

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

LA CONSTRUCTION SOCIALE DE LA VIOLENCE:
APPROCHE COGNITIVE ET DEVELOPPEMENTALE

Ref. 5869

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Laboratoire de Psychologie
Expérimentale et Sociale

Promoteur: Professeur J. Ph. LEYENS

THESE présentée par
Maria Benedicta MONTEIRO
en vue de l'obtention du grade de
Docteur en Psychologie

1984

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

À mes chers compagnons de tous les
jours

FRANCISCO

MARTA

BERNARDO

et

GONÇALO

Aux deux amis fidèles de cinq années
de travail

JACQUES-PHILIPPE LEYENS

JORGE VALA

À tous ceux qui par leur compétence
et leur amitié ont rendu possible
cette thèse

LISBONNE, AVRIL 1984

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Je remercie la Fundação Calouste Gulbenkian, la Junta Nacional de
Investigação Científica e Tecnológica, les Écoles Primaires et Se
condaires de Lisboa, le Grupo de Estudos de Psicologia Social do
I.S.P.A. et le Laboratório Nacional de Engenharia Civil par les
appuis financier, logistique et informatique dispensés.

INTRODUCTION

Cette thèse a pour objet d'explorer les effets de la violence filmée sur les comportements agressifs des pré-adolescents et sur leur représentation de la réalité sociale.

Ce projet n'est pas sans histoire: notre contact professionnel, depuis déjà plus de 10 ans, avec des institutions d'enseignement, des familles et de jeunes étudiants, nous a souvent confronté à l'inquiétude de cette tranche de la population concernant l'impact de la télévision, notamment de la violence qu'elle diffuse, et sur les comportements agressifs des enfants et des adolescents, et sur l'interaction agressive entre ceux-là et les adultes responsables de leur éducation.

D'autre part, nous constatons que la RTP est une institution relativement jeune - elle existe seulement depuis les années soixante -, disposant d'une production nationale relativement pauvre; voilà sans doute la raison pour laquelle les films et les séries américaines violents abondent, les programmes pour les enfants sont réduits et pleins de dessins animés violents traditionnels, et même les journaux télévisés, reproduisant les modèles européens, sont chargés de reportages de violence politique, nationale et internationale; de plus, il n'existe dans notre pays aucune initiative institutionnelle d'analyse de l'impact de ces contenus sur la population.

Conduire, au Portugal, en ces années 80 des études qui visent à éclaircir les effets de la violence télévisée sur les comportements et sur la représentation du monde chez les télé spectateurs les plus assidus - les pré-adolescents-- signifie pour nous, non seulement un travail de recherche en vue de l'obtention d'un degré académique, mais aussi une démarche d'inter-

lence continue diffusée par la télévision a des effets nocifs sur les spectateurs.

Selon Bandura (1973), le comportement agressif est socialement appris, les M.C.S., et notamment la Télévision, jouant un rôle important de modelage de ces comportements. Les enfants et les adultes qui regardent des programmes à la TV pendant un certain temps apprennent un nombre élevé de tactiques agressives et d'innombrables méthodes de tuer, la télévision devenant, de cette façon, "a superb tutor". Le problème n'est pas dans le fait que toutes les personnes mettent en acte tout ce qu'elles apprennent; bien au contraire, il faut que d'autres facteurs interagissent avec les influences modélatrices des films violents pour favoriser ou décourager des comportements agressifs chez les téléspectateurs. Parmi ces facteurs, Bandura signale l'apprentissage préalable de stratégies agressives efficaces, le caractère justifié de l'agression pour le sujet et l'anticipation de l'absence de punition, mais surtout le fait que le comportement agressif acquière une valeur fonctionnelle pour le sujet, en lui assurant des récompenses matérielles, de la reconnaissance sociale, de l'auto-estime ou un succès contre des ennemis. Plusieurs films nous montrent, en fait, que la valeur fonctionnelle de la violence est multiple et attrayante, en induisant ainsi chez les spectateurs des renforcements positifs par rapport à l'éventuelle reproduction de certains thèmes, de certaines tactiques, de certains moyens instrumentaux: "through physical coercion, protagonists gain control over grazing lands, gold mines, steers, nightclubs, attractive belles, the constabulary, corporations and prominent figures. (...) The message is not "crime does not pay", but rather that the wages of violent sin are pretty good except for an occasional mishap" (Bandura, 1973, pg 271-272).

vention sociale.

Nous espérons, de fait, que ce type d'études, aussi bien que d'autres auxquelles nous participons sur la caractérisation du système de valeurs sous-jacent à la programmation télévisée adressée aux enfants, contribuent à ouvrir dans notre pays un espace de débat qui engage des responsables politiques, des chercheurs et la population dans des décisions concernant ces questions.

Nous avons entrepris ces études ancrées sur toute une tradition de recherches concernant les effets des moyens de communication sociale, commencée aux États-Unis à la fin des années quarante (Lazarsfeld et al. 1948; Hovland et al. 1953). Cette tradition a subi un regain d'intérêt au début des années soixante et - la télévision étant, de fait, devenu le moyen de communication sociale le plus puissant - les chercheurs en sont venus à étudier l'impact de la violence télévisée sur les comportements et les attitudes des spectateurs; la controverse sur la direction potentielle de ces effets a donné lieu à des propositions théoriques et à des travaux empiriques importants, visant à élucider cette direction, ainsi que les processus intrapsychiques et médiationnels à l'oeuvre dans ce phénomène. Nous passons en revue ces propositions théoriques et ces travaux empiriques dans les chapitres II, III et IV.

Nous nous sommes attardés sur deux de ces propositions théoriques qui avaient, à notre avis, une portée heuristique importante: la théorie de l'apprentissage social de l'agression, de Bandura (1973) et l'hypothèse selon laquelle les media sont les agents puissants de production et de reproduction de croyances et de représentations sur la vie sociale, énoncée par Gerbner et ses collaborateurs (1976).

Ces deux propositions estiment, quoique à des titres différents, que la vio-

Gerbner et ses collaborateurs ont entrepris depuis 1976 un programme de recherches systématiques sur la violence à la télévision; selon ces auteurs, si la télévision est un agent important de socialisation, ce n'est pas tellement parce qu'elle affecte des comportements spécifiques, mais parce qu'elle contribue à la production de croyances sur la nature de la réalité sociale; "All societies have ways of explaining the world to themselves and to their children. (...) The constant cultivation of such "realities" is the task of rituals and mythologies. They legitimize actions along lines which are conventionally acceptable and functional. Television is the mainstream of that cultural process" (Gerbner et al. 1979, pg. 180).

Tout au long de leurs recherches chez les adolescents et des adultes, ces auteurs ont trouvé des associations stables entre le degré élevé d'exposition à la télévision et le partage d'un certain nombre de conceptions "paranoïdes" (Wober, 1978) sur la réalité sociale; celles-ci sont d'ailleurs plus proches de la "réalité télévisée" que du "monde réel"; ces spectateurs assidus perçoivent la société comme plus violente, expriment davantage la peur d'être victimes, se montrent plus méfiants vis-à-vis des autres et perçoivent l'intervention de la police comme plus saillante que les spectateurs peu assidus. Le spectacle de la violence à la télévision pourrait donc faciliter l'organisation d'une perception paranoïde du monde qui, finalement, renforcerait le pouvoir en place et rendrait les citoyens plus passifs et plus impuissants pour faire face, à eux seuls, à ce monde violent.

La proposition de ces auteurs ne nie donc pas un effet possible de modelage de la télévision violente, produisant des comportements anormaux au sein de la société: elle souligne surtout le fait que les messages télévisés contribuent au renforcement de pouvoir en place: "media incited criminal vio-

lence may be a price industrial culture extract from some citizens for the general pacification of most others" (Gerbner et al. 1976, pg. 194).

Dans le cadre théorique de l'apprentissage social de l'agression, nous présentons une étude concernant l'effet de la violence filmée sur le comportement agressif de pré-adolescents (Chapitre V). La variable médiationnelle que nous avons ajoutée au modèle - le style agressif ou non-agressif des sujets - rejoint un des facteurs soulignés par Bandura (1973) comme modérateur des effets des films: le fait qu'on ait déjà appris, de façon relativement stable, et dans des contextes donnés, l'efficacité de réagir d'une façon agressive, renforce chez les sujets leurs propres stratégies violentes, les films violents ne faisant, de fait, qu'inciter ces sujets à déployer ces stratégies, dès que l'opportunité se présente.

En prenant cette variable médiationnelle dans l'étude des effets des films violents, notre objet a été double: vérifier ce rapport, jusqu'à maintenant controversé (Lagerspets et Engblom, 1978; Leyens et al. 1982), entre le style de comportement agressif des pré-adolescents et l'incitation découlant des films violents, et vérifier d'autre part les propositions et les résultats des recherches de Eron (1982) et Huesmann et al. (1983) selon lesquels les sujets exhibant un style agressif de comportement montrent une attraction préférentielle pour les films violents à la télévision. D'après ces auteurs, un circuit de renforcement mutuel s'établirait entre ces deux facteurs, pour aboutir au maintien de ce style de comportement.

La vérification de ce circuit nous semble importante: la recherche active du spectacle violent de la part de ces sujets suggère que des facteurs socio-cognitifs sont à l'oeuvre, et que son éclaircissement peut mener à un essai

de changement ou même d'interruption de ce circuit (Huesmann et al. 1983).

La deuxième étude présentée dans le cadre de la recherche des effets de la violence filmée cherche à vérifier indirectement les hypothèses de l'équipe de Gerbner, chez des pré-adolescents (Chapitre VI).

À ce point, nous nous éloignons du domaine des effets immédiats de la violence filmée - négativement étiquetés et source de préoccupation pour tous - pour essayer de cerner la problématique plus inquiétante d'un autre type d'effets, moins directs et moins visibles, plus enveloppants mais sûrement moins redoutables pour les institutions: les effets de production et de reproduction des systèmes de valeurs qui fondent l'ordre social.

S'il est vrai, comme Gerbner l'a montré dans ses études corrélationnelles, qu'il y a un rapport important entre le "réel" télévisé et les représentations que les spectateurs adultes se font de la "réalité sociale", nous pensons que ce fait sera de loin plus dramatique chez les pré-adolescents, étant donné leur âge et leur situation de dépendance sociale à maints niveaux: une seule exposition à un film chargé de violence doit donc évoquer et actualiser chez ces jeunes spectateurs cette représentation de la "réalité sociale", elle-même déjà façonnée par la chaîne des messages télévisés: à partir du contenu de ces messages, les pré-adolescents s'imagineront dans un monde de plus en plus peuplé de criminels et de policiers, de mitrailleuses et de bombes, de voleurs et de violeurs, une société dans laquelle il est dangereux de s'aventurer tout seul, où il faut un plus grand nombre de policiers pour les protéger, où ils doivent se méfier des intentions des autres, et où ils risquent d'être les victimes préférentielles de cette violence.

Au cours des études sur les effets de la violence filmée, que nous venons de mentionner, nous nous sommes confrontés à des problèmes théoriques et méthodologiques sérieux, concernant l'opérationnalisation même du concept d'agression, la compréhension des processus de médiation cognitive - évaluative à l'oeuvre chez les sujets par rapport à la signification des situations expérimentales, et également la signification fonctionnelle de certains comportements "agressifs" pour les sujets. Ces problèmes nous ont amené à passer en revue ce qui nous paraît être la question centrale de notre problème: la définition de l'agression, en tant qu'objet d'étude de nos recherches.

Cette révision (Chapitre I) nous a bien montré que la définition de l'agression qui avait soutenu nos recherches correspondait à une option épistémologique bien définie: dans cette perspective, on définit a priori comme agressifs certains comportements d'après quelques caractéristiques formelles et fonctionnelles- l'intention de nuire, les conséquences nocives pour une cible - indépendamment du rapport de ces caractéristiques "objectives" avec la façon dont les sujets expérimentent et perçoivent la situation.

Gergen (1981) avait déjà souligné cette distinction entre la démarche "objective" qui impose une signification à un réel aprioristique et la démarche "interprétative", qui cherche à mettre en lumière et à déceler la signification du discours social des individus: "Rather than developing theories as mapping devices for a pre-existing reality (...), theories would function to render experience intelligible, to "give meaning" to such experience" (Gergen, 1981, pg. 258).

Etant donné les problèmes soulevés par les contraintes conceptuelles et

méthodologiques qui ont jalonné nos recherches sur les effets de la violence filmée, le constat de l'importance de cette démarche interprétative par rapport au discours conceptuel des sujets sur l'agression, nous a amené à infléchir le parcours de nos études, afin d'y revenir plus tard dans une nouvelle perspective.

Cette inflexion a consisté à prendre en considération les dimensions de la représentation de la violence avec une portée développementale: il s'agit par là de cerner des questions de contenu - ce qui est compris et évalué comme violent par les sujets en fonction de leur parcours développemental et de socialisation - et des questions de processus - en quoi des modifications repérées au niveau des significations et des jugements portés sur certaines interactions sociales, annoncent-elles la mise en oeuvre de mécanismes d'ordre social, cognitif et moral.

Les trois études qui constituent la deuxième partie de la thèse (Chapitres VII, VIII et IX), essaient de déceler comment les individus dans notre culture, dès la pré-adolescence jusqu'au début de l'âge adulte, formulent des questions concernant la représentation de la violence et y réagissent: comment décrivent-ils ce qui est violent? Comment valorisent-ils différentes dimensions de la signification de ce concept? Comment vont-ils décider de la responsabilité des acteurs agressifs dans différentes situations, c'est-à-dire, lorsque la nature de l'agression, aussi bien que le cadre social de l'interaction changent? Vont-ils juger plus sévèrement des agressions anomiques ou celles pratiquées à l'abri d'un statut institutionnel? Les plus jeunes vont-ils punir moins que les plus âgés, même lorsque l'intention de l'acteur ou les conséquences de l'acte varient?

Pour conduire ces recherches, nous nous plaçons dans l'espace de réflexion et d'hypothèses engendré par la rencontre entre les propositions de Piaget sur le développement moral et cognitif (1932) et celles de Heider sur les processus d'attribution de responsabilité (1958).

Un groupe important de recherches a essayé de vérifier le bien-fondé du modèle de Piaget (1932) sur les deux étapes du développement moral chez l'enfant - la morale objective et la morale subjective - centrant son analyse sur l'utilisation que l'enfant fait, à différents moments de son développement socio-cognitif, de l'information disponible sur l'intentionnalité de l'acteur et les conséquences de l'acte (e.g. Lickona, 1976; Karniol, 1978; Tomlinson, 1980).

Un autre groupe important de recherches a entretemps essayé de vérifier la portée développementale du modèle de Heider (1958) sur l'attribution de responsabilité à un acteur par un observateur (e.g. Fincham, 1983).

Cependant, très peu d'études ont focalisé explicitement leur attention sur l'analyse du processus de construction développementale des significations de la violence, sur le processus d'attribution de responsabilité aux acteurs perçus comme agressifs et sur l'articulation entre ces jugements et le comportement des sujets.

Notons toutefois que les études qui ont abordé le problème des significations de la violence dans une perspective développementale n'ont pris en considération qu'une seule dimension sociale de l'agression, à savoir l'agression entre pairs, et la nature de la violence présentée ne dépasse pas la dichotomie physique v/s verbale. Dans notre recherche nous avons décelé

chez notre population d'autres catégories de comportement perçues comme violentes, qui incluent la violence institutionnelle, d'une part, et la violence morale, d'autre part. Et nous avons vérifié que les sujets les distinguaient à partir d'un certain âge, et qu'ils les valorisaient différemment en fonction de leur développement moral, aussi bien que de leur parcours de socialisation.

Articuler la construction et le jugement des significations de la violence avec le comportement des sujets, voilà ce qui constitue l'avenir de notre projet.

Nous pensons que les deux niveaux d'analyse de la violence que nos recherches recourent dans cette thèse nous permettent maintenant d'envisager le retour à l'étude des effets de la violence filmée, objectif central de notre travail.

Notre thèse rejoint par là des courants convergents de la psychologie sociale contemporaine (Bandura, 1979; Leyens et Fraczek, 1982; Tedeschi, 1983; Ferguson et Rule, 1983; Mummendey et al. 1982) qui visent à comprendre cette articulation entre la construction des discours conceptuels sur l'expérience sociale et les comportements des acteurs sociaux.

Voilà une grille de lecture pour le travail présenté dans cette thèse et pour la thèse qui soutient ce travail: la démarche scientifique est ancrée sur le postulat de l'objectivité, comme condition nécessaire de l'accès à la connaissance. Cette connaissance est en elle-même exclusive de tout jugement de valeur (autre que "de valeur épistémologique"). Mais la compréhension des jugements de valeur portés dans le discours humain, et dans notre

cas, dans le discours humain sur la violence, semble être une condition indispensable à rendre simultanément objective et intelligible l'étude de la violence.

CHAPITRE I

SUR LA DÉFINITION DE L'AGRESSION

INTRODUCTION

La définition d'un concept dans le cadre de la recherche scientifique ne doit pas être dissociable du corps théorique dans lequel il s'inscrit, pour qu'il puisse garder son statut compréhensif et son utilité opérationnelle.

Dans le cas du concept d'agression, cette articulation n'a pas toujours été explicite, les scientifiques sociaux ayant souvent eu recours à des définitions ponctuelles et restreintes de l'agression, qui jouent d'une forme immédiate la fonction délimitative et opérationnelle du concept, pour des objectifs expérimentaux, mais qui peuvent aussi obscurcir la compréhension des phénomènes observés, son importance, sa signification et son articulation avec d'autres concepts au sein du même corps théorique.

L'objectif de ce chapitre n'est pas de procéder à une révision exhaustive des définitions du concept d'agression; nous nous proposons seulement de mettre en évidence la façon dont quelques uns des cadres théoriques les plus heuristiques dans l'étude de l'agression ont envisagé et défini ce concept, afin de situer notre propre réflexion à cet égard. Si ce chapitre apparaît au début de la thèse, c'est exactement parce que nous voulons bien mettre au clair que la question de la définition de l'agression traverse nos travaux empiriques, se plaçant, par là, au centre de nos préoccupations théoriques.

1. LA PERSPECTIVE PSYCHANALYTIQUE FREUDIENNE

Le courant psychanalytique, premièrement par la voix de Adler (1908) et ensuite par la voix de Freud (1920) a intégré le concept d'agression dans sa théorie psychique sous la forme de force pulsionnelle: "processus dynamique

consistant dans une poussée (charge énergétique, facteur de motricité), qui fait tendre un organisme vers un but" (...), (Laplanche et Pontalis, 1967, pag. 13). Cette force pulsionnelle s'actualise dans des conduites réelles ou fantasmatiques, celles-ci visant à nuire à autrui, le détruire, le contraindre, l'humilier, etc.

Ces conduites se présentent sous des modalités multiples qui vont de la conduite réelle, comme l'action motrice violente et destructive jusqu'à la conduite négative, comme le refus d'assistance, ou aux conduites positives, comme l'insulte.

D'un point de vue structural, la pulsion d'agression s'inscrit, dans la théorie freudienne (Freud, 1920) dans une construction théorique plus vaste, que lui-même a appelée une mythologie: la dualité des pulsions de vie et des pulsions de mort (la pulsion d'agression étant incluse dans les dernières), modèle spéculatif à travers lequel Freud voulait comprendre et expliquer la traduction psychologique de la dynamique biologique elle-même : "... Les premières (les pulsions de vie) tendent non seulement à conserver les unités vitales existantes, mais à constituer, à partir de celles-ci, des unités plus englobantes. Les secondes (les pulsions de mort) tendent à la destruction des unités vitales, à l'égalisation radicale des tensions et au retour à l'état anorganique, supposé être l'état de repos absolu" (Laplanche et Pontalis, 1967, pag. 378).

Les deux classes de pulsions s'opposent, donc, les unes aux autres, comme deux grands principes qu'on verrait à l'oeuvre déjà dans le monde physique (attraction - répulsion) et qui, surtout, seraient le fondement des phénomènes vitaux (anabolisme - catabolisme).

Nous pouvons, en synthèse, affirmer que, dans le courant psychanalytique freudien, le concept d'agression se définit à partir d'une théorie compréhensive de la dynamique psychique des individus, ayant recours à un concept premier et plus englobant: celui de pulsion.

En termes phénotypiques, le concept d'agression recouvre une multiplicité de conduites interactives, réelles ou idéatives, qui visent un même but destructif: la réduction radicale des tensions et le retour à l'état anorganique.

Le concept d'agression chez Freud, tel qu'il l'expose dans la deuxième théorie des pulsions, introduit dans la scène de la controverse sur ce concept les questions fondamentales face auxquelles, les autres théoriciens de l'agression vont se définir: 1) La caractère d'inévitabilité de la conduite agressive, découlant de sa source pulsionnelle; 2) La caractère individuel de la conduite agressive, c'est-à-dire, la centration de l'objet d'analyse dans la dynamique pulsionnelle du sujet, les cibles de l'agression n'étant que des intermédiaires réels ou fantasmatiques, directs ou substitutifs, entre l'impératif de la pulsion et le but destructif; 3) La non inclusion nécessaire de l'intentionnalité du sujet dans la définition de l'agression: celle-ci est plutôt reconnue par les conséquences destructives qu'elle opère que par l'intention du sujet, tant de fois inconscient du vrai but de ses actes.

2. LA PERSPECTIVE ÉTHOLOGIQUE

Le concept d'agression dans l'éthologie est souvent personnifié dans la littérature psychologique et sociologique par la pensée de Lorenz, et immédiatement

comparé, voir assimilé, à la conception énergétique d'agression postulée par Freud.

La distinction que nous soulignerons, par la suite, entre le concept d'agression proposé par Lorenz (1966) et celui proposé par Hinde (1967), permettra de vérifier combien la procédure habituelle chez les psychologues dans ce domaine, est simpliste et abusive, au risque d'obscurcir les liens féconds qui depuis Darwin, ont engendré des alliances et des contributions réciproques entre l'éthologie et la psychologie.

Chez Lorenz (1966) on trouve un modèle instinctif - énergétique du comportement animal dans lequel l'agression, toujours avec une fonction de conservation de l'individu et de l'espèce, correspond à une décharge énergétique du système nerveux central, contrôlée par les mécanismes innés de décharge (in-nate releasing mechanisms); ceux-ci sont activés par la présence, dans l'environnement, de stimuli - signaux externes propres à l'espèce:

"This discharge is dependent upon two absolutely heterogeneous causal factors: the level attained by accumulated action - specific energy at the moment, and the effectiveness of external stimulation" (Lorenz, 1950, pag. 26).

L'agression animale, et par inclusion celle de Homo Sapiens, est donc caractérisée par Lorenz de la façon suivante: c'est une conduite instinctive (elle intègre des séquences de comportement phylogénétiquement programmées dans l'espèce), pulsionnelle, (elle s'intègre dans un modèle énergétique de l'activité et devient, donc, inévitable dans des situations bien précises),

et sert la conservation des individus et de l'espèce (les attaques interspécifiques et intraspécifiques sont réglées par les impératifs de la survie individuelle et groupale).

La question de l'intentionnalité, on le voit bien, ne pourrait avoir aucun sens dans ce contexte théorique.

La définition d'agression proposée par Hinde (1967) est révélatrice des différences théoriques profondes qui l'opposent à Lorenz:

"it (aggression) refers to behaviour directed towards another individual which could lead to physical injury to the latter and often results in settling status, precedence, or access to some objects or space between the two" (1967, pag. 333).

Cette définition est enracinée dans un modèle comportemental, et réfère donc la situation interactive, les conséquences possibles et son aspect de médiation: l'agression résulte souvent en modifications, soit dans le statut ou la précedence, soit dans l'accès des intervenants à des objets (les femelles, la nourriture, le territoire) prétendus par les deux.

L'absence de référence au caractère pulsionnel de l'agression n'est pas, évidemment, fortuite; Hinde refuse explicitement, soit le modèle énergétique de Lorenz,

"These models are misleading because they are too simple: energy flow is supposed to control not only what happens between stimulus and response, but also the drop of responsiveness when the response is given" (Hinde, 1960, pag. 43).

soit l'analyse des déterminants de l'agression en termes de la dichotomie génétique/acquis. À son avis, seule une analyse interactive du comportement qui rende compte de la combinaison entre l'information génétique et l'information environnementale, permet de comprendre la fonction adaptative du comportement en général, et de l'agression en particulier.

Pour Hinde, l'agression animale se caractérise donc par une interaction avec des conséquences destructives potentielles, dont la fonction est de permettre l'accès à un objet qui se situe entre les deux êtres intervenant dans l'acte (fonction instrumentale).

La présentation de ces deux concepts d'agression dans l'éthologie ne poursuit pas un but seulement académique, mais elle permet de vérifier que: le concept d'agression, en éthologie, n'est pas uniforme, et que les différences à signaler se situent plus entre ceux qui soutiennent un modèle énergétique - pulsionnel du comportement et ceux qui proposent un modèle comportementale, plus ou moins poussé, laissant des deux côtés, bras dessus, bras dessous, des psychologues et des éthologues.

3. LA PERSPECTIVE FRUSTRATION-AGRESSION

"Aggression is an act whose goal-response is injury to an organism" (Dollard et al., 1939).

Cette définition de l'agression déjà devenue classique, inaugure dans la psychologie contemporaine une série d'études sous l'égide du courant "behavioriste".

En fait, si on trouve encore dans les propositions du groupe de Yale, et dans quelques uns de ses continuateurs (Feshbach, 1964, 1970; Sears, Whiting, Nowlis et Sears, 1953; Whiting et Child, 1953) un compromis entre l'agression à substratum pulsionnel et l'agression comme réponse à une classe de stimuli, notamment à la frustration, l'accent sur l'agression comme une catégorie de comportements clairement caractérisable et observable, avec des conséquences nuisibles sur autrui, constitue la base d'une gamme plus ample de propositions théoriques dotées d'une forte capacité heuristique dans la recherche contemporaine sur l'agression.

Nous ferons, maintenant, la revue des définitions du concept d'agression qui s'inscrivent dans le cadre de la théorie de la Frustration - Agression.

Le lien entre frustration et agression formulé par Dollard et al. (1939) et par Miller (1941) ne repose pas sur le modèle S-R comme on pourrait le croire à première vue, mais sur le modèle S-R-R, une fois que, d'après la définition de ses auteurs, la frustration (S) produit une force d'instigation (R1) qui, à son tour, peut être réduite au moyen de l'agression (Dollard et al. 1939) ou au moyen de différents types de réponses, l'agression (R2) se classant comme une de ces réponses (Miller, 1941).

La contestation que, dès lors, cette proposition a subie (Menninger, 1942; Maslow, 1941; Seward, 1945; Bateson, 1941; Wright, 1942; Rosenzweig, 1944;

Buss, 1961; Berkowitz, 1969), malgré le grand nombre de recherches qu'elle a suscitées, s'est adressée à trois points: au noyau même de la théorie dans sa formulation première (le lien obligatoire, voire inné, postulé entre la frustration et l'agression), aux définitions des deux concepts mêmes de frustration et d'agression et, un peu plus tard, aux modalités d'opérationnalisation des deux concepts dans la recherche (Da Glória, 1981).

