouets ainsi qu'à pleurer lorsqu'ils rencontrent des inconnus. De plus, ces enfants qui expriment leurs émotions par des réactions très intenses sont d'humeur irritable et déplaisante, ils sont facilement distraits et ils éprouvent de la difficulté à se concentrer sur une chose à la fois (Rizzo et Zabel, 1988, p.120).

Toutefois, posséder ces caractéristiques ne suffit pas pour avoir des troubles de comportement: l'interaction entre le tempérament et l'environnement détermine le développement de troubles de comportement. Si les parents ne s'occupent de leur enfant que lorsqu'il pleure, ils lui montrent alors à être capricieux et à développer des troubles de comportement (Blechman, 1985, p.6). Le comportement agressif peut aussi être lié aux attitudes ainsi qu'aux méthodes employées pour élever les enfants: par exemple, une discipline peu constante qui un jour tolère un comportement et le lendemain le punit sévèrement ou encore la combinaison d'un parent mou et d'un autre sévère, semblent produire chez les enfants des comportements très agressifs et peu contrôlés (Herbert, 1987, p.197).

Des querelles évidentes entre les parents, des désaccords fréquents et l'hostilité peuvent provoquer de l'anxiété excessive chez les enfants, le retrait, l'agressivité, les troubles de comportement à la fois surréactifs et sous-réactifs. Il y a donc plus de cas de troubles de comportement chez les familles qui ont été désunis par la séparation ou par le divorce que dans les familles nucléaires (Southworth, 1984, p. 8). En effet, la majorité des enfants manifestent des troubles de comportement au moment de la séparation de leurs parents. Ils ont des problèmes d'agressivité, d'opposition, de comportements antisociaux, des perturbations dans le rendement scolaire ainsi que dans les relations interpersonnelles (Barry, 1990, p. 49).

Les parents de familles non nucléaires sont cependant tout aussi capables que ceux de familles nucléaires de procurer de l'affection et de la sécurité à leurs enfants (Dot, 1984; p. 119). Cependant, il s'agit parfois d'un cercle vicieux. L'enfant difficile devient facilement irritable envers ses parents. Parfois ceux-ci préfèrent ignorer les comportements agressifs de leur enfant et à d'autres reprises ils le punissent sévèrement. Une telle discipline inconstante ne fait qu'augmenter les comportements dérangeants. Les parents se sentent alors coupables, impuissants et avec le temps indignés par rapport à leurs interactions avec leur enfant.

Dans certains cas, les demandes exigeantes pour élever un enfant aux prises avec des troubles de comportement mènent à des tensions entre les parents concernant la discipline de l'enfant, à des contradictions dans leurs méthodes pour l'élever et enfin à des luttes pour le pouvoir. Ajoutez à ceci la pauvreté, la maladie, le manque d'espace et le stress quotidien et vous obtiendrez un bon portrait du milieu familial de la plupart des jeunes avec des troubles de comportement (Herbert, 1987, p. 32; Rizzo et Zabel, 1988, p. 45).

L'école peut également jouer un rôle dans les troubles de comportement par une discipline inconstante, une faible motivation et de pauvres habiletés de gestion de classe de la part des enseignants. De plus, dans une étude menée par Croll et Moses, les deux tiers des jeunes ayant des troubles de comportement avaient également des difficultés d'apprentissage (Croll et Moses, 1985). L'échec scolaire dû aux difficultés d'apprentissage mène à un manque de confiance en soi, à un manque de motivation, à une perception biaisée d'eux-mêmes ainsi qu'à une mauvaise image de la perception que leurs pairs ont d'eux. Face à ces frustrations, le jeune peut opter pour des comportements surréactifs ou sous-réactifs (Rizzo et Zabel, p. 4).

L'influence des pairs à l'école est également critique, tout particulièrement à l'adolescence (Rowe ,1994, p.123). Le rejet des pairs peut entraîner le retrait social, la soumission exagérée ou des comportements agressifs. De plus, la tendance à faire le clown, à défier les pairs ainsi que les enseignants provient souvent de l'encouragement des compagnons de classe (Mortimore et al., 1983, p. 10).

En plus de l'influence des pairs, l'effet de la violence dans les médias serait également associé aux troubles de comportement. Une escalade extraordinaire de violence est survenue au cinéma pour les jeunes et le nombre d'heures de violence dans les émissions pour enfants a été multiplié par 18 entre 1980 et 1987. En 1987, la moyenne d'actes de violence dans les bandes dessinées était de 41 par heures avec un maximum de 84 actes violents par heure dans l'émission G.I. Joe (Savard, Noël, Desjardins et Cadotte, 1993, pp. 25-26). En général, un enfant à l'élémentaire passe 38 heures par semaine devant la télévision et rendu à seize ans il aura été témoin de presque 200 000 actes de violence (TEA et AEL, 1993, p. 3). Ainsi, même si la valorisation de modèles violents n'a pas d'effets permanents sur la majorité des jeunes, parfois les émissions et les films causent des peurs et des cauchemars chez les jeunes (et les moins jeunes) les mieux ajustés! Par conséquent,

il est fort probable que ces médias puissent également ajouter aux troubles émotifs déjà existants chez les jeunes vulnérables (Chazan et al., 1994, pp. 46-47).

Enfin la maîtrise des habiletés sociales exerce une influence sur les troubles de comportement. D'après Duclos, les jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage ont également de nombreuses carences dans le domaine des relations interpersonnelles. Ils éprouvent des difficultés:

- «- à affirmer leurs besoins, émotions, désirs et idées en privilégiant la parole;
- à exprimer et expliquer verbalement les émotions et les raisons qui sont à l'origine de leurs gestes et de leurs actions;
- à établir et à maintenir des relations harmonieuses de communication, de partage et de négociation;
- à écouter avec empathie les besoins, émotions, désirs et idées des autres;
- à participer à la résolution de conflits interpersonnels;
- à exprimer leur appréciation par des gestes, des paroles ou des actions;
- à respecter les différences individuelles (Duclos, 1990, p.7)».

Toutes ces difficultés handicapent bien sûr les jeunes aux prises avec des troubles de comportement. Puisque leurs difficultés ne sont pas physiquement visibles, les gens qui les côtoient ont tendance à oublier

que même de simples interactions sociales sont sources de stress pour les jeunes ayant des troubles de comportement. Mal à l'aise, ces jeunes expriment alors de façon égocentrique et impulsive leurs besoins, émotions, désirs et idées. En effet, à moins d'avoir reçu une formation en résolution de conflits, la majorité des jeunes se comportent également de façon mal adaptée face aux stress, frustrations et défis. Le seuil de tolérance des jeunes qui n'ont pas de troubles de comportement semble donc être plus élevé que celui des jeunes qui ont des troubles de comportement. Puisque les simples interactions sociales ne sont pas un défi pour les jeunes qui n'ont pas de troubles de comportement, ils ont donc plus de facilité à s'affirmer, à écouter, à partager et à négocier. De plus, puisque ces interactions ne leur causent pas de stress outre mesure, ils sont également capables d'avoir recours à diverses stratégies, telles le compromis, la persuasion, la relaxation, l'humour et toute autre réponse verbale adéquate. Non seulement ces stratégies réduisent-elles l'ampleur de la provocation, mais elles contribuent aussi à maintenir un estime de soi équilibré sans être poussé aux extrêmes (Herbert, 1987, p. 25). Sans la maîtrise de ces habiletés sociales, les personnes ayant des troubles de comportement ont des risques plus élevés que les autres d'avoir des problèmes de vie de couple, de

dépression, d'alcoolisme, d'abus de drogues, de dépendance, de comportements antisociaux et agressifs (Herbert, 1987, p. 25).

Il semblerait que le problème ne réside pas dans l'ignorance des règles sociales, mais dans la maîtrise des habilités sociales (Charlebois, Vitaro et Normandeau, 1995, p. 10). Afin d'atteindre le but des enseignants "d'améliorer le fonctionnement global de l'élève, il est essentiel que l'enseignement des habiletés sociales occupe une place prépondérante (Gable, Laycock, Maroney et Smith, 1995, p. 28)". Il faut ainsi permettre aux jeunes aux prises avec des troubles de comportement d'apprendre à mieux se connaître, à coopérer, à accepter les différences, à prendre des décisions et à les assumer. Ils doivent aussi développer leur estime de soi, leur sens de responsabilité et mettre en valeur leurs compétences, leurs forces, leurs ressources et leurs initiatives (Gable et al., 1995, p. 28). Les jeunes apprendront ainsi à remplacer leurs comportements agressifs, impulsifs et incontrôlés par des messages clairs, tels que "J'ai eu peur quand tu as enlevé ma chaise au moment où je m'assois (Jasmin, 1994, p. 61)".

Des études empiriques ont identifié des corrélations entre les jeunes qui ont des difficultés dans leurs relations interpersonnelles et une variété de facteurs; en voici quelques exemples: les performances

académiques, la santé mentale et le bien-être émotionnel, la tendance à être délinquant, les relations avec les pairs ainsi qu'avec les adultes (Herbert, 1987, p. 25). Toutefois, bien que la recension des écrits fasse allusion à la relation entre la façon de résoudre des conflits et les troubles de comportement, aucune étude scientifique n'a été effectuée pour vérifier la relation entre la façon de résoudre des conflits et les troubles de comportement.

### 1.3 L'objectif et les questions de la recherche

Cette lacune dans les recherches qui étudient l'association entre les styles de résolution de conflits et les troubles de comportement nous permet de formuler le but de la recherche : explorer et décrire les styles de résolution de conflits adoptés par les jeunes du secondaire qui ont des troubles de comportement. C'est de cet objectif général que découle ma première question spécifique de recherche :

- 1) Quels styles de résolution de conflits préfèrent les jeunes du secondaire ayant des troubles de comportement?

Les jeunes ayant des troubles de comportement semblent éprouver des difficultés à verbaliser leurs besoins, émotions, désirs et idées ainsi qu'à établir et à maintenir des relations harmonieuses de communication,

de partage et de négociation (Duclos, 1995, p. 7). Toutefois, aucune étude scientifique n'a été menée pour examiner cette observation. La présente étude vise donc à explorer ce phénomène et à décrire les styles de résolution de conflits adoptés par les jeunes avec des troubles de comportement.

Cette étude tente également, tel qu'énoncé dans la deuxième question de la recherche, d'identifier les styles de résolution de conflits choisis en fonction du sexe:

- 2) Quels styles de résolution de conflits préfèrent les filles et les garçons?

Certaines études démontrent qu'il existe effectivement des différences sexuelles dans le choix des styles de résolution de conflits: les femmes ont plus tendance à éviter de peur de nuire à la relation interpersonnelle et à être davantage sensibles aux facteurs environnementaux alors que les hommes ont plus tendance à viser leurs gains personnels en se souciant peu des relations interpersonnelles (Kilmann et Thomas, 1977; Roloff et Greenberg, 1979; McDowell, 1990; McFarland et Culp, 1992). Par exemple, les études de Roloff et de Greenberg (1979, p.4) ont démontré que les hommes ont plus tendance que les femmes à avoir recours à l'agressivité physique, verbale ainsi

qu'à la vengeance, laissant donc croire que les hommes utiliseraient davantage des stratégies de contrôle. Les femmes utiliseraient des stratégies plus sociales telles qu'avoir pitié, pardonner, prier, s'inquiéter, boudier, se sentir coupables et fuir. D'autres études affirment cependant qu'il n'existe pas de différence significative entre les hommes et les femmes (Renwick, 1977; Shockley-Zalabak, 1981; Chusmir et Mills, 1989; Gayle, 1990)! Puisque les résultats des études sont inconsistants, il sera davantage intéressant de voir si cette étude démontre de nettes différences à ce chapitre.

De plus, en raison du nombre croissant de familles non nucléaires, il sera également intéressant de répondre à la troisième question de la recherche qui a trait aux styles de résolution de conflits utilisés par les jeunes de différentes constitutions familiales:

- 3) Quels styles de résolution de conflits préfèrent les jeunes qui proviennent soit de familles nucléaires, soit de familles non nucléaires (monoparentale ou reconstituée)?

Puisque les styles de résolution de conflits sont appris dès le jeune âge, les parents constituent les modèles par excellence pour les enfants (Herbert, 1987, p. 196). D'après certaines études, les parents qui se séparent ou se divorcent évitent parfois les conflits en ne discutant pas

entre eux de ses émotions et des solutions possibles (Katz et Gottman, 1993, p. 70). Il serait donc intéressant de connaître les styles de résolution de conflits adoptés par leurs jeunes face à un conflit interpersonnel.

Enfin, en se basant sur les styles identifiés dans les trois premières questions de l'étude, la dernière question vise à identifier les différences qui existent entre les différents groupes de jeunes du secondaire.

- 4) Existe-t-il des différences significatives dans la préférence des styles de résolution de conflits des jeunes selon leur groupe, leur sexe et leur constitution familiale?

N'ayant trouvé que des données inconsistantes au sujet des sexes (Renwick, 1977; Kilmann et Thomas, 1977; Roloff et Greenberg, 1979; Shockley-Zalabak, 1981; Chusmir et Mills, 1989; Gayle, 1990; McDowell, 1990; McFarland et Culp, 1992) et aucune information concernant les troubles de comportement et la constitution familiale, les réponses à cette question nous sembleraient d'autant plus intéressantes.

## **CHAPITRE 2**

### **La méthodologie**

La recension des écrits présentée au chapitre précédent permet de soutenir l'existence de relations entre les styles de résolution de conflits et les jeunes aux prises avec des troubles de comportement. Leurs difficultés à s'exprimer, à écouter avec empathie, à négocier, à être surréactifs, sous-socialisés ou agressifs, etc., nous mènent à nous questionner sur les styles de résolution de conflits qu'ils préfèrent.

Ce chapitre présente les définitions opérationnelles de la variable indépendante, de la variable dépendante ainsi que des autres variables de cette étude. Le choix de l'instrument pour identifier les styles de résolution de conflits est alors justifié et est accompagné de la procédure de son adaptation. De plus, les caractéristiques de l'école, le processus de la cueillette des données et le plan de traitement des données sont fournis.

#### **2.1 Les définitions opérationnelles**

##### **2.1.1. La variable dépendante**

La variable dépendante englobe les styles de résolution de conflits adoptés. Les styles ont été mesurés à l'aide d'une version adaptée du

"Organizational Communication Conflict Instrument" de Putnam et Wilson. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, nous allons référer à cet instrument uniquement par ses initiales, OCCI. Ce questionnaire est composé de 30 énoncés qui décrivent divers comportements de résolution de conflits. Le participant identifie, sur une échelle de type Likert, à quel point il manifeste le comportement lorsqu'il est en conflit avec ses pairs. Les scores de chaque item sont additionnés pour tous les élèves afin d'obtenir un total pour chaque style de résolution de conflits. Les énoncés sont regroupés, dans le tableau 1, par style de résolution de conflits.

À partir de ces totaux il est possible de déterminer les répondants qui utilisent fréquemment ou rarement chaque style. De plus, en calculant la moyenne de ces totaux, nous pouvons identifier le(s) style(s) que le répondant choisit plus fréquemment et ainsi nous pourrions enfin faire des comparaisons d'un groupe à l'autre.

### 2.1.2. La variable indépendante

La variable indépendante correspond au groupe auquel l'élève appartient: soit un groupe d'élèves aux prises avec des troubles de comportement, soit un groupe d'élèves qui n'ont pas de troubles de comportement. La direction de l'école a identifié quarante jeunes qui ont

Tableau 1  
Le calcul des totaux des styles de résolution de conflit

---

La non-confrontation:

- 2 I avoid topics which can cause disagreements.
- 5 I avoid disagreeable situations.
- 7 I avoid a person who wants to discuss a disagreement.
- 12 I keep quiet about my ideas in order to avoid disagreements.
- 14 I make disagreements seem less important.
- 15 I pretend that the disagreement is unimportant.
- 23 I keep quiet or leave the room when someone talks to me about a topic on which we disagree.
- 24 I avoid disagreements when they arise.
- 25 I try to smooth over disagreements by making them appear unimportant.
- 27 I make our differences seem less serious.
- 28 I hold my tongue rather than argue with my schoolmates.
- 29 I make believe that disagreements do not bother me by saying they are not important.

La solution-orientation:

- 1 I share my ideas with others to find new ways of resolving a disagreement.
- 4 I suggest solutions which combine my ideas as well as the other person's ideas.
- 6 I give in a little on my ideas when the other person also gives in.
- 8 I combine ideas that come up during disagreements to create new solutions.
- 9 I will go 50-50 to find a solution.
- 11 I find creative solutions to disagreements.
- 13 I give in if the other person meets me half way.
- 16 I meet the other person half way in our differences.
- 19 I suggest we work together to find solutions to disagreements.
- 20 I try to use the other person's ideas to find solutions to problems.
- 21 I am ready to give in a little and make a trade in order to find solutions to problems.

Le contrôle:

- 3 I make my ideas known in a disagreement.
  - 10 I raise my voice when I'm trying to get the other person to accept my ideas.
  - 17 I express my opinion forcefully.
  - 18 I take control over disagreements until the other person understands my ideas.
  - 22 I argue non stop for my ideas.
  - 26 I insist that my ideas be accepted during a disagreement.
  - 30 I express my ideas firmly during a disagreement.
-

des troubles de comportement pour faire partie du groupe de jeunes ayant des troubles de comportement. La direction a également identifié deux classes régulières pour faire partie du groupe d'élèves qui n'ont pas été identifiés comme ayant des troubles de comportement.

Avec les sous-questions, deux autres variables indépendantes sont en jeu: le sexe et la constitution familiale des participants. Les quatre dernières questions du questionnaire ont été réservées à leur évaluation.

**Tableau 2**  
Les questions ajoutées au questionnaire

31) Sex: a) female b) male	32) Age: a) 14 years old b) 15 years old c) 16 years old d) 17 years old e) 18 years old f) other	33) Are your parents: a) married? b) separated (joint custody)? c) separated (sole custody)? d) divorced (joint custody)? e) divorced (sole custody)?
34) Who do you presently live with?		
35) In your own words, please explain what else you usually do to solve a disagreement with your schoolmates?		

De plus, une question a trait à l'âge du participant dans l'unique but de mieux décrire la population à l'étude. Sous forme de choix multiples, l'élève indique son âge ainsi que son sexe (questions 31 et 32), et ensuite donne quelques précisions sur sa constitution familiale (questions

33 et 34). Enfin, le questionnaire termine avec une question ouverte (question 35) à laquelle les jeunes étaient libres d'écrire d'autres stratégies qu'ils emploient mais qui n'ont pas été mentionnées dans le questionnaire.

## 2.2 L'instrument choisi pour l'étude

Le «Organizational Communication Conflict Instrument (OCCI)» de Putnam et Wilson (1982) a été choisi entre autres parce que c'est l'un des questionnaires les plus récents; seul celui de Rahim (1983) l'a succédé. De plus, tel que mentionné dans la recension des écrits, la fidélité et la validité du OCCI sont acceptables voire même supérieures à celles des instruments précédents. Enfin, le OCCI a été utilisé dans plusieurs recherches récentes dont certaines auprès d'élèves du secondaire (McFarland, 1989; McDowell, 1990; McFarland et Culp, 1992; Syster, 1993).

L'instrument a cependant dû être adapté afin d'être compris par les élèves qui ont des troubles de comportement. Puisque la majorité de ces jeunes ont également des difficultés d'apprentissage (Croll et Moses, 1985), des enseignantes de classes de troubles de comportement ont jugé bon que certaines modifications soient apportées.

Le vocabulaire a été simplifié sans altérer, toutefois, le sens des énoncés. Ces enseignantes spécialistes avec des jeunes du secondaire ayant des troubles de comportement ont évalué chaque énoncé pour s'assurer que le sens n'ait pas été changé et que le vocabulaire soit au niveau de la compréhension des jeunes à l'étude. Suite à leurs commentaires, d'autres changements ont été apportés. Ensuite un petit groupe d'élèves ayant des troubles de comportement ont également évalué tous les items et ont identifié ceux qu'ils considéraient comme étant plus difficiles à comprendre. L'instrument a alors été retravaillé et enfin accepté par la directrice de l'école où l'étude a eu lieu. Le OCCI adapté est ainsi valide pour les jeunes du secondaire même ceux qui ont des troubles de comportement.

De plus, puisqu'il s'agissait d'un groupe restreint d'individus, il a été conseillé d'utiliser une échelle de un à cinq plutôt que l'échelle originale de un à sept. L'échelle de un à cinq a également été utilisée dans une étude menée auprès d'élèves du secondaire par E. E. McDowell (1990, p. 19). L'identification des styles les plus utilisés par les jeunes en fonction de leur groupe, sexe et constitution familiale a été effectuée à l'aide de cette échelle. Les tests t ont également été calculés à partir de l'échelle de un à cinq. Toutefois, les comparaisons avec certaines études

précédentes et l'identification des élèves qui utilisaient fréquemment ou rarement les styles de résolution de conflits ont été faites à partir de l'échelle originale de un à sept.

### 2.3 La population de l'étude

La population à l'étude est constituée d'élèves qui fréquentent une école secondaire anglophone. Le choix d'une école anglophone est justifié par le fait que le questionnaire n'a pas été traduit en français. Cette école a été recommandée par le comité qui évalue les demandes des chercheurs qui désirent effectuer une étude dans une école d'un de leurs conseils scolaires. Cette école a été choisie car elle avait un grand nombre d'élèves identifiés comme ayant des troubles de comportement et elle avait la réputation d'être une école avec beaucoup de problèmes de discipline.

Environ huit cents élèves fréquentent cette école secondaire dans la ville d'Ottawa. Cette école a pour objectif de rencontrer les besoins de sa population étudiante diversifiée en lui fournissant une grande variété de cours et de programmes par session. Son but est de fournir un environnement sécurisant, accueillant et équitable qui permet au personnel qualifié de transmettre une éducation qualifiée à des élèves qualifiés.

Concernant les comportements et la discipline, les élèves ont le devoir de se comporter de façon raisonnable, d'être gentils et courtois envers leurs pairs et d'être coopératifs et respectueux avec leurs enseignants et le personnel de l'école. Les élèves qui manifestent des comportements qui mettent le bien-être physique et psychologique des autres en danger sont immédiatement et sévèrement disciplinés. Ces comportements incluent mais ne se limitent pas aux voies de fait, à l'abus verbal, aux harcèlements sexuels, aux menaces et à la possession ou à l'utilisation d'une arme.

Les élèves ne doivent pas détruire ou abîmer les biens de l'école ou les biens de leurs pairs. Les élèves qui sont témoins d'actes de vandalisme ou de vol ou qui en sont victimes doivent reporter l'incident au bureau de la directrice. La personne qui est responsable du vol ou de l'acte de vandalisme doit remettre l'objet au propriétaire ou le dédommager de ses pertes et ses parents seront avertis. Un élève qui commet un vol ou du vandalisme peut être suspendu et dénoncé à la police.

Des agents de la police circulent régulièrement dans l'école et parlent aux jeunes de la prévention de crimes et de la violence à l'école. Le numéro de téléphone du programme "Crime Stoppers" est également

dans l'école pour inciter les jeunes à appeler cet organisme s'ils ont de l'information ou s'ils sont témoins d'un acte de violence ou tout crime.

Il est interdit de fumer sur le terrain de l'école. L'élève qui ne respecte pas ce règlement peut être suspendu ou il peut recevoir une conséquence alternative. De plus, sur le terrain de l'école, les individus ne peuvent consommer ou être en possession de drogues (alcool et narcotiques). Bien que le but premier de l'école soit d'encourager la prévention et de venir en aide aux élèves qui utilisent des drogues, des sanctions sont imposées si les élèves ont des drogues à l'école. Les élèves qui sont impliqués dans la consommation ou dans la vente de drogues ou d'alcool sont rapportés aux conseillères de l'école ou à la police.

En ce qui a trait aux drogues, l'école a pour objet d'inclure dans le curriculum de tous les élèves une éducation préventive sur l'abus de substance et de fournir des activités complémentaires et parascolaires comme alternatives aux activités qui impliquent l'abus de substance. De plus, le personnel est informé des procédures pour identifier et renvoyer les jeunes à risque. Enfin, l'école possède un programme qui supporte les élèves qui sont impliqués ou qui sont à risque d'être impliqués dans l'abus de substance.

En plus du programme de prévention de l'abus de substance, il y a également à cette école un centre de santé sexuelle. Un après-midi par semaine les étudiants peuvent obtenir, sans rendez-vous, des services confidentiels, notamment du counselling, de l'information sur la protection sexuelle, des pilules contraceptives, des condoms, des tests de grossesse ainsi que des tests de maladies transmises sexuellement incluant celui du virus V.I.H..

Il y a également, à la disposition des élèves, un service de counselling personnel et/ou de carrières. Trois conseillères s'y trouvent à temps plein. Les élèves peuvent prendre rendez-vous sur une base volontaire ou ils y sont parfois référés par un enseignant, un directeur adjoint ou par la directrice. Là, les jeunes peuvent discuter de leur choix de cours, cerner un domaine d'intérêt pour un futur emploi ainsi qu'identifier les études à poursuivre pour obtenir l'emploi désiré. De plus, les élèves peuvent discuter des difficultés personnelles, comportementales, familiales, sociales et scolaires qu'ils éprouvent afin de mieux définir le problème et trouver des solutions.

Si besoin est, les conseillères ou les directeurs adjoints peuvent référer des élèves au psychologue ou au travailleur social. Le psychologue est à l'école deux jours par semaine et le travailleur social

est présent une journée et demie par semaine. De plus, les élèves qui désirent bénéficier de ce service peuvent prendre rendez-vous avec eux sans recommandation. Les jeunes de seize ans et moins doivent cependant avoir le consentement de leurs parents pour consulter le psychologue ou le travailleur social. Les élèves sont alors suivis à plus ou moins long terme afin de recevoir de l'aide pour traverser des moments difficiles.

À cette école, bien qu'elle offre de nombreux services de counselling, il n'y a pas de programme de résolution de conflits. Un programme de médiation avait été mis sur pied il y a quelques années, mais, depuis trois ans, avec des changements dans le personnel de l'école, ce programme a été discontinué. Toutefois, sept membres du personnel enseignant et de la direction ont effectué une formation de 16 heures sur la prévention ainsi que l'intervention lors d'un conflit (Conflict Prevention et Intervention CIP). De plus, si la direction en voit le besoin, elle peut référer un élève au programme de gestion de la colère («Anger Management») qui est offert, non pas dans l'école même, mais dans la communauté. Ce programme, très semblable aux programmes des résolutions de conflits, démontre différentes stratégies pour gérer sa

colère et les conflits afin d'utiliser davantage des stratégies de solution-orientation qui impliquent l'écoute, l'affirmation, le respect.

Il y a également une enseignante et une travailleuse en adaptation qui oeuvrent auprès des jeunes ayant des troubles de comportement tels que l'absentéisme et des difficultés d'interaction avec leurs pairs ou avec les adultes. Ces élèves sont intégrés dans les classes régulières la plupart du temps et ils sont retirés, selon leurs besoins, pour des services spéciaux. L'enseignante et la travailleuse en adaptation scolaire déterminent alors un plan d'intervention personnalisé avec chacun des élèves afin de modifier leurs comportements.

#### 2.4 La cueillette des données

La première étape consistait à obtenir la permission du comité de déontologie de la faculté d'Éducation, du comité de déontologie des conseils scolaires de la région, des membres de la faculté d'Éducation lors du séminaire de thèse ainsi que de l'auteure du questionnaire (le OCCI de Putnam et Wilson, 1982). Ce questionnaire a cependant dû être modifié afin d'être plus compréhensible pour les élèves qui sont aux prises avec des troubles de comportement et qui éprouvent souvent aussi des difficultés d'apprentissage.

Les enseignants et enseignantes ont ensuite reçu une lettre fournissant des renseignements sur l'étude. De plus, environ quarante jeunes ayant des troubles de comportement et deux classes régulières d'élèves qui n'ont pas été identifiés comme ayant des troubles de comportement ont reçu une lettre et un formulaire de consentement.

Cette lettre de consentement (annexe 1) informe l'élève et ses parents qu'une étude sera menée dans l'école pour explorer les styles de résolution de conflits des jeunes du secondaire. Elle indique également que cette étude a été approuvée par la direction de l'école, par le comité de déontologie des conseils scolaires de la région ainsi que par le comité de déontologie de la faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa et qu'elle a obtenu une bourse par les Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR). De plus, elle décrit ce à quoi s'engage l'élève qui accepte de participer à la recherche, c'est-à-dire que l'élève n'aura qu'à encercler un chiffre sur une échelle de type Likert pour identifier la fréquence à laquelle il s'engage dans les comportements décrits dans les trente énoncés. La lettre explique aussi que le questionnaire est anonyme, qu'aucun risque n'est impliqué, que toute information sera communiquée de façon à maintenir l'identité des participants confidentielle, que l'élève peut cesser de participer en tout

temps sans être pénalisé et qu'il s'agit d'une seule séance d'environ 15 minutes. Enfin, le nom, l'adresse, le numéro de téléphone de la chercheuse, de son directeur de thèse ainsi que du Comité de déontologie de la recherche sur des êtres humains de la faculté d'Éducation y sont indiqués pour ceux qui désirent avoir de plus amples informations.

Pour l'administration du questionnaire, les formulaires de consentement ont été recueillis, les consignes ont été données et puisqu'il s'agissait d'un questionnaire anonyme, les participants devaient répondre aussi honnêtement que possible et ce, à toutes les questions. Tous les élèves ont eu les mêmes directives et le temps pour répondre au questionnaire était illimité.

### 2.5 Le traitement des données

Les questionnaires des élèves ont d'abord été numérotés en fonction du groupe auquel ils appartenaient. Le numéro de l'élève, son groupe (trouble de comportement ou régulier), son sexe, son âge, sa constitution familiale, ainsi que les réponses aux items du OCCI adapté ont ensuite été entrés dans la base de données du logiciel de statistiques quantitatives SPSS. Afin de repérer les erreurs de codage, nous avons effectué une vérification après la première saisie informatique. Les totaux

pour les trois styles de résolution de conflits ont alors été calculés pour chaque participant en additionnant les scores des items correspondant aux trois styles de résolution de conflits.

Avec ces scores, un test de fidélité a été réalisé afin de comparer les alphas de Cronbach du OCCI adapté avec ceux du OCCI original obtenus lors de recherches antérieures. Ensuite les tests de normalité Kolmogorov-Smirnov et d'homogénéité de la variance de Levene ont été effectués pour vérifier les postulats de base des analyses de variance et des tests t.

Afin de déterminer le style le plus fréquemment utilisé par les élèves du groupe de troubles de comportement et ensuite par les élèves du groupe régulier, il était nécessaire de calculer la moyenne des groupes pour chaque style de résolution de conflits à partir des totaux des élèves du groupe. Les moyennes pour les trois styles ont également été calculées pour les filles et les garçons, pour les jeunes provenant de familles nucléaires et pour les jeunes de familles non nucléaires. Les moyennes pour les trois styles de résolution de conflits ont ensuite été comptées pour les filles et les garçons du groupe de troubles de comportement et du groupe régulier. Enfin, la moyenne pour chaque style a été calculée pour les jeunes de familles nucléaires et pour les

jeunes de familles non nucléaires du groupe de troubles de comportement et du groupe régulier.

De plus, afin d'indiquer le pourcentage de participants qui utilisent fréquemment ou rarement un style, la grille développée à cet effet a été utilisée (Putnam et Wilson, 1987). Cette grille identifie les scores basés sur l'échelle de 1 à 7 (où 1 = toujours et 7 = jamais) qui correspondent à une utilisation fréquente ou rare des styles. Par exemple, un élève qui a obtenu un total de 30 pour la non-confrontation utilise fréquemment ce style car son total est inférieur à la valeur critique pour ce style qui est de 37. Toutefois, un élève qui a obtenu un total de 40 utilise la non-rarement confrontation car son total est supérieur à la valeur critique. La grille utilisée est présentée dans le tableau 3.