En ce qui concerne la définition du concept d'agression la contestation s'est centrée sur le caractère d'intentionnalité impliqué par Dollard et coll. dans l'acte de nuire à un autre organisme (Buss, 1961; Bandura, 1975). En effet pour le groupe de Yale les conséquences nuisibles de l'acte ne semblent pas être tellement importantes, une fois qu'il admet des classes de réponses agressives autres que la nuisance observable à autrui (réponses déplacées et de fantaisie): la force instigatrice qui découle de la frustration, associée à l'intention de faire mal lui paraît, au contraire, le noyau de la situation d'agression.

La question de l'intentionnalité de la réponse agressive a donc provoqué des prises de position fermes qui sont à la source de la principale définition alternative d'agression; celle-ci, premièrement présentée par Buss (1961), considère comme agression toute réponse qui résulte en stimulus nocif pour un autre organisme.

Cette définition a, elle aussi, causé de la controverse, dans la mesure où elle nie explicitement l'importance de l'intention de l'agent, et souligne

uniquement les conséquences nocives d'un acte, semblant laisser la porte ouverte à la classification d'actions très dissemblables dans leur origine et dans leur encadrement interactif, comme agressifs, dès qu'un même stimulus nocif subséquent puisse être observable.

Le radicalisme et l'insuffisance évidente de cette proposition, aussi bien que la controverse toujours en marche sur la théorie de la frustration-agression ont conduit les psychologues sociaux à prendre des positions progressivement plus nuancées, en décentrant la question de son premier axe de controverse - l'intentionnalité - pour la poser dans sa conjoncture sociale - cognitive.

On trouve chez Berkowitz (1965) une proposition de reformulation de la théorie de la frustration-agression qui suppose une autre définition du concept d'agression: celle-ci est un quelconque comportement réactif, interactif ou pas, avec des conséquences nocives sur autrui, produit comme réponse aux situations perçues par le sujet comme aversives.

Dans ce contexte, la frustration, telle qu'elle a été définie par le groupe de Yale n'est qu'une, parmi les multiples situations - stimuli aversives qui peuvent produire une instigation à l'agression. Cette instigation peut, dans certains cas, déclencher, de par soi-même le comportement agressif; mais c'est la présence de signaux externes perçus par le sujet comme associés, en quelque sorte, à l'agression qui énergétise le comportement agressif subséquent (Berkowitz et al. 1967).

En d'autres mots, la réponse agressive, dans ce modèle, suppose un état d'activation "irritée" et la présence dans l'environnement de stimuli qui possèdent des propriétés d'activation du comportement agressif: l'activation émotionnelle (cette émotion étant perçue par le sujet comme irritation) "prépare" l'organisme pour le comportement agressif; les stimuli externes le déclenchent. Un petit degré d'activation "irritée" exigerait donc des signaux déclencheurs beaucoup plus forts qu'un degré élevé d'activation pour rendre présent le comportement agressif.

La reformulation de la théorie de la Frustration-Agression opérée par Berkowitz s'éloigne de la théorie originelle en des points multiples : elle refuse le rôle déterminant de la frustration en tant que déterminant exclusif de la réponse agressive; elle relativise de rôle de l'état interne d'activation en introduisant dans le modèle les signaux externes au titre de stimuli déclencheurs de la réponse agressive; et elle introduit dans l'étude de l'agression réalisée par la psychologie sociale une ébauche de la dimension Sociale-Cognitive, dans le sens où les signaux déclencheurs de la réponse agressive impliquent un apprentissage social / culturel de certains objets ou interactions pour qu'ils soient chargés d'une signification que seuls les individus appartenant à ce groupe peuvent partager. Un tout jeune enfant peut ne pas réagir à la présence d'un revolver comme il réagit à la main levée de son père, car il lui manque l'apprentissage de la fonction de cet objet, tandis qu'il a déjà fait l'expérience de la signification menaçante de la main levée de ses parents.

Les critiques adressées à cette reformulation du concept d'agression passent, avant tout, par le statut théorique des signaux agressifs et par l'

articulation entre ces signaux et le comportement agressif qu'ils sont censés déclencher. Berkowitz (1973) lui-même a assigné, pendant longtemps, à cette articulation, une explication en termes de conditionnement classique, favorisant donc la conception impulsive ou automatique de la réponse aggressive, même s'il y soulignait déjà l'importance de la signification aggressive des symboles, des mots et même des sentiments pour le déclenchement du comportement agressif.

L'introduction récente (Berkowitz, 1982) de nouveaux éléments dans sa définition de l'articulation entre les signes agressifs et la réponse aggressive (cf. Leyens et al. 1982) semble mettre l'accent sur le statut cognitif -émotionnel de cette articulation: "emotional schemata, as representations of prior emotional experiences, can be evoked by many of the same stimuli that activate the expressive motor reactions (and also, I would add, by stimuli that have been associated with these reactions in the past)" (in Leyens et al., 1982, pag. 13).

4. LA PERSPECTIVE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL

"Although injury is a major defining property in fact, aggression refers to complex events that include not only injurious behaviour, but judgemental factors that lead people to attach aggression labels to some forms of harmful conduct, but not to others" (Bandura, 1979, pag. 317).

Cette approche au concept d'agression évite, comme on peut bien le vérifier, la référence dominante, soit à l'intentionnalité, soit au noyau mé

me des définitions antérieures à savoir, les conséquences nuisibles pour autrui.

En fait, il semble que nous sommes devant une formule nouvelle de construire l'équation du comportement agressif, qui met l'accent fondamentalement sur les facteurs de jugement associés à l'étiquetage social de certains comportements, laissant l'intentionnalité et les conséquences nuisibles subordonnées à un autre premier plan d'analyse.

Pour ce théoricien de l'apprentissage social, le fait qu'un comportement nuisible donné soit perçu comme agressif ou d'une autre façon quelconque, dépend tant et plus des jugements subjectifs d'intention et de causalité; plus on attribue la responsabilité personnelle et l'intention de nuire, plus on perçoit le comportement comme agressif (Bandura, 1973, 1979).

La position d'agent, de victime ou d'observateur, aussi bien que les facteurs comme l'âge, le sexe, le niveau socio économique, le statut dans l'interaction, l'attractivité, l'appartenance ethnique, les stratégies et les valeurs des intervenants ou des observateurs, entr'autres, seraient des facteurs à prendre en considération pour comprendre l'étiquetage social de l'agression.

Les phénomènes sociaux les plus violents, sont, d'après Bandura (1979), en quelque sorte, les plus difficilement observables, car les individus ne développent que très rarement des stratégies agressives avec un risque élevé de riposte.

Au contraire, ils ont tendance à organiser leur comportement nocif ou destructif de façon à diffuser ou obscurcir la responsabilité, à réduire l'auto-réprobation et à se protéger de la punition sociale: la plupart des séquences nocives dans les situations d'interaction sociale, serait, donc, actionnée de façon "lointaine", à travers des circuits impersonnels, utilisant des pratiques jugées agressives par leurs victimes, mais pas par ceux qui en retirent le bénéfice.

Bandura accentue encore la signification complexe de l'étiquetage social des actes collectifs, qui "enveloppent" des instances institutionnelles et des groupes dissidents, et aussi toutes les situations dans lesquelles la distribution inégale du pouvoir ou des bénéfices peut conduire à l'utilisation de moyens coercifs de contrôle social: "Punitive and coercive means of control may be employed to maintain inequitable systems, to suppress legitimate dissent, and to victimize disadvantaged segments of society. People can similarly be harmed both physically and socially by arbitrary denial or discriminative administration of beneficial resources to which they are entitled". (1979, pag. 317).

De cette façon, dans les conflits de pouvoir, la violence pour les uns est le maintien de l'ordre pour les autres, un abus pour les uns est un droit pour les autres, suggérant, enfin, que le jugement d'une forme particulière d'agression en tant qu'adaptative ou destructive dépend de celui qui subit les conséquences.

L'emphasis mis par cet auteur sur les facteurs de jugement, eux aussi comme le comportement moteur ou verbal, socialement appris et réglés, aussi bien

que sur les phénomènes macro-sociaux d'interaction violente est le couronnement d'un parcours qui semble laisser définitivement en arrière la proposition radicale de Buss et la controverse même, per se, de l'intentionnalité des agents agressifs.

Comme Leyens (1979) et Bandura (1979) le soulignent bien, la distinction même entre agression hostile et agression instrumentale premièrement établie par Sears, Maccoby et Levin (1957) et reprise plus tard par des continuateurs de la théorie de la Frustration-Agression, comme Berkowitz (1969) et Feshbach (1970), qui, une fois de plus, sous-entend la question de l'intentionnalité et la dicotomie des buts et des moyens, n'a plus grand sens, dans ce contexte d'analyse, vu que tout comportement est instrumental, au sens où il vise à atteindre un résultat, qu'il soit l'approbation, le statut ou le gain matériel: "it is more meaningful to differentiate aggressive behaviors in terms of their functional values rather than whether or not they are instrumental." (Bandura, 1979, pag. 334).

L'analyse du comportement agressif constitue chez Bandura un essai d'intégration de ce phénomène en tant que processus psychologique intra-individuel, au sens où c'est à "l'intérieur" de l'organisation psychique qu'opèrent les mécanismes de désengagement d'un sujet vis à vis d'un autre qui favorisent l'agression (la justification morale, la comparaison comme palliatif, l'étiquetage euphémistique, la minimisation des conséquences, la déshumanisation, l'attribution de faute, entre autres), et en tant que processus psychosocial, dans le sens où toutes les stratégies suscitées n'acquièrent un sens et une valeur fonctionnelle que de par leur signification sociale, transmise aux in-

dividus et apprise par ceux-ci dans l'interaction quotidienne avec les membres de leur groupe.

L'accent sur l'analyse de cette interaction même, à l'intérieur de laquelle les individus fréquemment changent leurs positions relatives, doivent reformuler leurs stratégies et modifient leur perception sur la signification de leur rôle, aussi bien que sur celle de leur partenaire au cours de l'interaction, n'est qu'ébauché dans le texte de Bandura: "detrimental interactions usually involve a series of reciprocally escalative actions in which the victims are rarely faultless . One can always select from the chain of events an instance of defensive behavior by the adversary and view it as the original instigation" (Bandura, 1979, pag. 353-4).

5. NOUVELLES PERSPECTIVES DANS L'APPROCHE DE L'AGRESSION

Cette ligne de recherche qui prend comme objet d'analyse l'interaction même, s'est développée tout récemment, surtout en Europe (Graumann, 1979; Leyens et al. 1979, 1982; Mummendey, 1981, Mummendey et al., 1982). À son origine, on découvre la préoccupation croissante des psychologues sociaux de reformuler les questions et même les théories classiques de la Psychologie Sociale à travers un changement du niveau d'analyse, jusqu'alors quasi exclusivement intra-individuel en le remplaçant par un niveau d'analyse interindividuel, (virtuellement intergroupal et interculturel), qui tient compte, non seulement des interactions elles-mêmes, mais aussi de la situation sociale spécifique dans laquelle ces interactions surviennent (Tedeschi et al., 1974). On retrouve aussi chez ces chercheurs un intérêt renouvelé pour les processus cognitifs, et notamment pour les processus attributionnels (Heider, 1958; Kelley, 1967) qui leur permettent, dans les études sur l'agression, de perspective l'interaction comme un phénomène complexe qui implique des jugements,

c'est-à-dire, des comportements cognitifs-évaluatifs sur les individus qui interviennent dans la situation de conflit, soit de la part de ceux-ci, soit de la part de témoins externes à la confrontation, et aussi sur la situation elle-même, en tant que plus ou moins déviante par rapport aux normes partagées par les intervenants (Leyens et Fraczeck, 1982; Mummendey et al., 1982), Da Glória et De Ridder, 1977; Tedeschi et al., 1974).

Ce déplacement du niveau d'analyse exige bien, on le devine, une définition du concept d'agression autre que celles engendrées par les théories qui poursuivent une étude plus inter-individuelle du comportement agressif. Cette définition décrit l'agression prioritairement comme une forme spécifique d'interaction sociale: "The concept of 'aggression' is not defined as an individual act, but rather as an interaction between (at least two) identifiable persons or social units, in a specific social situation" (Mummendey, et al, 1982, pag. 6).

Elle souligne encore le fait que l'agression est un produit d'étiquetages complexes, appris au cours du processus de développement et de socialisation des sujets, qui ne peuvent être compris qu'à la lumière des systèmes de valeurs que les individus partagent avec leurs groupes de référence, aussi bien que des rôles qu'ils jouent dans le réseau des rapports sociaux concrets:

"no action can be identified as aggressive without taking into account the value system of the perceiver [...] the context of the action, rather than the behavior per se determines how aggressive an actor will be perceived (Tedeschi et al. 1974, pg. 557).

Des études empiriques doivent cependant être poursuivies, afin de vérifier le bien fondé des propositions de cette nouvelle perspective.

I PARTIE

L'APPRENTISSAGE DE LA VIOLENCE: VIOLENCE FILMÉE
COMPORTEMENTS AGRESSIFS ET REPRÉSENTATION PARA-
NOÏDE DU MONDE

CHAPITRE II

VIOLENCE FILMÉE ET COMPORTEMENTS AGRESSIFS:

MODELES THÉORIQUES ET PARADIGMES DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

La constatation d'un nombre croissant d'actes violents avec une incidence individuelle et collective dans les sociétés contemporaines a amené des organisations nationales et internationales comme l'UNESCO, et même des gouvernements, à soutenir des recherches qui visent à élucider l'origine, la signification et les formes d'émergence de ce type d'actes, ainsi que la complexité de leurs déterminants.

C'est dans ce contexte que les chercheurs des sciences du comportement humain commencent à étudier la relation entre la diffusion de la violence par les moyens de communication sociale, notamment le cinéma et la télévision, et l'émergence des actes violents.

L'analyse de cette question a pris entretiens, soit une orientation plus appliquée, dans un cadre préventif et thérapeutique (Comstock, 1972), soit une orientation de recherche fondamentale, intégrant ce problème dans le processus de l'apprentissage social (Bandura et al. 1963), dans la compréhension du processus psychologique de l'agression (Berkowitz 1965), ou du processus sociologique de la communication sociale et de ses fonctions (Himmelweit et al., 1958; Schramm et al., 1961) ou encore du processus de fonctionnement des institutions sociales en général (Comstock, 1978) et du contrôle social en particulier (Gerbner et al., 1979).

Dans ce chapitre nous avons l'intention de situer les orientations dominantes, tant théoriques que méthodologiques dans la recherche expérimentale en psychologie sociale menée dans ce domaine; dans le chapitre suivant nous passerons en revue l'opérationnalisation expérimentale elle-même,

mettant en évidence la multiplicité des variables étudiées dans ces études et les problèmes méthodologiques qu'elles suscitent.

C'est à partir des années soixante que des psychologues et des psychosociologues américains prennent comme objet de leur recherche l'étude des implications de la violence à l'écran dans l'expression des comportements agressifs. Du point de vue théorique, on peut assembler ces études en quatre grandes catégories: celles qui se fondent sur l'hypothèse cathartique - (Feshbach et Singer, 1971), énoncée dans le cadre théorique de la Frustration - Agression, de la conception énergétique du comportement et du concept même de catharsis (Freud, 1926); celles qui dérivent de la reformulation de la théorie de la Frustration - Agression (Dollard et al. 1959, Miller, 1941), en termes d'agression réactive (Berkowitz, 1962, 1965); celles qui découlent de la théorie de l'apprentissage social (Bandura et Walters, 1963, Bandura, 1973); et celles qui relèvent de la théorie de l'activation émotionnelle (Tannenbaum, 1972; Zillmann, 1971).

Ces orientations théoriques jouent encore aujourd'hui un rôle heuristique dans la recherche de l'impact social de la violence filmée et ne cessent d'inspirer des recherches dont les résultats, bien que pas toujours coïncidents, éclairent de plus en plus ce phénomène social si complexe.

1. L'HYPOTHÈSE CATHARTIQUE

Catharsis est un mot grec qui signifie purification ou purgation, et nous est parvenu avec la signification qu'Aristote lui a attribuée pour désigner l'effet purificateur des passions produites chez le spectateur par la tragédie par le moyen de la crainte et la pitié qu'elle suscite.

Breuer et Freud (1895), ont repris ce terme dans le contexte de la méthode thérapeutique de l'hypnose. Dans ce contexte, la catharsis connote l'effet attendu d'une abréaction adéquate du traumatisme, la méthode cathartique permettant donc la libération de l'affect dévié et sa décharge par des voies normales (abréaction) (Freud, 1926). Ces voies normales étant diverses, c'est néanmoins au langage que ces auteurs ont recours comme voie privilégiée de décharge, - "c'est dans le langage que l'homme trouve un substitut à l'acte, substitut grâce auquel l'affect peut être abréagi presque de la même manière". (Freud, 1895). Extraite du domaine thérapeutique ou Freud l'a définie l'hypothèse cathartique réapparaît dans le champ des études sur l'impact de la violence filmée par la main de Feshbach (1961, 1971, 1972), comme un essai d'explication des résultats empiriques obtenus par lui-même où les sujets ont déployé une diminution de comportements agressifs après la stimulation de l'impulsion aggressive (normalement par une insulte) suivie de l'exposition à un film violent.

Feshbach confère à la télévision, au même titre qu'à la lecture, le caractère de fantaisie et postule l'existence dans les individus, dès leur petite enfance, d'un besoin d'activité de fantaisie dont la fonction serait la réduction des états de tension (cf. Feshbach et Singer, 1971). En ce sens, les fantaisies agressives peuvent servir comme substituts d'actes violents dirigés vers quelqu'un, ces actes étant eux-mêmes inhibés par la peur de riposte interne ou externe. La frustration en tant qu'inhibition temporaire ou définitive imposée à l'individu par rapport à un certain but, serait une des conditions d'émergence de réponses de fantaisie au moyen desquelles l'individu éloigne ou supprime l'obstacle et atteint son objectif,

réduisant par là l'état de tension découlant de la frustration qui lui fût imposée.

En ce qui concerne les films violents au cinéma ou à la TV ceux-ci, en tant qu'activités de fantaisie à contenu spécifique, serviraient un but de réduction de tension toutes les fois que le sujet a été internement stimulé par une situation agressive et n'a pas les moyens ou la possibilité d'y répondre d'une façon adéquate: "participation in a vicarious aggressive act results in a reduction in subsequent aggressive behavior if aggressive drive has been aroused at the time of such participation" (Feshbach, 1961, pg. 381).

La réduction du niveau d'activation est, donc, pour Feshbach une des formes par laquelle le comportement agressif devient moins probable après la vision d'un film violent; mais il suggère que d'autres mécanismes sont peut-être à l'oeuvre dans ces situations, tous contribuant à l'efficacité du processus cathartique: a) si on est récompensé par la fantaisie, des comportements autres que l'agression (et surtout l'activité de fantaisie) sont renforcés; b) le matériel violent fourni par les films peut être utilisé par l'observateur dans ses fantaisies, au sens où il compare les acteurs et leurs actions avec des personnes qu'il connaît, ou avec lui-même, ces fantaisies lui permettant de réduire son état de tension; c) la peur ou l'anxiété que l'on ressent quand on regarde des scènes violentes et leurs conséquences nocives, inhibent le comportement agressif du spectateur; d) l'agression et la fantaisie observées dans les films peuvent fournir du matériel nécessaire au contrôle cognitif du comportement: dans ce cas, ce seraient les individus les moins imaginatifs qui auraient le plus le besoin de regarder des films violents, car ils ne sont, eux-mêmes, pas capables de pro

duire des fantaisies, indispensables en tant que processus d'adaptation sociale.

Le paradigme expérimental utilisé par Feshbach (1955, 1961) pour tester l'hypothèse cathartique suivait le schéma suivant; 1) activation de l'impulsion agressive des sujets; 2) participation des sujets dans un acte agressif vicariant favorisant la catharsis; 3) mesure du comportement d'agression. Les procédures dans son étude de 1961 étaient les suivantes: les sujets appartenant à la condition insulte (activation de l'impulsion agressive) subissaient sans une raison plausible des critiques personnelles très fortes de la part de l'expérimentateur, tandis que les sujets de la condition de contrôle ne recevaient de celui-là que des consignes pour la réalisation d'une tâche. La moitié des sujets des deux conditions regardait ensuite un film violent, tandis que l'autre moitié regardait un film neutre, les deux films ayant la même durée (10 minutes). Le comportement agressif des 101 étudiants, du sexe masculin, a été mesuré par le nombre de mots agressifs qu'ils choisissaient dans une tâche d'association de mots. Les résultats (figure 1) ont confirmé les hypothèses: le groupe insulté qui a regardé le film violent a produit un nombre plus petit d'associations de mots à signification agressive que le groupe insulté qui a regardé le film neutre; par contre, on a observé un effet d'interaction ($p < .05$) entre les deux variables: le film violent précédé d'une insulte diminue le comportement agressif, mais il l'augmente si les individus n'ont pas été insultés auparavant.

Impulsion agressive	Film	
	Agressif	Neutre
Insulte	24.5 (N=25)	28.9(N=21)
Non insulte	27.7 (N=29)	25.3(N=25)

Fig. 1 - Association moyenne de mots agressifs par condition.

Les résultats montrent donc, d'après son auteur, que l'effet cathartique qui est à l'oeuvre pendant la participation des sujets dans un acte agressif vicariant dépend de leur état d'activation "irrité" préalable.

Mais cet état de tension préalable est-il vraiment nécessaire pour que l'effet cathartique opère au moyen de la fantaisie violente qu'on regarde à l'écran? Feshbach et Singer (1971) ne le pensent pas, au moins dans la recherche qu'ils ont conduite en milieu naturel avec 625 garçons adolescents de sept pensionnats en Californie et à New York (trois écoles privées et quatre écoles publiques). Dans cette étude, visant surtout la généralisation des résultats obtenus auparavant et la vérification de l'effet cathartique simple des films violents, ils changent le paradigme initial, ne faisant précéder la vision des films, qui se poursuit pendant six semaines (6 heures de diète agressive ou non-agressive par semaine) par aucune situation contrôlée d'activation de l'impulsion agressive.

Les résultats de la variable dépendante (seulement disponibles pour 395 garçons), qui consistait en un questionnaire rempli chaque jour, pour chaque garçon, par des adultes responsables de leur éducation, ont montré que: a) les sujets des écoles privées, dont le statut socio-économique était au-dessus de la moyenne, avaient un niveau de comportement agressif inférieur à celui des sujets des écoles publiques, dont le statut socio-économique était au-dessous de la moyenne; b) seuls les sujets des écoles publiques ont été influencés par le traitement expérimental, les comportements agressifs étant inférieurs pour ceux qui avaient reçu le traitement agressif; c) l'effet du traitement a été plus fort pour les garçons qui d'après des mesures préalables à l'introduction des films, montraient de fortes

dispositions à l'agression, un auto-contrôle faible, des fantasmes agressives pauvres et un comportement d'hostilité manifeste élevé (mesure entre pairs).

Feshbach et Singer (1971) se révèlent prudents dans l'interprétation de ces résultats: "the most modest conclusion we can make from the data is that exposure to aggressive content in television over a six-week period does not produce an increment in aggressive behavior..." "The results, in fact, indicate that witnessing aggressive TV programs reduces, rather than stimulates the acting out of aggressive tendencies in certain types of boys" (Feshbach et Singer, 1971, pg. 140).

Les divergences théoriques concernant l'hypothèse cathartique, mais surtout les questions méthodologiques soulevées à propos de la réalisation de cette étude lui ont enlevé l'impact que les résultats décrits par Feshbach et Singer feraient prévoir (Leyens, 1977; Hokanson, 1970; Scarpetti, 1974). L'hypothèse cathartique paraît, cependant, survivre à ses opposants, en fournissant encore de nos jours une explication pour le fait que certains spectateurs, dans certaines conditions, montrent une diminution du comportement agressif après la vision de certains films violents.

2. LA THEORIE DE L'AGRESSION REACTIVE

Dans le contexte de la révision de la théorie de la Frustration-Agression (Dollard et al. 1939), Berkowitz (1969) a relativisé la relation causale entre ces deux termes-là et a mis en évidence le rôle des signaux agressifs dans le déclenchement du comportement agressif: "the presence of appropriate aggressive cues (in the external environment or represented internally in thoughts) increases the probability that an overt aggressive response will actually take place" (Berkowitz, 1969, pg. 15).

D'après cette hypothèse la réponse agressive doit plus probablement apparaître quand, à partir d'un état interne d'activation, dans lequel on doit prendre en considération la force des habitudes agressives, l'excitation, la stimulation interne, la douleur ou la colère, viennent s'ajouter des signaux agressifs - des objets désagréables ou associés à des sources de douleur ou de colère, des objets ou des images associés à l'agression, à ses victimes ou à ses instruments (Berkowitz, 1975), (cf. figure 2).

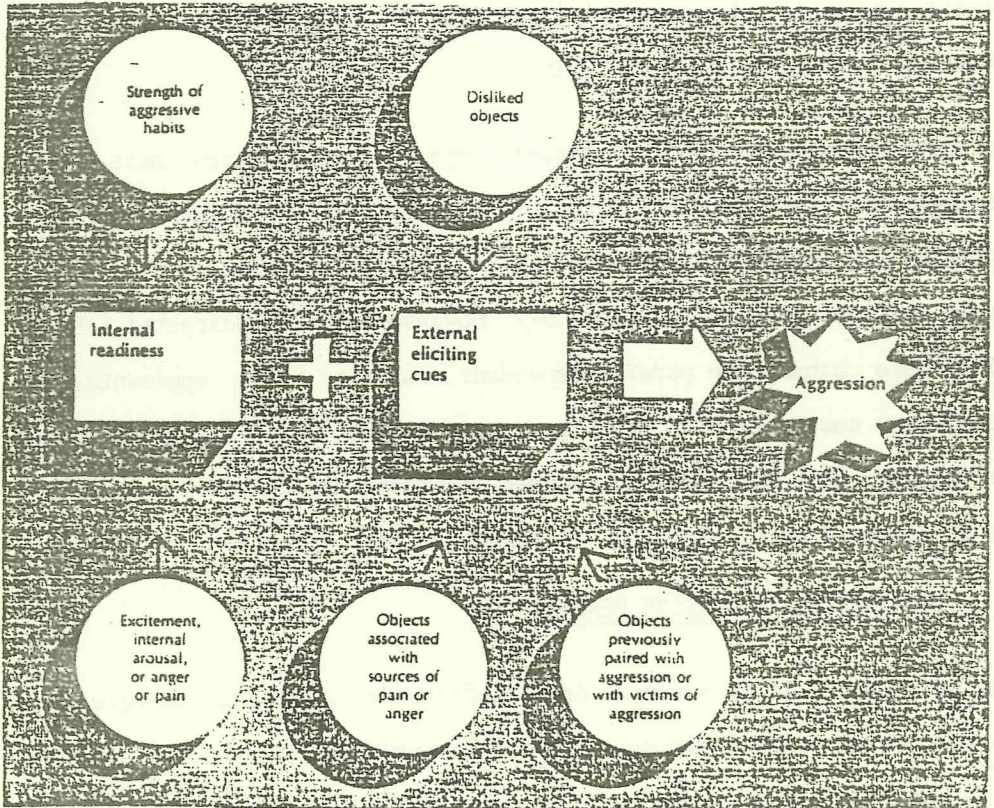


Figure 2 - Facteurs intervenant dans l'agression impulsive

La nature de ces indices ou signaux, et de leur articulation avec le comportement agressif semble d'après Leyens (1979) être proche des déclencheurs innés de l'agression, tels que l'éthologie la plus orthodoxe (Lorenz, 1950) les réfère, bien que dans la formulation théorique il y aient des références explicites au conditionnement classique pour expliquer le statut et le fonctionnement de ces signaux (Berkowitz et Knurek, 1969).