Tableau 3  
Grille d'utilisation fréquente ou rare des styles de résolution de conflits

Styles de résolution de conflits	Utilisation	
	fréquente	rare
non-confrontation	$\Sigma x < 37$	$\Sigma x > 73$
solution-orientation	$\Sigma x < 26$	$\Sigma x > 49$
contrôle	$\Sigma x < 23$	$\Sigma x > 49$

Avec ces données, il est possible de déterminer combien d'élèves, donc le pourcentage, qui utilisent soit fréquemment ou rarement un style en fonction de leur groupe, de leur sexe et/ou de leur constitution familiale. Ainsi des comparaisons peuvent être faites concernant le nombre d'individus qui ont obtenu des moyennes très élevées ou très faibles sur les trois styles de résolution de conflits.

Afin de vérifier si les moyennes pour chaque style de résolution de conflits sont égales, des analyses de variance ont été accomplies. De plus, des tests de Scheffé ont déterminé si les jeunes d'un groupe particulier utilisent significativement plus un style de résolution de conflits qu'un autre ou si les moyennes des styles ne diffèrent pas significativement. Ces tests ont ainsi été effectués entre les styles pour les jeunes du secondaire, le groupe de troubles de comportement, le groupe régulier, les filles, les garçons, les jeunes de familles nucléaires et les jeunes provenant de familles non nucléaires.

Enfin, des tests t ont été exécutés pour voir s'il existe des différences significatives entre les moyennes des groupes pour les trois styles. Ainsi, il a été possible d'indiquer si les jeunes du groupe de troubles de comportement utilisent significativement plus un style de résolution de conflits que les jeunes du groupe régulier ou si aucune

différence n'est significative. D'autres tests t ont également été effectués entre les moyennes des filles et des garçons ainsi qu'entre celles des jeunes de familles nucléaires et non nucléaires pour les trois styles de résolution de conflits.

De plus, en effectuant des tests t pour les deux groupes séparément, il est possible de voir s'il existe des différences en fonction du sexe et de la constitution familiale des élèves du groupe de troubles de comportement ainsi que du groupe régulier. Enfin, en exécutant des tests t pour les filles et garçons ou pour les types de constitution familiale séparément, il est à nouveau possible de déterminer s'il existe des différences significatives entre les groupes, les sexes et les constitutions familiales.

Finalement, en dernier lieu, une question ouverte exige que les élèves réfléchissent à d'autres stratégies omises dans le questionnaire mais qu'ils ont l'habitude d'utiliser lorsqu'ils sont en conflit avec leurs pairs. Les réponses fournies ont été regroupées selon les styles de résolution de conflits impliqués. Avec les réponses à cette question, il a encore été possible d'explorer les stratégies utilisées par les jeunes en fonction du groupe auquel ils appartiennent, de leur sexe et de leur constitution familiale.

## CHAPITRE 3

### Présentation et analyse des données

Dans cette section, les résultats du questionnaire apparaissent sous forme de tableaux et de graphiques. Les réponses aux trois questions personnelles ajoutées à la fin du questionnaire sont d'abord présentées dans le but de mieux décrire les élèves. Ensuite les résultats du test de fidélité sont présentés afin de mesurer le degré de corrélation entre les scores obtenus à l'aide du questionnaire OCCI adapté et les scores réels. Pour s'assurer que les postulats des analyses de variance et des tests t soient respectés, les tests de normalité et d'homogénéité de la variance sont alors compilés. Ensuite les sommes des scores des styles de résolution de conflits sont calculées en fonction du groupe, du sexe et de la constitution familiale des participants. Enfin, les résultats des analyses de variance, des tests de Scheffé et des tests t y figurent afin de voir s'il existe des différences significatives entre les moyennes.

#### 3.1 Les caractéristiques de la population

Pour cette étude, quatre-vingt-sept élèves entre quatorze et vingt-trois ans ont participé, quarante-neuf filles et trente-huit garçons. Trente-huit élèves avaient été identifiés par la direction de leur école comme ayant des troubles de comportement et quarante-neuf n'avaient pas été

identifiés comme ayant des troubles de comportement. Les caractéristiques obtenues d'après les résultats des questions démographiques du questionnaire sont présentées avec plus de détails dans les tableaux suivants.

**Tableau 4**  
**Caractéristiques des participants**

Caractéristiques	Groupes					
	troubles de comportement		Régulier		total	
	n	%	n	%	n	%
Filles	19	50%	30	61%	49	56%
Garçons	19	50%	19	39%	38	44%
Parents mariés	11	29%	25	51%	36	42%
Parent(s) décédé(s)	0	0%	2	4%	2	2%
Parents non mariés	27	71%	22	45%	49	56%
Total	38	100%	49	100%	87	100%

Tel que démontré par le tableau 4, dans le groupe régulier, plus de filles que de garçons ont participé à cette étude, alors que dans le groupe de troubles de comportement il y avait exactement le même nombre de filles que de garçons. De plus, il est à noter que les deux filles du groupe régulier dont l'un ou les deux parents étaient décédés ont été exclues des calculs concernant la constitution familiale car leurs situations très particulières ne semblaient pas justifier l'ajout de catégories additionnelles. Enfin, nous pouvons remarquer que la grande majorité (71%) des jeunes du groupe de troubles de comportement proviennent de

familles non nucléaires alors que ce n'en est le cas que pour 45% des jeunes du groupe régulier. Les parents de ces jeunes étaient séparés, divorcés, jamais mariés ou remariés. Ces détails sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5  
Situation familiale des familles non nucléaires

Caractéristiques	Groupes					
	troubles de comportement		régulier		total	
	n	%	n	%	n	%
séparés, garde partagée	3	11%	6	27%	9	19%
séparés, garde unique	4	15%	3	14%	7	14%
divorcés, garde partagée	5	18%	4	18%	9	18%
divorcés, garde unique	11	41%	8	36%	19	39%
divorcés, garde incertaine	1	4%	1	5%	2	4%
jamais mariés	2	7%	0	0%	2	4%
remariés	1	4%	0	0%	1	2%
total	27	100%	22	100%	49	100%

La plupart des jeunes de familles non nucléaires proviennent donc d'une famille qui a connu le divorce et où la garde unique est réservée à la mère. Le tableau 6 indique justement avec qui les participants demeuraient lors de l'enquête. Puisque les élèves ont entre 14 et 23 ans, certains sont plus autonomes et ont déjà quitté le nid familial. Toutefois,

nous pouvons remarquer qu'une forte proportion des jeunes du groupe de troubles de comportement demeure avec leur mère.

Tableau 6  
Personnes avec qui les participants habitent

Réponses	groupes					
	troubles de comportement		régulier		total	
	n	%	n	%	n	%
<b>Deux parents :</b>	<b>8</b>	<b>21%</b>	<b>20</b>	<b>42%</b>	<b>28</b>	<b>32%</b>
- parents seulement	7	18%	18	38%	25	28%
- parents, oncles et grand-parents	0	0%	1	2%	1	1%
- parents et enfant	1	3%	1	2%	2	3%
<b>Mère :</b>	<b>19</b>	<b>50%</b>	<b>16</b>	<b>32%</b>	<b>35</b>	<b>42%</b>
- mère seulement	18	47%	12	24%	30	36%
- mère et son copain	0	0%	4	8%	4	4%
- mère et tante	1	3%	0	0%	1	2%
<b>Père :</b>	<b>5</b>	<b>13%</b>	<b>1</b>	<b>2%</b>	<b>6</b>	<b>8%</b>
- père seulement	4	10%	1	2%	5	6%
- père et sa copine	1	3%	0	0%	1	2%
<b>Parenté :</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>5</b>	<b>10%</b>	<b>5</b>	<b>10%</b>
- tante	0	0%	1	2%	1	1%
- grand-parents	0	0%	3	6%	3	3%
- soeur	0	0%	1	2%	1	1%
<b>Seuls :</b>	<b>3</b>	<b>8%</b>	<b>3</b>	<b>6%</b>	<b>6</b>	<b>8%</b>
- seuls	2	5%	3	6%	5	6%
- seule avec enfant	1	3%	0	0%	1	2%
- seuls avec ami	3	8%	2	4%	5	6%
<b>Famille d'accueil</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>2%</b>	<b>1</b>	<b>1%</b>
<b>Pas indiqué</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>1</b>	<b>2%</b>	<b>1</b>	<b>1%</b>
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100%</b>	<b>49</b>	<b>100%</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>

### 3.1 Les résultats du test de fidélité

Pour mesurer la fidélité du questionnaire OCCI adapté, les alphas de Cronbach<sup>2</sup> ont été calculés. Le test Cronbach a été choisi car il a été utilisé par les auteurs du questionnaire original (Putnam et Wilson, 1982, p. 639) ainsi que par d'autres chercheurs qui ont évalué le OCCI.

Tableau 7  
Résultats du test de fidélité selon Cronbach, Ottawa, 1997

Questionnaire (OCCI)	Styles de résolution de conflits			moyenne
	non-confrontation	solution-orientation	contrôle	
<u>Adapté:</u>				
Ottawa (1997)	0,83	0,87	0,75	0,82
<u>Original:</u>				
Chua et Gudykunst (1982)	0,83	0,83	0,71	0,79
Temkin (1984)	0,87	0,82	0,70	0,80
Putnam et Wilson (1987)	0,93	0,88	0,82	0,88
Weber (1987)	0,87	0,79	0,84	0,83

Tel que démontré dans le tableau 7, la moyenne des alphas des trois styles de résolution de conflits pour le OCCI adapté dépasse la limite d'acceptabilité. Nous pouvons donc affirmer que la fidélité de ce questionnaire est satisfaisante. Au sujet du style solution-orientation,

<sup>2</sup> L'alpha de Cronbach (Sarrazin, 1993):  $\alpha_x = \frac{2[\sigma_x^2 - (\sigma_y^2 + \sigma_z^2)]}{\sigma_x^2}$

L'intervalle d'acceptabilité se situe entre 0,80 et 1,0 car plus l'alpha se rapproche de un, plus les scores obtenus par l'instrument correspondent aux scores réels (Putnam et Wilson, p. 634-635).

l'alpha dans le questionnaire adapté est très élevé lorsque nous le comparons aux alphas obtenus par d'autres chercheurs. Pour le style non-confrontation, l'alpha de Cronbach du test adapté est identique à celui de Chua et Gudykunst (1987). Enfin, bien que l'alpha du style contrôle pour le OCCI adapté soit moins élevé, il est néanmoins plus élevé que ceux de Temkin (1984) et de Chua et Gudykunst (1987).

### 3.2 Les résultats du test de normalité

Pour évaluer la normalité des styles de résolution de conflits des participants, le test Kolmogorov-Smirnov<sup>3</sup> a été utilisé. Ce test a été choisi parce qu'il est plus puissant que les tests G et khi carré et il ne nécessite pas de regroupements de classes lorsque l'effectif de l'échantillon est faible (Scherrer, 1984, p.566).

Pour cette étude, les valeurs  $D$  observées de Kolmogorov-Smirnov ont été calculées de façon séparée pour tous les participants du

---

<sup>3</sup> Le test Kolmogorov-Smirnov consiste à calculer la plus grande différence de fréquence cumulée existant entre une distribution observée et une distribution normale. Si la valeur  $D$  observée ( $D_{obs}$ ) est inférieure à la valeur  $D$  critique ( $D_{\alpha}$ ), la position, la dispersion et/ou l'asymétrie de la distribution observée diffèrent de celles de la distribution normale. Toutefois, si la valeur  $D$  observée est supérieure à la valeur  $D$  critique, la distribution observée est conforme à la distribution normale (Scherrer, 1984, p.566). Ainsi la distribution est normale si:  $D_{obs} \geq D_{\alpha}$

$$\text{où } D_{obs} = \max. ( | F_{rel.}(x_i) - F_{rel. th}(x) | ) \forall x_i$$

où  $F_{rel.}$  représente la fréquence relative cumulée

$$\text{et où } D_{0,05} = 1,36 / \sqrt{n}; \quad D_{0,01} = 1,63 / \sqrt{n}$$

secondaire, pour les participants du groupe de troubles de comportement, pour ceux du groupe régulier, pour les filles, pour les garçons, pour les jeunes de familles nucléaires et finalement pour ceux de familles non nucléaires. Ces calculs sont effectués dans le but de s'assurer que tous ces groupes sont bel et bien conformes à la distribution normale. Les résultats ont été compilés dans le tableau 8<sup>4</sup>.

Tableau 8  
Résultats du test de normalité selon Kolmogorov-Smirnov, Ottawa, 1997

Groupes	nombre	D 0.05	Styles de résolution de conflits		
			non-confrontation	solution-orientation	contrôle
Troubles de comportement	87	0,1458	0,9601	0,8054	0,6374
Régulier	38	0,2206	0,7169	0,9858	0,5778
Filles	49	0,1943	0,7844	0,7085	0,5456
Garçons	49	0,1943	0,9533	0,5919	0,8489
Familles nucléaires	38	0,2206	0,7471	0,5009	0,7622
Familles non nucléaires	36	0,2267	0,9969	0,6189	0,5630
Total	49	0,1943	1,1426	0,6713	0,8021

Les données dans ce tableau indiquent que toutes les distributions observées sont supérieures aux valeurs  $D$  critique ( $D_{0,05}$ ). Avec un seuil de signification de 0,05, les distributions observées sont toutes conformes

<sup>4</sup> Afin de simplifier la lecture des totaux de distributions de fréquence ou de pourcentage, la variable dépendante est habituellement placée du côté gauche du tableau et la variable indépendante se retrouve en haut (Loether et McTavish, 1980, p. 180). Toutefois, pour des raisons pratiques d'organisation et de présentation des tableaux, cette convention ne sera pas respectée dans ces tableaux.

à la distribution normale. Le postulat des analyses de variance et de tests t qui a trait aux échantillons indépendants extraits de populations normales est donc respecté.

### 3.3 Les résultats du test d'homogénéité de la variance

Le test d'homogénéité de la variance de Levene<sup>5</sup> a été effectué afin d'assurer le respect du postulat des analyses de variance et des tests t en regard de l'équivalence des variances. Le tableau 9 présente les résultats obtenus.

Tableau 9  
Résultats du test d'homogénéité de la variance de Levene. Ottawa, 1997

Groupes	Statistique	p = 0,010
Troubles de comportement	1,90	0,154
Régulier	3,57	0,031
Filles	3,02	0,052
Garçons	2,58	0,080
Familles nucléaires	1,45	0,240
Familles non nucléaires	3,16	0,045

Nous pouvons ainsi constater qu'il y a homogénéité de la variance à la fois pour le groupe de troubles de comportement et pour le groupe

<sup>5</sup> Test de Levene :  $d_i = |X_{ij} - \bar{X}_j|$  où i représente le sujet et où j représente le groupe. Il s'agit de remplacer les valeurs de x par la valeur absolue de l'écart de la moyenne du groupe et ensuite d'effectuer un test t avec ces valeurs. S'il existe une différence significative, les variances ne sont pas homogènes. Toutefois, si les valeurs sont supérieures à 0,05, les variances sont équivalentes (Howell, 1992, p.187).

régulier, pour les filles et pour les garçons, pour les jeunes provenant de familles nucléaires ainsi que pour les jeunes provenant de familles non nucléaires. De plus, il est possible d'effectuer des analyses de variance et des tests t puisque les distributions pour ces groupes sont normales. Cependant, il semble important de commencer par l'identification des styles de résolution de conflits que préfèrent les jeunes du secondaire.

### 3.4 L'identification des styles préférés

Les statistiques descriptives des styles de résolution de conflits sont présentées dans le tableau 10<sup>6</sup>. Les moyennes faibles indiquent une utilisation fréquente du style car, d'après l'échelle utilisée, le chiffre un correspondait à «toujours» et le chiffre cinq correspondait à «jamais». Avec ces moyennes, il est possible d'identifier les styles préférés par chacun des groupes étudiés.

Le tableau 10 démontre en caractères gras que les jeunes du secondaire utilisent fréquemment le style contrôle, parfois le style solution-orientation et rarement le style non-confrontation, et ceci sans distinction de groupes, de sexes ou de constitutions familiales. Le

---

<sup>6</sup> Dans le tableau 10, les moyennes des totaux ont été calculées puisque le but est de comparer les styles de résolution de conflits l'un par rapport à l'autre. Elles se situent entre un et cinq, un indiquant une utilisation très fréquente du style et cinq indiquant une utilisation très rare. Il est toutefois à remarquer que tous les calculs ont été effectués avec les totaux et que, conformément aux études antérieures (Putnam et Wilson, 1982), tous les autres tableaux présentent les totaux pour chaque style.

Tableau 10  
Statistiques descriptives des styles de résolution de conflits, Ottawa, 1997

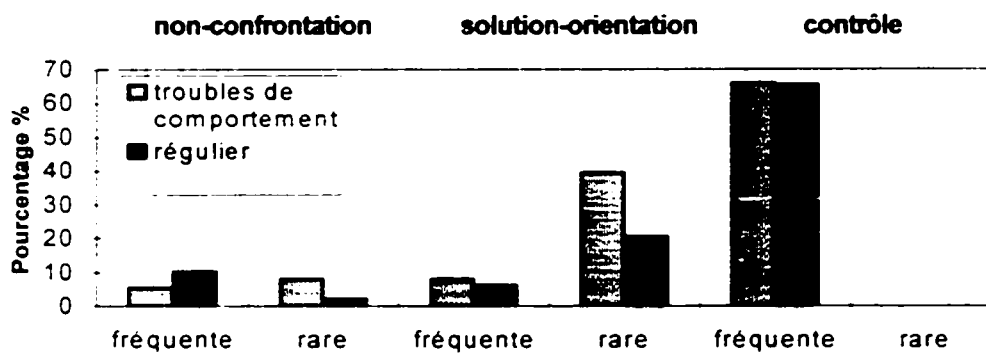
Groupes	nombre	Styles de résolution de conflits					
		non-confrontation		solution-orientation		contrôle	
		moyenne	écart type	moyenne	écart type	moyenne	écart type
<b><u>troubles de comportement</u></b>	<b>38</b>	<b>3,45</b>	<b>0,607</b>	<b>2,90</b>	<b>0,622</b>	<b>2,36</b>	<b>0,729</b>
filles	19	3,30	0,494	3,10	0,501	2,37	0,773
garçons	19	3,61	0,679	2,70	0,679	2,35	0,704
<b><u>régulier</u></b>	<b>49</b>	<b>3,27</b>	<b>0,510</b>	<b>2,68</b>	<b>0,609</b>	<b>2,45</b>	<b>0,628</b>
filles	30	3,31	0,565	2,75	0,623	2,40	0,525
garçons	19	3,20	0,415	2,58	0,586	2,53	0,772
<b><u>filles</u></b>	<b>49</b>	<b>3,31</b>	<b>0,533</b>	<b>2,89</b>	<b>0,598</b>	<b>2,38</b>	<b>0,625</b>
familles nucléaires	16	3,28	0,441	3,02	0,603	2,34	0,664
familles non nucléaires	31	3,31	0,515	2,89	0,552	2,39	0,629
<b><u>garçons</u></b>	<b>38</b>	<b>3,40</b>	<b>0,593</b>	<b>2,64</b>	<b>0,629</b>	<b>2,44</b>	<b>0,734</b>
familles nucléaires	20	3,32	0,641	2,65	0,638	2,64	0,757
familles non nucléaires	18	3,50	0,538	2,62	0,636	2,21	0,656
<b><u>familles nucléaires</u></b>	<b>36</b>	<b>3,30</b>	<b>0,554</b>	<b>2,82</b>	<b>0,641</b>	<b>2,51</b>	<b>0,723</b>
troubles de comportement	11	3,52	0,757	2,90	0,613	2,52	0,831
régulier	25	3,21	0,421	2,78	0,662	2,50	0,689
<b><u>familles non nucléaires</u></b>	<b>49</b>	<b>3,38</b>	<b>0,526</b>	<b>2,78</b>	<b>0,592</b>	<b>2,33</b>	<b>0,638</b>
troubles de comportement	27	3,42	0,549	2,90	0,637	2,30	0,690
régulier	25	3,33	0,503	2,65	0,511	2,36	0,583
<b>total</b>	<b>87</b>	<b>3,33</b>	<b>0,561</b>	<b>2,77</b>	<b>0,625</b>	<b>2,41</b>	<b>0,671</b>

tableau 10 présente également, de façon plus détaillée, les moyennes et les écarts types des styles de résolution de conflits utilisés par les jeunes du groupe de troubles de comportement et ceux du groupe régulier en fonction de leur sexe et de leur constitution familiale. Ainsi, nous pouvons comparer, par exemple, les moyennes des filles et celles des garçons du groupe de troubles de comportement ou les moyennes des filles du groupe de troubles de comportement et celles des filles du groupe régulier. Des sous-catégories ont également été effectuées pour toutes les filles et tous les garçons en fonction de leur constitution familiale.

Les données du tableau 10 démontrent des moyennes relativement élevées pour le style non-confrontation, indiquant, de ce fait même, que ce style est rarement utilisé. Au contraire, les moyennes pour le style contrôle sont très faibles car il est fréquemment utilisé. En fait, lorsqu'on calcule le pourcentage des élèves qui utilisent chacun des styles de résolution de conflits, nous pouvons remarquer qu'aucun jeune du secondaire utilise rarement le style contrôle. Ils font donc appel à des stratégies de style contrôle lorsqu'ils sont en conflit avec un pair. Ces pourcentages se retrouvent dans les figures 2, 3 et 4.

Figure 2

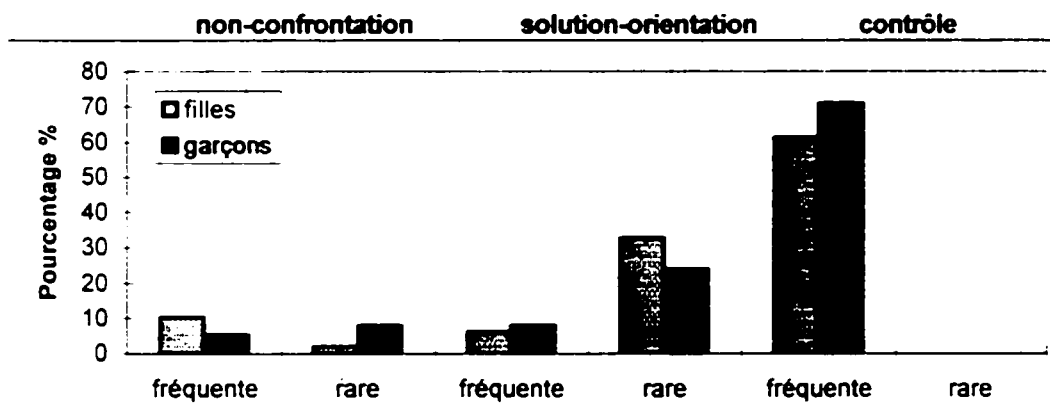
Utilisation fréquente ou rare des styles de résolution de conflits en fonction du groupe, Ottawa, 1997



Source: tableau 11

Figure 3

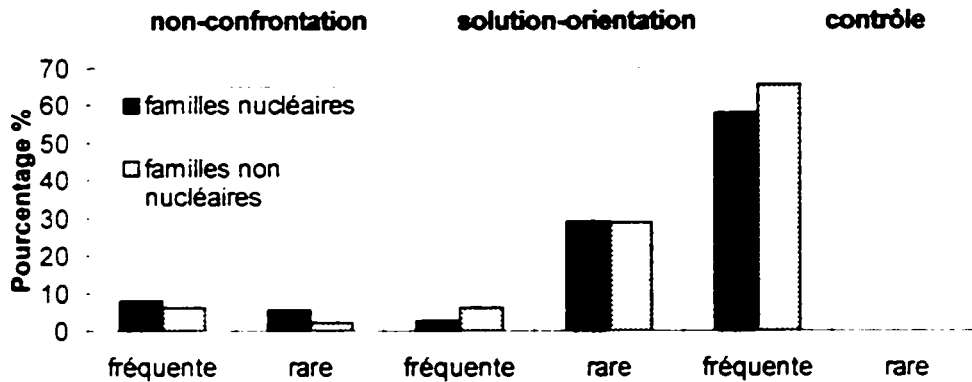
Utilisation fréquente ou rare des styles de résolution de conflits en fonction du sexe, Ottawa, 1997



Source: tableau 11

Figure 4

Utilisation fréquente ou rare des styles de résolution de conflits  
en fonction de la constitution familiale, Ottawa, 1997



Source: tableau 11

Ces figures illustrent bien que tous les étudiants utilisent le style contrôle et que personne n'a affirmé l'utiliser rarement. De plus, il y a toujours plus de personnes qui ont affirmé ne pas utiliser le style solution-orientation que de personnes qui ont affirmé l'utiliser fréquemment. La distribution détaillée des pourcentages des jeunes qui utilisent fréquemment ou rarement les styles se retrouve dans le tableau 11.

Tableau 11

Distribution des pourcentages de jeunes qui utilisent fréquemment ou rarement les différents styles de résolution de conflits, Ottawa, 1997

Groupes	Utilisation des styles de résolution de conflits					
	non-confrontation		solution-orientation		contrôle	
	fréquente	rare	fréquente	rare	fréquente	rare
<b>Troubles de comportement</b>	<b>5%</b>	<b>8%</b>	<b>8%</b>	<b>39%</b>	<b>66%</b>	<b>0</b>
filles	5%	0	0	47%	42%	0
garçons	5%	16%	16%	32%	84%	0
<b>Régulier</b>	<b>10%</b>	<b>2%</b>	<b>6%</b>	<b>20%</b>	<b>65%</b>	<b>0</b>
filles	13%	3%	10%	23%	70%	0
garçons	3%	0	0	10%	37%	0
<b>Filles</b>	<b>10%</b>	<b>2%</b>	<b>6%</b>	<b>33%</b>	<b>61%</b>	<b>0</b>
familles nucléaires	14%	0	0	36%	86%	0
familles non nucléaires	6%	0	3%	33%	48%	0
<b>Garçons</b>	<b>5%</b>	<b>8%</b>	<b>8%</b>	<b>24%</b>	<b>71%</b>	<b>0</b>
familles nucléaires	5%	10%	5%	30%	55%	0
familles non nucléaires	6%	6%	11%	7%	89%	0
<b>Familles nucléaires</b>	<b>8%</b>	<b>5%</b>	<b>3%</b>	<b>29%</b>	<b>58%</b>	<b>0</b>
troubles de comportement	5%	11%	5%	21%	32%	0
régulier	7%	0	0	23%	50%	0
<b>Familles non nucléaires</b>	<b>6%</b>	<b>2%</b>	<b>6%</b>	<b>29%</b>	<b>65%</b>	<b>0</b>
troubles de comportement	5%	5%	11%	58%	95%	0
régulier	7%	0	3%	10%	50%	0
<b>Total</b>	<b>8%</b>	<b>5%</b>	<b>7%</b>	<b>30%</b>	<b>66%</b>	<b>0</b>

### 3.5 Les résultats des analyses de variance

Pour déterminer si les jeunes d'une même catégorie utilisent davantage un certain style de résolution de conflits, des analyses de variance ont été effectuées<sup>7</sup>. Ce test vérifie si les moyennes des trois styles sont égales entre elles ou si au moins l'une des moyennes diffère significativement des autres. Ainsi, l'hypothèse nulle stipule que  $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$  où  $\mu_1$  représente la moyenne pour le style non-confrontation,  $\mu_2$  représente la moyenne pour le style solution-orientation et  $\mu_3$  représente la moyenne pour le style contrôle. L'hypothèse alternative maintient cependant qu'au moins une moyenne diffère significativement.

Le tableau 12 présente les résultats des analyses de variance faites pour les jeunes du secondaire en fonction de leur groupe, sexe et constitution familiale: toutes les valeurs calculées  $F_c$  sont supérieures à la valeur critique  $F_{0,05}$ . Nous avons donc rejeté toutes les hypothèses nulles car au moins une moyenne diffère significativement d'une autre moyenne. Il existe, ainsi, une hétérogénéité avec un seuil de signification de 0,0000,

---

<sup>7</sup> L'analyse de variance consiste à comparer la valeur calculée ( $F_c$ ) et la valeur critique ( $F_\alpha$ ). La valeur  $F_c$  correspond au quotient de la dispersion intragroupe et de la dispersion intergroupe. Si la valeur calculée  $F_c$  est inférieure à la valeur critique  $F_\alpha$ , les moyennes sont égales entre elles et nous pouvons accepter l'hypothèse nulle. Toutefois, si la valeur calculée  $F_c$  est supérieure ou égale à la valeur critique  $F_\alpha$ , les moyennes ne sont pas toutes égales entre elles et nous devons rejeter l'hypothèse nulle (Scherrer, 1984, p. 422).

au sein des moyennes du style non-confrontation, du style solution-orientation et du style contrôle et ceci pour les jeunes de toutes les catégories: groupe de troubles de comportement et groupe régulier, filles et garçons, jeunes provenant de familles nucléaires et jeunes provenant de familles non nucléaires. Toutefois, ces tests ne déterminent pas quelle moyenne diffère significativement l'une de l'autre.

Tableau 12  
Résultats des analyses de variance pour les styles de résolution de conflits des jeunes du secondaire, Ottawa, 1997

Groupes	Styles de résolution de conflits			F <sub>c</sub>	F 0.05	Décision
	non-confrontation	solution-orientation	contrôle			
Troubles de comportement	41,45	31,92	16,53	143,27	3,11	rejeter Ho*
Régulier	39,22	29,52	17,12	177,42	3,04	rejeter Ho*
Filles	39,70	31,76	16,69	194,16	3,04	rejeter Ho*
Garçons	40,83	29,04	17,08	128,72	3,11	rejeter Ho*
Familles nucléaires	39,63	31,00	17,56	111,80	3,11	rejeter Ho*
Familles non nucléaires	40,58	30,68	16,29	214,83	3,04	rejeter Ho*
Total	40,19	30,57	16,86	315,78	3,04	rejeter Ho*

\* :  $p = 0,0000$

### 3.6 Les résultats du test de Scheffé

Afin de connaître quelles paires de moyennes identifiées par l'analyse de variance sont significativement différentes, il est nécessaire

d'effectuer un test plus spécifique. Pour cette étude, le test de Scheffé<sup>8</sup> a été employé car plus de deux moyennes sont impliquées et la taille des groupes diffère l'une de l'autre (Gilbert, 1973). Pour chaque groupe, il y a trois hypothèses nulles et trois hypothèses alternatives. Les hypothèses nulles correspondent à  $H_{01} : \mu_1 = \mu_2$ ,  $H_{02} : \mu_2 = \mu_3$  et  $H_{03} : \mu_1 = \mu_3$ . Les hypothèses alternatives correspondent alors respectivement à  $\mu_1 \neq \mu_2$ ,  $\mu_2 \neq \mu_3$  et  $\mu_1 \neq \mu_3$  où  $\mu_1$  représente la moyenne pour le style non-confrontation,  $\mu_2$  représente la moyenne pour le style solution-orientation et  $\mu_3$  représente la moyenne pour le style contrôle. Les résultats de ce test paraissent dans le tableau 13.