C'est dans ce contexte théorique que Berkowitz interprète l'effet de la présence d'une arme (objet fortement conditionné à des événements agressifs) dans le déclenchement des réponses agressives: les sujets expérimentaux infligent des punitions sévères à leurs partenaires, après une instigation négative, lorsqu'une arme se trouve auprès d'eux, plus que lorsqu'un objet neutre (une raquette de badmington) ou aucun objet se trouvent à leur côté (Berkowitz et Le Page, 1967).

Certains auteurs (Buss et al., 1972) ont, cependant, obtenu des résultats opposés en employant le même paradigme expérimental; Leyens et Parke (1975) posent, à ce propos, la question de l'effet anxiogène de certains signaux qui perdent, en conséquence, leur pouvoir déclencheur, pour jouer le rôle de signaux inhibiteurs de la réponse aggressive.

C'est dans le cadre de ses études sur l'agression réactive que Berkowitz explicite l'hypothèse de la relation entre la violence filmée canalisée par les mass media (en tant qu'un ensemble structuré de signaux agressifs) et le déclenchement des comportements agressifs des spectateurs: "portrayed violence in the mass media is associated with other violent scenes the individual had encountered previously (there is a response - mediated stimu-

lus generalisation) and these stimuli, in turn, can evoke a range of aggressive responses" (Berkowitz, 1970, pg 12).

Le paradigme expérimental des études en laboratoire effectuées par Berkowitz et ses collaborateurs dans ce domaine, obéit aux procédures suivantes:

1) les sujets réalisent une tâche qui est positivement ou négativement évaluée par un comparse de l'expérimentateur; 2) dans un deuxième moment ils regardent une séquence d'un film violent ou d'un film neutre, mais également actif et attrayant; 3) enfin ils doivent réaliser une autre tâche au cours de laquelle ils peuvent punir par des chocs électriques le comparse qui a évalué leur première tâche. Les résultats obtenus par Berkowitz (1970) dans ces études au laboratoire ont confirmé l'hypothèse que les films violents jouent un rôle déclencheur du comportement agressif des spectateurs quand ceux-ci sont dans un état d'activation interne avec une connotation négative (frustration, irritation, colère).

Le paradigme expérimental de Berkowitz est, on le voit bien, dans ces moments princeps, exactement le même que celui utilisé par Feshbach pour tester l'hypothèse contraire, à savoir, que le contenu violent des films ne joue pas un rôle déclencheur de l'agression mais un rôle cathartique qui rend moins nécessaire l'utilisation du comportement agressif subséquent pour réduire l'instigation initiale.

L'utilisation dans la troisième phase de l'expérience, soit d'une tâche d'association de mots (Feshbach, 1961), qui ne permettrait qu'une expression déplacée et donc amoindrie (Miller, 1959) du comportement agressif, soit de l'évaluation de la personne même qui a dénigré le sujet auparavant (Berkowitz et la Page, 1967) semble, néanmoins, assez important pour qu'on puisse se demander

si les effets différents trouvés par les deux chercheurs ont vraiment la signification qu'ils veulent leur attribuer.

Cependant, au delà de tous les doutes qui pourraient subsister sur l'importance de ses propositions théoriques et de leur démonstration expérimentale en laboratoire, accusée d'être artificielle et peu probante, on doit référer sa contribution définitive pour relancer des études sur l'impact de la violence filmée en milieu naturel.

Les trois études qu'on réfèrera ensuite constituent un triptyque. Les deux premières ont été réalisées aux États Unis (Parke et al., 1977) et la troisième en Belgique (Leyens et al., 1975), toutes ayant comme sujets des adolescents délinquants en pensionnat.

Dans la première étude les chercheurs ont travaillé avec deux groupes de sujets: dans une première phase ils ont obtenu différentes mesures sur le taux habituel des comportements agressifs des jeunes, en les observant de façon systématique deux heures par jour pendant 3 semaines (3 jours par semaine). Pendant les cinq jours suivants les sujets ont vu, soit des films violents, soit des films neutres, et leur comportement a été enregistré au long de trois semaines. La figure 3 en montre les résultats:

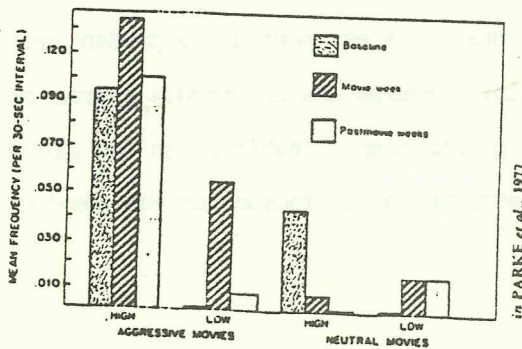


Fig. 3- Agression physique dans les quatre pavillons durant les trois semaines.

Les films violents suscitent plus d'agression que les films neutres, cet effet étant plus marqué dans les sujets initialement plus agressifs. Après la semaine du traitement expérimental quelques sujets ont encore participé à une situation en laboratoire selon le paradigme original de Berkowitz: là en core c'étaient les sujets insultés et ayant regardé les films violents qui ont donné les réponses les plus agressives.

Dans la deuxième étude (Parke et al., 1977) la situation expérimentale était fondamentalement la même, quelques corrections ayant été introduites dans la sélection des films et dans la durée de l'observation des garçons; en plus on a ajouté une autre condition expérimentale pour clarifier les effets de l'exposition continue à la violence, les deux groupes appartenant à cette condition ne voyant que le dernier film de chacune des séries - la série de films violents ou la série de films neutres.

Les résultats obtenus dans cette étude montrent également l'effet positif des films violents sur le comportement agressif des sujets; en ce qui concerne l'exposition continue versus une seule exposition, celle-ci s'est montrée plus efficace que celle-là pour augmenter les niveaux - base d'agression.

La troisième étude en milieu naturel a été menée en Belgique par Leyens et ses collaborateurs dans une institution où les jeunes étaient déjà distribués par quatre pavillons, et s'est poursuivie pendant quatre semaines: dans la première semaine l'équipe des chercheurs a pris contact avec l'ins titution, favorisant en même temps l'habituation des garçons à leur présence; dans la deuxième semaine on a procédé aux mesures-base des sujets, en

ce qui concernait le comportement agressif et de dominance, aussi bien que la cohésion dans les groupes; dans la troisième semaine les traitements expérimentaux ont été introduits (les films violents pour un pavillon plus agressif et pour un pavillon moins agressif et les films neutres pour les deux autres pavillons, ceux-ci se différenciant aussi par leur taux habituel d'agression); pendant la quatrième semaine on a mesuré la durabilité des effets des traitements expérimentaux.

Les résultats les plus clairs sont ceux qui se réfèrent à la "période nocturne", juste après l'exhibition des films dans tous les pavillons (figure 4): les pavillons à la diète violente, mais pas ceux à la diète neutre, présentent une augmentation significative du taux d'agression physique. Par contre, les résultats qui se réfèrent à la quatrième semaine ne révèlent des effets que pour le groupe avec des indices initiaux d'agression les plus élevés.

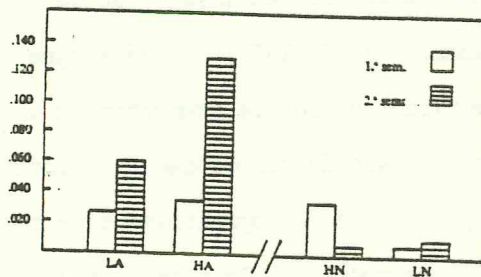


Figure 4 - Période du soir: agression physique dans les quatre pavillons durant les deux premières semaines.

En ce qui concerne les variables intermédiaires de contexte social, peut-être l'aspect le plus innovateur de l'étude, on a vérifié que c'étaient les individus perçus par leurs pairs comme les plus dominants, les plus agressifs, les plus populaires et les moins populaires, ceux qui réagissaient le plus au contenu violent des films. D'après Leyens, "ceci se comprend aisément dans une institution où la violence est symbole de prestige et où les démunis jouent parfois la mouche du coche" (Leyens, 1979, pg. 147).

Ces trois études expérimentales sur le terrain représentent un grand progrès méthodologique de la recherche dans ce domaine et la convergence de leurs résultats met en évidence l'effet positif du cinéma violent sur le comportement agressif des spectateurs, même si la durabilité de cet effet est courte et les spectateurs réagissent différemment à ce type de stimuli en fonction d'autres variables du contexte social.

3. LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE SOCIAL DE L'AGRESSION

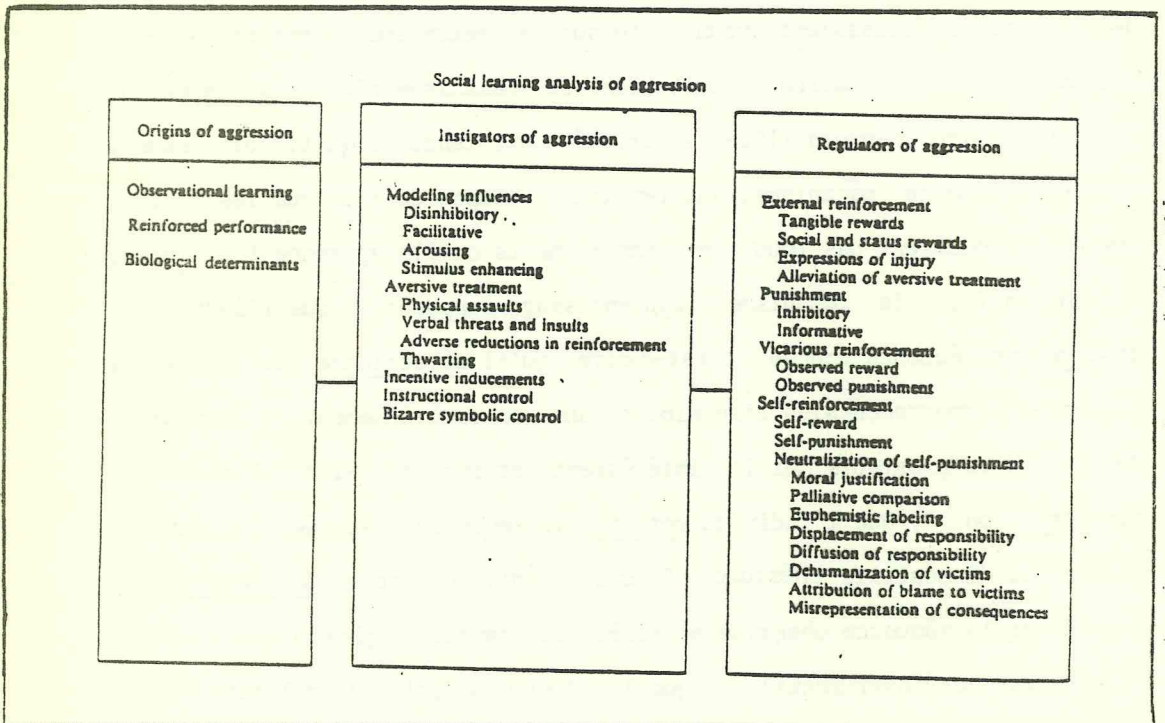
Dans le cadre de sa théorie de l'apprentissage social Bandura (Bandura et Walters 1963; Bandura 1973, 1979) a développé un programme de recherches et une théorisation sur le comportement agressif, celui-ci n'étant au début qu'une classe de comportements facilement utilisables pour vérifier son hypothèse de l'apprentissage de comportements nouveaux par l'observation de modèles. Pour cet auteur, en effet, le répertoire complexe de comportements des membres d'une société est acquis, dans une large mesure, à travers l'observation de configurations de réponses présentes dans les multiples agents sociaux (modèles); si le processus d'apprentissage social reposait sur un processus d'essai-erreur individuel, la majorité des individus n'aurait jamais survécu à un processus pareil de socialisation. Il serait difficile, affirme Bandura, de s'imaginer un processus de

socialisation où le langage, les coutumes propres à une culture, ses pratiques éducationnelles, sociales et politiques, se formeraient à nouveau dans chaque individu uniquement à travers le renforcement sélectif, sans la réponse-guide de modèles qui exhibent déjà un répertoire culturel structuré dans leur comportement quotidien.

Dans l'exploration préalable de ce processus d'apprentissage par observation et imitation du comportement de modèles, Bandura et Walters (1963) ont conduit un ensemble d'études expérimentales dans lequel ils ont employé des modèles vivants ou filmés qui reproduisaient des séquences comportementales rares ou anecdotiques qui, dès qu'elles étaient elles-mêmes reproduites par des enfants, ne laissent aucun doute sur le mécanisme d'apprentissage à l'oeuvre dans la situation: l'imitation. Ce mécanisme n'est pas, cependant, de type molaire: Bandura (1965) a vérifié l'existence de quatre processus à l'intérieur de ce mécanisme, qui rendent compte du fait que les individus ne reproduisent pas tous les comportements qu'ils apprennent par observation; en fait, le mécanisme d'apprentissage suppose: 1) que l'individu observe une séquence donnée, c'est-à-dire, qu'il sélectionne, de toutes les séquences comportementales disponibles dans son environnement, à un moment donné, une ou plusieurs qui l'"intéressent" et sur lesquelles il concentre son attention; 2) que l'individu retient la séquence observée, mettant en oeuvre ses dispositifs mnésiques 3) que l'individu dispose des moyens pour reproduire la séquence observée et fixée (les capacités physiques ou intellectuelles, les instruments); 4) que l'individu perçoit une relation entre ce qu'il a observé et ses objectifs immédiats ou médiateurs et qu'il utilise son expérience passée pour anticiper les conséquences possibles de la repro-

duction de l'acte qu'il a appris (observé + fixé).

Cette distinction entre l'acquisition et l'exécution (Bandura, 1965) a permis à Bandura de développer des questions très importantes dans le contexte du problème de l'apprentissage en général et dans ses positions théoriques sur l'apprentissage, les facteurs d'instigation et de régulation des comportements agressifs en particulier (Bandura, 1973, 1979) (Figure 5).



in Psychological Mechanisms of Aggression, Bandura, 1979

Figure 5 - Analyse de l'apprentissage social de l'agression

Le modèle théorique proposé par Bandura implique, en fait, que le comportement agressif est appris sur la base de l'existence de dispositifs biologiques spécifiques, soit à travers l'exécution renforcée, soit à travers l'observation de modèles; mais cet apprentissage n'implique pas, pour autant, que l'individu, par un quelconque mécanisme automatique ou idéosyncratique, reproduise au hasard ces comportements: au contraire, des apprentissages similaires peuvent déboucher sur des comportements très différents selon les formes d'instigation et de régulation de ces comportements présents dans chaque situation.

Les instigateurs et les régulateurs de l'agression sont, chez Bandura, des actions provenant de l'extérieur, ou des processus idéatifs, eux aussi socialement modélés, de telle sorte que le comportement agressif serait, finalement, une interaction complexe entre des apprentissages plus ou moins précoces et des facteurs qui fonctionnent, à chaque moment, comme instigateurs ou comme inhibiteurs d'un comportement, lui-même culturellement étiqueté, avec une valeur fonctionnelle différenciée.

Le paradigme expérimental utilisé par Bandura et Walters (1963) dans leurs études sur l'apprentissage vicariant de comportements nouveaux à travers l'imitation contient déjà les éléments essentiels de la théorie de l'apprentissage social de l'agression qu'il développera plus tard (Bandura, 1973): dans l'expérience qu'on décrira par la suite Bandura et al. (1963) ont utilisé des modèles vivants, filmés et en dessin animé, masculins et féminins, qui exhibaient des séquences comportementales agressives vis-à-vis d'une poupée. Les enfants, dont l'âge était en moyenne, 4 ans et 4 mois, regardaient les séquences comportementales et, après avoir été frustrés

(empêchés de jouer avec les joujoux attrayants qu'on leur montrait), étaient laissés seuls dans une chambre pendant vingt minutes et pouvaient jouer à l'aise avec des jouets variés: la poupée utilisée par les modèles, des jouets agressifs et des jouets neutres.

L'introduction d'autres mesures non manipulées, telles que l'anxiété vis-à-vis de l'agression et le taux habituel d'agression des sujets peut être entendue, à la lumière de la théorie de l'apprentissage social, comme une préoccupation avec des composantes facilitatrices ou inhibitrices du comportement habituel selon les principes classiques du conditionnement; le sexe des sujets, par contre, peut rendre compte d'un mécanisme régulateur informatif à l'oeuvre dans une société où le comportement agressif est socialement défini comme plus approprié chez les garçons que chez les filles.

Les résultats (figure 6) montrent que l'imitation des modèles agressifs ne diffère pas d'après la forme de présentation des séquences comportementales, mais plutôt du sexe du modèle et du sexe des enfants et que dans les trois conditions d'observation des modèles les enfants montrent plus de comportements agressifs imités et non-imités que ceux du groupe contrôle.

agression totale	groupes expérimentaux					dessein animé	groupe contrôle
	modèle réel		modèle filmé				
	modèle M	modèle F	modèle M	modèle F			
garçons	76.8	131.3	114.5	85.0	117.2	72.2	
filles	65.8	57.3	87.0	79.5	80.9	36.4	

Figure 6- Imitation des modèles agressifs selon le sexe des sujets et le sexe du modèle (Bandura et al. 1963)

Ce paradigme expérimental est resté classique non seulement dans les études contemporaines sur l'imitation comme dans les études sur l'acquisition du comportement agressif dans son rapport avec les messages agressifs filmés. L'hypothèse fondamentale est que le comportement agressif est socialement appris, soit à travers l'exécution renforcée soit au moyen de l'observation de modèles - dont ceux diffusés par la télévision jouent un rôle assez important - et que son actualisation dépend de la présence d'éléments instigateurs, régulateurs et motivationnels qui intègrent, pour le sujet, ce comportement dans une stratégie plus globale.

4. L'HYPOTHÈSE DE L'ACTIVATION ÉMOTIONNELLE

Les travaux de Hull (1943) et de Spence (1956) sur l'apprentissage avaient montré comment l'activation physiologique augmente la probabilité d'émission de la réponse dominante à un moment donné dans le répertoire comportemental des individus. Tannenbaum (1971, 1972) et Zillmann (1971) reprennent l'étude de la composante émotionnelle du comportement agressif dans un contexte de communication, leur première hypothèse ne dépassant pas la formule suivante: l'activation physiologique sert à énergetiser des comportements sans pour autant exercer aucune influence sur le contenu de ces comportements.

Au centre de ce modèle se situe le concept d'activation émotionnelle, dont la connotation avec le "construct" de drive est évidente et reconnue par ses auteurs; sa définition dans un cadre théorique plus complexe et de recherche plus expérimentale lui permet, cependant, de survivre et même d'être à l'origine d'un vaste programme de recherches qui, jusqu'aujourd'hui, essaie de clarifier le processus à travers lequel les messages avec un impact émotionnel important produisent chez les sujets récepteurs un changement de comportement.

En ce qui concerne l'impact de la violence filmée dans les comportements agressifs des spectateurs, l'hypothèse de l'activation émotionnelle soutient la proposition suivante: les films violents ont le même statut que d'autres messages filmés également activants, le contenu agressif n'étant pas indispensable à l'activation physiologique des spectateurs.

Le paradigme expérimental utilisé par Zillmann (1971) pour démontrer la non-spécificité de contenu du stimulus était équivalent à celui de Feshbach et de Berkowitz, mais à côté des conditions film violent et film neutre, un film

érotique non-agressif a été introduit: l'auteur a pu vérifier que les réponses agressives des sujets vis-à-vis d'un comparse de l'expérimentateur qui les avaient initialement insultés étaient similaires dans les conditions film violent et film érotique, toutes les deux étant plus fortes que celles de la condition film neutre. Les films violents comme d'autres classes de films, peuvent donc, d'après cette hypothèse, activer physiologiquement les spectateurs, cette élévation du niveau d'activation se reflétant dans l'augmentation d'intensité des comportements suivants.

Mais l'hypothèse de l'activation émotionnelle ne postule pas uniquement la non-spécificité du contenu des communications, mais aussi la non-spécificité du contenu des réponses des individus: les réponses agressives qu'on vérifie dans les paradigmes antérieurs ne seraient dues qu'au dispositif expérimental, où le sujet est mis dans une condition d'agression (punition / riposte), intégrée dans une tâche d'apprentissage.

Cette première formulation de la théorie postule donc que l'activation physiologique induite par certaines communications est relativement libre vis-à-vis de leur contenu et est canalisée dans la situation comportementale immédiate du sujet, ayant comme conséquence une intensification de ce comportement.

Tannenbaum et Zillmann (1975) réfèrent, à ce propos, des situations expérimentales où, à côté de la réponse aggressive on a introduit la réponse "altruiste": les résultats montrent, de fait, que cette réponse est aussi affectée par l'activation produite par les messages filmés activants, mais seulement lorsque dans la première phase de l'expérience le comparse, au lieu d'insulter le sujet, se montre coopérant. D'après ces auteurs "such results

suggest the need to expand the model to accomodate factors other than arousal, particularly cognitive factors linking the first encounter phase of the experimental paradigm to the response phase" (Tannenbaum et Zillmann, 1975, pg. 173).

La théorie des deux facteurs des états émotionnels énoncée par Schachter (1964), aussi bien que ses premiers travaux expérimentaux dans ce domaine (Schachter et Singer, 1962) avaient déjà mis en évidence l'importance de la dimension cognitive dans l'interprétation de l'activation physiologique et dans la canalisation des réactions internes excitatrices dans des réponses comportementales ouvertes.

C'est dans la convergence des propositions de Schachter et des résultats de leurs propres travaux que Tannenbaum et Zillman modifient le modèle élémentaire initial de l'activation émotionnelle et formulent l'hypothèse des deux facteurs des effets des communications (Tannenbaum et Zillmann, 1975) directement appliquée au domaine du comportement agressif subséquent aux communications activantes.

Ce nouveau modèle postule l'interaction entre les facteurs cognitifs et les facteurs d'activation dans le déclenchement du comportement agressif à la suite d'une communication activante. Cette proposition permet l'interprétation de la première phase du paradigme expérimental initial de la façon suivante: quand le sujet est insulté il ressent une hausse d'excitation (Hokanson et al., 1968; Rule et Hewitt, 1971; Zillmann & Johnson, 1973); il est alors dépendant des signaux environnementaux pour évaluer et codifier son état d'activation; d'après ces signaux il doit évaluer cet état en tant que colère, et l'intensité de ce sentiment est déterminée par le

degré d'activation que le sujet attribue à sa colère à ce moment-là.

L'interprétation précédente ne permettant pas, cependant, de comprendre comment l'activation produite par le message augmente l'intensité de la réponse finale et comment cette activation est attribuée à la colère initiale, Tannenbaum et Zillmann (1975) incluent dans le modèle la notion de transfèrece de l'activation résiduelle; cette notion repose sur l'hypothèse selon laquelle l'adaptation cognitive aux stimuli externes médiatisée par le système neurologique, peut survenir plus rapidement et même probablement précéder l'adaptation de l'excitation du système sympathique, dont les composantes principales fonctionnent à travers des processus humoraux relativement lents.

Ainsi un individu qui a produit une réponse émotionnelle à un stimulus donné (A) peut adapter cognitivement cette réponse à un autre stimulus subséquent (B) à condition que l'activation résiduelle de la réponse au premier stimulus (A) soit encore présente. On peut donc parler d'un transfert de l'excitation de la situation A dans la situation B à travers une fausse attribution cognitive dans la deuxième situation. Si on applique ce raisonnement au domaine des effets des films violents dans la facilitation des réponses agressives chez les spectateurs, le paradigme du transfert implique que le comportement agressif sera plus fort si a) on a provoqué chez le sujet une disposition à l'agression vis-à-vis d'une cible, et cette disposition sera ultérieurement réitérée; b) un niveau important de l'activation résiduelle produite par l'exposition au film est encore présent au moment où le sujet a l'opportunité d'agir contre la cible initiale; et c) l'individu évalue son état d'activation en relation avec la colère ressentie contre la cible et pas en relation avec le film qu'il vient de voir.

Dans une expérience conduite par Zillmann, Johnson et Day (1974), les auteurs ont testé les deux questions centrales du paradigme: le transfert de l'activation et la fausse attribution sur l'origine de cette activation. L'activation centrale était provoquée par une activité physique très fatigante et la variable dépendante était la réponse agressive du sujet vis-à-vis du comparse qui l'avait offensé au début de la situation expérimentale. On a encore fait varier l'intervalle de temps entre la tâche fatigante et la réponse dépendante, la durée de cet intervalle étant cruciale pour provoquer ou non la fausse attribution: l'hypothèse était que, si le comportement agressif était demandé juste après la tâche fatigante, le sujet attribuerait volontiers l'activation ressentie à cette tâche, à cause des signaux évidents de l'effort dépensé; par contre, si on mettait quelques minutes entre la tâche fatigante et la réponse agressive, ces signaux seraient déjà moins évidents, permettant au sujet, plus facilement, d'attribuer faussement l'excitation résiduelle à ses sentiments de colère vis-à-vis du comparse qui l'avait offensé.

Les résultats montrent, de fait, que des scores d'agression significativement plus élevés furent obtenus dans la condition intervalle par rapport à la condition non-intervalle, les mesures physiologiques de l'activation résiduelle montrant en plus que les différences significatives dans ces niveaux n'avaient aucune conséquence sur le comportement agressif.

L'hypothèse de l'activation émotionnelle ne s'inscrit qu'indirectement dans la recherche des effets de la violence filmée sur le comportement agressif des spectateurs, dans le sens où elle dépasse le cadre de cette classe restreinte de communications et envisage la construction d'un modèle compréhensif des processus qui médient les effets des messages des mass-média sur le comportement des individus. Une partie des recherches qui intègrent l'exploration de ce mo

dèle s'est néanmoins intéressée directement aux effets des messages violents canalisés par le cinéma et la télévision sur les comportements agressifs des spectateurs, en posant l'hypothèse d'un effet de facilitation des films médiatisé par l'activation émotionnelle et par l'attribution cognitive qu'elle exige.

Les résultats de la recherche confirment les effets positifs des media violents dans l'augmentation de l'agression chez les spectateurs; mais le rôle le plus important de la théorie de l'activation émotionnelle nous semble être l'élargissement de la compréhension des processus qui sous tendent les effets vérifiés: à côté des processus d'apprentissage et de régulation sociale de l'agression prévus par Bandura et des processus cognitifs impliqués dans l'impact des signaux agressifs proposés par Berkowitz, l'approche théorique de Tannenbaum et Zillman intègre dans un même modèle les dimensions physiologique, émotionnelle et cognitive du comportement agressif dans son interface avec les messages violents canalisés par les media.

Les orientations théoriques de la recherche expérimentale des effets de la violence filmée sur le comportement agressif qu'on vient d'exposer ne montrent pas la quantité et la diversité des travaux menés dans ce domaine jusqu'à nos jours, ni la multiplicité de variables intermédiaires qui y furent introduites pour enrichir la compréhension du comportement agressif découlant de l'exposition aux media.

La relation entre l'exposition aux films violents et les comportements agressifs constitue d'ailleurs un problème qui doit être intégré dans le domaine d'étude plus global des effets des Moyens de Communication Social.