Tel que démontré dans le tableau 13 par des étoiles ( \* ), il existe, dans tous les cas, des différences significatives entre le style non-confrontation et le style contrôle ainsi qu'entre le style non-confrontation et le style solution-orientation. Ainsi, nous devons rejeter toutes les hypothèses nulles car  $\mu_1 \neq \mu_2$ ,  $\mu_2 \neq \mu_3$  et  $\mu_1 \neq \mu_3$ . Tous les jeunes utilisent donc significativement plus le style contrôle que le style non-

---

<sup>8</sup> Le test de Scheffé, lorsque les échantillons sont de tailles différentes (Gilbert, 1973):

Calculer  $s = \sqrt{(k-1) F(k-1, n_T - k) (\hat{\sigma}^2 \text{ intérieur})}$

Si  $|\bar{x}_i - \bar{x}_j| > S \sqrt{1/n_i + 1/n_j}$  alors les moyennes sont significativement différentes.

Si  $|\bar{x}_i - \bar{x}_j| < S \sqrt{1/n_i + 1/n_j}$  alors les moyennes ne diffèrent pas significativement.

confrontation, significativement plus le style solution-orientation que le style non-confrontation et significativement plus le style contrôle que le style solution-orientation.

Tableau 13  
Résultats du test de Scheffé pour les styles  
de résolution de conflits, Ottawa, 1997

Catégories	Styles de résolution de conflits		
	non-confrontation & solution-orientation	non-confrontation & contrôle	solution-orientation & contrôle
Troubles de comportement	*	*	*
Régulier	*	*	*
Filles	*	*	*
Garçons	*	*	*
Familles nucléaires	*	*	*
Familles non nucléaires	*	*	*
Total	*	*	*

note: \* indique qu'il existe une différence significative entre les moyennes

### 3.7 Les résultats des tests t

Lorsque nous observons les moyennes des styles de résolution de conflits chez les jeunes du secondaire (tableau 10) en fonction de leur groupe, de leur sexe et de leur constitution familiale, nous pouvons remarquer que certaines moyennes sont plus faibles alors que d'autres sont plus élevées. Pour déterminer quelles différences entre les

moyennes sont significatives, des tests  $t^9$  ont dû être effectués. Ce test a été choisi car il compare les moyennes de deux échantillons indépendants extraits de deux populations normales de variances égales (tableaux 8 et 9).

Les résultats des tests  $t$  (annexe 3) font ressortir trois différences significatives avec un seuil de signification de 0,05 (tableau 14). Dans le premier cas, l'hypothèse nulle stipule que la moyenne pour le style non-confrontation des garçons du groupe de troubles de comportement est égale à celle des garçons du groupe régulier. L'hypothèse alternative propose que ces moyennes sont différentes. L'hypothèse nulle a été rejetée parce que le rapport critique est supérieur à la valeur critique positive. Il existe donc, avec un seuil de signification de 0,05, une différence significative entre les moyennes pour le style non-confrontation des garçons du groupe de troubles de comportement et des garçons du

---

<sup>9</sup> Le test  $t$  (Sanders, Murph et Eng, 1984, p. 226):

$$RC = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\sigma_1^2/n_1 + \sigma_2^2/n_2}}$$

où  $t$  critique est déterminé à l'aide de la table de distribution de Student et à partir du nombre de degrés de liberté égal à:  $\nu = n_1 + n_2 - 2$

Si le rapport critique se situe dans l'intervalle des valeurs critiques positive et négative, il n'existe pas de différence significative entre les moyennes et nous pouvons accepter l'hypothèse nulle. Toutefois, lorsque le rapport critique est supérieur ou égal à la valeur critique positive ou inférieur ou égal à la valeur critique négative, il existe une différence significative entre les moyennes et il faut rejeter l'hypothèse nulle (Scherrer, 1984, p.412).

groupe régulier : cette différence veut donc dire que les garçons du groupe régulier utilisent significativement plus le style non-confrontation que les garçons du groupe de troubles de comportement.

Tableau 14  
Résultats significatifs des tests t pour les styles de résolution de conflits des jeunes du secondaire, Ottawa, 1997

Groupes	style de résolution de conflits	moyenne	écart type	t	t critique	p
- Garçons troubles de comportement	non-confrontation	43,32	8,15	2,27**	1,697	0,030
- Garçons régulier		38,35	4,98			
- Filles troubles de comportement	solution-orientation	34,11	5,51	2,05**	1,684	0,045
- Filles régulier		30,27	6,85			
- Garçons troubles de comportement	solution-orientation	34,11	5,51	2,05**	1,697	0,047
- Filles troubles de comportement		29,74	7,47			

\*\* indique une différence significative à  $p = 0,05$

Dans le second cas, l'hypothèse nulle maintient que la moyenne pour le style solution-orientation des filles du groupe de troubles de comportement est égale à celle des filles du groupe régulier. L'hypothèse alternative propose que ces moyennes sont différentes. L'hypothèse nulle a été rejetée parce que le rapport critique est supérieur à la valeur critique positive. Il existe donc, avec un seuil de signification de 0,05, une différence significative entre la moyenne des filles du groupe de

troubées de comportement et celle des filles du groupe régulier pour le style solution-orientation. En effet, les filles du groupe régulier utilisent significativement plus le style solution-orientation que les filles du groupe de troubles de comportement.

Enfin, l'hypothèse nulle, dans le troisième cas, maintient que la moyenne du style solution-orientation des filles du groupe de troubles de comportement est égale à celle des garçons du groupe de troubles de comportement. L'hypothèse alternative stipule qu'elles sont différentes. L'hypothèse nulle a été rejetée parce que le rapport critique est supérieur à la valeur critique positive. Il existe donc, avec un seuil de signification de 0.05, une différence significative entre les moyennes des filles du groupe de troubles de comportement et des garçons du groupe de troubles de comportement pour le style solution-orientation. Les résultats démontrent que les garçons du groupe de troubles de comportement utilisent significativement plus le style solution-orientation que les filles du même groupe.

### 3.8 La question ouverte

Pour la question numéro 35, les élèves devaient écrire une stratégie qu'ils ont l'habitude d'utiliser lorsqu'ils sont en conflit et dont on n'a pas fait mention dans le questionnaire. Puisque cette question ne fait

pas partie du OCCI, elle était facultative et elle n'était donc pas essentielle à l'identification de leurs styles préférés. Sur les quatre-vingt-sept élèves qui ont participé à l'étude, cinquante-six élèves (64%) ont cependant décrit une stratégie.

Les réponses (annexe 4) sont très variées. Certaines stratégies n'impliquent qu'un style, d'autres stratégies ont recours à une combinaison de styles alors que quelques-unes sont plutôt ambiguës. Certains participants ont donné des réponses originales (par exemple, "se ronger les ongles") tandis que quelques uns ont indiqué qu'ils considèrent les caractéristiques du milieu ainsi que l'importance du conflit.

Les filles du groupe de troubles de comportement ont surtout indiqué des stratégies du style non-confrontation alors que les garçons du même groupe ont surtout exposé des stratégies du style solution-orientation, tout particulièrement ceux de familles nucléaires. Pour le groupe régulier, les filles et les garçons de familles nucléaires ont fourni des stratégies de style solution-orientation alors que ceux et celles de familles non nucléaires ont relaté davantage des stratégies de style contrôle. Il semble donc que ces réponses reflètent bien les résultats retrouvés par le questionnaire OCCI adapté.

## **CHAPITRE 4**

### **Interprétation**

Les résultats présentés dans le chapitre précédent nous permettent donc de répondre aux questions de la recherche. Les trois premières questions portent sur l'identification des styles de résolution de conflits préférés alors que la dernière question explore les différences significatives dans le choix des styles en fonction du groupe, du sexe et de la constitution familiale.

#### **4.1 Identification des styles de résolution de conflits utilisés**

Les résultats de l'enquête ont démontré que les jeunes du groupe de troubles de comportement, les jeunes du groupe régulier, les filles, les garçons, les jeunes provenant de familles nucléaires et les jeunes de familles non nucléaires utilisent tous significativement plus le style contrôle que le style solution-orientation et le style non-confrontation et significativement plus le style solution-orientation que le style non-confrontation. Les jeunes ne s'éloignent donc pas des situations désagréables, ils ne minimisent pas l'ampleur des conflits et ne s'abstiennent pas d'exprimer leurs opinions afin d'éviter des désaccords. De plus, ils suggèrent peu des solutions qui englobent une variété de points de vue, se rendent rarement à mi-chemin afin d'atteindre un

consensus et ne cèdent habituellement pas un peu lorsque l'autre personne est prête à renoncer un peu sur ses idées. En effet, les jeunes expriment leurs opinions avec force et hostilité en niant les besoins des autres; ils luttent contre leurs adversaires en renonçant peu à leurs objectifs personnels; ils essaient de dominer à tout prix et forcent les autres à accepter leurs idées.

Parmi ces résultats, ce qui est le plus surprenant c'est que les filles préfèrent le style contrôle. Ces résultats vont à l'encontre des croyances populaires qui énoncent que les filles ont l'habitude de faire des compromis et de chercher à satisfaire les besoins des parties impliquées.

En effet, une très grande proportion des filles qui ont participé à cette étude a même affirmé n'utiliser le style solution-orientation que rarement, alors que très peu d'entre elles ont affirmé l'utiliser fréquemment. De plus, ces filles semblent moins utiliser les styles solution-orientation et non-confrontation que les filles de l'étude de McDowell (annexe 5) auprès de jeunes de 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année. Dans cette dernière étude, les filles utilisent légèrement moins le style contrôle que les filles de la présente étude. Cette différence serait-elle liée aux changements qui sont survenus dans la société pendant les sept années qui séparent les deux études?

Les statistiques d'actes criminels démontrent que le nombre de crimes commis par les filles augmente rapidement. Entre 1994 et 1995, il y a eu une hausse de 7,5%. Depuis 1986, la hausse spectaculaire de crimes commis par les filles est de 196% (Moyle, 1997, p.25)! Il se peut donc que les filles aient plus souvent recours au style contrôle en 1997 qu'en 1990. Toutefois, les stratégies de contrôle des filles ne sont pas habituellement physiques mais verbales telles les menaces, l'intimidation et le langage grossier qui peuvent être même pire que chez des garçons (Moyle, 1997, p. 25). En 1995, la délinquance féminine ne comptait que 22% des actes criminels commis par les jeunes au Canada et le délit le plus commun était celui de la prostitution. Les filles ne formaient que 9% des personnes accusées de vols à l'étalage et d'introductions par effraction, 13% des voies de fait simples et 14% de recel (D'Amours, 1995, p. 12). Alors que les filles utilisent beaucoup le contrôle verbal, le contrôle physique serait néanmoins demeuré principalement réservé aux garçons.

Les jeunes du secondaire qui ont participé à cette présente étude utilisent en effet beaucoup le style contrôle; considérablement plus que les universitaires qui ont participé à une étude menée par Putnam et Wilson en 1982 (annexe 6). Alors que pour les styles non-confrontation

et solution-orientation les moyennes se ressemblent, pour le style contrôle des différences prononcées existent. Cette disparité est peut-être due à la différence d'âge des étudiants des deux études.

D'autres comparaisons ont été effectuées entre les résultats de cette étude et ceux de McDowell (1990) dont nous avons parlé auparavant (annexe 5). Cette fois-ci, de nettes différences ont été retrouvées pour le style non-confrontation! Les jeunes de l'étude de McDowell utilisaient davantage le style non-confrontation que les jeunes de cette présente étude, cependant les moyennes étaient semblables pour les styles solution-orientation et contrôle, ce qui laisse à croire qu'il ne soit pas inhabituel que les jeunes du secondaire utilisent plus le style contrôle que les étudiants universitaires.

#### 4.2 Les comparaisons entre les catégories

Les résultats de la recherche démontrent qu'il existe certaines différences significatives entre les jeunes du groupe de troubles de comportement et ceux du groupe régulier, ainsi qu'entre les filles et les garçons. Toutefois, aucune différence significative n'a été trouvée entre les jeunes provenant de familles nucléaires et non nucléaires.

#### 4.2.1 Selon le groupe

Les tests t ont démontré deux différences significatives entre le groupe de troubles de comportement et le groupe régulier. D'abord les garçons du groupe régulier utilisent significativement plus le style non-confrontation que les garçons du groupe de troubles de comportement et ensuite, les filles du groupe régulier utilisent significativement plus le style solution-orientation que les filles du groupe de troubles de comportement.

Pour commencer, considérons la première différence significative soit que les garçons du groupe régulier utilisent significativement plus le style non-confrontation que les garçons du groupe de troubles de comportement. Bien que ce soit le style le moins préféré à la fois pour les garçons des deux groupes, ceux du groupe de troubles de comportement évitent peu les conflits, s'accommodent moins aux désirs des autres et ignorent moins les conflits que les garçons du groupe régulier. En effet, de nombreux garçons du groupe de troubles de comportement ont affirmé n'utiliser que rarement le style non-confrontation alors qu'aucun garçon du groupe régulier n'a fait cette affirmation.

Il est certain que le fait d'utiliser uniquement des stratégies de style non-confrontation peut s'avérer néfaste. À force d'éviter les risques et les conflits, la personne peut se faire dominer et éprouver des difficultés à exprimer ses émotions. De plus, puisque les conflits ne sont jamais résolus, ils finissent par éclater et la situation a tendance à s'aggraver. Toutefois, selon les situations, le style non-confrontation peut être désirable et il est important de savoir l'appliquer au bon moment. Ainsi, les garçons du groupe régulier semblent plus aptes à l'utiliser lorsque, par exemple, ils ne tiennent ni à l'objectif personnel ni au rapport avec l'autre ou lorsque au contraire, ils désirent garder des rapports étroits avec l'autre personne.

En fait, bien que le style solution-orientation soit le style idéal, nous ne pouvons nous contenter d'un seul style de résolution de conflits et il est favorable d'obtenir une moyenne élevée dans les trois styles, dont celui du style non-confrontation (Besson, 1989; Mundorf, Brownell et Schultz, 1991, p. 5; Johnson, 1988).). De plus, d'après McFarland et Culp (1992, p. 308), une moyenne élevée pour le style non-confrontation démontre que la personne prend le temps de s'arrêter un peu avant d'agir lors d'une situation conflictuelle.

L'autre différence significative se rapporte au style solution-orientation: les filles du groupe régulier utilisent significativement plus ce style que les filles du groupe de troubles de comportement. De nombreuses filles du groupe régulier affirment utiliser fréquemment le style solution-orientation alors qu'aucune fille du groupe de troubles de comportement affirme l'utiliser fréquemment. Même que près de la moitié des filles du groupe de troubles de comportement déclarent ne l'utiliser presque jamais.

Les filles du groupe régulier utilisent davantage l'assertivité, elles défendent plus leurs opinions tout en respectant celles des autres et elles cherchent plus des solutions qui permettent aux deux parties d'atteindre leurs objectifs respectifs que ne le font les filles du groupe de troubles de comportement. Ceci est donc en concordance avec Duclos (1990) qui affirmait que la majorité des jeunes du secondaire (donc les jeunes d'un groupe régulier) maîtrisent bien les habiletés sociales ce qui leur permet d'utiliser une variété de stratégies telles le compromis, la persuasion, la relaxation, l'humour et toute autre réponse verbale adéquate.

Tout comme Duclos, (1990), Herbert (1987)) et Charlebois, Vitaro et Normandeau (1995) l'ont mentionné, cette observation démontre que

les jeunes qui ont des troubles de comportement utilisent peu les stratégies de solution-orientation lorsqu'ils font face à des conflits et à une variété de stress, de frustrations et de défis. D'après Duclos (1990), ces jeunes ont donc des difficultés à s'affirmer, à négocier, à écouter avec empathie et par conséquent à utiliser des stratégies de résolution de conflits de style solution-orientation.

Nous pouvons donc affirmer que les élèves du secondaire expriment fréquemment leurs besoins avec force en niant ceux des autres, qu'ils luttent contre leurs adversaires, qu'ils essaient de dominer à tout prix et qu'ils forcent les autres à accepter leurs idées. Toutefois, contrairement aux jeunes du groupe de troubles de comportement, les jeunes du groupe régulier expriment souvent leurs sentiments et leurs besoins, ils écoutent les autres attentivement et ensemble ils définissent les buts à atteindre et décident d'un accord mutuel.

#### 4.2.2 Selon le sexe

Non seulement les filles du groupe de troubles de comportement utilisent-elles significativement moins le style solution-orientation que les filles du groupe régulier, mais elles l'utilisent également significativement moins que les garçons du groupe de troubles de comportement. En fait,

les garçons du groupe de troubles de comportement utilisent significativement plus le style solution-orientation que les filles du même groupe.

Ainsi, tandis que certaines études affirment qu'il n'y a pas de différence de préférence pour les styles de résolution de conflits entre les hommes et les femmes (Renwick, 1977; Shockley-Zalabak, 1981; Chusmir et Mills, 1989; Gayle, 1990), cette étude est parmi celles qui indiquent que des différences significatives existent. Ces différences sexuelles diffèrent cependant des résultats obtenus par les chercheurs tels que Thomas et Kilmann (1977), Roloff et Greenberg (1979); McDowell (1990) ainsi que McFarland et Culp (1992). En effet, Roloff et Greenberg (1979) ont démontré que les femmes ont plus tendance à éviter les conflits de peur de nuire à la relation interpersonnelle et à être sensibles aux facteurs environnementaux alors que les hommes ont plus tendance à viser leurs gains personnels en se souciant peu des relations interpersonnelles. De plus, les hommes ont plus tendance que les femmes à avoir recours à l'agressivité physique, verbale ainsi qu'à la vengeance, laissant donc croire que les hommes utiliseraient davantage des stratégies de contrôle. Les femmes utiliseraient ainsi des stratégies

plus pro-sociales telles qu'avoir pitié pour les autres, pardonner ceux qui les blessent, bouder, ressentir de la culpabilité et fuir les conflits.

Pour leur part, McFarland et Culp (1992) et Kilmann et Thomas (1977) ont trouvé que les filles utilisaient significativement plus que les garçons les stratégies de solution-orientation car, d'après Kilmann et Thomas (1997, p. 320), les femmes visent à la fois l'atteinte de leurs besoins et le maintien de bonnes relations interpersonnelles alors que l'homme vise uniquement l'atteinte de ses besoins personnels. De plus, selon McFarland et Culp (1992, p. 309), les filles utilisent significativement plus le style non-confrontation que les garçons.

La présente étude ne démontre cependant pas de différences entre les sexes ni pour le style non-confrontation ni pour le style contrôle. Toutefois, cette étude constate que les garçons du groupe de troubles de comportement utilisent significativement plus des stratégies de solution-orientation que les filles du même groupe. Tandis que plusieurs garçons attestent avoir fréquemment recours au style solution-orientation, aucune fille n'affirme utiliser fréquemment ce style. Les garçons seraient donc plus portés que les filles à défendre leurs opinions en respectant celles des autres et à chercher des accords mutuels et les filles auraient moins

tendance que les garçons à utiliser l'assertivité et à chercher des solutions mutuelles. Ces résultats sauront sans doute alimenter le débat à ce sujet.

#### 4.2.3 Selon la constitution familiale

Dans cette étude, aucune différence significative n'a été retrouvée entre les types de constitutions familiales. Les jeunes provenant d'une famille nucléaire utilisent autant le style non-confrontation, le style solution-orientation et le style contrôle que les jeunes provenant d'une famille non nucléaire.

Les résultats démontrent cependant que, dans le groupe des jeunes ayant des troubles de comportement, deux fois plus de jeunes provenant de familles non nucléaires que de jeunes provenant de familles nucléaires avouaient n'utiliser que rarement les stratégies de solution-orientation. De plus, dans ce même groupe, trois fois plus de jeunes provenant de familles non nucléaires que de jeunes provenant de familles nucléaires ont affirmé utiliser fréquemment le style contrôle. Il est aussi à noter que, parmi toutes les catégories (troubles de comportement, régulier, filles, garçons, etc.) les jeunes du groupe de troubles de comportement qui proviennent de familles non nucléaires et ceux qui

proviennent de familles nucléaires ont obtenu, respectivement, le pourcentage le plus élevé et le pourcentage le plus faible pour l'utilisation fréquente du style contrôle.

De plus, il est intéressant de constater que, d'après des tests t, les garçons de familles non nucléaires utilisent plus le style contrôle que les garçons de familles nucléaires avec un seuil de signification de 0,072. Quoique la différence ne soit pas significative selon les critères que nous avons établis au début de notre étude ( $\alpha = 0,05$ ), il semblerait néanmoins que les jeunes de familles non nucléaires auraient plus tendance à exprimer leurs opinions avec force et hostilité, à nier les besoins des autres, à essayer de dominer à tout prix et à obliger les autres à accepter leurs idées. En fait, il n'y a rien de déplorable à utiliser le style contrôle lorsque l'objectif est très important alors que la relation ne l'est pas et que la situation nous l'impose. Toutefois, il faut également pouvoir utiliser le style solution-orientation lorsque c'est possible et les jeunes de familles nucléaires semblent pouvoir le faire plus fréquemment que les jeunes de familles non nucléaires. D'autres études devront cependant être menées pour étudier la question de plus près.

### Résumé et conclusion générale

Plusieurs recherches ont identifié les stratégies de résolutions de conflits chez les individus. Toutefois, peu d'études ont été menées auprès des jeunes du secondaire et aucune recherche n'a analysé les styles adoptés par les jeunes qui ont des troubles de comportement. Le but de cette étude était donc d'explorer les styles de résolution de conflits utilisés par les jeunes du secondaire, tout particulièrement par les jeunes ayant des troubles de comportement. Il s'agissait de vérifier quels styles les jeunes ayant des troubles de comportement adoptent le plus souvent et de déterminer s'il existe des différences entre les jeunes ayant des troubles de comportement et ceux qui n'en ont pas.

La recension des écrits a démontré que les jeunes qui ont des troubles de comportement ont des difficultés à établir et à maintenir des relations interpersonnelles, à écouter les autres avec empathie ainsi qu'à résoudre des conflits. Il n'est donc pas surprenant que cette étude ait observé que les jeunes qui ont des troubles de comportement utilisent moins fréquemment que les autres jeunes les stratégies de résolution de conflits qui exigent l'écoute, l'affirmation et la négociation. En effet, les garçons du groupe régulier utilisent significativement plus le style non-

confrontation que les garçons du groupe de troubles de comportement et les filles du groupe de troubles de comportement utilisent significativement moins le style solution-orientation que les filles du groupe régulier.

Des différences significatives ont également été retrouvées pour le style solution-orientation en regard du sexe des participants. Les garçons du groupe de troubles de comportement utilisent significativement plus le style solution-orientation que les filles du même groupe. En fait, contrairement aux études précédentes, les filles ne semblent pas être aussi prêtes à essayer de joindre leurs idées à celles des autres, à atténuer l'importance d'un conflit et à offrir des solutions créatives lors de discussions sur des désaccords. Elles insistent plutôt pour que leur point de vue soit accepté lors d'un conflit; elles affirment leur opinion avec ardeur et elles prennent une position ferme, refusant d'abandonner la partie. Puisque ces résultats diffèrent de ceux des études antérieures, il serait opportun d'étudier les styles de résolution de conflits choisis par les filles et les garçons, peut-être à l'aide d'interviews. Des discussions de groupe ou des rencontres individuelles offriraient sans doute une meilleure compréhension du raisonnement des élèves ainsi que de plus

amples détails sur les contextes dans lesquels ils utiliseraient les diverses stratégies pour gérer les conflits interpersonnels.

Quoique cette étude ait dévoilé des différences significatives entre les groupes et entre les sexes, elle n'a pas trouvé de différences significatives au sujet des styles de résolution de conflits entre les jeunes provenant de familles nucléaires ou non nucléaires. Il y avait cependant une grande différence dans le pourcentage de jeunes qui utilisaient fréquemment et rarement le style solution-orientation. Puisque le nombre de jeunes provenant de familles non nucléaires est à la hausse, il serait donc important d'effectuer des études plus poussées à cet égard afin de mieux connaître cette nouvelle clientèle majoritaire dans les écoles.

De façon générale, les résultats obtenus démontrent que tous les jeunes, qu'ils appartiennent au groupe de troubles de comportement ou au groupe régulier, qu'ils soient garçon ou fille et qu'ils viennent d'une famille nucléaire ou non nucléaire utilisent, dans l'ordre décroissant, le style contrôle, ensuite le style solution-orientation et finalement le style non-confrontation. Il serait donc à l'avantage de TOUS les élèves du secondaire de bénéficier de programmes de résolution de conflits afin d'apprendre à utiliser d'autres stratégies, tout particulièrement des stratégies du style solution-orientation.

En effet, certaines études affirment que les élèves qui ont suivi un programme de résolution de conflits résolvait mieux les conflits à l'aide de stratégies de négociation. Leur attitude envers les conflits était devenue plus positive, leur santé psychologique s'était améliorée, leur estime de soi s'était accru, les problèmes de discipline et les suspensions avaient diminué, l'atmosphère de l'école et l'attitude du personnel ainsi que des parents étaient davantage positives. Enfin, il semblerait que les élèves qui avaient suivi le programme réussissaient mieux à l'école après la formation car ils n'étaient plus embarrassés par le stress créé par les conflits non résolus (Johnson et Johnson, 1996, p. 479 et 490). Ainsi, si le but des enseignants est bel et bien d'améliorer le fonctionnement global de l'élève, l'enseignement des habiletés sociales et donc des stratégies de résolution de conflits devrait occuper une place prépondérante afin de réduire la violence à l'école.

De plus, étant donné que la tendance actuelle favorise l'intégration d'élèves ayant des troubles de comportement dans les classes régulières, il est davantage important de leur fournir des programmes qui leur permettront de mieux développer les stratégies de style non-confrontation et de solution-orientation. Les habiletés, telles que coopérer, accepter les différences, prendre des décisions et les assumer, contribueront à

faciliter leur intégration dans les classes régulières et à réduire la violence à l'école. Les stratégies de résolution de conflits ainsi développées amélioreront leurs interactions interpersonnelles tant à la maison qu'au travail et ceci tout au long de leur vie!

## BIBLIOGRAPHIE

- Adams, L. (1993). Communications efficaces: pour des relations sans perdant. Le jour éditeur.
- Baker, K. et Rubel, R. J. (Eds.) (1980). Violence and crime in the schools. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Baron, R. A. et Richardson, D. R. (1994). Human Aggression (2nd ed.). New York: Plenum Press.
- Barry, S. (1990). La séparation des couples vue par les enfants et les parents: un mélange explosif? In Actes du colloque Portrait de familles: un album à recomposer (pp. 47-50). Montréal, Québec: Fédération des CLSC du Québec et Conseil Québécois pour l'enfance et la jeunesse.
- Baxter, L. A. et Shephard, T. L. (1978). Sex-role identity, sex of other, and affective relationship as determinants of interpersonal conflict-management styles. Sex Roles, 4, 813-825.
- Berger, M. (1974). Violence in the school, causes and remedies. Indiana: The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Bell, N., Grossen, M. et Perret-Clermont, A.-N. (1985). Sociocognitive conflict and Intellectual Growth. In M. W. Berkowitz (Ed). Peer conflict and psychological growth (pp. 41-54). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Besson, B. (1989). Traiter les conflits. Paris, France: Chotard et associés éditeurs.
- Berryman-Fink, C. et Brunner, C (1985). The effects of sex of actor and target on interpersonal conflict management styles (Report No. CS 505 158). Cincinnati, Ohio: University of Cincinnati, Department of Communications. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 264 629).
- Bey, T. M. et Turner, G. Y. (1996). Making school a place of peace. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

- Blake R. et Mouton, J. (1964). The managerial grid. Houston, Texas: Gulf
- Blake R. et Mouton, J. (1980). Les deux dimensions du management: Nouvelle édition entièrement revue. Paris, France: Les éditions d'organisation.
- Bleichman, E. A. (1985). Solving child behavior problems at home and at school. Champaign, Illinois: Research Press.
- Boulding, K. E. (1962). Conflict and defence: A general theory. New York: Harper et Row.
- Canary, D. J. et Spitzberg, B. H. (1987). Appropriateness and effectiveness perceptions of conflict strategies. Human Communication Research, 14, 93-118.
- CEFCUT (1995). Relevons le défi: Guide sur les questions liées à la violence à l'école. Montréal, Québec: Les éditions de la Chenelière, Inc.
- Chalom, M et Kousik, J. (1993). Violence et divorce à Montréal. Montréal, Québec: Liber.
- Chalvin, M. J. (1994). Prévenir conflits et violence. Paris, France: Nathan.
- Charlebois, P., Vitaro, K. et Normandeau, S. (1995). Préparer la réussite scolaire et l'adaptation scolaire. Montréal, Québec: Université de Montréal, École de psycho-éducation.
- Chazan, M., Laing, A. F. et Davies, D. (1994). Emotional and behavioral difficulties in middle childhood: Identification, assessment and intervention in school. Washington D.C.: The Falmer Press.
- Chua, E. G. et Gudykunst, W. G. (1987). Conflict resolution styles in low- and high-context cultures. Communication Research Reports, 4, 32-37.

- Chusmir, L. H. et Mills, J. (1989). Gender differences in conflict resolution styles of managers: At work and at home. Sex Roles, 20, (3/4), 149-163.
- Cloutier, R. (1990). L'enfant et les transitions familiales. In Actes du colloque Portrait de familles: un album à recomposer (pp. 19-24). Montréal, Québec: Fédération des CLSC du Québec et Conseil Québécois pour l'enfance et la jeunesse.
- Côté, C. (1995). Prévenir la violence dans les écoles: idées et références. Montréal, Québec: Guérin, éditeurs Ltée.
- Croll, P. et Moses, D. (1985). One in five: the assessment and incidence of special educational needs. London, England: Routledge and Kegan Paul.
- D'Amours, Y. (1995). Le point sur la délinquance et le suicide chez les jeunes. Québec, Québec: Conseil permanent de la jeunesse.
- Debarbieux, E. (1990). La violence dans la classe. Paris, France: ESF éditeur.
- Defrance, B. (1992). La violence à l'école. Paris, France: Syros-Alternatives.
- Dot, O. (1984). Agressivité et violence. Verviers, Belgique: Les nouvelles éditions Marabout.
- Duane, M. J. (1989). Sex differences in styles of conflict management. Psychological Reports, 65, 1033-1034.
- Duclos, J. (1995). Attitudes et comportements des élèves ayant des troubles du comportement, Vie Pédagogique, 92, 6-8.
- Filley, A. C. (1975). Interpersonal conflict resolution. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Folberg, J. et Taylor, A. (1984). Mediation: A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation. San Francisco, California: Jossey-Bass.

- Follett, M. (1940). Constructive conflict. In H. Metcalf et L. Urwick (Eds.) Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett (pp. 30-49). New York: Harper.
- Francoeur, M. (1993). Créer de nouveaux rapports à l'école. Vie pédagogique, 82, 18-21.
- Gable, R. A., Laylock, V. K., Maroney, S. A. et Smith, C. R. (1995). Intégration des élèves en difficulté de comportement en classe ordinaire (I. Tremblay, Traducteur). Lévis, Québec: La coopération école et comportement.
- Gayle, B. M. (1989). Organizational Conflict Management Strategies: An Analysis of Sex Effects at the Individual, Interactional and Organizational Levels. Dissertation Abstracts International. (DAI-A 50/11 p.3413)
- Geen, R. G. (1990). Human aggression. Pacific Grove, California: Books/Cole Publishing Company.
- Gilbert, N. (1978). Statistiques (J. G. Savard, Traducteur). Montréal, Québec: Les Éditions HRW Ltée.
- Goupil, G. (1997). Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (2e ed). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gunn, J. (1993). Human violence: a biological perspective. In P. J. Taylor (Ed), Violence in society (pp. 11-29). London, England: Royal College of physicians of London.
- Hacker, F. (1972). Agression violence dans le monde moderne. Paris, France: Calman-Lévy.
- Hall, J. (1969). Conflict management survey: A survey on one's characteristic reaction to and handling of conflict between himself and others. Conroe, TX: Teleometrics.
- Harwick, E. J. (1992). The Relationship Between Power Orientation and Communication Conflict Strategies in Supervisors. Dissertation Abstracts International.