Nous nous attarderons ensuite à l'analyse du parcours de la recherche expérimentale des effets des films sur les comportements agressifs, en mettant en évidence soit les variables intermédiaires soit les questions méthodologiques soulevées par les instruments et les procédures employés par les chercheurs, soit encore les nouvelles perspectives qui s'ouvrent à l'investigation sur l'impact social de la violence filmée.

CHAPITRE III

LES EFFETS DES MOYENS DE COMMUNICATION DE MASSE :

DE LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE AUX

EFFETS DES FILMS VIOLENTS

INTRODUCTION *

1. Nous ne nous proposons pas de faire une revue exhaustive des travaux sur l'influence des mass media, mais de relever la façon dont ces travaux ont délimité le problème, les cadres conceptuels auxquels ils se réfèrent, et les méthodes d'analyse qu'ils ont utilisées; ceci afin de situer les recherches sur les effets des films violents, dont les cadres théoriques ont été présentés dans le chapitre précédent et dont la démarche empirique sera passée en revue dans le chapitre suivant.

Nous prêterons une attention particulière aux deux paradigmes qui ont marqué la première phase de la recherche systématique des effets des media: le paradigme des "effets minimaux", dû à Lazarsfeld et ses successeurs, et la paradigme de la "communication persuasive", énoncé et développé par Hovland et ses collaborateurs à l'Université de Yale.

À partir des années soixante un tournant s'est amorcé dans ce domaine de la recherche. Contre ceux qui avaient annoncé la fin de la problématique des effets, (Balle et Padioleau, 1973) quelques auteurs ont cherché à aborder sous un angle nouveau le phénomène de la communication de masse et de ses conséquences. Cette nouvelle perspective sera l'objet de la deuxième partie de ce chapitre.

2. Le modèle le plus simple, et historiquement le première, qui a été proposé pour l'analyse des Communications Sociales est dû à H.Lasswell: "Who, say what, in which channel, to whom, with what effect?" (Lasswell, 1948). Ce modèle, bien qu'atomiste, a l'avantage de définir des objets de recherche et de fournir une taxonomie des études sur les media.

(*) Ce chapitre et les deux qui le suivent ont été rédigés conjointement par l'auteur et J.Vala et ont été publiés dans la revue *Psicologia*, 1981, 1982, 1983.

Le premier "Qui" de Lasswell a été étudié d'abord en tant que celui d'un individu ou d'individus isolés (les programmeurs, les "gatekeepers", etc.), perspective qui ne prenait pas en compte le caractère de production industrielle qu'acquies bientôt la communication de masses. Cette perspective a été progressivement remplacée par une analyse plus organisationnelle, et plus sociologique, soit dans le cadre d'une approche fonctionnaliste, soit dans le cadre d'une approche socio-politique, qui rend évident le rôle de reproduction de l'idéologie dominante sous-jacente aux media, conceptualisés en tant qu'appareils idéologiques de l'État.

Les messages des media (le quoi de Lasswell) ont été décodés moyennant l'analyse de contenu, et, plus récemment, ils ont été l'objet d'analyses sémiologiques. À travers ces deux méthodes, les media deviennent des révélateurs des valeurs et des mythes de notre présent social.

Un troisième champ de recherche porte sur l'étude des canaux. Ce qui le caractérise c'est l'analyse des messages dans leur rapport au "couple sensoriel-technologique" soit par l'impact qu'il a sur le devenir social, soit comme indicateur du développement socio-économique.

Enfin, si les études d'audience (le deuxième qui) ont en elles-mêmes un intérêt relatif d'un point de vue théorique, les études sur les effets des moyens de communication sociale (M.C.S.) constituent un champ d'analyse stimulant étant donné leur signification sociale et les problématiques théoriques qu'elles ont permis d'énoncer.

Ce fut dans le contexte d'analyse des phénomènes politiques que surgirent les premières études sur les effets des mass media. Le développement des

mouvements ouvriers, l'ascension du nazisme et du fascisme avec la propagande et la contre-propagande qui les accompagnèrent avant et pendant la deuxième guerre mondiale, tout cela suscita le plus vif intérêt pour le rôle joué par les mass media dans la dynamique sociale. C'est dès lors la sociologie émergente des comportements politiques qui est à l'origine de l'étude systématique de l'influence des M.C.S..

Historiquement, on ne peut pas oublier non plus l'impact que "l'invasion des martiens" a eu sur la question qui nous occupe. Le 30 Octobre 1938, O. Wells a diffusé à travers la radio une adaptation du roman de H.G. Wells, "La Guerre des Mondes": des milliers d'auditeurs ont alors vécu des heures de véritable panique. Cet événement a attiré l'attention des chercheurs sur l'influence des media dans la vie quotidienne elle-même. Le champ de la recherche s'élargit donc peu à peu: il ne s'agit plus seulement d'étudier les interrelations entre les phénomènes politiques ou entre les comportements des électeurs et les media, mais aussi d'étudier les effets de la diversité des messages des media (informations, fait-divers, fictions) sur le quotidien, l'organisation des patterns de vie et des valeurs.

Les progrès rapides des techniques de diffusion collective et les événements de la deuxième guerre mondiale, créent l'idée d'un immense pouvoir manipulateur des media. Qu'on se rappelle l'ouvrage de Tchakotine, publié en 1939, "Le viol des foules par la propagande politique"; et le roman de George Orwell, publié en 1949 - "1984". Les premières recherches empiriques sur l'influence des M.C.S. se déroulèrent dans un climat d'opinion où les media étaient représentés comme une arme efficace pour dominer toute une société.

Après vingt années de recherches, au début des années soixante, la réponse des scientifiques était très rassurante - les media auraient une influence minimale dans la formation des opinions et des comportements des personnes. Cependant, les recherches entreprises à partir des années soixante suggèrent qu'il faudrait bien admettre l'influence, probablement puissante, des M.C.S.. Comme l'observe le rapport du 10^{ème} Congrès de l'Association Internationale pour les Recherches en Matière de Communication (cité par Noëlle-Newman, 1978), ce retour à l'influence des media ne signifie pas un retour à l'idée qu'on se faisait au début des années quarante des influences et des effets directs, puisqu'il s'agit maintenant de révéler la façon subtile et indirecte par laquelle les mass media contribuent à la formation de notre perception de l'environnement et à l'organisation de nos patterns de réponse.

Les problèmes relatifs à la diffusion des comportements violents et à la formation des attitudes face à la violence occuperont une place privilégiée dans ce champ d'étude.

1. LA RECHERCHE DES EFFETS DIRECTS ET IMMÉDIATS

Les recherches de Hovland et de ses collaborateurs à l'Université de Yale sur la communication persuasive et celles de l'équipe de Lazarsfeld sur les comportements des électeurs constituent, d'un point de vue historique, les grandes traditions de recherche dans le domaine des effets des communications.

Ces deux courants de recherche se distinguent, néanmoins, par plusieurs aspects:

- a) Hovland a étudié la communication comme un rapport d'un émetteur à un individu-récepteur, tandis que Lazarsfeld l'a envisagé comme un rapport d'un émetteur à un ensemble d'individus interliés;
- b) Hovland a relevé le rôle de variables psychologiques, et Lazarsfeld celui de variables sociologiques;
- c) Les recherches de Hovland sont expérimentales et presque toujours en laboratoire, tandis que celles de Lazarsfeld sont des études corrélationnelles sur le terrain;
- d) Hovland recherche les conditions d'efficacité d'une communication, Lazarsfeld mesure les effets des communications telles qu'elles sont diffusées par les media;
- e) Hovland conclue que, une fois manipulées certaines variables relatives à la source et/ou aux messages, et une fois connu le profil de l'audience, une communication peut produire des changements d'opinion; au contraire, Lazarsfeld minimise les effets persuasifs des communica

tions, étant donné la portée des mécanismes de perception sélective et le pouvoir des systèmes de communication inter - personnelle auxquels l'audience se confronte.

Sur un point, les deux paradigmes se retrouvent: tous les deux recherchent les effets directs, immédiats et visibles des messages des media sur les attitudes ou les comportements des audiences.

1.1 Le paradigme des effets minimaux

Deux études, aujourd'hui classiques, réalisées par Lazarsfeld et son équipe sont à l'origine de l'hypothèse des effets minimaux des media. La première de ces deux études a été conduite dans l'État de l'Ohio en 1940, pendant la campagne électorale pour la présidence des E.U.A.; la deuxième a été réalisée dans l'État de New York pendant les élections de 1948. Du point de vue méthodologique, il s'agit de deux recherches corrélationnelles et par "panel". Soit dans l'étude de 1940 (Lazarsfeld, Berelson et Gaudet, 1948), soit dans l'étude de 1948 (Berelson, Lazarsfeld et Mcphee, 1954), les auteurs formulent et développent les hypothèses de l'exposition sélective et des deux étapes dans la communication (the two step flow of communication)-chacune de ces deux hypothèses et son interrelation expliqueraient pourquoi l'influence des media serait minime, pourquoi les media n'agiraient qu'en tant que renforcement d'opinions déjà établies.

L'exposition sélective

L'équipe de recherche dans l'État de l'Ohio a constaté que les électeurs choisissaient les sources d'information en accord avec leurs

convictions personnelles: les républicains écoutaient la propagande de Willkie, et les démocrates celle de Roosevelt; les indécis, eux-mêmes, cherchaient surtout les informations consonnantes avec l'orientation de leurs prédispositions; seul un petit pourcentage des sujets s'exposait délibérément à des influences opposées à leurs convictions (Lazarsfeld et al., 1948).

La radio favorisait Roosevelt, tandis que la plus grande partie de la presse avait pris le parti de Willkie. Par conséquent, les républicains choisissaient plus la presse que la radio comme moyen d'information, en même temps qu'ils trouvaient la presse plus proche de leurs propres idées et la prétendaient aussi plus impartiale. Les démocrates, par contre, appréciaient davantage la radio (Lazarsfeld et al., 1948).

Dans l'étude de 1948 les mêmes chercheurs ont constaté que plus les électeurs s'exposent aux mass media, plus ils deviennent intéressés dans la campagne électorale et plus enthousiastes ils se montrent envers leur candidat; plus ils s'exposent aux media, moins ils changent leurs positions et moins ils se manifestent prédisposés à l'absentation; plus ils s'exposent aux media, plus ils montrent connaître les points de vue de leurs candidats (Berelson et al., 1954).

Ces résultats soutiendraient l'hypothèse de l'exposition sélective puisque les gens choisissent plus les media ou les informations diffusées par les media qui comportent leurs opinions. On peut, donc, dire que l'exposition aux communications de masse solidifie les convictions, les cristallise et les renforce plus qu'elle ne les convertit.

Hyman et Sheatsley (1947-1965) et, plus tard, Klapper (1960) ont contribué à la diffusion de cette hypothèse.

Les différentes théories psychologiques de la congruence et de l'équilibre rendent compte des mécanismes psychologiques qui soutiendraient l'hypothèse de Lazarsfeld et de ses successeurs. Dans la théorie de la dissonance cognitive de Festinger, spécifiquement, l'exposition sélective joue un rôle central en tant que mécanisme réducteur de la dissonance: les individus chercheraient des informations capables de réduire la dissonance et éviteraient les informations productrices de dissonance. Dans les situations où une personne est involontairement confrontée à une information dissonante, des processus défensifs se déclenchent alors, ou bien pour empêcher que la nouvelle perception ne se consolide ou bien pour la transformer en quelque chose de compatible avec les croyances préexistantes (Festinger, 1957). C'est dans ce sens que, dans une vieille étude, Cooper et Jahoda (1947) parlent déjà de "fuite à la propagande" contre-attitudinale.

Si de nombreuses études corrélationnelles et expérimentales montrent que l'individu recherche des informations-supports ou qu'il "fuit" face aux informations en désaccord avec ses idées préconçues, d'autres études, par contre, ne soutiennent pas ce point de vue.

Dans sa recherche de 1948, l'équipe de Lazarsfeld elle-même a constaté que les électeurs qui appuyaient chacun des deux candidats à la présidence des E.U.A. étaient extrêmement attentifs à la propagande de l'adversaire (Berelson et al., 1954).

Sears et Freedman (1967-1947) ont procédé à une révision critique des

recherches sur l'exposition sélective. En ce qui concerne la sélecti-
vité de "facto", ces auteurs concluent:

"So, on several grounds, published reports of the facto selectivity fall somewhat short of representing ideal proof that people do in fact tend to expose themselves to those mass communications which are in accord with their existing attitudes'. Often it has not been established that these attitudes actually did exist beforehand, and often it is not entirely clear what the pattern of exposure actually was. The magnitude of the effect seems rather small, or limited to one set of partisans in some cases. And allegedly selective information-seekers often cannot be distinguished from promiscuous information-gatherers, because it is not clear that they have both high rates of exposure to friendly propaganda and low rates of exposure to hostile propaganda. Finally, 'existing attitudes' often represent only one of several variables that correlate highly with exposure, and their selection as the best predictor may be unnecessarily arbitrary." (Sears et Freedman, 1967-1947, p. 219-220).

Relativement à la préférence psychologique pour les informations-supports, Sears et Freedmann ont analysé 18 recherches: cinq révèlent une préférence des sujets pour les informations-supports; cinq autres une préférence pour les informations-non-supports, dans les huit autres on ne trouve pas de différences significatives.

Le problème a été reconsidéré à la lumière de la théorie de la dissonance cognitive de Festinger. Trois hypothèses ont été analysées:

- a) la sélectivité sera plus forte après une prise de décision;
- b) la sélectivité sera plus forte après l'exposition involontaire à une information-non-corroborante;
- c) la sélectivité sera moindre si l'individu a beaucoup de confiance en son opinion. Des cinq études, recensées par Sears et Freedman (1967-1974), dont l'objectif était de tester la première hypothèse, une seule aboutit à une différence significative. Aucune des trois études qui ont testé la deuxième hypothèse ne l'a confirmée. Sur deux expériences destinées à tester la troisième hypothèse, une la confirme, l'autre ne la vérifie pas.

Si l'hypothèse de l'exposition sélective est "trop plausible" pour être fausse, les expériences de laboratoire sont, au moins, très critiques à son égard.

Par ailleurs, le contexte socio-économique et juridique de production qui caractérise aujourd'hui les media soulève quelques questions sur la vraie portée de l'exposition sélective.

Les télévisions dans la plupart des pays sont contrôlées par l'État:

"La perception sélective est pratiquement abolie dans un système de media centralisés et contrôlés par l'État: l'orientation centrale filtre (...) quels sont les événements et les arguments qui doivent être traités et s'ils doivent être traités positivement ou négativement; dans ce cas, les media ne présentent pas différentes versions parmi lesquelles le destinataire choisit celles qui confirment ses opinions

préconçues, mais cette sélection, dès le départ, lui enlève déjà toute possibilité de sélection" (Noëlle-Newman, 1978, p. 129).

Même dans les pays, comme les E.U.A., où les chaînes de télévision sont privées, il semble exister une assez grande équivalence dans les émissions (Gerbner et Gross, 1976).

En ce qui concerne les journaux et la radio, au-delà de leur apparente diversité, ne diffusent-ils pas des positions fondamentalement semblables (exception faite de cas très spécifiques et de media minoritaires)? Le fondement de cette hypothèse réside dans le constat des relations qui existent entre les différents media et les groupes économiques qui les contrôlent, comme dans le constat des relations existantes entre ces groupes et le pouvoir d'État. Si les divers media diffusent une image assez semblable de la réalité, alors l'exposition sélective ne fonctionne que comme un mécanisme illusoire de choix.

Mais à supposer que la portée de l'exposition sélective puisse être réduite, l'influence des media demeurerait encore faible puisque leurs messages se confrontent avec d'autres systèmes de communication des groupes primaires, tels que ceux existant dans la famille, dans l'école, etc., et qui seraient beaucoup plus influents. L'hypothèse de Lazarsfeld et al. (1948) sur les deux étapes dans la diffusion des communications de masse constitue un premier regard sur cette question - la communication de masse est un système complexe en interaction avec d'autres systèmes sociaux. C'est ce que nous allons voir maintenant.

· Les deux étapes dans la communication (the two step flow of communication)

L'analyse du processus de la prise de décision au cours de la campagne électorale de 1940 aux E.U.A., a suggéré à Lazarsfeld que la transmission des communications de masse pouvait être moins directe qu'on ne le supposait généralement. Voici son hypothèse: les individus sont organisés en réseaux de groupes primaires et secondaires; à l'intérieur de ces groupes se retrouvent des sujets plus exposés que d'autres aux media et qui diffusent dans leurs propres groupes les thèmes auxquels ils auront été sensibles (Lazarsfeld et al., 1948).

Dans le "People's Choice" ces auteurs ont fait un triple constat:

- a) les contacts personnels ont une influence à la fois plus fréquente et plus efficace que les mass media sur les décisions de vote;
- b) certaines personnes, les leaders d'opinion, jouent un rôle plus important que d'autres dans la transmission de l'influence;
- c) ces leaders d'opinion sont plus exposés à la radio, aux journaux et aux magazines que le reste de la population.

À la suite du "People's Choice", des recherches ont été entreprises à fin d'examiner ces résultats.

L'une des recherches a porté sur l'adoption d'un nouveau remède par les médecins. Elle visait à tester l'importance des relations interpersonnelles face à d'autres sources d'influence pour la prise de décisions novatrices (Katz, 1961-1974).

Katz a pu constater que les articles de revues spécialisées et surtout les contacts avec les collègues augmentaient progressivement tandis que l'influence des vendeurs et des "direct mail" diminuait. Ces dernières sources d'influence joueraient un rôle plutôt informatif, mais ne suffiraient pas à elles seules pour emporter la décision. Ce seraient des sources relationnelles ou professionnelles qui encourageraient et légitimeraient l'adoption du nouveau médicament. Cette même recherche a permis de constater que les médecins bien intégrés socialement (c'est-à-dire, ayant des relations avec d'autres médecins) manifestaient, face au nouveau médicament, un comportement différent de celui que prenaient les médecins "isolés": les premiers étaient plus nombreux et plus rapides à se décider que les seconds (Katz, 1961 - 1974).

Une recherche de Riley et Flowerman (1951) a aussi permis de constater que les enfants qui sont bien "intégrés" dans des groupes de leur âge se différenciaient nettement de ceux qui sont "isolés" de leurs pairs en ce qui concerne les programmes de radio qu'ils écoutaient et les livres de bande dessinée qu'ils lisaient, aussi bien qu sur l'interprétation qu'ils en faisaient, les raisons qu'ils présentaient pour leurs choix et les valeurs qu'ils y percevaient.

Dans une recension des études faites sur l'hypothèse de la communication à deux étapes, Katz (1957-1975) insiste sur les deux idées fondamentales qui ressortent de ces recherches:

- a) le public des mass media n'est pas une foule d'individus séparés mais est constitué par des réseaux d'individus;

b) les relations interpersonnelles sont des canaux d'information, elles exercent des pressions sociales et elles sont un support social pour l'individu.

Il est intéressant de constater que ces idées vont à l'encontre des études sur les groupes qui commencèrent à cette époque dans la psychologie sociale. Qu'il nous suffise de rappeler quelques exemples classiques. En 1952 Kelley proposait l'hypothèse d'une double fonction, comparative et normative, des groupes de référence. On retrouve cette position dans les recherches de Deutsch et Gérard (1955) sur le conformisme. K. Lewin (1949-1965) a également étudié le rôle des "gate-keepers" dans le processus d'adoption d'un nouveau comportement alimentaire, processus qui se déroulerait aussi en deux étapes. Ces exemples montrent bien que si l'hypothèse des deux étapes de la communication a son origine dans une école sociologique, elle correspond bien à une problématique dont la formulation théorique est marquée par la psychologie sociale de l'époque.

Les travaux de Lazarsfeld et de son équipe sur l'exposition sélective et sur les deux étapes dans la diffusion de la communication ont contribué à minimiser les effets des media, aussi bien qu'à bloquer la recherche dans ce domaine. En fait, si les recherches qui fondent leur deuxième hypothèse montrent que mass media, structure sociale et communication interpersonnelle sont liées et que leur influence relative doit être étudiée conjointement, la divulgation de ces mêmes recherches a progressivement mis l'accent sur l'importance de la communication interpersonnelle et de la structure sociale, amenuisant ainsi le rôle des mass-media.

Cependant, l'hypothèse de la communication en deux étapes a donné naissance à une nouvelle conception du processus de communication de masse. Elle a suggéré le remplacement du modèle atomiste préconisé par Lasswell (1948) par une perspective structurelle de la communication sociale (Riley et Flowerman, 1951; Riley et Riley, 1959-1973; Schramm, 1975). Les propositions suivantes sont sous-jacentes à cette perspective qui attire aujourd'hui de nouveau l'attention des chercheurs: l'audience est constituée par des réseaux d'individus servant eux-mêmes de canaux aux communications de masse; l'agent émetteur et l'agent-récepteur sont considérés comme des entités interdépendantes, à la fois source et cible d'influence; le processus de communication de masse est l'un des éléments d'un processus social plus large, qui l'affecte et est en retour affecté par lui.

1.2. Le paradigme de la communication persuasive

Dans "People's Choice", Lazarsfeld et al. (1948) estimaient qu'une campagne électorale ne modifiait les opinions politiques que d'environ 5% des individus. Au contraire, Hovland (1959) a constaté dans ses études sur les effets des communications que le changement d'opinion affectait au moins un tiers de l'audience sinon la moitié ou plus.

Comment envisager de telles différences dans les résultats de l'un et l'autre des ensembles de recherches?

Après nous être penchés sur les études de Lazarsfeld, analysons maintenant les contributions de l'école de Hovland.

Une analyse psychologique du système de communication:

source, message et audience

Hovland et son équipe (1953) partagent l'hypothèse selon laquelle les attitudes acquises par les individus sont soutenues par des incitateurs et, dès lors, les tentatives pour les changer rencontreront des résistances. Si on veut changer les attitudes il faut créer des incitateurs capables de provoquer de nouvelles réponses plus gratifiantes que les anciennes: la nouvelle attitude doit être provoquée à travers des incitateurs et renforcée afin qu'elle s'incorpore dans le répertoire comportemental du sujet. C'est dans ce cadre théorique que le groupe de Yale a étudié comment le processus de persuasion était affecté par les caractéristiques de la source, du message et de l'audience.

Une recherche que nous considérons comme "paradigmatique" peut nous aider à illustrer le type d'études réalisées par Hovland et ses collaborateurs. Il s'agit d'une expérience qui visait à tester l'effet d'un message unilatéral versus celui d'un message bilatéral sur les opinions concernant un sujet controversé.

À l'occasion de la deuxième guerre mondiale, le gouvernement des E.U.A. disposait de renseignements disant que les soldats américains étaient convaincus d'une victoire rapide sur les Japonais. Mais il craignait aussi que la non réalisation de cet espoir eût des conséquences graves sur le moral des troupes. Afin d'éviter cette possibilité, le gouvernement américain décida de persuader les soldats que la guerre avec les Japonais serait très prolongée. Dans ce but, Hovland, Lumsdaine et Sheffield (1949-1974) ont préparé deux messages persuasifs différents. Le premier présentait une argumentation unilatérale: étant donné toute une série de difficultés, la guerre avec les Japonais sera certainement longue. Le deuxième message présentait la thèse et l'anti-

thèse: après les arguments qui justifiaient la possibilité d'une guerre prolongée, on présentait aussi des contre-arguments, qui nourrissaient l'opinion d'une victoire rapide.

Dans une première étape de la recherche, les soldats répondaient à une enquête dont les questions visaient à permettre la connaissance de leurs opinions sur la durée de la guerre au Pacifique. Une semaine après, et pendant un cours, la moitié des sujets écoutait le "message A" (argumentation unilatérale), tandis que l'autre moitié écoutait le "message B" (argumentation bilatérale), les deux messages étant présentés comme s'il s'agissait d'un programme radiodiffusé. Immédiatement après le cours, les deux groupes de soldats étaient soumis à une deuxième enquête qui leur demandait, entre autres, leurs opinions sur l'issue de la guerre. Un troisième groupe, le groupe contrôle, n'était soumis à aucun des deux messages.

Hovland et ses collaborateurs ont constaté que le "message B" ("pour et contre") était plus persuasif que le "message A" (argumentation unilatérale) dans le cas des individus qui partageaient l'opinion préalable d'une guerre courte. Au contraire, dans le cas des individus qui s'attendaient déjà à une guerre longue, le "message A" était plus persuasif que le "message B". On a constaté en outre que l'efficacité de chaque type de message était également fonction du niveau scolaire des sujets: l'argumentation bilatérale était plus efficace pour les sujets plus cultivés.

Une fois illustré le paradigme expérimental des recherches du groupe

de Yale, rappelons maintenant quelques-uns des principaux résultats de l'ensemble des études citées dans "Communication and Persuasion" (1) (Hovland, Janis et Kelley, 1953).

L'efficacité d'une communication persuasive est plus probable lorsque la crédibilité de la source est grande que lorsqu'elle est faible. Il est, cependant, intéressant de constater que cet effet de l'émetteur disparaît un mois après, peut-être parce que l'audience a déjà oublié la nature de la source (sleeper effect).

Mais le prestige de la source ne suffit pas généralement à lui seul à emporter l'adhésion de l'audience au message: la rhétorique du message aussi bien que les caractéristiques de l'audience interviennent dans l'efficacité de la communication persuasive.

Hovland, Janis et Kelley se demandent si les arguments affectifs sont plus ou moins efficaces que les rationnels. Et passant en revue toute une série de recherches réalisées à cette date, ils affirment que les résultats ne sont pas concluants. Dans la médiation de l'effet des arguments affectifs ou rationnels, des facteurs externes, tels que l'attention, la compréhension et l'acceptation du contenu du message jouent leur rôle.

(1) Après cet ouvrage, Hovland, en collaboration avec Janis, a encore publié en 1959 le livre "Personality and Persuasibility". Nous n'avons pas, cependant, la prétention d'être exhaustifs dans l'inventaire des recherches publiées sur le paradigme de la communication persuasive. Plusieurs recensions très complètes en ont été publiées (Cohen, 1964; McGuire, 1973). Pour notre part, nous ne rapportons que les principaux résultats présentés dans le livre de 1953.

Au niveau de la rhétorique du message on a encore étudié l'effet de l'ordre de présentation des arguments et l'effet de la présentation ou de l'omission de la conclusion.

La présentation de la conclusion peut créer dans l'audience le sentiment qu'on est manipulé; mais cette présentation serait plus efficace qu'une conclusion implicite, soit dans le cas d'une audience peu cultivée, soit dans le cas où le thème est si complexe qu'on risque que l'audience ne formule pas les conclusions souhaitées.

Les études sur l'ordre de présentation des arguments distinguent le cas d'une argumentation unilatérale, de celui d'une argumentation bilatérale. Dans le premier cas, si l'audience est peu motivée les arguments les plus forts devront être présentés au début du message. Quand le message comporte deux thèses opposées l'effet de "récence" se montre supérieur, bien que pas toujours, à celui de "primauté".

Des facteurs sociaux et personnels interviennent aussi comme médiateurs de l'effet de la communication. La valorisation de l'appartenance au groupe rend leurs membres plus sensibles aux communications concordantes avec leurs normes et moins perméables à celles qui sont discordantes. Les sujets qui ont été récompensés parce qu'ils ont adopté l'attitude qui leur était proposée auront davantage tendance à vouloir conserver cette attitude: la suggestibilité est encore en relation avec certaines caractéristiques personnelles: elle va de pair, par exemple, avec une faible estime de soi ou un fort sentiment d'isolement social.