- Herbert, M. (1987). Conduct disorders of childhood and adolescence: A social learning perspective (2nd ed.). Toronto, Ontario: John Wiley and Sons.
- Howell, D. C. (1992). Statistical methods for psychology (3rd ed). Belmont, California, Duxbury Press.
- Jasmin, D. (1994). Le conseil de coopération: Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et de la gestion des conflits. Montréal, Québec: Les Éditions de la Chenelière, Inc.
- Johnson, D. W. (1988). Les relations humaines dans le monde du travail. Éditions du renouveau pédagogique.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. Review of Educational Research, 66, 459-506.
- Judson, S. (Ed) (1977). A manual on non-violence and children. Philadelphia, PA: New Society Publishers.
- Katz, L. F. et Gottman, J. M. (1993). Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. Developmental Psychology, 29, (6), 940-950.
- Kilmann, R. H. et Thomas, K. W. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: the "MODE" instrument, Educational and Psychological Measurement, 37, 309-325.
- Lawrence, P. R. et Lorsch, J. W. (1967). Organization and Environment. Boston: Harvard University.
- Lawrence, P. R. et Lorsch, J. W. (1989). Adaptation des structures de l'entreprise: Intégration ou différenciation ( J. Ledru, Traducteur). Paris, France: Éditions d'Organisations.
- Leroux, J. et Artuso, A. (1996). Penalize parents: Kid May cost you for crime. The Ottawa Sun, 8, (148), 2.

- Loether, H. J. et McTavich, D. G. (1980). Descriptive and inferential statistics: An Introduction. Toronto, Ontario: Allyn et Bacon, Inc.
- Lynch, J. J. (1995). Choice and action frame determinants of conflict management intent of hospital middle managers. Dissertation Abstracts International. (DAI - A55/08 p.2281)
- MacDougall, J. (1993). Violence in the schools: Programs and policies for prevention. Toronto, Ontario: Education Association.
- Magnusson, D., Klinteberg, B. et Stattin, H. (1994). Juvenile and persistent offenders: behavioral and physiological characteristics. In R. D. Ketterlinus et M. E. Lamb (Eds), Adolescent problem behaviors: Issues and research (pp. 81-91). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McDowell E. E. (1990). A study of the relationship between willing to communicate and preferred conflict strategy: Implications for teaching communication and conflict (Report No. CS 507 249).. Dublin, Ireland: International Communication Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 322 561).
- McEllistrem, M. D. (1996). The Effect of Relational Type on Conflict Management Style Preference. Dissertation Abstracts International. (MAI -341/02 p.470)
- McFarland, W. P. (1989). The effect of a developed interpersonal conflict skill training program and guide on three self-report conflict resolution styles of 11th grade vocational students. Dissertation Abstract International. (DAI-A 49/08 p.2114)
- McFarland, W. P. et Culp, W. H. (1992). Interpersonal skill training for effective conflict resolution, The School Counsellor, 39, 304-310.
- Molnar, A. (1992). Too many kids are getting killed, Educational Leadership, 50, (1), 4-5.
- Moyle, E. (1997, February 18). Girls in trouble. The Ottawa Sun, p. 25.

- Mortimore, P., Davies, J. et Varlaam, A., West, A., Devine, P. et Mazza, J. (1983). Behavior problems in schools: An evaluation of support Centres. London, G.B.: Croom Helm.
- Mundorf, N, Brownell, W. et Schultz, B. (1991). The individual differences on academic performance in a university course on interpersonal communication (Report No. CS 507 479). Chicago, Illinois: Annual Meeting of the International Communication Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 333 500)
- O'Donnel, J. (1997, March 23). Flaming Youth. The Ottawa Sunday Sun, pp. 54-55.
- Office for Planning, Research, and Support Services (1994). Violence in the schools: A national, state and local crisis (Report No. UD 029 778). Albany, New York: New York State Education Department. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 757)
- Ogley, R. C. (1991). Conflict under the microscope. Brookfeild, USA: Avebury
- O'Neil, J. (1991). A generation adrift? Educational Leadership, 49, (1), 4-10.
- Ontario, Ministère de l'Éducation (1985). Éducation de l'enfance en difficulté: manuel d'information. Toronto, Ontario: Ministère de l'Éducation
- Pacijou (1993). Violence et culture: Quelques outils de prévention. Vie Pédagogique, 82, 27-29.
- Peckham, B. J. L. (1993). The Relationship of Preference Conflict Management Strategy and Perceived Stress in Teachers of Texas Seventh-Day Adventist Schools. Dissertation Abstract International. (DAI-A 54/04 p.1185)
- Pervin, L. A. (1993). Personality: Theory and research (6th ed.). Toronto, Ontario: John Wiley and Sons, Inc.

- Peterson-Holland, M. C. (1994). The Relationship of Psychological Gender Orientation and Conflict Management Strategies of School Administrators in the State of Washington. Dissertation Abstract International. (DAI-A 55/06 p.1442)
- Pruitt, D. G. et Rubin, J. Z. (1986). Social conflict: Escalation, stalemate, and settlement. New York: Random House Inc.
- Putnam, L. L. et Wilson, C. E. (1982). Communicative strategies in organizational conflicts reliability and validity of a measurement scale, Communicative Yearbook, 6, 629-652.
- Putnam, L. L. et Wilson, C. E. (1987). Putnam and Wilson Organizational Communication Conflict Instrument. West Lafayette, In: Department of Communication, Purdue University.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. Academy of Management Journal, 26, 368-376.
- Rahim, M. A. (1992). Managing conflict in organizations (2nd ed.). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Rauste-von Wright, M. (1992). The function of aggression in the life process of adolescents. In A. Fraczek, et H. Zumkley (Eds), Socialization and aggression (pp. 187-199). New York: Springer-Verlag.
- Renwick, P. A. (1977). The effects of sex differences on the perception and management of superior-subordinate conflict: An exploratory study, Organizational Behavior et Human Performance, 19, 403-415.
- Rizzo, J. V. et Zabel, R. H. (1988). Educating children and adolescents with behavioral disorders: An integrative approach. Toronto, Ontario: Allyn and Bacon, Inc.

- Rowe, D. C. (1994). Genetic and cultural explorations of adolescent risk taking and problem behavior. In R. D. Ketterlinus et M. E. Lamb (Eds), Adolescent problem behaviors: Issues and research (pp. 109-126). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Roloff, M. E. et Greenberg, B. S. (1979). Sex differences in choice of modes of conflict resolution in real-life and television, Communication Quarterly, 27, 3-12.
- Rubin, R., Palmgreen, P. et Sypher, H. (Eds) (1994). Communication Research Measure: Sourcebook. New York: Guilford Press.
- Sanders, D. H., Murph, A. F. et Eng, R. J. (1984). Les statistiques: une approche nouvelle (F. Allard, traducteur). Montréal, Québec: McGraw-Hill, Editeurs.
- Savard, D., Noël, C., Desjardins, M. et Cadotte, R. (1993). La violence: Grandes et petites causes. Vie Pédagogique, 82, 24-27.
- Scherrer, B. (1984). Biostatistiques. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Shockley-Zalabak, P. (1978). The effects of sex differences on the preferences for utilization of conflict styles of managers in a world setting: An exploratory study, Public Personal Management Journal, 3, 289-295.
- Siann, G. (1985). Accounting for aggression: Perspectives on aggression and violence. Boston, Mass.: Allen et Unwin (Publishers) Ltd.
- Siddo, S. (1996). An analysis of intracultural work-related conflict management strategies (african-americans, european-americans). Dissertation Abstracts International. (DAI -A57/104 p.1736)
- SPSS (1994). SPSS: 6.1 Syntax Reference Guide, Chicago, Illinois: SPSS Inc.

- Southworth, N. (1984). A comparative study of single parent children and two parent children in behavior, achievement, and emotional status (Report No. CS 007 670). New Jersey: Kean College of New Jersey. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 245 200)
- Stevenson, J., Richman, N. et Graham, P. (1985). Behaviour problems and language abilities at three years and behavioural deviance at eight years, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26, 2, 215-230.
- Syster, K. (1993). Comparative study of preferred conflict resolution styles of Mennonite and Non-Mennonite high school students. Dissertation Abstract International. (DAI -A54/03 p.823)
- Temkin, T., Cummings, H. W. (1985). An exploratory study of conflict management behaviors in voluntary organizations. Denver, CO: Speech Communication Association.
- Tennessee Education Association (TEA) et Appalachia Educational Lab. (AEL). (1993). Rationale (Report No. CG 025 008). Nashville, Tennessee et Charleston, West-Virginia: Tennessee Education Association et Appalachia Educational Lab. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 361613)
- Thomas, K. W. et Kilmann, R. H. (1974). The Thomas and Kilmann Conflict Mode Instrument. Tuxedo Park, New York: Xicom, Inc.
- Tremblay, R. E. (1991). Les enfants agressifs. Ottawa, Ontario: Éditions Agence D'ARC Inc.
- Tremblay, R. et Royer, E. (1992). Identification des élèves qui présentent des troubles de comportement et l'évaluation des besoins. Québec: ministère de l'Éducation.
- Wilson, S. R. et Waltman, M. S. (1988). Assessing the Putnam-Wilson Organizational Communication Conflict Instrument (OCCI), Management Communication Quarterly, 1, (3), 367-388.

- Weber, D. (1987). Communicator style correlates of conflict resolution modes. Unpublished masters thesis, University of Dayton, Dayton, OH.
- Widom, C. S. (1994). Childhood victimisation and adolescent problem behaviors. In R. D. Ketterlinus et M. E. Lamb (Eds). Adolescent problem behaviors: Issues and research (pp. 127-164). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers,.
- Worchel, S., Cooper, J. et Goethals, G. R. (1991). Understanding social psychology (5th ed.). Belmont, California: Wadsworth, Inc.
- Zinkin, M. H. (1988). A study of ability to choose appropriate conflict behaviors determined by the relationship between locus of control and conflict behavior styles Dissertation Abstracts International. (DAI -B49/04 p. 1436)

Dear Parents / Guardians,

Next week I will be conducting a study for my Master's degree in Education in your son/daughter's class. This research has been approved by the school principal, the Ottawa-Carleton Research Advisory Committee, the University Human Research Ethics Committee (UHREC) at the University of Ottawa. This study has also received a FCAR scholarship (Fonds pour la Formation des Chercheurs et a l'Aide a la Recherche). The aim of the research is to explore the conflict resolution strategies used by high school students.

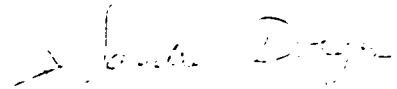
Participation will consist of attending one session of about 15 minutes scheduled during class time at the teacher's convenience to minimize interference with the daily routine. Students of the selected classes will be asked to answer simultaneously a short questionnaire by identifying on a scale of 1 to 7 how frequently they engage in certain behaviors.

No names are needed, no risks are involved and no school files will be consulted. Furthermore, the study results will be reported in ways that ensure complete confidentiality and will not appear in any school records.

Participation is voluntary and your son/daughter may withdraw from the project at any time or refuse to answer any questions without penalty. Since the written consent of the participants must be obtained when a research is undertaken with human participants, only students with a written permission may participate.

Information requests or complaints about the study's ethical conduct may be addressed to the University Human Research Ethics Committee (562-5800 ext 4057). For any other questions, please contact Roger Bernard, Ph.D., my thesis director (562-5800 ext 4091).

Thank you for your support.



Sandra Dolgos, B.A. B.Ed.

---

### **Consent Form**

The information collected is confidential and protected under the Municipal Freedom of Information and Protection of Privacy Act, 1989. I have read and understood the request for my son/daughter to participate in the above described research to explore the conflict resolution strategies used by high school students. I have discussed it with my son/daughter and

- I give permission for my son/daughter to participate  
 I do not give permission for my son/daughter to participate

Date \_\_\_\_\_

Name of the Student (please print) \_\_\_\_\_

Signature of the Student \_\_\_\_\_

Name of the Parent/Guardian (please print) \_\_\_\_\_

Signature of the Parent/Guardian \_\_\_\_\_

Optional: I wish to receive a summary of the findings of the study, which should be available December 1997, at the following address \_\_\_\_\_

---

---

## Questionnaire

Think of disagreements you have encountered with your schoolmates. Then indicate below how frequently you engage in each of the described behaviors. DO NOT respond with a particular disagreement in mind. Instead, keep in mind your experiences with your schoolmates, in general. For each sentence select the number that represents the behavior you are MOST LIKELY to exhibit. There are no right or wrong answers. Please respond to all items on the scale. The alternative responses are: 1= always, 2= usually, 3= sometimes, 4= rarely, 5= never.

*always*  
*usually*  
*sometimes*  
*rarely*  
*never*

e.g. I take a tough attitude, refusing to retreat.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

1. I share my ideas with others to find new ways of resolving a disagreement.	1	2	3	4	5
2. I avoid topics which can cause disagreements.	1	2	3	4	5
3. I make my ideas known in a disagreement.	1	2	3	4	5
4. I suggest solutions which combine my ideas as well as the other person's ideas.	1	2	3	4	5
5. I avoid disagreeable situations.	1	2	3	4	5
6. I give in a little on my ideas when the other person also gives in.	1	2	3	4	5
7. I avoid a person who wants to discuss a disagreement.	1	2	3	4	5
8. I combine ideas that come up during disagreements to create new solutions.	1	2	3	4	5
9. I will go 50-50 to find a solution.	1	2	3	4	5
10. I raise my voice when I am trying to get the other person to accept my ideas.	1	2	3	4	5
11. I find creative solutions to disagreements.	1	2	3	4	5
12. I keep quiet about my ideas in order to avoid disagreements.	1	2	3	4	5
13. I give in if the other person meets me half way.	1	2	3	4	5
14. I make disagreements seem less important.	1	2	3	4	5
15. I pretend that the disagreement is unimportant.	1	2	3	4	5
16. I meet the other person half way in our differences.	1	2	3	4	5
17. I express my opinions forcefully.	1	2	3	4	5
18. I take control over disagreements until the other person understands my ideas.	1	2	3	4	5
19. I suggest we work together to find solutions to disagreements.	1	2	3	4	5
20. I try to use the other person's ideas to find solutions to problems.	1	2	3	4	5
21. I am ready to give in a little and make a trade in order to find solutions to problems.	1	2	3	4	5

	<i>always</i>	<i>usually</i>	<i>sometimes</i>	<i>rarely</i>	<i>never</i>
22. I argue for my ideas.	1	2	3	4	5
23. I keep quiet or leave the room when someone talks to me about a topic on which we disagree.	1	2	3	4	5
24. I avoid disagreements when they arise.	1	2	3	4	5
25. I try to smooth over disagreements by making them appear unimportant.	1	2	3	4	5
26. I insist that my ideas be accepted during a disagreement.	1	2	3	4	5
27. I make our differences seem less serious.	1	2	3	4	5
28. I hold my tongue rather than argue with my schoolmates.	1	2	3	4	5
29. I make believe that disagreements do not bother me by saying they are not important.	1	2	3	4	5
30. I express my ideas firmly during a disagreement.	1	2	3	4	5

For questions 31, 32, and 33, circle a), b), c), d), e) or f).