Hovland et ses collaborateurs ont encore étudié le rôle de la partici

pation active: une personne que l'on a entraînée à défendre un argument, comme s'il était le sien propre, sera plus convaincue que son audience, les opinions de départ étant les mêmes. Cazeneuve (1970) s'interroge sur la conséquence de ce fait en ce qui concerne l'influence des mass media. Il avance les propositions suivantes:

"les informations diffusées par les mass media font des auditeurs et téléspectateurs des gens 'informés' qui, en répétant ce qu'ils ont entendu, même s'ils n'ont été qu'à moitié convaincus, se trouvent jouer le rôle qui peu à peu les engage" (Cazeneuve, 1970, p. 191).

Contrairement aux recherches de Lazarsfeld, celles du groupe de Yale soutiendraient, dans certaines circonstances, la possibilité d'un changement des opinions par les media. Il serait imprudent de conclure que les communications de masse ne peuvent que renforcer des opinions même si le phénomène du renforcement a été, au niveau des effets directs et immédiats, le plus fréquent, et même si l'on rejete l'hypothèse d'un effet de persuasion mécanique et inévitable.

En tant que perspective d'analyse des effets de la communication sociale, les recherches de Yale peuvent être caractérisées:

- a) par la mise en valeur de l'individu conceptualisé comme une unité sociale autonome; elles conçoivent, en effet, l'audience plus comme un amas de sujets isolés que comme un réseau de relations, ceci, malgré quelques-unes des études incluant l'analyse de variables relatives à des processus de groupe;
- b) par une conception de l'individu comme sujet-passif, comme une "ma

chine à réagir" aux situations plutôt que comme une source de production des situations elles-mêmes. Cette perspective "individuelle" du processus de communication et d'influence est en opposition au langage social, voire sociologique, qui est sous-jacent aux recherches de Lazarsfeld. Nous sommes, ainsi, en présence d'objets théoriques bien différents. Hovland, lui-même, a été sensible à ces différences d'objet, bien qu'il ait mis au point surtout les différences méthodologiques qui séparent ses travaux de ceux de Lazarsfeld (Hovland, 1959).

Expérimentation et enquête

Les résultats obtenus par les expériences en laboratoire et les enquêtes sur échantillon divergent sur bien des points. Hovland a essayé d'éclairer la nature de ces divergences dans un article que nous relatons maintenant (Hovland, 1959).

L'analyse de Hovland porte sur trois questions particulières: la proportion d'individus dont l'opinion est changée par une communication; le rôle joué par la distance entre l'opinion défendue dans le message et la position initiale de l'audience; le rôle joué par l'ordre de présentation des arguments dans un message comportant deux thèses opposées. Les facteurs qui rendraient compte des différences des résultats des expériences et des enquêtes seraient de plusieurs ordres:

"a different definition of the communication situation (including the phenomenon of self-selection) and differences in the type of communication, audience, and kind of issue utilized" (Hovland, 1959, p. 12).

Examinons les explications présentées par Hovland relativement à la proportion d'individus dont l'opinion est changée dans chacune des deux procédures méthodologiques.

- 1) Dans une expérience en laboratoire l'audience toute entière est exposée à la communication, tandis que, en situation naturelle, les individus s'exposent surtout aux messages avec lesquels ils sont déjà en accord: les études par sondage décrivent les effets provoqués sur des sujets dont un grand nombre soutient déjà le point de vue du message et, donc, les changements d'opinions sont nécessairement moins nombreux.
- 2) Dans les sondages on analyse les effets d'un programme de communications, alors que les recherches de laboratoire portent sur un seul message. Sur ce point les résultats ne seraient même pas directement comparables.
- 3) L'intervalle de temps entre l'exposition au message et la mesure du changement est en général plus court dans les expériences que dans les sondages.
- 4) Les recherches de laboratoire utilisent très souvent des professeurs comme sources et des étudiants comme récepteurs, ce qui a des conséquences sur la motivation des sujets et la crédibilité perçue de la source. Par contre, les sources de communication étudiées dans les enquêtes sont généralement éloignées ou peu familières aux sujets.
- 5) Dans les sondages les sujets sont abordés dans leur milieu naturel où ils subissent l'influence d'autres systèmes de communication, tan

dis que dans le laboratoire les sujets sont isolés, il n'y a pas d'interaction après la réception du message.

- 6) Les enquêtes portent sur des échantillons représentatifs d'une population, tandis que les études de laboratoire ne portent le plus souvent que sur des étudiants: les effets dus aux différences des populations ne sont pas bien connus.
- 7) Enfin, les thèmes abordés dans l'un et l'autre cas ne sont pas du même ordre. Étant donné que les expériences visaient surtout à déterminer l'impact de certaines variables sur le changement des opinions, les chercheurs ont choisi des thèmes dont les opinions seraient facilement changeables; au contraire, les études sur le terrain ont porté sur des attitudes profondément enracinées dans les individus.

En ce qui concerne le rôle joué par la distance entre l'opinion proposée par le message et la position initiale de l'audience on doit, selon Hovland, distinguer deux situations, elles-mêmes analysées dans le laboratoire. Si l'émetteur est peu considéré et si le contenu du message implique profondément l'individu, alors plus grand sera le désaccord initial et plus faible sera le changement. Par contre si l'émetteur est bien considéré et si le thème du message n'implique pas fortement l'individu alors plus grand sera le désaccord initial et plus fort sera le changement. La première situation est la plus courante dans les enquêtes, la seconde est celle qui correspond le plus souvent aux expériences de laboratoire.

Finalement, Katz et Lazarsfeld (1955) ont mis en évidence un effet de

"priorité", c'est à dire qu'ils ont constaté que le premier argument a plus d'effet que le second, ce que ne confirment pas les recherches en laboratoire. Selon Hovland, nous sommes ici en présence d'un effet de la situation de communication: dans le laboratoire l'audience est systématiquement exposée aux deux aspects de l'argumentation, alors qu'en milieu naturel le premier argument est généralement le seul auquel l'individu sera exposé.

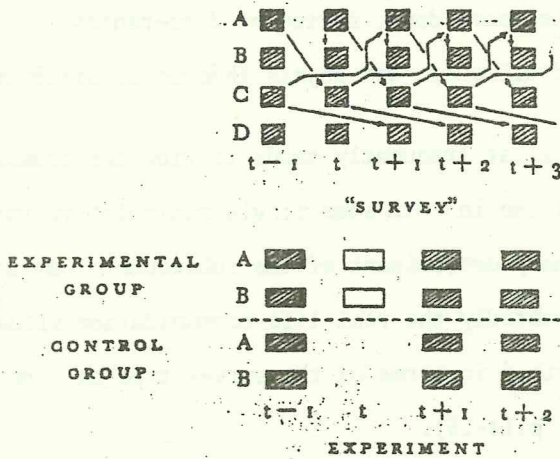
Les conditions de recherche créées par la méthode expérimentale et par la méthode d'enquête sont, donc, nettement différentes (Figure 1). Elles engendrent, d'ailleurs, des objets théoriques différents:

"The experimentalist frequently tends to view the communication process as one in which some single manipulative variable is the primary determinant of the subsequent attitude change ... undoubtedly the real-life communication situation is better described in terms of the survey type of model" (Hovland, 1959, p.14-15).

L'individu isolé qui est étudié en laboratoire est bien différent de l'individu en interaction qui se trouve dans les situations naturelles.

Cependant, chacune des deux méthodes a ses limites spécifiques qu'on ne doit pas dissimuler. Une vraie stratégie de recherche doit donc consister en une séquence méthodologique où l'enquête sur le terrain et l'expérimentation aient leur place:

"Integration of the two methodologies will require on the part of the experimentalist an awareness of the narrowness of the laboratory in interpreting the larger and more comprehensive effects of communication. It will require, on the part of the survey researcher a greater awareness of the limitations of the correlational method as a basis for establishing causal relationships" (Hovland, 1959, p. 14).



TOP HALF: "Process analysis" schema used in panel research. (Successive time intervals are indicated along abscissa. Letters indicate the variables under observation. Arrows represent relations between the variables.) [From Berelson, Lazarsfeld, & McPhee, 1954.]

BOTTOM HALF: Design of experimental research. (Letters on vertical axis again indicate variables being measured. Unshaded box indicates experimentally manipulated treatment and blank absence of such treatment. Time periods indicated as in top half of chart.)

(in Hovland, 1959, p. 510)

Figure 1

Les recherches quasi-expérimentales sur le terrain sont particulièrement encouragées par l'auteur:

"Even complex interactions can be fruitfully attacked by experiment. The possibilities are clearly shown in studies like that of Sherif and Sherif on factors influencing cooperative and competitive behavior in a camp for adolescent boys(...) It should be possible to do similar studies in the communication area with a number of variables heretofore only investigated in un controlled naturalistic settings by survey procedures" (Hovland, 1959, p. 15).

La contribution de Hovland à recherche sur les effets des mass-media est doublement importante. D'une part c'est à lui qu'on doit l'introduction systématique de l'approche expérimentale dans ce domaine, et, d'autre part, c'est à lui qu'on doit la suggestion d'étudier dans les recherches de laboratoire des hypothèses qui tiennent compte en arrière plan de la complexité du processus de communication sociale, telle qu'elle a été énoncée par Lazarsfeld et collaborateurs, et d'autres chercheurs à leur suite.

Il est, cependant, frappant de constater que les résultats des recherches du groupe de Yale ont été vite oubliés par les chercheurs des effets des M.C.S., tandis que, comme l'observe Noelle-Newman (1978) "l'hypothèse du renforcement" proposée par Lazarsfeld est devenue, petit à petit, un véritable dogme.

2. NOUVELLES PERSPECTIVES DANS LA RECHERCHE DES EFFETS DES MASS-MEDIA

Comme le remarquent Murray et Kippax (1979) et Roberts et Bachen (1981) depuis les années soixante et surtout depuis les années soixante-dix, nous voyons un regain d'intérêt pour l'étude des effets des media.

Ce tournant serait sans doute dû à l'expression du phénomène "television" et aux analyses institutionnelles sur son mode de production. Mais aussi à l'impact qu'ont eu, soit dans la communauté scientifique, soit dans l'opinion publique, les études des effets des films violents sur les comportements agressifs des spectateurs commencées vers les années soixante (cf. Andison, 1977; Geen, 1978; Leyens et Herman, 1979).

Ce nouvel intérêt pour l'étude des effets des media s'est accompagné d'une nouvelle conception du terme "effets" et par une approche plus sociale et plus dynamique des processus de communication sociale.

2.1. Une nouvelle conception des effets

Les recherches de Lazarsfeld et de Hovland se proposaient, comme nous l'avons souligné, un même objectif: étudier les effets des relations directes, immédiates et visibles de messages particuliers sur les attitudes ou les comportements qui les concernaient. Par contre, les recherches actuelles accentuent les effets indirects des mass-media.

On doit cette nouvelle conception du terme "effets" à plusieurs contributions, particulièrement à l'apport de l'analyse fonctionnaliste. Dans le cadre de ce courant théorique, comme le remarque Wright

(1960), on peut assigner quatre grandes fonctions aux mass - media, qui, d'ailleurs, sont corrélatives: la "surveillance" (rassemblement et distribution de l'information relative aux-événements qui se produisent dans l'environnement), la "mise en relation" (interprétation de l'information et prescription des conduites d'adaptation aux événements relatés), la "transmission culturelle" (activités destinées à communiquer le stock de normes sociales, d'informations et valeurs), la "distraction" (communications destinées à amuser). Dans le cadre de l'analyse fonctionnaliste on propose encore une distinction entre les conséquences et les motifs qu'impliquent les activités de réalisation de ces fonctions. Indépendamment des objectifs de la source de communication ou du contenu du message, l'analyse fonctionnaliste s'interroge sur les fonctions et les dysfonctions que les communications de masse représentent pour les individus, les groupes et la société.

L'analyse fonctionnaliste des media, en dépit de sa pauvre productivité empirique et de son caractère "normalisant", a eu l'intérêt d'ouvrir la voie à une nouvelle formulation de la problématique des effets: on abandonne la notion d'effets dans son acception stricte supposant une action volontaire par celle de conséquences (1). Il ne

(1) - Il est, toutefois, possible de distinguer aujourd'hui un courant de recherche qui, profitant de l'analyse fonctionnaliste, ne la suit pourtant pas, pour n'en utiliser que la nouvelle conception du terme "effet" que nous venons d'énoncer. Un autre courant est directement lié à l'analyse fonctionnaliste et se polarise autour du binôme fonctions des media-besoins des audiences (voir à ce propos Murray et Kippax, 1979, pp.301-305; Roberts et Bachen, 1981, pp. 315-317).

s'agit plus d'étudier dans quelle mesure l'objectif immédiat de la source est atteint ou quelles sont les conditions qui le facilitent, mais d'étudier les conséquences des media ou des différents messages qu'ils diffusent.

L'adoption de cette nouvelle approche dans les études sur les effets des masse media, doit encore beaucoup aux perspectives ouvertes par des courants de "réflexion critique" sur les communications de masse. Il nous suffit de rappeler:

- a) les travaux qui essaient de mettre en évidence le lien entre les systèmes de production de messages et le développement historique;
- b) les analyses qui conçoivent les M.C.S. comme un élément d'un nouveau système culturel, appelé culture de masse, c'est à dire un système qui ne correspondrait pas à la diffusion des signes culturels des élites, mais qui aurait sa dynamique et ses formes spécifiques;
- c) les analyses qui placent le rôle des M.C.S. dans le contexte de la production-reproduction des pouvoirs établis et des idéologies dominantes.

Nous situons dans le premier groupe les travaux de MacLuhan (1968) qui, tout en étant spéculatifs, essaient cependant de montrer que le mode de transmission d'une culture façonne cette culture (le message c'est le medium), et qui proposent trois étapes dans l'histoire de l'homme: "l'homme tribal-oral", le "gutenberggerien", puis "l'électronique".

Dans le second groupe nous incluons les recherches sur la culture de masse entreprises au Centre d'Études de Communications de Masse de Paris, et

particulièrement les travaux de Morin (1956, 1962).

Le troisième apport, enfin, concerne les travaux d'École de Frankfurt, notamment ceux d'Adorno (1954-1966) et de Marcuse (1968) aussi bien que les contributions plus récentes de Veron (1969) et d'Althusser (1974). Si on pense au rôle joué par les médias dans l'ensemble des mécanismes par lesquels une société produit la "régulation sociale", ou si l'on essaye de les envisager comme de nouveaux agents de socialisation, on ne peut pas minimiser leur importance dans la vie des individus et des sociétés.

Finalement, et de point de vue de la contribution de la Psychologie pour la compréhension des effets des media, nous devons faire référence à la théorie de l'apprentissage social de Bandura (Bandura 1973; Bandura, 1979); cet auteur a longuement étudié le rôle de la télévision dans l'acquisition de nouvelles réponses et dans la déshinhibition des conduites apprises. Sa théorie a été analysée au chapitre II.

Quant au niveau de la recherche empirique quelle est l'efficacité de cette nouvelle façon d'envisager les effets des media?

Des recensions récentes soulignent le nombre considérable de recherches empiriques et l'amplitude des problèmes abordés.

Roberts et Bachen (1981) ont procédé à une révision de la littérature publiée sur ce sujet entre 1975 et 1980. Ils relèvent comme principaux domaines d'études en ce qui concerne les effets des media sur les adultes:

- a) les recherches qui portent sur la "gap hypothesis" (il s'agit d'étudier dans quelle mesure les mass-media accentuent les différences aux

- niveaux des "ressources informatives" entre les individus de haut et de bas statut socioéconomique);
- b) les recherches sur l'"agenda setting" (dans quelle mesure l'importance conférée par les media à un certain problème détermine l'importance que le public confère à ce même problème);
- c) les recherches sur la "cultivation hypothesis" (dans quelle mesure les media diffusent une image de la réalité qui renforce les pouvoirs dominants).

D'après Roberts et Bachen, au niveau des effets sur les enfants et les adolescents, les problèmes concernés par les recherches sur les effets des media sont encore plus vastes: l'influence des M.C.S. sur l'acquisition d'information sur l'environnement et sur le développement des capacités cognitives des enfants; le rôle des media en tant qu'agents de socialisation politique; les fonctions des media au niveau de l'apprentissage des rôles et des stéréotypes sexuels; les effets des media au niveau de l'apprentissage du comportement et d'attitudes pro-sociaux et anti-sociaux (y inclus l'apprentissage des réponses agressives). Le nouveau rapport du National Institute of Mental Health (Pearl et al. 1982) souligne aussi l'impact de la télévision sur l'image que les enfants construisent de la société et des relations sociales.

Un domaine de recherche qui a reçu un certain accroissement dans ces dix dernières années concerne la façon dont le développement cognitif et affectif des enfants influence et est influencé par leurs relations avec la télévision. En commentant les conclusions du nouveau rapport du National Institute of Mental Health, Rubinstein observe à ce propos:

"the research reviewed in the NIMH report clearly documents that first and second-grade children are not yet able to follow a complex plot-line through the entire sequence of discrete scenes (...) But those stages of development are themselves influenced by extensive television viewing. For example, in what ways do the structural forms of television influence the way children process information? And in what ways do aspects of form influence how content is perceived?" (Rubinstein, 1983, pag. 821-822).

Étant donné ce qui nous intéresse personnellement et les études empiriques que nous avons réalisées et qui seront présentées plus loin, nous nous référons maintenant à deux courants de recherches en tant qu'expression des nouvelles orientations dans l'étude des effets des mass-media. Ce sont les études concernant les effets de la violence filmée sur les comportements agressifs et celles qui portent sur l'influence de la télévision sur la représentation de la réalité sociale.

L'influence de la télévision sur les comportements agressifs des spectateurs

Avec l'intention de distraire ou d'informer la télévision diffuse des images de violence ou de comportements agressifs anecdotiques. Quelles autres conséquences en résulte-t-il, outre la distraction et l'information?

Bandura, Ross et Ross (1963) ont montré que l'observation de modèles

agressifs filmés pouvait engendrer des réponses agressives soit imitatives, soit non imitatives de la part de petits enfants spectateurs.

En même temps, Berkowitz et Rawlings (1963) constataient qu'à la suite de la vision d'un film violent les jeunes se montraient plus agressifs.

Ces résultats ont provoqué la mise en route de programmes de recherche soit en laboratoire soit sur le terrain qui eurent un intérêt théorique et social remarquable (voir les chapitres III et IV).

En regardant la télévision les spectateurs acquièrent des informations sur leur environnement, s'amuse ou se relaxent avec les messages récréatifs, mais ils retiennent aussi de cet ensemble des signes périphériques du point de vue des programmeurs, dont l'enregistrement peut agir sur leurs répertoires de réponses. La télévision, comme les autres media, serait un lieu d'apprentissage "incidental":

"It may well be that the amount of incidental learning that takes place in the communication situation is far greater than the amount of direct or formal learning. Such is the case not only in ordinary face-to-face interactions but also for mass-mediated exposure. We learn when we read newspapers or magazines, when we watch television or films, or when we listen to the radio just as surely as when we read textbooks or journal articles or listen to lectures. And we learn not only information, such as what happened and who were the partici-

pants, but also attitudes and opinions. Furthermore, the attitudes and opinions we learn are often not formally specified or planned for, the learner may not know that he has acquired these attitudes, nor may he be able to specify what they are". (MacCoby et Markle, 1973, p 158)

Différentes théories (voir chapitre II) ont tenté d'expliquer la relation positive entre l'observation de la violence filmée et l'agression interpersonnelle. De nombreuses recherches ont montré que dans certaines circonstances l'observation de la violence à la télévision peut faciliter l'acquisition de réponses agressives ou leur déclenchement; elle pourrait aussi contribuer à la minimisation des restrictions aux comportements agressifs (en informant le spectateur que ces réponses sont permises ou même désirables); et elle peut encore, comme l'ont montré Thomas et Drabman (1975), contribuer à la tolérance face à l'agression observée chez d'autres sujets, laquelle serait vue comme une norme socialement acceptée.

L'exemple des études sur les effets des films violents éclaire bien la façon indirecte dont les media façonnent nos comportements, et comment leurs conséquences se situent au-delà de la simple acquisition d'informations ou d'opinions en liaison directe avec le contenu des messages émis.

Plus récemment on a essayé de montrer que le spectacle de la violence, grâce aux mass-media, pourrait avoir d'autres conséquences. Au-delà de

l'apprentissage ou de l'incitation aux réponses agressives, ce spectacle pourrait aussi contribuer à la production de représentations sur la vie sociale.

Exposition à la télévision et représentation de la réalité sociale

En plus des études sur l'influence de la violence filmée sur les comportements agressifs, certains auteurs ont développé des recherches autour de l'idée selon laquelle les media sont des agents importants de production et de reproduction de croyances et de représentations sur la vie sociale. Nous considérons aussi cette piste de recherche paradigmatique de la nouvelle conception des effets des M.C.S..

De fait, plusieurs études ont montré l'influence des thèmes programmés par les media ("agenda des media") sur les thèmes que les audiences considèrent comme plus saillants dans la réalité sociale (McCombs et Shaw, 1972; McLeod et al., 1974). D'autres auteurs ont souligné combien la perception des rapports entre les races (Hartman et Husband, 1972), la perception des rôles sociaux ou la diffusion des stéréotypes ethniques (Noble, 1975) étaient médiatisées par les programmes de télévision.

Encore dans ce contexte de recherche, Noëlle - Newman a réalisé toute une série d'études en Allemagne sur le "climat d'opinion" et la télévision. La télévision jouerait un rôle très important dans la diffusion des opinions considérées comme majoritaires. La télévision les renforcerait et contribuerait à l'élimination progressive des courants minoritaires d'opinion selon un processus en spirale - "la spirale du silence" (Noëlle - Newman, 1973, 1974, 1978).

Étant donné l'étude empirique qui sera présentée dans le chapitre VI, insistons quelque peu sur les travaux de Gerbner et de ses collaborateurs réalisés dans ce domaine.

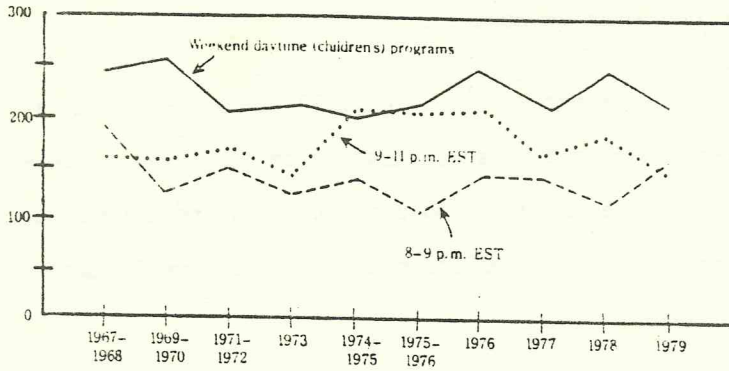
Selon Gerbner (Gerbner et al. 1976, 1978, 1979, 1980) si la télévision est un agent important de socialisation ce n'est pas tellement parce qu'elle affecte des opinions ou des attitudes spécifiques mais parce qu'elle contribue à la production de croyances sur la nature de la réalité sociale:

"All societies have ways of explaining the world to themselves and to their children. Socially constructed "reality" gives a coherent picture of what exists, what is important, how things are related, and what is right. The constant cultivation of such "realities" is the task of rituals and mythologies. They legitimize actions along lines which are conventionally acceptable and functional. Television is the mainstream of that cultural process". (Gerbner et al., 1979, p. 180).

Gerbner et ses collaborateurs ont entrepris depuis quelques années un programme de recherches systématiques focalisées sur la violence à la télévision.

Ils ont commencé par une analyse de contenu des programmes de plusieurs chaînes de télévision américaines. Ils ont constaté que la programmation présentait un indice de violence très élevé, indice qui

s'est révélé relativement stable au long des années.



The level of violence in children's and prime-time television programming, 1967-1979.
Source: Gerbner, et al. (1980).

Figure 2

Les personnes qui regardent la télévision plusieurs heures par jour sont, donc, exposées à un nombre considérable de scènes de violence.

Gerbner et son équipe se demandent alors dans quelle mesure: "the exposure to this symbolic world cultivates conceptions about the real world among viewers" (Gerbner et al., 1979, p.180).

En utilisant des sondages sur échantillon ils ont comparé les opinions des spectateurs très assidus et des spectateurs peu assidus (3).

Depuis la première recherche publiée en 1976, les résultats obtenus montrent des associations stables entre le degré d'exposition à la TV

(3) Les niveaux d'exposition à la télévision sont déterminés à partir de la distribution du nombre d'heures de vision des échantillons interrogés, et varient d'une étude à l'autre.

et le partage d'un certain nombre de conceptions sur la réalité sociale. Par exemple, les individus plus exposés aux messages télévisés manifestent une vision du monde plus proche du "monde télévisé" que du "monde réel": ils considèrent la réalité sociale comme plus violente; ils expriment davantage de peur; ils manifestent moins de confiance aux autres et perçoivent l'intervention de la police comme plus saillante que les spectateurs peu assidus (Tableaux I et II). Ces résultats seraient largement médiatisés par le poids des images de la violence dans l'ensemble des images diffusées par la télévision.

En utilisant une expression de Wober (1978) nous dirions que le spectacle de la violence à la télévision pourrait faciliter l'organisation d'une perception "paranoïde" du monde qui finalement, renforcerait le pouvoir en place:

"symbolic violence is a demonstration of power and an instrument of social control serving, on the whole, to reinforce and preserve the existing social order(...) A heightened sense of risk (...) is more likely to increase acquiescence to and dependence upon established authority, and to legitimise its use of force". (Gerbner et al., 1976, p.194).

L'étude des effets de la violence filmée aurait même été mal orientée quand les chercheurs ont focalisé leur attention sur les conséquences des films violents sur la stimulation de l'agression individuelle. Du point de vue de l'équipe de Gerbner il aurait fallu étudier les conséquences de la violence filmée en faveur du pouvoir en

place. Il faudrait montrer dans quelle mesure elle est bénéfique à ce pouvoir, même si on la critique parce qu'on lui associe des effets disruptifs:

"media incited criminal violence may be a price industrial culture exact from some citizens for the general pacification of most others". (Gerbner et al., 1976, p. 194).

TABLEAU I

Violence filmée et représentation de la réalité sociale:

-Les réponses des adultes

	Surestiment le nombre de policiers	Ne manifestent pas leur confiance envers la plupart des personnes	Surestiment le risque de subir des actions violentes
Spectateurs peu assidus	50%	48%	39%
Spectateurs très assidus	59%	65%	52%

(in Gerbner et al., 1976)

TABLEAU II

Violence filmée et représentation de la réalité sociale:

Les réponses des adolescents (a)

	Surestiment le pourcentage de personnes qui subissent des actions violentes	Manifestent de la peur à se promener seuls la nuit dans une ville	Déclarent qu'il faut être prudent dans les relations avec les autres	Surestiment le nombre de fois où la police doit utiliser la force
Spectateurs peu assidus	62%	64%	52%	45%
Spectateurs très assidus	73%	74%	62%	56%
Gama	.26** b)	.24**	.21**	.21**

(a) In Gerbner et al., 1979; b) $p < .01$ (tau)

Certains auteurs ont, néanmoins, affirmé que la fréquence des films agressifs à la télévision serait tout simplement le résultat de la préférence du public pour ce type de films-ils s'agirait tout simplement d'une question de marketing. Il ne faudrait pas associer cette fréquence des films agressifs à des processus sociaux aussi fondamentaux que le contrôle social.

Ce point de vue est pour le moins controversé. En fait, Clark et Blakenburg (1972) ont montré la popularité des films violents. Herman et Leyens (1977) ont constaté que l'audience d'un film augmente quand il est classé comme violent. Une série de recherches de McCauley et al. (1983) montrent une corrélation consistante entre le caractère agressif de messages comme celles des bandes dessinées et leur caractère comique, par contre plusieurs recherches expérimentales et corrélationnelles (Dienner et DeFour, 1978; Dienner et Woody, 1981) suggèrent que ce n'est pas la violence qui confère de la popularité à un programme et même, que les programmes de télévision les plus violents ne seraient pas les plus populaires. Dans un ensemble de recherches réalisé avec des enfants on a constaté que leur attention aux programmes de télévision dépend beaucoup plus des caractéristiques formelles des programmes que de leur contenu violent (Wright et Huston, 1983).

Mais quelle est, finalement, la portée des hypothèses que Gerbner a confirmées chez les adultes et les adolescents?

Le nombre des citations des travaux de Gerbner qu'on retrouve dans la littérature sur les effets des media ne correspond malheureusement pas au nombre assez insuffisant d'études qui ont repris ses hypothèses. Ces

hypothèses, par ailleurs, n'ont pas été confirmées par des études corrélationnelles réalisées soit en Angleterre (Wober, 1978; Piepe et al., 1977), soit au Canada (Doob et MacDonald, 1979). Pourtant Singer (1983) réfère qu'elle les a confirmées chez des enfants aux États-Unis.

Dans la recherche de Wober (1978) les réponses des spectateurs assidus à deux questions - l'une sur la confiance aux autres et l'autre sur la probabilité d'être volé - composant une échelle de sécurité, ne différaient pas de celles des spectateurs peu assidus.

L'étude de Doob et MacDonald (1979) ne vérifie pas l'existence d'une relation entre le nombre d'heures d'exposition à la télévision et la peur du crime, une fois contrôlée l'incidence réelle de celui-ci dans les quartiers où habitaient les personnes interrogées. Ce même type de résultats a été obtenu par Piepe et al. (1977) en Angleterre.

La non confirmation des hypothèses de Gerbner dans les études citées ne diminuerait pas, néanmoins, leur portée: "We suspect that the next few years will witness a healthy debate over the cultivation hypothesis" (Roberts et Bachen, 1981, p. 328).

2.2. Une approche plus sociale des effets des media

Revenons à l'hypothèse de Lazarsfeld sur la "communication en deux étapes". Contrairement à une conception de l'audience vue comme un amas d'individus isolés, cette hypothèse postule une conception plus sociale de l'audience. Cette même hypothèse a aussi rendu possible l'é

mergence progressive d'une nouvelle approche du phénomène de la communication de masse où le récepteur n'est pas relégué à une position passive, où une communication donnée est aussi vue comme un élément d'une chaîne de communications (Riley et Riley, 1959).

Pourtant, ces points de vue n'ont pas été retenus quand, au début des années soixante, des psychologues reprirent la problématique des effets, en étudiant notamment les effets des films violents. Ces chercheurs avaient peu de rapports avec les sociologues, qui vingt années avant, avaient amorcé l'étude des media. Ils étaient aussi plus concernés par l'étude de l'agression que par l'étude des effets des communications de masse en tant que tels. Ils se mouvaient dans un climat scientifique très marqué par la tradition watsonienne de la liaison directe stimulus-réponse, et réalisaient leurs recherches en laboratoire. Tous ces facteurs leurs ont facilité l'émergence d'une conception de l'audience comme une série discrète d'individus indifférenciés.

Mais ce sont aussi les psychologues qui se sont occupés de la violence filmée et de ses conséquences, qui ont récemment proposé qu'on revienne à un modèle social d'analyse des effets des media:

"Why not study now systematically the impact of such social factors which make the social context of viewing and which may elucidate the real dynamic of influence? Why not take the example of Katz and Lazarsfeld who did not restrict their study to the mere characteristics of senders, receivers and messages, but investigated the

interrelationship between the three in real life settings and discovered the multiple step flow of communication?" (Leyens et al., 1979, p.4).

Le peu d'études qui jusqu'à maintenant ont considéré une telle perspective de recherche ont amorcé l'analyse des questions suivantes: l'impact de la présence des co-spectateurs et du rôle médiationnel des facteurs de nature groupal ; le rôle actif des sujets récepteurs; la conception des messages en tant que chaînes de messages. Nous reprenons ces questions à propos des nouvelles perspectives des recherches sur les effets de la violence filmée (chapitre IV).

3. CONCLUSIONS

L'étude des effets de la violence filmée, nous a incité à une révision des différentes approches d'analyse des effets des communications de masse.

Ces recherches ont démarré à la fin des années quarante autour de deux paradigmes - celui des effets minimaux et celui de la communication persuasive. Le premier de ces paradigmes est né dans le cadre des études sur les décisions de vote et a été développé par des sociologues sur la base de recherches corrélationnelles sur le terrain. Le deuxième, né dans le contexte des études sur la persuasion et le changement d'attitudes, se fonde sur des théories psychologiques et a été soutenu par un vaste programme de recherches expérimentales en laboratoire. D'après ces recherches l'effet d'un message serait fonction de ses caractéristiques formelles ou de son contenu aussi bien que des caractéristiques de la source et du récepteur. Par contre, la paradigme des effets minimaux ou du renforcement accentue l'importance du processus de diffusion des messages dans les groupes réels, déterminé par la structure de ces groupes eux-mêmes.

L'hypothèse des effets minimaux des mass media a été largement prédominante jusqu'aux années soixante et a conduit à un affaiblissement de la recherche dans ce domaine. De ce point de vue, si les media ont quelque effet sur les récepteurs c'est qu'ils ont exploité ou renforcé des opinions ou des tendances déjà existantes.

Toutefois, un tournant s'est manifesté dans les dix dernières années, appelant à un renouveau de l'intérêt pour les études sur les effets des

communications de masse. Ce nouvel intérêt a cheminé conjointement avec une nouvelle conception des effets et avec la poursuite d'une démarche plus sociale.

La nouvelle conception de la portée des effets des media oppose à l'idée conventionnelle qu'on se faisait aux années cinquante une idée nouvelle, celle d'une analyse de la façon indirecte et moins immédiate par laquelle les media contribuent à la formation de nos représentations sur l'environnement et à l'acquisition de patterns de réponse.

Les études des effets de la violence filmée sur les comportements agressifs des spectateurs et sur leurs conceptions de la réalité sociale, constitueraient deux manifestations paradigmatiques des nouvelles orientations dans ce champ d'étude.

Tout en admettant l'intérêt et la légitimité de considérer l'individu comme cible des messages et de chercher à dégager les processus qui à ce niveau modulent leur réception, un certain nombre de chercheurs orientent aujourd'hui leurs études sur le rôle complexe que jouent les media sur les individus non point séparés mais liés les uns aux autres par des réseaux qui constituent leur contexte social et servent de canaux aux communications de masse.

L'ensemble des recherches récemment publiées, les révisions qui en ont été faites et le dernier rapport du N.I.M.H. (Pearl et al. 1982) suggèrent "qu'il faudrait peut-être en revenir à l'idée de l'influence puissante qu'exercent les moyens de communication de masse" (conclusion du 10ème Congrès de l'Association International pour les Recherches en Ma-

tière de Communication, cité par Noelle-Newman, 1978, p. 212). Cela ne signifie pas qu'on retournera à une hypervalorisation des media dans les sociétés, comme on l'a fait parfois avant que des recherches systématiques aient été entreprises.

Ces nouvelles perspectives d'analyse des effets des M.C.S. peuvent nous aider à mettre en question le parcours de la recherche expérimentale sur les relations entre la violence au cinéma et à la télévision et les comportements violents, ce que nous ferons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

RESULTATS ET NOUVELLES PERSPECTIVES DE LA
RECHERCHE SUR LES EFFETS DES FILMS VIOLENTS

ries de Batman et Superman. Un autre groupe a reçu le même traitement mais avec des séries de bandes dessinées prosociales. Un autre groupe encore a vu des films neutres. Les résultats ont montré que les enfants qui manifestaient déjà des niveaux d'agression supérieurs à la moyenne, se sont montrés plus agressifs, soit au niveau physique soit au niveau verbal, que leurs pairs soumis aux deux autres conditions. Pourtant, on n'a pas constaté d'effets sur les enfants dont les scores d'agression étaient, avant l'expérience, inférieurs à la moyenne et qui ont vu les dessins animés agressifs.

L'importance accordée aux dessins animés dans les programmes de télévision enfantine, a amené les chercheurs à comparer les effets de ce type de films versus "les films réalistes". Les recherches de Bandura et al. (1963) vérifient l'inexistence de différences dans l'imitation de modèles agressifs, soit de modèles "vivants", soit filmés, soit encore d'un modèle costumé comme un personnage de dessin animé. Suivant cette même orientation, Hapkiewicz (1977) dans une révision critique de quelques études, sept réalisées en laboratoire et trois sur le terrain, écrit que les résultats obtenus ne permettent pas d'inférer que les dessins animés provoquent plus ou moins d'agression que les films réalistes.

. Le dénouement des films

Considérons maintenant l'impact du dénouement des films. Quelques études suggéreraient que les réactions des spectateurs ne sont pas indépendantes du fait que les films violents se terminent ou ne se terminent pas par un "happy-end"

Zillmann et al. (1973) ont constaté une réduction de l'agression quand le film se termine par une fin heureuse pour le héros. Selon ces auteurs ce constat serait dû à une réduction du niveau d'activation émotionnelle des spectateurs. Cependant, ces résultats doivent être confrontés à ceux obtenus par Goranson (1969): les spectateurs deviendraient anxieux avec la souffrance et la mort du héros, avec de dénouement tragique du film. En effet, les réponses agressives seront plus probables si les sujets à la suite du film sont activés, comme l'a montré Zillmann, et, simultanément, s'ils ne sont pas anxieux, comme l'a montré Goranson.

. Effet d'addition versus effet de satiation

Dans la vie réelle les personnes sont quotidiennement confrontées avec le spectacle de la violence. Cette exposition quotidienne, aura-t-elle un "effet d'addition"? ou, par contre, aura-t-elle un "effet d'habituation", les stimuli agressifs perdant leur pouvoir déclencheur de réactions violentes ? Sera-t-il possible qu'une des formes pour diminuer les effets des films violents consistera à exposer le plus possible les personnes à ce type de films ?

Dans le cadre des thérapies du comportement les effets de "satiation" provoquée par des stimuli présentés de façon prolongée (Bandura et Menlove, 1968; Gewirtz, 1967) sont bien connus. Cline et al., (1975) ont, de leur part, constaté que les enfants plus exposés à la télévision montraient une moindre réactivité émotionnelle à un film violent vu en laboratoire, que les enfants moins exposés à la télévision. Thomas et al. (1977) ont éclairci ces résultats: d'après leur étude, c'est le total d'heures consacrés aux films violents qui

serait responsable pour la "désensibilisation" observée et non le nombre d'heures d'exposition à la télévision. Geen (1981) a aussi constaté qu'en laboratoire les sujets se montraient moins activés après avoir vu un second film violent. Ces résultats plaident pour l'hypothèse de l'effet de satiation.

Steuer et al. (1971) n'ont pas, pourtant, trouvé auprès d'un échantillon d'enfants cet effet de satiation au long d'un traitement de onze jours. Friedrich et Stein (1973) ne le confirment pas non plus au long de deux semaines de traitement et des deux semaines suivantes. Ces auteurs formulent l'hypothèse que les effets du traitement sont maintenus grâce aux renforcements de l'environnement.

Parke et al. (1977), lors de la deuxième d'un ensemble de trois recherches quasi expérimentales sur le terrain, ont comparé le comportement des adolescents qui avaient été exposés à cinq films violents et de ceux qui avaient été exposés à un seul film. Les résultats obtenus indiquent que les effets les plus forts se sont manifestés chez les sujets ayant vu un seul film. Cependant, ceux qui ont vu les cinq films ont également réagi agressivement. Si on n'a pas vérifié un effet de satiation, l'hypothèse d'un effet d'addition provoqué par l'exposition continue n'a pas non plus été confirmée.

La question des effets de la vision d'une seule séquence versus ceux de l'exposition prolongée reste ouverte. Il faudra, peut-être, introduire dans l'analyse de ce problème d'autres variables médiationnelles qui puissent éclaircir les résultats trouvés.

. Violence justifiée versus violence injustifiée

Le caractère justifié de la violence semble aussi interférer sur les réactions des spectateurs et sur la probabilité d'occurrence de réponses agressives: la violence justifiée par les événements ou par le caractère de la victime déclenche des réponses agressives plus fortes que la violence injustifiée (Berkowitz et Rawlings, 1963; Berkowitz et al., 1963; Berkowitz et Geen, 1967; Parke et al. 1977). Certains auteurs (Leyens et Herman, 1979) expliquent ces résultats moyennant un effet de blocage dû à l'anxiété produite chez les spectateurs par la violence injustifiée. D'autres auteurs (Geen, 1978) croient que l'exhibition de la violence justifiée constitue un signal implicite de l'approbation sociale des comportements violents de représaille.

Plusieurs auteurs ont étudié d'une façon systématique les effets de l'exhibition de comportements violents de représaille (Hoyt, 1970; Meyer, 1972; Geen et Stonner, 1972, 1973). Les résultats de ces recherches montrent que les comportements agressifs qui constituent une réponse à une agression ou à un comportement non normatif facilitent l'occurrence des réponses agressives de la part des spectateurs. Au moins dans le contexte du paradigme expérimental sous-jacent à ces études, ces effets seraient dus, d'une part, au fait que les actions violentes de représaille rappellent aux sujets leurs propres motifs pour agresser celui qui les a irrités ou punis. D'autre part, les représailles vues à l'écran seraient interprétées comme une remise en question des restrictions normatives à l'égard des réponses agressives.

1.2. Variables au niveau des sujets

Le problème des effets de la violence filmée a commencé par être étudié comme si ces effets ne découlaient que du stimulus (le film). Mais bientôt les chercheurs se demandèrent si les effets étudiés provenaient uniquement du film ou également de l'élaboration cognitive que les sujets en faisaient.

. La signification des films

La perception du caractère violent des films a été une des variables reprises par cette perspective d'analyse plus cognitive.

Berkowitz et Alioto (1973) ont montré comment un même spectacle (un "match de football") peut conduire à des réactions très différentes selon qu'il est interprété comme violent ou non. Des résultats semblables ont été obtenus par Thomas et Tell (1974).

Dans le contexte de cette même problématique, Feshbach (1972) a étudié l'impact de la perception d'un film violent comme "réel" ou "fictif". Cet auteur a montré à des enfants entre 9 et 12 ans un film d'une confrontation violente entre des étudiants et des policiers. Quand le film a été présenté comme un document réel il a provoqué une plus grande agressivité que lorsqu'il a été présenté comme une mise-en-scène hollywoodienne. Noble (1973) et Meyer (1972) confirment aussi ce phénomène: pour autant que la violence exhibée ne soit pas anxiogène, les films perçus comme "réels" facilitent davantage l'agression que les films perçus comme fictifs. C'est donc la signification

agressive des films qui importe. Leyens et Herman (1979) formulent à cet égard l'hypothèse que les westerns conventionnels dont la violence est devenue ritualisée pourraient avoir perdu, au moins pour les adultes, leur pouvoir instigateur d'agression. Nous croyons qu'une étude génétique considérant des sujets progressivement capables de faire la distinction "fiction-réalité", comme le suggèrent Leyens et Camino (1974), pourrait apporter des renseignements utiles sur cette question.

Afin d'analyser l'effet de la perception des films sur les réponses agressives, Leyens et al. ont développé le concept de décentration qu'ils définissent comme

"a process whereby the spectator of a particular movie takes distance (frees himself) from the immediately available content of the movie and changes the probability of occurrence of the usual model responses by altering the traditionally controlling variables"

(Leyens et al., 1976, p. 460)

Bien que proche de la notion d'auto-contrôle dans la modification du comportement (Kamfer et Phillips, 1970), la décentration ne doit pas être comprise en tant que "distraction". D'après ces auteurs, les spectateurs ne doivent pas se distraire du film; toutefois, ils doivent se centrer sur les aspects du contenu "médiat" du message plutôt que sur la signification "immédiate": l'induction de décentration fournit aux spectateurs un autre cadre de référence pour évaluer ce qu'ils voient (par exemple, la valeur esthétique ou technique du film, la vision du monde du réalisateur).

Une recherche empirique de Leyens et al. (1976) a permis de vérifier que les sujets exposés à des stimuli agressifs dans la condition de décentration se montraient par la suite moins violents que ceux ayant été exposés aux mêmes stimuli dans la condition de non-décentration. Tandis que dans les recherches de Berkowitz et Alioto (1973) et de Feshbach (1972) c'était l'expérimentateur qui induisait chez les sujets la signification du film, l'étude de Leyens et al. met en évidence que la signification du stimulus peut être modifiée par les sujets eux-mêmes moyennant le processus de décentration.

Plus récemment quelques chercheurs (Collins, 1982; Huesman, 1982) ont souligné la portée d'une théorisation plus cognitive des effets des films violents. Dans ce contexte, Huesman et al. (1983) ont montré qu'il était possible de diminuer les effets des films violents chez les enfants moyennant l'induction d'une attitude critique envers le contenu de ces films: les chercheurs apprenaient aux enfants que a) les comportements violents exhibés ne correspondent pas aux comportements de la plupart des personnes; b) la moyenne des personnes dans les situations montrées dans les films choisiraient d'autres stratégies de réponse pour résoudre leurs problèmes; c) ce sont des techniques cinématographiques qui confèrent aux images une illusion de réalité, car en fait les comportements agressifs tels qu'ils sont montrés, sont tout à fait irréalistes.

. L'identification avec le héros

Le rôle des processus cognitifs dans la médiation des effets des films violents se manifeste encore par d'autres aspects. L'identification avec le héros constitue une des formes à travers lesquelles les spectateurs manifestent

leur rôle actif face aux films qu'ils regardent.

Dans quelle mesure l'identification avec le héros peut-elle être responsable de l'agressivité subséquente? Au moyen d'instructions appropriées, Turner et Berkowitz (1972) ont induit les sujets à s'identifier au héros d'un combat de boxe, ou au juge-arbitre. Dans une troisième condition les sujets étaient tout simplement invités à regarder objectivement le combat. Ces auteurs ont constaté que le premier groupe de sujets s'identifiant au vainqueur, était plus agressif que les deux autres groupes. Des résultats semblables ont été obtenus par Leyens et Picus (1973) et Perry et Perry (1973). Comme le suggèrent Leyens et Camino:

"en l'absence de ces résultats, on aurait pu croire que les spectateurs qui voyaient leur héros triompher, n'auraient plus eu besoin de manifester leur agressivité; celle-ci aurait été drainée par la participation vicariante au film (...) , il n'en est rien. Non seulement ces sujets se montrent plus violents (...) mais ils éprouvent également un sentiment marqué de bien-être".

(Leyens et Camino, 1974, p. 280-281).

. Les états émotionnels des spectateurs

Plusieurs auteurs ont souligné l'importance des états émotionnels des sujets sur leurs réponses agressives à la suite de la vision d'un film violent. Déjà Bandura et Rosenthal (1966) avaient montré que les individus activés émotionnellement étaient particulièrement influençables, et les études réalisées

par Berkowitz et collaborateurs (Berkowitz, 1970) soulignent que les effets des films violents sont bien plus forts chez les individus qui sont irrités, frustrés ou de mauvaise humeur. Nous connaissons aussi, d'après les expériences de Tannenbaum et Zilmann (1975), l'impact de l'activation émotionnelle provoqué par la trame du film ou par son contenu sur les réactions des spectateurs.

L'activation émotionnelle, dont le rôle dans la médiation des réponses agressives a été suffisamment mis en évidence, peut provenir soit du contenu du film, soit de sa trame, soit des situations qui se sont déroulées avant, pendant ou après la vision du film et qui ont irrité ou frustré les sujets, soit encore de l'interaction ou de la somme de ces facteurs.

La variable sexe

La recherche sur les effets des films violents n'a pas accordé une attention systématique aux effets dus aux différences individuelles. Toutefois, un certain nombre d'études ont porté sur l'effet médiationnel du sexe, de la personnalité et de l'âge.

Bandura (1965) et Bandura et al. (1963) ont constaté que les garçons imitaient plus les modèles agressifs que les filles. Goldberg (1973), Eron et al. (1972) et Lefkowitz et al. (1977) ont trouvé chez les garçons, mais pas chez les filles, une corrélation positive entre l'exposition à la violence filmée et un certain nombre de mesures de l'agression. De toute façon, nous pouvons nous demander si l'agression physique, la mesure la plus couramment utilisée dans ces recherches, est la plus adéquate pour évaluer les effets des films violents chez les filles.

Sawin (1977) dans une étude sur la question "fiction-réalité", a constaté que si les garçons se montrent plus agressifs à la suite d'un film violent perçu comme "réel", par contre, les filles présentent des scores d'agression plus élevés après un film violent perçu comme "fictif". Sawin suggère que la différence observée entre les comportements des garçons et des filles doit être comprise à la lumière du processus de socialisation: les filles sont plus fréquemment punies pour des actes d'agression réelle, que pour des actions agressives de "fantaisie", dans le contexte du jeu, par exemple avec des poupées. Au contraire, l'agression réelle chez les garçons est plus tolérée par les parents et les éducateurs d'une façon générale, tandis que leur agression par la fantaisie dans le contexte de jeu sera plus facilement punie, étant catégorisée comme "puérile" (dans le sens péjoratif du terme).

Dans la même perspective, Levin et Sears (1956) suggèrent qu'une plus grande liberté d'expression de l'agression est conférée aux garçons qu'aux filles, celles-ci étant plus jugées pour leur "bonne conduite". Les parents, aussi bien que d'autres agents de socialisation, récompenseraient habituellement les comportements jugés appropriés à chaque sexe et puniraient ou ignoreraient les réponses inadéquates du point de vue des stéréotypes de rôle (Fauls et Smith, 1956).

. La personnalité des spectateurs

Dans le domaine des variables relatives aux sujets, nous nous référerons maintenant au problème de la personnalité des spectateurs. Certains auteurs ont,

de fait, considéré comme une caractéristique de la personnalité l'existence d'une tendance des individus à réagir agressivement (Berkowitz, 1962). Dans quelle mesure la présence ou l'absence, chez les spectateurs, d'un pattern de réponse qu'on appellera agressif, médiatisera-t-il leurs réactions à la suite de la vision d'un film violent ?

Coates et al. (1976) en étudiant l'influence des films prosociaux ont trouvé des effets bénéfiques seulement sur les enfants qui, au départ, n'étaient pas agressifs. Une expérience de Fraczek et Macaulay (1971) sur "l'effet des armes" met aussi en évidence le rôle médiateur des variables de personnalité: les plus émotifs devenaient très anxieux face aux stimuli et, donc, réagissaient moins.

Dans la deuxième, et dans la troisième études sur le terrain de Parke et al. (1977), les adolescents qui, dès de départ, étaient les plus agressifs, ont été ceux qui ont réagi le plus agressivement.

Mais une des recherches les plus connues dans ce domaine a été réalisée par Lagerspetz et Engblom (1978), dans le contexte du modèle de la personnalité aggressive proposée par Pitkänen et Pulkkinen (1976). Lagerspetz et Engblom travaillant avec des enfants de 4 à 7 ans, ont montré que les effets des films violents se manifestaient chez les "soumis" (caractérisés par un nombre réduit de réponses ouvertes et un grand contrôle des "impulsions") et les "constructifs" (catactérisés par un grand nombre de réponses ouvertes et un grand contrôle des "impulsions"), mais pas chez les "anxieux" (peu

de réponses ouvertes et faible contrôle des "impulsions") et les "agressifs" (grand nombre de réponses ouvertes et faible contrôle des "impulsions").

Les résultats de Lagerspetz et Engblom défendraient l'hypothèse de "désinhibition": ce seraient les enfants les plus contrôlés habituellement au niveau de l'agression qui réagiraient le plus à la violence filmée. C'est dans cette même direction que vont les résultats de Steuer (1973) et ceux de Ciarkowska (1976). Ces deux auteurs ont constaté des effets des films violents chez les adolescents "normaux", mais pas chez les adolescents "psychopathes". "L'hypothèse prédispositionnelle" suggère des prédictions inverses: ce sont les individus les plus agressifs habituellement qui réagissent le plus à la violence filmée (Leyens et al., 1975); dans cette perspective il y aurait un effet conjugué de l'environnement, et des facteurs internes, les premiers renforçant les seconds. Nous pouvons rappeler à ce propos l'hypothèse de Singer et Singer (1979) selon laquelle les sujets les plus prédisposés à réagir agressivement n'auraient que peu de capacités de fantasmatisation, passeraient d'avantage à l'action et seraient les plus sensibles aux facteurs externes.

L'âge des spectateurs

Dans l'étude longitudinale de Eron et ses collaborateurs (Eron, 1982), les auteurs ont observé des enfants à l'âge de 8 ans et à nouveau à l'âge de 18 ans: la corrélation entre l'exposition à la violence filmée et les comportements agressifs observés à 8 ans avait disparu à dix-huit ans. En conséquence, ces auteurs formulent l'hypothèse qu'il existerait une période, aux environs de

huit ans, où les sujets seraient spécialement influencés par l'exposition à la violence filmée. L'absence de recherches systématiques sur cette question ne nous permet pas une confrontation rigoureuse de l'hypothèse d'Eron avec les données empiriques. Cependant, Andison (1977) en passant en revue 42 études sur les effets des films violents constate qu'on a trouvé des effets dans 85% des recherches réalisées avec des sujets ayant 17 ans ou plus, dans 72% des recherches dont les sujets avaient entre 13 et 17 ans, dans 60% des études avec des sujets de 6 à 12 ans, et dans 100% des recherches avec des enfants ayant 5 ou moins. Bien que l'échantillon de Andison ne corresponde pas à la totalité des recherches réalisées, les études qu'il inclue suggèrent une plus grande probabilité de trouver des effets chez les tout petits enfants que chez les autres groupes, où, pourtant, la direction des résultats manifeste un effet des films violents sur les comportements agressifs.

1.3. Les contextes de vision et de réponse

Nous pouvons constater que la plus grande partie des études conduites dans ce domaine d'investigation n'ont porté que sur des individus isolés en oubliant que le phénomène d'exposition aux media se déroule dans un cadre familial ou de groupe, source lui-même d'influence. Pourtant, dès le début, quelques recherches ont essayé de tenir compte du contexte social de vision et de réponse.

En effet, dans le cadre des études sur la facilitation sociale, quelques auteurs, Borden (1975) entre autres, ont montré comment le comportement agressif était affecté par les valeurs présumées par les sujets chez un observateur, l'attribution de valeurs agressives facilitant les réponses agressives et l'attribution de valeurs pacifiques les diminuant. Soit par rapport à ce même cadre théorique, soit par rapport à la théorie de l'apprentissage social de l'agression, quelques auteurs reprennent cette même problématique au niveau des effets des films violents. Hicks (1968) a constaté que les commentaires des adultes, pendant que les enfants regardaient un film violent, avaient des conséquences sur l'agression imitative, les enfants se montrant plus agressifs quand les commentaires ne désapprouvaient pas les actes qui étaient montrés à l'écran. Des résultats semblables ont été obtenus par Grusec (1973) et Horton et Santogrossi (1978).