31. Sex: a) female  
b) male

32. Age: a) 14 years old                      d) 17 years old  
b) 15 years old                              e) 18 years old  
c) 16 years old                              f) other \_\_\_\_\_

33. Are your parents: a) married  
b) separated (joint custody)  
c) separated (sole custody)  
d) divorced (joint custody)  
e) divorced (sole custody)

34. Who do you presently live with? \_\_\_\_\_

35. Other comments: In your own words, please explain what else you usually do to solve a disagreement with your schoolmates:

---



---



---



---

### Annexe 3

#### Résultats des tests t de signification pour les styles de résolution de conflits pour les jeunes du secondaire, Ottawa, 1997

		styles de résolution de conflits					
Groupes	n	non-confrontation		solution-orientation		contrôle	
		moyenne	écart type	moyenne	écart type	moyenne	écart type
<b><u>Tous</u></b>							
troubles de comportement	38	3,45	0,61	2,90	0,62	2,36	0,73
régulier	49	3,27	0,51	2,68	0,61	2,45	0,63
t		1,55		1,64*		-0,58	
filles	49	3,31	0,53	2,89	0,60	2,38	0,63
garçons	38	3,40	0,59	2,64	0,63	2,44	0,73
t		-0,78		1,87*		-0,38	
famille nucléaire	36	3,30	0,55	2,82	0,64	2,51	0,72
famille non nucléaire	49	3,38	0,53	2,79	0,59	2,33	0,64
t		-0,67		0,22		1,22	
<b><u>Groupe de troubles de comportement</u></b>							
filles	19	3,30	0,49	3,1	0,50	2,37	0,77
garçons	19	3,61	0,68	2,7	0,68	2,35	0,70
t		-1,62		2,05**		0,06	
famille nucléaire	11	3,52	0,76	2,9	0,61	2,52	0,83
famille non nucléaire	27	3,43	0,55	2,9	0,64	2,30	0,69
t		0,44		-0,01		0,85	
<b><u>Groupe régulier</u></b>							
filles	30	3,31	0,57	2,75	0,62	2,40	0,53
garçons	19	3,20	0,42	2,58	0,59	2,53	0,77
t		0,79		0,98		-0,71	
famille nucléaire	25	3,21	0,42	2,78	0,66	2,50	0,69
famille non nucléaire	22	3,33	0,59	2,58	0,54	2,39	0,57
t		-0,9		0,76*		0,74	

Résultats du test t de signification pour les styles de résolution de conflits pour les jeunes du secondaire, Ottawa, 1997

Groupes	n	styles de résolution de conflits					
		non-confrontation		solution-orientation		contrôle	
		moyenne	écart type	moyenne	écart type	moyenne	écart type
<b>Filles</b>							
troubles de comportement	19	3,30	0,50	3,1	0,50	2,37	0,17
régulier	30	3,31	0,57	2,75	0,62	2,40	0,16
t		-0,10		2,05**		-0,13	
famille nucléaire	16	3,28	0,44	3,02	0,15	2,34	0,18
famille non nucléaire	31	3,31	0,52	2,89	0,14	2,39	0,18
t		-0,21		0,78		-0,27	
<b>Garçons</b>							
troubles de comportement	19	3,61	0,50	2,70	0,50	2,35	0,77
régulier	19	3,20	0,42	2,58	0,62	2,53	0,77
t		2,27**		0,62		-0,72	
famille nucléaire	20	3,32	0,64	2,66	0,64	2,64	0,76
famille non nucléaire	18	3,50	0,54	2,62	0,64	2,21	0,66
t		-0,92		0,15		1,85*	
<b>Familles nucléaires</b>							
troubles de comportement	11	3,52	0,76	2,90	0,61	2,52	0,83
régulier	25	3,21	0,42	2,78	0,66	2,50	0,69
t		1,31		0,51		0,06	
filles	16	3,28	0,44	3,02	0,60	2,34	0,66
garçons	20	3,32	0,64	2,66	0,64	2,64	0,76
t		-0,19		1,76*		-1,26	
<b>Familles non-nucléaires</b>							
troubles de comportement	27	3,43	0,55	2,90	0,64	2,30	0,69
régulier	22	3,33	0,50	2,65	0,51	2,36	0,58
t		0,65		1,50		-0,36	
filles	31	3,31	0,52	2,89	0,55	2,39	0,63
garçons	18	3,50	0,54	2,62	0,64	2,21	0,66
t		-1,18		1,52		0,94	

## Réponses à la question ouverte (# 35), Ottawa, 1997

**Groupe de troubles de comportement :**

<b><u>Garçons :</u></b>	Réponse	Style	
<b><u>de famille nucléaire</u></b>	Try to compromise.	SO	
	Keep calm.	SO	
	Depends on the situation, and what the argument is about	-	
<b><u>de famille non nucléaire</u></b>	YELL!	Ctrl	
	I try to reason so we both benefit.	SO	
	Go over each point and side. Weigh each side and see what side the scale tips to, then have the answer.	SO	
	I listen to what they say and then after they are done their saying, I say what I have to say.	SO	
	I think long and hard, and when I have a point good enough to argue for I do, if I don't, I keep it to myself.	SO	
	Ask them first to voice their disagreement and then I will and we'll compare and find a suitable solution.	SO	
	I fight with them or swear at them.	SO	
	I usually use reason and always back up my ideas. I'm willing to accept that my point was wrong if I'm proven wrong.	SO	
	I seem to look for arguments on unimportant topics, but will avoid a serious disagreement. When a serious disagreement arrives, I usually become rather forceful.	SO ou NC ou Ctrl	
	<b><u>Filles:</u></b>		
	<b><u>de famille nucléaire</u></b>	Just for me I ignore them.	NC
Try to talk it out, go to mediation, or avoid them.		SO ou NC	
<b><u>de famille non nucléaire</u></b>	I try to stay away from the people who cause trouble.	NC	
	I hurt inside and let them come to me cause that's how I am.	NC	
	Sometimes I act like there isn't a problem but I also try to solve it!	NC ou SO	
	I either would keep talking about it 'till it's solved for good or try to forget it and pretend it never happened.	SO ou NC	
	Calm down and talk later.	SO	
	Try to talk about the problem and find a solution	SO	
	Express myself, make them aware that I am mad.	SO/ctrl	
	If they make me real mad then we fight.	Ctrl	
	I usually end up first fighting and then later we say sorry to each other.	Ctrl	
	I generally am polite and respectful and if the other insist on pushing I usually get very angry or tell them they're not worth it and walk away.	Ctrl	
	I argue until I finish getting my point and opinion across. Then sometimes I leave the room or pretend its not important anymore.	Ctrl ou NC	

## Groupe régulier :

<u>Garçons:</u>	Réponse	Style
<u>de famille</u> <u>nucléaire</u>	Eat my finger nails.	NC
	Talk about the problem and make an agreement about it. If he/she does not accept, leave it and forget about it.	SO et NC
	Get a mediator to help out.	SO
	I try to hear both sides of the story and understand.	SO
	Try to work things out with them.	SO
<u>de famille</u> <u>non nucléaire</u>	I try to make the best of the situation so nobody can be mad with the results.	SO
	Argue.	Ctrl
	I tend to have the disagreement turn one-sided so that only what I say counts.	Ctrl
	If its a minor situation, I would give in if the argument was constant for a trifle issue, if serious, I would do what ever the position I'm in forces me to do.	NC et Ctrl
	Tell people to keep their ideas to themselves.	Ctrl

## Filles :

<u>de famille</u> <u>nucléaire</u>	I try to hide from the person because I am scared that something bad can happen like fighting, etc.	NC
	Usually we will fight, state our opinions, and drop the subject until the time that it becomes impossible not to fight.	Nc et Ctrl
	Get other friends to help sort it out.	SO
	Hear them out, then say what I want to say.	SO
	Prove my point by using/ showing examples.	SO
	I usually talk to a friend about how I feel, then I confront my disagreement.	SO
	We go over why we're arguing and try to blend each persons ideas to make a solution.	SO
	Talk over and hear each other out first.	SO
<u>de parents</u> <u>décédés</u>	I try to be assertive about it and see it through, but if that person is just not going to back down I will not either.	SO
	Talk about it.	SO
<u>de famille</u> <u>non nucléaire</u>	I usually say I don't want to discuss the topic anymore. Or I'll say "Whatever" and leave it at that.	NC
	I listen to what they have to say and they listen to what I have to say. If I agree with their point then I apologize.	SO
	I ask them what they feel caused the disagreement. Then, I tell them my opinion and try to work out a solution (if the disagreement affects other things) or apologize for whatever I feel I was at fault for.	SO
	Use their ideas to support my own ideas in a positive way.	? SO
	Go to peer mediation.	SO

## Groupe régulier (suite)

<u>Filles :</u>	Réponse	Style
<u>de famille</u>	If they make me mad enough I might walk away cause if I don't I will	Ctrl
<u>nucléaire</u>	want to punch them out.	
	I usually don't let little things get to me. It takes a lot to pick a nerve	Ctrl
	with me, but if I do blow up you don't want to be around.	
	Tell them to leave me alone or I'll make them leave me alone.	Ctrl
	Sometimes I argue with them 'till they stop.	Ctrl
	Either leave it alone or get into a physical fight.	NC ou Ctrl

Comparaison des styles de résolution de conflits utilisée par les jeunes du  
Secondaire avec une étude de McDowell (1990)

Groupe	Styles de résolution de conflits					
	non-confrontation		solution-orientation		contrôle	
	Ottawa, 1997	McDowell, 1990	Ottawa, 1997	McDowell, 1990	Ottawa, 1997	McDowell, 1990
Troubles de comportement	41,40	—	31,90	—	16,52	—
Régulier	39,24	—	29,48	—	17,15	—
Filles	39,22	30,02	31,79	22,06	16,66	21,37
Garçons	40,80	30,03	29,04	26,91	17,08	17,83
Total	39,96	29,99	30,47	26,03	16,87	19,60

## Comparaison des scores de Putnam et Wilson (1982) et Ottawa (1997)

Groupes	Styles de résolution de conflits		
	non-confrontation	solution-orientation	contrôle
<u>Ottawa, 1997</u>			
troubles de comportement	56	42	21
régulier	53	39	22
filles	54	42	22
garçons	55	38	22
famille nucléaire	61	29	19
famille non nucléaire	56	41	21
moyenne pour le secondaire	54	40	22
<u>Putnam &amp; Wilson (1982)</u>			
moyenne pour les universitaires	55	36	32



TEXAS A&M UNIVERSITY  
College of Liberal Arts  
Department of Speech Communication

February 5, 1997

Sandra Dolgos  
8 Brouage, Aylmer, Qc  
J9J 1J2 Canada

Dear Sandra:

I have enclosed a copy of the OCCI and the scoring information. Feel free to duplicate and use it for your work. If you are conducting a research project with the OCCI, I would appreciate receiving any papers, reports, or summaries of your study. I keep a record of this work for future literature reviews. Two publications detail information on the reliability and the validity of the OCCI. You may already be familiar with them, but if not, I have listed the articles below.

Wilson, S.R., & Waltman, M.S. (1988) Assessing the Putnam-Wilson Organizational Communication Conflict Instrument (OCCI). Management Communication Quarterly, 1, 367-388

(The entire issue of MCQ is devoted to conflict scales--see also Knapp, Putnam, & Davis in this issue).

Putnam, L.L. & Wilson, C. (1982). Communication strategies in organizational conflict: Reliability and validity of a measurement scale. In M. Burgoon (Ed.), Communication Yearbook 6 (pp. 629-652). Newbury Park, CA: Sage.

You can also read an abbreviated summary of this scale in Communication Research Measures: A Sourcebook, edited by Rebecca Rubin, Phillip Palmgreen, and Howard Sypher. New York: Guilford Press, 1994, pp. 242-245.

I hope that this information is useful to you. I appreciate your interest in the OCCI and will be looking forward to receiving information on your study.

Cordially,

A handwritten signature in black ink that reads "Linda L. Putnam".

Linda L. Putnam  
Professor and Head

LLP:cls





# Université d'Ottawa • University of Ottawa

Faculty of Education / Faculté d'éducation

Le 19 novembre 1996

Madame Sandra Dolgos,  
Centre de psychopédagogie,  
8, Brouage,  
Aylmer, Qc, J9J 1J2

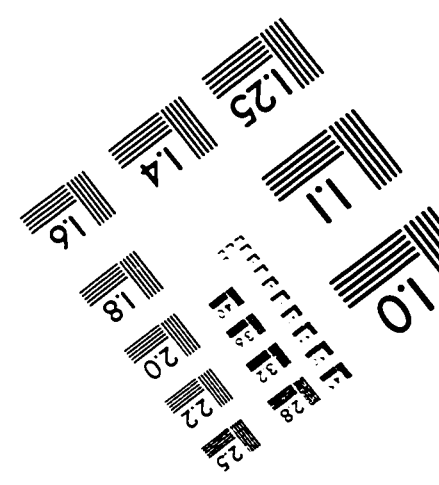
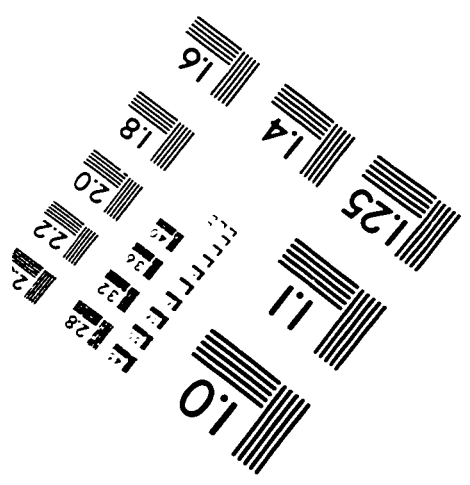
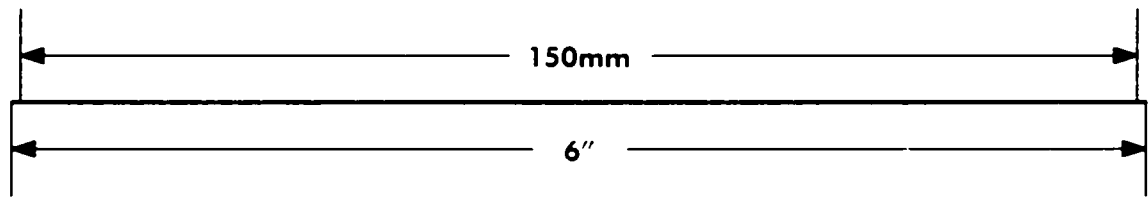
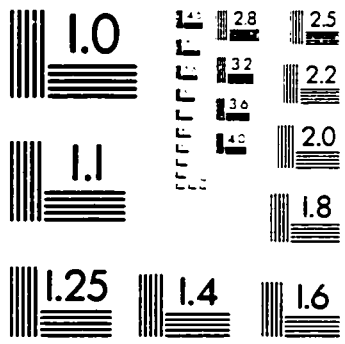
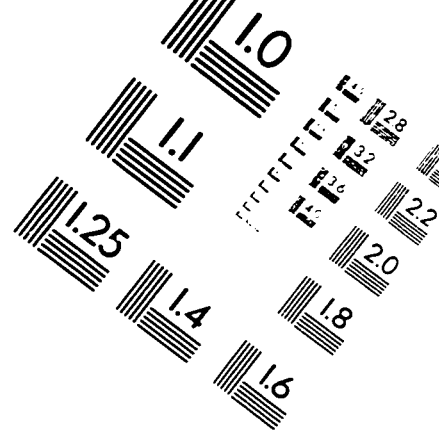
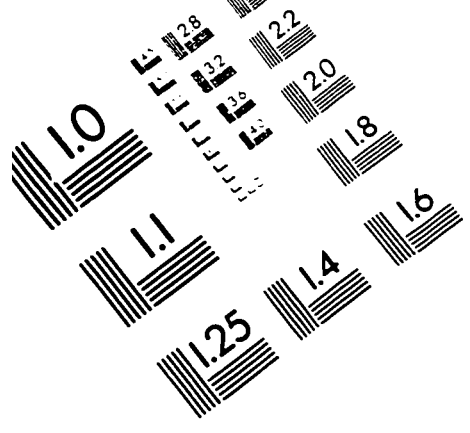
Chère Madame Dolgos,

Vos réponses aux questions du Comité de déontologie sont satisfaisantes. Aussi, je vous transmets la pleine approbation, pour la durée d'un an, de votre projet "Exploration des stratégies de solution de conflits ...".

Avec nos meilleurs vœux de succès dans vos études

A. Giroux, présidente

TEST TARGET (QA 5)



APPLIED IMAGE, Inc  
1653 East Main Street  
Rochester, NY 14609 USA  
Phone: 716/482-0300  
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc.. All Rights Reserved