Baron (1972) a analysé l'influence de la censure provenant des pairs: dans le cas où la censure était émise par quelqu'un vis à vis duquel le sujet ressentait une forte attraction on observait une diminution des comportements agressifs; des résultats contraires ont été obtenus dans la condition d'attraction faible. Quand à Dunand et al. (1984), ils ont vérifié que les sujets qui avaient vu un film violent en la présence d'un co-spectateur actif, dont le comportement manifestait de l'enthousiasme pour l'action du film, réagissaient plus agressivement que ceux dont le co-spectateur était un sujet passif.

Martin et al. (1971) ont considéré l'effet de la présence d'autrui dans le contexte de la réponse, c'est à dire, au moment de la collecte des variables dépendantes. Ces auteurs, après avoir exposé les enfants à un modèle agressif, les introduisaient à une situation de jeu en la présence d'un adulte ou d'un autre enfant. Les résultats ont mis en évidence que la présence de l'adulte inhibe l'agression imitative ou non-imitative et que, par contre, la présence d'un pair a une fonction de désinhibition.

L'effet de désinhibition dû à la présence d'un pair a été retrouvé par O'Carroll et al. (1977) mais uniquement en ce qui concerne l'agression imitative. Une étude de O'Neal et al. (1979) a montré que, dans le cas de l'agression imitative, la présence d'un adulte peut, elle aussi, avoir un effet de désinhibition.

Drabman et Thomas (1977), aussi bien que Leyens et al. (1982) ont étudié l'influence des co-spectateurs pendant l'exhibition du film et pendant la collecte des variables dépendantes. Ce paradigme de recherche s'approche, beaucoup plus que les précédents, des situations réelles.

Dans l'expérience de Drabman et Thomas les enfants regardaient un film agressif ou un film pro-social isolément ou accompagnés d'un pair. La présence d'un autre enfant a un effet de désinhibition dans le cas du film violent, facilitant les réactions agressives des sujets. Dans le cas du film pro-social les réactions des sujets ne changent pas d'une condition à l'autre. Les résultats de l'étude de Leyens et al. seront exposés plus loin.

Nous devons remarquer que le contexte théorique de ces travaux et les explications qui seront présentées relèvent plus d'un cadre intra-individuel (inhibition, desinhibition, imitation, renforcement, facilitation) que d'un cadre d'analyse psychosociologique, comme le problème abordé - le contexte social - le ferait supposer.

2. Problèmes méthodologiques

Certains auteurs (Hartley, 1964; Weiss, 1969; Singer, 1975) ont questionné la possibilité de généralisation des résultats des études des effets de la violence filmée sur les comportements agressifs et formulent des avis critiques à cet égard.

À partir des années septante nous assistons à la publication de révisions systématiques sur la portée et les limites théoriques et méthodologiques des recherches dans ce domaine (Berkowitz, 1970; Goranson, 1970; Andison, 1977; Geen, 1978, 1983; Leyens et Herman, 1979; Murray et Kippax, 1979; Roberts et Bachen, 1981). Ces révisions, bien que soulignant l'insuffisance de certains résultats ou de questions qui restent à éclaircir, mettent en évidence l'effet positif des films violents dans l'apprentissage et la diffusion des comportements agressifs. L'avis de Goranson sur ces problèmes, bien qu'exposé il y a dix ans, nous semble paradigmatique:

"There will be real limitations on the generality of specific research findings. These limitations should be clearly recognised, specially when a result has been obtained only once or twice. For the present case, we should realize that no amount of experimental research can ever provide complete certainty about the exact effects of media violence; the conclusions drawn from research findings must always be taken as possibility statements about the likelihood of these effects, rather than as statements of absolute truth."

(Goranson, 1970, p. 5)

C'est aussi à partir des années septante que nous assistons à la réalisation d'un certain nombre de recherches sur le terrain visant à surmonter quelques unes des difficultés soulevées pour la généralisation des résultats trouvés en laboratoire.

Avec Murray et Kippax (1979) nous pouvons grouper ces recherches sur le terrain en trois groupes: recherches quasi-expérimentales sur le terrain (Feshbach et Singer, 1971; Steuer et al., 1971; Friedrich et Stein, 1973; Milgram et Shotland, 1974; Joy et al., 1977; Parke et al., 1977), recherches corrélationnelles-causales (Lefkowitz et al., 1977; Belson, 1978; Singer et Singer, 1980), recherches corrélationnelles (Himmelweit et al., 1958; Schramm et al., 1961; McLeod et al., 1972, entre autres).

D'après l'avis de Eron (1982) les études corrélationnelles et corrélationnelles-causales dans leur ensemble, à part les deux premières recherches dans ce domaine, celles de Himmelweit et Schramm, permettent, au moins, de conclure

que la vision ou la préférence pour les films violents et les patterns de comportement agressif sont en interrétation, probablement d'une façon bidirectionnelle.

Au niveau des recherches quasi-expérimentales sur le terrain, Milgram et Shotland (1974) ne trouvent aucun effet sur les comportements agressifs des spectateurs à la suite de leur exposition à des séries violentes; Feshbach et Singer (1971) vérifient l'effet cathartique qu'ils avaient déjà trouvé en laboratoire; toutes les autres études mettent en évidence une relation causale positive entre les films violents et les comportements agressifs sub séquents.

Cette continuité entre les résultats obtenus en laboratoire et ceux retrouvés sur le terrain solidifie les principales conclusions obtenues par les recherches sur les effets des films violents. Nous croyons, pourtant, qu'il vaut la peine de nous concentrer sur les problèmes méthodologiques qui y sont posés, et sur la façon dont quelques-uns ont été dépassés. Nous groupons ces problèmes en quatre catégories: les films, les scénarios expérimentaux, les sujets et les mesures de l'agression.

2.1. Les variables indépendantes (les films)

La généralisation des effets des films violents observés en laboratoire sous entend que ces films sont représentatifs de ceux que le public a l'occasion de voir quotidiennement. Or, nous constatons que les films utilisés pour les expériences en laboratoire sont, soit des films réalisés pour les besoins des hypothèses à tester, soit de brèves séquences, épurées de l'intrigue qui caractérise les films dont elles ont été extraites, leur durée ne dépass-

sant pas, en général, les dix minutes. Les films exhibés en laboratoire ne réunissent pas, d'autre part, les différents genres qu'on trouve au cinéma ou à la télévision.

Toutefois, les recherches quasi-expérimentales sur le terrain ont permis de dépasser ces critiques: elles ont eu recours à des films violents ou neutres tels qu'ils sont montrés sur les écrans, et représentent les différents genres dans le domaine, le sens des résultats obtenus en laboratoire n'ayant pas changé.

Dans les paragraphes précédents nous avons déjà fait référence aux problèmes concernant les effets de la vision d'une séquence unique versus les effets de la confrontation prolongée avec des films violents. Quelques auteurs soulignent que ce problème soulève aussi des limites quant à la valeur écologique des recherches en laboratoire. Rappelons que la recherche de Parke et al. (1977) qui s'est penchée sur ce problème ne permet pas de conclure que l'exposition assidue aux films violents annulerait leur effet facilitateur de réponses agressives, ne conférant pas non plus de plausibilité à l'effet d'addition.

2.2. Les sujets expérimentaux

Singer (1975) constate une dispersion insuffisante des âges dans les échantillons expérimentaux, qui couvriraient surtout les enfants et les sujets à partir de 19 ans, tandis qu'aux E.U.A. le taux de l'audience le plus élevé de la télévision s'établirait pour les individus de 11 à 14 ans. Cette

remarque de Singer n'est pourtant pas soutenue par les études recensées par Andison (1977) qui englobent les différentes classes d'âge.

Nous avons nous mêmes observé que la plus grande partie des études publiées concernent des sujets du sexe masculin, l'impact des films violents sur les filles n'ayant pas été suffisamment étudié. En outre, les résultats relatifs aux filles sont très controversés: les études montrent soit des effets positifs, soit négatifs, soit l'absence d'effets.

Singer (1975) fait remarquer également que les échantillons n'incluent pas les différents groupes ethniques ni les différentes strates sociales, observation revêtant une certaine pertinence si on considère le problème du point de vue de la valeur conférée à l'agression dans la stratégie d'action des différents groupes sociaux, aussi bien que du point de vue de la fonction, certainement différente, que les diverses subcultures confèrent à l'exposition aux spectacles violents. D'un point de vue non différentiel, la dispersion insuffisante des échantillons ne soulève, toutefois, pas de difficultés quant à la généralisation des principaux résultats qu'on a jusqu'a maintenant obtenu sur les effets des films violents. C'est en effet dan gereux de faire des inférences généralisatrices à partir d'un nombre réduit d'expériences. Pourtant, la confiance dans un résultat particulier augmente quand il correspond à un pattern de réponse trouvé lors de différentes opérationnalisations des variables, dans différentes conditions. Ils nous semble que la recherche sur les effets de la violence filmée couvre suffisamment bien ces exigences méthodologiques.

2.3. Les mesures de l'agression

Mesurer l'agression suppose une définition opérationnelle du concept, éventuellement limitée par rapport à la richesse du corps théorique dont elle découle.

Goranson (1970) catégorise les mesures de l'agression utilisées par la recherche expérimentale en deux groupes: celles qui proviennent d'une conception de l'agression en tant que "intention de nuire" (harm intent) et celles qui se réfèrent à l'agression en tant que "forme de réponse" (response form).

"L'intention de nuire" a été mesurée à travers des réponses verbales, mais la procédure la plus couramment utilisée dans ce contexte est la B.A.M., "Buss Aggression Machine" (Buss, 1961).

Dans les expériences qui utilisent la B.A.M. les sujets croient d'habitude qu'ils participent à une expérience sur l'apprentissage, administrent, sur demande du chercheur, des chocs électriques sur des sujets-comparses qu'ils ne voient pas, et l'expérimentateur enregistre l'intensité, la durée ou encore le nombre de chocs électriques.

Les contraintes sociales envers l'agression ne sont donc pas présentes et les sujets savent qu'ils resteront impunis. C'est vrai que ces mêmes aspects se vérifieront sur toutes les conditions expérimentales, mais ils ne laissent pas pour autant de conférer un caractère artificiel à la situation.

En plus, la B.A.M. a soulevé des questions concernant sa propre validité en tant qu'instrument de mesure de l'agression. Pourtant des corrélations élevées ont été trouvées par quelques études entre les réponses à travers la B.A.M. et les évaluations de juges (Berkowitz et al. 1974), ou les jugements de pairs (Williams et al., 1967). Mais Camino (1974) émet l'hypothèse d'une contamination d'effets incluse dans ces corrélations, une fois que, dans la plus grande partie de ces recherches, le même sujet doit répondre à un questionnaire et opérer sur la B.A.M., sans qu'il y ait eu un contrôle de l'effet séquentiel de cette procédure.

Les mesures de l'agression du type "forme de réponse" sont basées sur la mesure de caractéristiques "physiques" d'actions telles que battre, donner des coups de pied, pousser, insulter, etc. Ceci veut dire que peuvent être codés comme agressifs des comportements qui n'ont aucune intention d'hostilité, qui peuvent n'être qu'une expression de jeu, ou le fruit du hasard.

Les études de Bandura et ses collaborateurs, aussi bien que les études sur le terrain utilisent couramment ce second type de mesures.

En dépit des différences évidentes entre les mesures et le fait qu'on doit admettre qu'elles ne se rapportent pas exactement aux mêmes processus psychologiques, nous soulignons encore la consistance des résultats d'une expérience à l'autre.

2.4 Les scénarios et les designs expérimentaux

Les adultes ou les enfants se déplacent, payés ou non, au laboratoire et, tout seuls ou accompagnés, après ou avant d'être irrités ou frustrés, ils sont exposés à des films violents et neutres. Par la suite ils sont induits à prendre part à des tâches ou à des jeux divers, où ils peuvent manifester des réponses agressives.

Ce scénario expérimental soulève les problèmes suivants: a) du point de vue méthodologique suffit-il de comparer le film neutre à un film agressif, ou faudra-t-il considérer une condition contrôle sans aucun film? b) quelle est la conséquence d'être irrité avant ou après le film, ou ne pas être irrité? c) dans quelle mesure l'artificialité du scénario expérimental infléchit-elle les résultats?

Si on veut savoir dans quelle mesure les films agressifs augmentent la probabilité d'occurrence des réponses violentes, on devra étudier leurs effets par rapport soit à des films neutres, soit à des situations où il n'y a pas d'exposition à des films (Donnerstein et al., 1976; Weiss, 1969). Si on veut tout simplement comparer les effets de deux types, violents ou neutres, de stimuli filmés, les deux conditions expérimentales habituellement créées en laboratoire sont suffisantes.

En ce qui concerne le rôle de l'irritation, on dira qu'elle rejoint l'effet déclencheur d'agression qui est associé à des stimuli spécifiques, tels

que les films agressifs, facilitant la probabilité d'occurrence des réponses agressives (Berkowitz, 1970). Il semble, cependant, que l'irritation ne serait pas absolument nécessaire pour que le pouvoir évocateur d'agression des films violents se vérifie (Hartmann, 1969).

Une expérience de Donnerstein et al. (1976) peut nous aider à réfléchir soit sur le pouvoir des films agressifs en tant qu'instigateurs de réponses violentes, soit sur le rôle qu'y joue l'irritation des sujets.

Donnerstein et al. ont en fait constaté que des sujets irrités, une fois exposés à un film violent n'agressent pas plus que ceux qui n'ont pas vu le film, les deux groupes se montrant plus agressifs que celui ayant été exposé à un film neutre. Ces résultats ne se produisent pas, cependant, si les sujets ont été irrités après avoir vu le film: dans ce cas, les sujets qui ont vu le film agressif réagissent plus que ceux ayant vu le film neutre ou n'ayant vu aucun film. Ces auteurs ont encore vérifié que si les sujets ne sont pas irrités, leurs niveaux d'agression ne diffèrent pas d'une condition à l'autre.

L'expérience de Donnerstein et al., (1976) suggère que l'on n'a pas suffisamment étudié si le niveau d'agression enregistré après les films violents est supérieur ou non à celui qui correspondrait à un "base line". Cette expérience nous permet encore de remarquer que, dans les expériences en laboratoire, le fait d'irriter les sujets avant ou après les films, ou de ne pas

les irriter, n'est pas irrelevant. Nous croyons encore que, même si on obtient, dans ces différentes conditions (1), des effets des films violents, les processus psychologiques qui leur sont sous-jacents seront différents.

En quoi les expériences sur le terrain peuvent éclaircir les problèmes posés ? Ces expériences montrent que a) par rapport à des "base line", les sujets exposés à des films violents semblent augmenter leurs réponses agressives (Leyens et al., 1975; Steuer et al., 1971); b) les effets des films violents se montrent même en l'absence de l'introduction artificielle de l'irritation; c) que les effets des films obtenus en laboratoire ne seront pas un artefact dû aux scénarios expérimentaux.

Il ne faut pas oublier, pourtant, que les conditions d'observation sont bien différentes en laboratoire et sur le terrain. Comme le soulignent Leyens et Camino (1974), en laboratoire les effets des films sont mesurés immédiatement après la projection et c'est l'expérimentateur qui fournit aux sujets les "outils" nécessaires à la manifestation de l'agression, ces conditions ne se vérifiant pas dans la vie courante. Une fois sur le terrain, où instruments, victimes, agents, observateurs surgissent naturelle-

(1) Dans le paradigme habituellement utilisé par Berkowitz et collaborateurs, l'irritation précède l'exposition au film, et les résultats sont positifs. Avec le même paradigme Feshbach (1971) a retrouvé des résultats inverses (voir Chapitre II). Dans le paradigme de Bandura, aussi bien que dans celui de Leyens et al. (1976, 1982), l'irritation suit l'exposition au film, et les résultats sont à nouveau positifs.

ment, est-ce que les interactions agressives qu'on observe supposent les mêmes mécanismes que celles qu'on a enregistrées en laboratoire?

Si le cheminement de la recherche a suggéré aux chercheurs les avantages d'un déplacement vers les scénarios naturels, on ne doit pas minimiser les difficultés méthodologiques que ce nouveau contexte soulève: voulant gagner en généralisation on risque une confrontation avec de nouveaux obstacles qui on trait à la validité interne.

Comme le remarque Comstock (1978), sur le terrain le "chaos" des événements peut mettre en cause l'intégrité des traitements expérimentaux; de nombreuses influences concomitantes peuvent se produire, dissimulant un effet qui pourra être une conséquence de l'exposition aux films; en plus, sur le terrain un phénomène donné dont l'occurrence se vérifie à un niveau qui ne permet pas sa détection statistique sera oublié, en dépit de son éventuelle pertinence soit au niveau quantitatif, soit au niveau social.

3. Nouvelles perspectives de la recherche sur les effets des films violents

La recherche sur les effets des films violents, dont nous venons de passer en revue le cheminement, repose majoritairement sur les paradigmes axés sur l'individu en tant qu'unité d'analyse, et sur le film-stimulus en tant que seule source d'influence.

Cependant, l'analyse des effets des films violents s'est complexifiée, les chercheurs accordant un rôle progressivement plus important aux processus cognitifs qui sont à la base de la re-élaboration des films par les sujets; reconnaissant les interactions entre les membres de l'audience, qui se font pendant ou après l'exposition aux films, comme des sources d'influence; manifestant leur intérêt pour les effets de séquences de messages filmés et non uniquement par un seul stimulus. L'analyse systématique de ces points n'ayant pas encore été réalisée, il faut que la recherche s'y adresse contribuant, ainsi, au renouvellement de ce domaine d'étude.

3.1 Le message: un élément d'une chaîne de communications

Nous reprenons le titre de ce paragraphe à Riley et Riley: "Toute communication donnée est un élément d'une chaîne de communications" (Riley et Riley, 1959 - 1973, p. 95).

Un premier pas vers cette perspective d'analyse des messages des media a été fait par les études quasi-expérimentales sur le terrain qui n'envisagent pas les effets d'un seul stimulus mais ceux d'une séquence de films, telle qu'elle pouvait se produire dans la vie quotidienne. L'approche longitudinale des études corrélationnelles-causales menées par Eron et ses collaborateurs (Eron, 1982), constitue encore une manifestation de cette perspective.

Nous croyons, pourtant, qu'on reste encore dépendant des paradigmes de recherche qui visaient à étudier les effets directs et immédiats d'un contenu

donné. Les recherches de Gerbner (Gerbner et Gross, 1976; Gerbner et al., 1979) marquent une rupture avec les paradigmes classiques, envisageant d'une nouvelle façon, les messages des media:

"The world of TV drama consists of a complex and integrated system of characters, events, actions and relationships whose effects cannot be measured with regard to any single element or program seen in isolation"

(Gerbner et Gross, 1976, pg.181)

Cette perspective amène l'auteur à questionner d'emblée les messages et leur producteur, ce qui le conduit à établir un lien entre les media et leur fonction de régulation sociale, les mass media et leurs messages devant être vus comme un système accomplissant des fonctions jusqu'à maintenant réservées à des institutions telles que la religion ou l'éducation.

Ce point de vue soulève des problèmes complexes au niveau de la vérification empirique; nous mêmes nous avons déjà signalé le caractère controversé des études de Gerbner et collaborateurs sur la violence filmée (Chapitre II). Pourtant, cela ne nous empêche pas de conférer une portée heuristique à ces travaux et aux hypothèses qui leur sont sousjacentes.

3.2. Le récepteur: un sujet actif

Marquées pendant très longtemps par le schéma S - R, les études sur les effets des films violents ont considéré le récepteur comme un sujet passif.

Aujourd'hui la recherche prétend montrer que le récepteur est plus actif qu'on ne le croyait avant: il choisit les messages et les re-élabore, il les interprète par rapport à sa subculture d'appartenance.

Nous avons déjà fait remarquer l'intérêt de considérer les significations attribuées par les récepteurs à la violence montrée à l'écran comme un important facteur de médiation des effets des films: un même message produit des réponses plus agressives quand il est perçu comme violent (Berkowitz et Alioto, 1973); la violence perçue comme justifiée (Berkowitz et Geen, 1967; Meyer, 1972) ou comme réelle (Feshbach, 1972; Berkowitz et Alioto, 1973) a plus d'impact sur les réactions agressives des spectateurs; la décentration des spectateurs par rapport au contenu violent des films (Leyens et al., 1976) ou leur attitude critique envers la violence exhibée (Huesman et al., 1983) constituent des facteurs de réduction de la possibilité de l'éclosion de réponses violentes.

On a aussi pu montrer que l'identification au héros (Turner et Berkowitz, 1972; Leyens et Picus, 1973) renforçait les réponses agressives des spectateurs. Le rôle des mécanismes cognitifs a encore été mis en évidence par Codol (1967) montrant que la lecture des critiques cinématographiques agit sur la façon dont on regardera un film. On peut, donc, conclure que moyennant l'initiative du spectateur lui-même, ou moyennant l'action de sources d'influence comme un journal, un ami, les parents, le groupe de référence, etc., on peut agir sur la signification des films, ceux-ci étant des systèmes ouverts aux significations que leur prêtent les audi

ences. Ces considérations nous suggèrent qu'il faudra cheminer dans le sens de l'élucidation plus approfondie du rôle des processus cognitifs dans l'im pact des films violents.

Une autre approche du rôle actif des sujets correspond à considérer l'im pact des films violents par rapport à leurs patterns habituels de réponse. Une telle perspective est d'autant plus importante que certains neobehaviou ristes, comme Mischel (1973), ont fortement critiqué le concept classique et statique de personnalité. Pourtant, on peut admettre que des individus dont le répertoire de réponses peut être étiqueté comme agressif réagiront aux mess ages violents de façon différente des individus qui d'habitude ne réagiss sent pas agressivement, ces derniers pouvant, dans de telles conditions, man ifester soit des comportements plus agressifs (hypothèse de désinhibition), soit moins agressifs (hypothèse prédispositionnelle).

D'autre part, l'approche fonctionnaliste (Blumer et Katz, 1974) s'est interro gée sur le rôle des "besoins individuels" en tant que régulateurs du choix de messages et de leur interprétation.

Contrairement à l'analyse fonctionnaliste, qui prétend souligner les fonct ions individuelles des media, d'autres auteurs, comme Leyens et Camino (1974) fondent leurs analyses sur une perspective qui prend comme point de départ les fonctions sociales qui modulent le rapport actif individu(s) - media.

Leyens et Camino (1974) ont en fait discuté le rôle des sub-cultures d'appartenance au niveau soit du choix des messages, soit de l'adoption ou non, par la suite, de stratégies agressives de réponse. Ces auteurs font, à ce propos, l'hypothèse suivante:

"L'appartenance à une subculture donnée déterminera l'exposition à un contenu particulier des mass-media qui entraînera certaines réactions ayant une fonction spécifique à l'intérieur de cette subculture".

(Leyens et Camino, 1974, p. 124)

Une question qui reste à éclaircir c'est en fait de savoir dans quelle mesure le rôle attribué aux réponses agressives ouvertes dans une subculture infléchira les réponses des sujets qui la partagent, à la suite de leur exposition à un film violent. Cette problématique découle de l'idée plus générale, selon laquelle les sujets amènent à la situation expérimentale leurs normes et leur système de réponses, fruits de leurs positions sociales, qui y interviendront réglant la perception de la situation, infléchissant les jugements et les comportements qui leur sont demandés.

Et quelles seront les conséquences de l'exposition aux films violents sur l'organisation des stratégies d'action des groupes minoritaires ? Leyens et Camino (1974) ont formulé toute une série de questions à ce sujet. Les groupes minoritaires vont-ils utiliser les exemples fournis par les films agressifs dans l'élaboration de leur action envers les groupes majoritaires ? Les films agressifs vont-ils influencer l'action dans le

sens de l'acceptation passive de l'infériorité ou dans le sens du dépassement de la situation subie ? Nous croyons que ce type de problèmes contribuera à renouveler la problématique des effets des films violents et de leur fonction sociale.

Une recherche de Schadron (1979) a introduit la question qui nous occupe dans le phénomène des relations inter-groupes. Dans cette expérience les sujets étaient introduits à une situation de compétition ou de coopération et étaient confrontés à un stimulus violent (un film) ou neutre (un texte). Les résultats qui nous intéressent montrent que dans la situation de compétition et film agressif, les sujets attribuent à leur groupe une cohésion plus élevée que dans les autres conditions expérimentales. En ce qui concerne l'effet du film agressif sur la discrimination inter-groupes, les résultats ne sont pas significatifs, bien qu'ils aillent dans le sens d'un accroissement de la discrimination.

3.3 Le récepteur: un sujet en interaction

La problématique énoncée au paragraphe précédent signale déjà l'importance de prendre en considération les effets des films violents dans un contexte d'interaction sociale.

En fait, dans les premières recherches sur les effets des films violents, la réalité sociale est plutôt considérée comme phénomène secondaire. Les scénarios expérimentaux sont élaborés comme si la communication se déroulait dans un vacuum et comme si l'audience était constituée par des unités individuel-

les indépendantes. Même lorsque les chercheurs se sont tournés vers des scénarios naturels ils n'ont pas dépassé la perspective énoncée: seuls les individus sont considérés comme unités d'analyse, en ne prenant pas en compte l'interaction ni comme variable indépendante, ni comme variable dépendante.

Or, depuis longtemps l'école lewinienne (p. ex. K. Lewin, 1947) a attiré l'attention sur l'insertion des sujets en groupes et sur l'importance des phénomènes qui en découlent au niveau de l'élaboration de leurs stratégies de réponse. Depuis longtemps aussi Sherif (1969) a montré la possibilité d'étudier sur le terrain ces phénomènes.

N'oublions pas non plus que des auteurs comme Katz et Lazarsfeld (1955), ainsi que Riley et Riley (1959-1973) ont considéré que l'audience n'est pas constituée par des individus isolés, mais intégrés en groupes, ceux-ci étant situés dans des structures sociales spécifiques. Ce sont, d'ailleurs ces mêmes auteurs qui ont souligné le fait que le flux de la communication n'est pas probablement un flux direct de l'émetteur au récepteur, mais un flux indirect, à deux ou plusieurs étages, où agissent les leaders d'opinion, les groupes primaires et d'autres sources d'influence.

Les études citées dans les paragraphes précédents sur le contexte de vision et de réponse constituent un premier exemple de la façon dont on pourra introduire le contexte sociale dans les recherches sur les effets des films violents. Il est aussi intéressant de remarquer que ces études ont considéré soit l'influence d'un pair, soit l'influence d'un sujet à qui on pourra attribuer un statut supérieur (c'est le cas de l'adulte dans les études avec des enfants). On doit, pourtant, remarquer aussi que dans le cas des

expériences où on fait intervenir un pair du sujet en observation, on les considère comme interchangeables ou équivalentes. Ceci veut dire qu'on a oublié que les sujets sont intégrés dans les groupes où leur est assigné une place dans la hiérarchie de pouvoir et de statut. C'est à cet égard que nous considérons l'expérience de Leyens, Herman et Dunand (1982) comme novatrice.

Dans cette expérience les sujets "soumis", d'après l'avis de leurs institutrices, regardent un film agressif ou neutre, soit seuls soit accompagnés d'un autre sujet "soumis" ou d'un "dominant". Dans la condition film agressif, les résultats montrent une tendance des "soumis" à réagir plus agressivement quand ils sont en compagnie d'un dominant ou quand ils sont seuls, que quand ils sont accompagnés d'un autre sujet "soumis". Nous pouvons nous demander si ce n'est pas la co-présence d'un "soumis" qui rappelle aux sujets qu'ils n'ont, comme d'habitude, aucune emprise sur la situation et ne doit donc, pas réagir contre celui qui les a punis. En effet, seuls ou accompagnés d'un dominant, les sujets semblent plus prêts à adopter le modèle présenté à l'écran, et donc, à réagir selon la stratégie des dominants.

L'expérience sur le terrain de Leyens et Camino (Leyens et al., 1975) a aussi pu montrer l'intérêt d'introduire dans ce domaine d'étude la position des sujets dans les hiérarchies de dominance et de popularité: ces auteurs ont pu constater que les dominants et les plus populaires étaient les plus influencés par les films agressifs. Il nous semble cependant que, plus important que cette constatation, est le fait que les auteurs aient vérifié que les plus dominants étaient les premiers à réagir dans le sens d'un accroissement de leur agressivité, les moins dominants ne réagissant que plus lentement. Ces résultats pourraient, d'après les auteurs, être interprétés à

la lumière de l'hypothèse de deux étapes dans la communication (Katz et Lazarsfeld, 1955): seuls, certains individus seraient directement affectés par la vision des films, tandis que les autres ne se montreraient plus agressifs que par l'intermédiaire des premiers. Étant donné la nature corrélationnelle des faits observés, on ne pourra pas présenter des explications précises quant aux différences dans les réactions constatées, mais il semble évident qu'elles ont trait à un phénomène d'interaction sociale.

La recherche sur les effets de films violents est en train de rejoindre, ainsi, le parcours de la recherche sur l'agression: depuis longtemps étudiée comme un phénomène intra-individuel, l'agression est aujourd'hui vue comme un phénomène d'interaction (Mummendey et al., 1982; Leyens et Fraczek, 1982), réglé par des normes sociales (Camino et Trocolli, 1980; Da Gloria De Ridder, 1977, 1979), dans un contexte social marqué par des asymétries et par des rapports de pouvoir (Camino et al., 1979).

Nous savons aujourd'hui qu'un phénomène peut être étudié à partir de différents niveaux d'analyse (Doise, 1982), et qu'il serait incorrect de prétendre le déceler en ne se référant qu'à un seul de ces niveaux. L'articulation des divers niveaux d'analyse exige, cependant qu'on les distingue et qu'on ne néglige aucun de ceux-ci. Tout en cherchant une articulation psychologique, la recherche sur les effets de la violence filmée a encore un long chemin à parcourir dans le sens de l'approche des mécanismes d'ordre interindividuel et intergroupal et de certains facteurs d'ordre plus intra-individuel jusqu'à maintenant insuffisamment étudiés.

CHAPITRE V

LES EFFETS DE LA VIOLENCE FILMÉE SUR LE COM-
PORTEMENT AGRESSIF DE PRÉ - ADOLESCENTS.

1. INTRODUCTION

.. Les recherches multiples menées depuis plus de vingt ans dans ce domaine des processus d'influence sociale ont progressivement dégagé non seulement l'effet général d'augmentation des comportements agressifs chez les spectateurs de films violents, mais aussi un nombre important de variables médiatrices de ce processus d'influence (voir chapitre IV).

Le fait que nous reprenons en ce moment ce type de recherche doit donc être justifié à la lumière des conditions bien précises qui configurent notre de m a r c h e :

- a) Il n'y a au Portugal aucune tradition de recherche expérimentale, ni en Psychologie Sociale ni dans ce domaine plus restreint de l'influence des media.
- b) La programmation de la Radiotélévision Portugaise semble être de plus en plus accrochée aux modèles de films et de séries américains où prédomine la violence, et ne conduit elle-même aucune étude qui envisage la compréhension et le contrôle des effets de sa politique chez ses audiences.
- c) Des plaintes croissantes surgissent de différents secteurs sociaux soulignant l'augmentation d'incidents violents qui touchent surtout à la po p u l a t i o n pré-adolescente et adolescente dans le contexte familial, scolaire et de loisirs, blâmant la programmation télévisive pour son incurie en ce qui concerne la diffusion de films violents: les écoles préparatoires pour l'enseignement secondaire à Lisbonne reportaient en 1980, pendant les

mois de diffusion de la série japonaise du samedi après-midi, "Ling-Shurg", le plus grand taux d'accidents les lundis suivants, où l'on constatait que de les jeunes adolescents s'engageaient dans des interactions violentes "à la japonaise", poussant des cris martiaux et s'agressant mutuellement avec des bâtons.

d) Du point de vue de la recherche dans ce domaine, quoique la plupart des études menées jusqu'à maintenant confirment pour ce groupe d'âge un effet général nocif du visionnement intensif de programmes télévisifs violents (vide Andison, 1977, Goranson, 1970, Murray et Kippax, 1979, Eron, 1982), des controverses persistent sur la contribution relative des messages filmiques violents, des normes de rôle et des styles de comportement spécifiques des individus pour l'occurrence des interactions agressives fréquentes qu'on peut observer, dans notre culture, pendant l'enfance et la préadolescence.

C'est dans ce cadre de référence avec des valences multiples qu'on peut situer l'étude qu'on présente dans ce chapitre, dans l'espoir qu'elle contribue à implanter dans notre pays une approche expérimentale dans la recherche des phénomènes sociaux et à éclaircir la façon dont les messages violents diffusés par le cinéma et la télévision et les styles de comportements des individus se combinent pour accroître, dans la pré-adolescence, la probabilité des interactions agressives entre pairs.

... Le concept de style de comportement correspond à une redéfinition du concept classique de personnalité dans le contexte de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1973; Mischel, 1973).

Pour ces auteurs l'exhibition persistante d'un comportement déterminé ne fait pas appel à la notion de mécanismes internes idéosynchroniques, et donc plus ou moins inchangeables, mais elle renvoie, au contraire aux processus de régulation sociale qui incluent l'étiquetage des comportements et la définition pour le sujet, de leur valeur fonctionnelle.

L'exhibition continuée de comportements socialement étiquetés comme agressifs chez certains individus serait révélatrice de l'adoption sélective d'un type d'interaction socialement renforcée ; l'observation du comportement chez des groupes d'enfants révèle que la plupart des interactions d'attaque produit des résultats compensateurs pour les agresseurs (Patterson, Littman et Bricker, 1967) et que les parents des enfants avec ce type de comportements sont en général punitifs par rapport aux interactions agressives à la maison, mais encouragent activement les comportements d'attaque ou de riposte de leurs enfants à l'extérieur (Bandura 1960, Bandura et Walters 1959).

D'après Bandura les parents de ces enfants hyperagressifs avec leurs compagnons ne voyaient aucune raison pour consulter un clinicien et la plupart valorisait positivement ce type d'agression chez leurs enfants.

La régulation du comportement ne se fait pas, cependant, exclusivement à partir des agents de socialisation externes: les structures cognitives qui fournissent les cadres de référence de l'évaluation du comportement contribuent elles-mêmes à l'auto-régulation de ce comportement en produisant des arguments incitateurs ou inhibiteurs qui visent au maintien ou l'extinction d'une classe de comportements; ce sont les individus qui ont adopté des normes et des stratégies intégrant l'agression interpersonnelle comme une

source de prestige personnel ceux qui déploieront plus facilement des interactions agressives et en retireront des sentiments d'auto-valorisation (Toch 1969, Yablonsky 1962).

Il est aussi possible que les individus se désengagent progressivement des normes sociales dominantes qui contrôlent les interactions agressives au moyen d'autres stratégies cognitives telle que la décontextualisation des actes, la minimisation des conséquences, la deshumanisation de la victime ou le déplacement de la responsabilité (Bandura et al. 1975).

L'apparition d'un style agressif de comportement chez certains enfants peut donc correspondre à des parcours différents qui aboutissent à une forme similaire d'interaction familiale ou scolaire socialement étiquetée comme aggressive. Mais dans ce cas, les patterns relativement stables de ce type de comportement ne vont se reproduire que tant que les conditions de renforcement externes ou internes ne vont elles-aussi demeurer inchangées.

3. La recherche sur les effets de la violence filmée a mis en évidence, d'une part une influence accrue des messages violents sur les individus qui présentent déjà un style agressif de comportement (Friedrich et Stein, 1973; Belson 1978; Leyens et al. 1975; Singer et al. 1983), et d'autre part l'attraction préférentielle que ces sujets montrent pour les films violents (Eron, 1982, Huesmann et al. 1983), soulevant l'hypothèse qu'un circuit de renforcement mutuel s'établit entre ces deux facteurs, pour aboutir au maintien du style agressif de comportement.

D'autres études présentent, cependant des résultats différents: Lagerspetz et Engblom (1978) ont vérifié que c'étaient les enfants les moins agressifs

ceux qui déployaient les interactions les plus agressives vis-à-vis de leurs pairs en situation de jeu, après l'exposition à un film violent; et Steuer (1973) et Ciarkowska (1976) ont constaté une absence d'effets chez des adolescents psychopathes, ceux qui se caractérisent justement par un comportement qui ne tient pas compte des normes sociales de réciprocité positive entre les individus.

Aussi dans une étude avec des petits enfants, Leyens et al. (1982) vérifient que ce sont les enfants soumis, plutôt que les dominants, ceux qui augmentent les réponses agressives après l'exposition à un film violent, par opposition à la situation du film neutre, après lequel les différences entre les deux styles d'interaction dans la classe se maintiennent, les enfants dominants montrant plus de réponses agressives que les enfants soumis.

Tant Lagerspetz que Leyens ont recours à la notion de déshinhibition sociale (Berkowitz, 1962, Liebert et Baron, 1972) pour rendre compte de ces résultats:

"... both the personality categories characterized by strong internal control of impulses, the constructive and the submissive children (...) showed an increase in motor attack seeing the violent films. (...) These findings might be interpreted in different ways. In addition to imitation, desinhibition has been suggested as the reason for the aggression enhancing effects of viewing violence. A decrease in inhibitions would show better in children who are habitually inhibited in their behavior (...) than in children whose aggressiveness is usually not inhibited"

(Lagerspetz et al. 1978, pg 9).

"The lack of empirical and theoretical evidence allows a third hypothesis to be drawn up (...) i.e. one referring to social desinhibition. (...) in the presence of a prestigious and encouraging experimenter, submissive subjects reacted strongly to the aggressive film".

(Leyens et al. 1982. pg.172).

Quoique les études que nous venons de mentionner soient clairement minoritaires par rapport aux résultats obtenus dans la plupart des recherches qui ont pris comme variable médiatrice le style de comportement agressif ou dominant des sujets, on ne doit pas pourtant les oublier dans une étude comme la nôtre, qui prétend remettre en question une telle problématique.

Les influences modélisatrices des media ont, selon Bandura (1973), soit un effet de renforcement positif, soit un effet d'affaiblissement des inhibitions des réponses qui sont déjà présentes dans le répertoire du spectateur ou dans les normes du groupe d'appartenance:

"In social groups where aggressive conduct is regarded as emulative behavior, aggressive modeling influences are primarily instigational, whereas in those groups that censure such actions, modeling may also serve as desinhibitory function. Usually both instigational and desinhibitory processes are involved".

(Bandura, 1973, pag. 129).

Cet auteur pense aussi que quand les inhibitions se réduisent, le comportement peut être plutôt cognitivement contrôlé: les réponses deviennent régulées par l'anticipation des conséquences ou par l'évaluation que le sujet fait de son comportement. En conséquence, les sujets qui présentent un style agressif de comportement, avec peu d'inhibitions face à des stratégies interactives violentes, peuvent modérer leur comportement surtout à travers l'anticipation de conséquences nocives pour eux-mêmes; mais dans des conditions facilitatrices, ce seront eux les premiers à effectuer un comportement déjà présent dans leur répertoire habituel de réponses:

"What a desinhibitory interpretation does imply is that, given appropriate instigation, responses will be performed more rapidly, more strongly, or more often when behavioral inhibitions are weak than when they are strong".

(Bandura, 1973, pg 129-130).

. Les hypothèses qu'on formulera pour cette étude tiendront compte, non seulement du cadre théorique de l'apprentissage social, mais aussi des résultats inverses présentés par les recherches surcitées:

. Indépendamment du style de comportement des jeunes spectateurs c'est le film violent qui exercera un effet modelateur plus marqué sur les réponses agressives des sujets. Cette formulation rejette clairement la direction des résultats prévus par l'hypothèse cathartique et rejoint les propositions de la théorie de l'apprentissage social au sens où, dans des conditions générales de facilitation, les influences modelatrices des films violents jouent un rôle important dans l'option des réponses les plus adéquates à une interaction provocatrice.

Indépendamment du film visionné, ce seront les sujets se caractérisant par un style agressif vis-à-vis de leurs pairs ceux qui produiront les réponses les plus agressives: cette hypothèse découle de l'évidence empirique qui montre qu'une instigation modelatrice directe quelconque n'est pas nécessaire pour que des sujets qui ont appris l'efficacité de leurs réponses agressives, plus que ceux qui ne l'ont pas apprise, utilisent ces réponses dans une situation adéquate.

Encore selon la théorie de l'apprentissage social et moyennant le processus d'instigation, le comportement interactif agressif après l'exposition à un film violent doit être plus élevé chez les sujets se caractérisant par un style agressif d'interaction vis-à-vis de leurs pairs.

Cependant, d'après certaines études préalablement référées, le processus de désinhibition à la suite de l'exposition à la violence filmée produira une élévation très marquée des réponses agressives chez les sujets dont le répertoire habituel de réponses est pauvre en interactions agressives vis-à-vis de leurs pairs, mais elle sera par contre moins marquée chez les sujets se caractérisant par un style agressif d'interaction.

Dans la condition du film de contrôle où l'effet de modelage violent est tout à fait absent, d'après les deux positions - celle qui privilégie l'effet instigatoire chez le style agressif et celle qui vérifie la puissance de l'effet désinhibiteur chez le style non-agressif -

on s'attend à que ce soient les répertoires habituels de réponses des deux groupes de sujets les déterminants de l'intensité de leur comportement agressif vis-à-vis de leurs pairs: le style agressif produira des interactions agressives plus élevées que le style non-agressif de comportement.

2. METHODE

2.1. Plan expérimental et sujets

Le plan expérimental est un 2 x (Film violent - Film neutre) x 2 (pré-adolescents présentant un style de comportement agressif et non-agressif). La mesure dépendante est le comportement agressif de rétaliation des sujets vis-à-vis d'un comparse qui les a empêchés de voir le film jusqu'à la fin.

Les sujets sont 35 garçons, âges de 10 à 12 ans, sélectionnés dans la première partie de cette étude d'après leur style de comportement agressif ou non agressif.

La recherche a été conduite à Lisbonne; la première partie, concerne la sélection des pré-adolescents pour la phase expérimentale; la deuxième partie concerne l'exposition des garçons, catégorisés selon leur style de comportement aux deux films du plan expérimental, et l'enregistrement de leur comportement d'agression vis-à-vis du comparse.

2.2. La sélection des sujets pour la phase expérimentale

2.2.1. Procédure

530 garçons et filles de 10-12 ans appartenant à 7 écoles de l'enseignement préparatoire, répartis dans 17 classes avec une moyenne d'âges de 11 ans et 2 mois, ont répondu à deux questionnaires: le premier (Annexe 1) fut celui que nous avons construit dans une recherche précédente (Monfeirc 1980) pour identifier les styles de comportement associés au comportement agressif tel qu'il est perçu par les pairs, en milieu scolaire:

il contenait 30 questions fermées concernant trois dimensions du comportement des sujets, et apparaissaient réunies dans un même cluster avec, en plus, le comportement agressif, l'âge et le sexe des sujets: les pôles "agressifs" de ces dimensions étaient les suivants:

- . la préférence marquée pour les activités dirigées vers l'action ouverte et l'aventure, exigeant en plus une interaction sociale intense;
- . la préférence pour les professions à statut social dominant et le besoin de se faire écouter et suivre par les pairs;
- . les attitudes froides et pragmatiques face aux événements dramatiques, évitant l'engagement émotionnel.

Le deuxième questionnaire (annexe 3) comprenait 9 questions concernant la perception des sujets sur leur style de comportement dans les domaines de l'agression, les préférences pour les films violents et leur estime de soi, et les réponses étaient obtenues sur des échelles de 5 points, qui variaient entre "presque toujours" (5) et "presque jamais"⁽¹⁾. Ces questions ne contribuant pas à sélectionner les sujets pour la phase expérimentale, nous ont néanmoins semblé significatives pour mieux déceler des questions méthodologiques et de contenu qui demeurent encore controversées dans ce domaine de recherche:

- . une de ces questions a trait à la "validité" des mesures d'auto-jugement sur le comportement agressif des sujets par opposition aux mesures de jugement par les pairs (Kagan et al. 1982), ces dernières semblant être beaucoup plus proches d'autres types de mesures considérées comme objectives (l'observation systématique du comportement des su-

jets selon des catégories préétablies, effectuée par des observateurs "neutres"); en fait cette question soulève, de notre point de vue, non pas le problème de savoir laquelle de ces différentes mesures corrèle mieux avec le comportement "objectif" des sujets, mais quelle est la signification et l'importance de cette divergence de jugements entre l'agent et autrui;

• une deuxième question a trait à la relation trouvée par certains auteurs (Eron, 1963, 1982) chez les enfants entre la préférence marquée pour des programmes violents à la TV et leur comportement agressif en milieu scolaire; cette vérification n'ayant été faite, à notre connaissance, qu'aux États Unis, dont les programmes de TV sont reconnus comme très fréquemment violents, on a voulu vérifier l'existence de cette relation dans une situation sociale différente(1);

• la troisième question a trait à l'estime de soi, en tant que reflet de l'acceptation sociale dont l'enfant se sent l'objet. Nous émettons l'hypothèse que même dans un cadre de référence sociale où l'enfant est perçu comme très agressif par ses pairs, du fait qu'il peut percevoir d'une façon différente les normes qui définissent les comportements adéquats dans les interactions et interpréter positivement des actions qui semblent inacceptables pour ses pairs, il se peut que son estime de soi ne soit pas affectée par ce partage différentiel

(1) Quoique des données sur le taux de violence dans les programmes pour les enfants à la TV ne soient pas disponibles dans notre pays, il nous semble qu'il y aura une différence assez marquée, soit dans les temps totaux d'émission, soit dans le nombre de chaînes, soit même dans les contenus des programmes.

des normes, dont la transgression est perçue de l'extérieur comme négative.

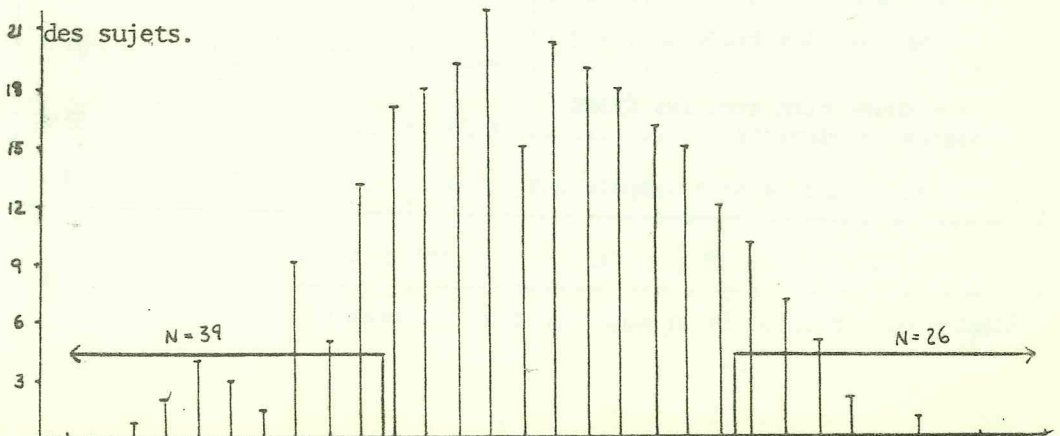
La passation des questionnaires avec une durée moyenne de 40 minutes fut collective (par classes) et l'ordre de passation des 2 questionnaires fut contrôlé.

On n'a retenu que les questionnaires référents aux 256 garçons de l'échantillon, les seuls nécessaires pour la phase expérimentale de la recherche.

2.2.2. Résultats

. Le style agressif de comportement

La distribution des 256 garçons d'après leur score dans le questionnaire est présente dans la figure 1; leur répartition dans les groupes "agressif" et non "agressif" a été fixée d'après un critère plus extrême que la recherche antécédente ne l'exigeait (>18.5 pour le groupe agressif et <14.9 pour le groupe non agressif): sur le score maximum de 30 points on a fixé la répartition suivante: >20 pour le groupe agressif et <10 pour le groupe non agressif. Cette exigence correspond à une précaution pour que les résultats de la phase expérimentale ne puissent pas être attribués à une inaptitude du questionnaire dans la catégorisation claire



Les 65 sujets appartenant aux groupes agressif et non-agressif ont été retenus pour la phase expérimentale qu'on décrira plus loin.

. Auto-perception du style de comportement, préférences pour les programmes violents et estime de soi.

Les résultats concernent seulement les 65 sujets retenus par le questionnaire des styles de comportement agressif et non-agressif et sont présents dans le tableau 1.

TABLEAU 1
Auto-perception du style agressif de réponses,
préférences de films à la TV et estime de soi

PRÉFÉRENCES	STYLES DE COMPORTEMENT		gl	F
	AGRESSIF \bar{x} (N=26)	NON-AGRES \bar{x} (N=39)		
1. Je trouve que je suis agressif...	1.81	1.45	1,62	3.72
.Les autres trouvent que je suis agressif.....	1.73	1.39	1,63	3.07
.Quand les autres m'irritent je les injurie.....	2.60	1.97	1,62	3.81
.Je perds facilement la patience avec les autres.....	2.85	1.92	1,62	10.76**
.Quand les autres me provoquent je les raille.....	2.77	1.82	1,62	8.50**
.Quand on me taquine je m'irrite et je casse tout.	1.39	1.18	1,62	1.61
2. J'aime voir des films de cowboys à la TV	4.08	3.54	1,63	3.99*
.Je m'amuse bien avec les films pleins de bagarres	4.23	2.53	1,62	34.72***
3. Je trouve que je suis sympathique	3.65	3.87	1,63	.665
* p < .05 ** p < .005 *** p < .001				

Échelle en 5 points: 5= presque toujours; 1= presque jamais

Les garçons les plus agressifs sont ceux qui préfèrent voir plus souvent soit les films ou "ilya du coton" soit les westerns; ils ne se reconnaissent pas, néanmoins, comme plus souvent agressifs ni ne sont d'accord en ce que les autres les perçoivent comme tels; en ce qui concerne les interactions agressives particulières (énoncées par les enfants au début de la recherche pour traduire le sens du mot "agressif"), les garçons les plus agressifs présentent des résultats différents des garçons les moins agressifs pour "taquiner" ceux qui les agacent" et pour "perdre facilement la patience avec les autres"; enfin les deux groupes se trouvent également sympathiques et se perçoivent de façon identique dans la fréquence de comportements d'injure et de gâterie.

Nous reprendrons la discussion de ces résultats dans la dernière partie de l'étude.

2.3. Le choix des films

La production cinématographique habituellement exhibée par le cinéma ou par la télévision peut se classer en trois catégories principales de films: le dessin animé, le reportage et la fiction. L'option pour cette dernière catégorie découla d'une part, de l'évidence insuffisante des effets de dessins animés violents (Hapkiewicz, 1977), rendant son utilisation inadéquate dans ce type de recherche dont les

objectifs ne se bornent pas à la simple vérification des effets de la violence à l'écran et, d'autre part, des inconvénients pratiques du recours aux reportages des archives de la Radiotélévision Portugaise; en effet, quoique les films "réalistes" produisent des comportements réactifs plus violents (Feshbach, 1972) on courait le risque de choisir une séquence connue et déjà "connotée" pour quelques sujets et non pas pour d'autres, rendant inégales et difficilement contrôlables les conditions de stimulation.

D'après les conclusions de recherches préalables, un autre ensemble de facteurs fut pris en considération pour la sélection des films:

- . ils ne devaient pas contenir des éléments facilitateurs de l'identification du spectateur avec la victime, cette identification étant un facteur de renforcement négatif dans la perception de l'utilisation de la violence (Leyens et al. 1973).
- . la violence exhibée par les héros ne devait pas leur apporter des conséquences néfastes (Feshbach, 1961) ni être excessive ou injustifiée (Berkowitz et al. 1963).
- . des films de violence ritualisée (telle qu'elle se manifeste dans des jeux ou dans des westerns) ne devaient pas être utilisés, car les interactions "objectivement" violentes perdent partiellement leur caractère violent et sont perçues comme adéquates dans une configuration normative qui les impose ou, du moins, les admet.

Après l'analyse des résumés de presque 200 films, on en a retenu trois qui subirent un processus de démontage et de remontage en video-tape pour leur rendre une durée moyenne de 16 minutes.

Le fait qu'on a retenu deux films "violents", dès le départ reflète la préoccupation avec le facteur - identification: la recherche montre que l'identification du spectateur avec un héros est plus probable quand les spectateurs perçoivent une similitude entre eux et les personnages portraiturés à l'écran, cette similitude pouvant avoir trait à l'âge, au sexe, au style de comportement ou à la situation vécue (Maccoby et Wilson, 1957). Le film "Der junge Törless" a été retenu justement parce que les héros et la victime étaient des jeunes adolescents et l'histoire se passait en milieu scolaire, le vol entre compagnons étant un épisode relativement courant dans cette situation.

Le film "La main de fer" a été retenu en alternative, quoique les personnages fussent des adultes, une fois que les éléments principaux y étaient aussi présents.

Voici les résumés des nouvelles versions des trois films retenus pour le premier travail de sélection:

. La main de fer (film construit à partir de "Rolling Thunder" U.S.A., 1976):

Un bande assaillit la maison d'une famille pour lui voler une grosse somme d'argent. Au cours de l'assaut la femme et le fils du ménage sont froidement assassinés, le mari étant lui-même torturé et gravement blessé.

Après un long séjour de récupération à l'hôpital, le héros

entreprend la vengeance et avec l'aide d'un compagnon fidèle, réussit à tuer, l'un après l'autre, tous les membres de la bande.

- . Un vol au collège (film construit à partir de "Der Junge Törless. R.F.A. 1972)

Dans un pensionnat pour des jeunes adolescents un des garçons vole de l'argent à un autre pendant la nuit. Une fois découvert le jeune voleur est insulté, torturé, et maltraité par un groupe de plus âgés et humilié par toute la classe, sans avoir le courage de se plaindre, de peur d'être dénoncé aux professeurs et mis à la porte du collège.

- "Jerry le clown" (film construit à partir de "Three Ring Circus". U.S.A. 1975)

Des séquences de "gags" de Jerry Lewis rendent à Jerry la possibilité de devenir le clown-héros dans un cirque.

2.3.1. Le test des films

La méthode employée pour la sélection finale des deux films expérimentaux, pour les pré-adolescents a tenu compte des résultats de recherches antérieures (voir chapitre IV) ayant montré l'existence de facteurs spécifiques dans le matériel filmé, capables de contribuer d'une façon importante à produire certaines réponses chez les spectateurs; ces facteurs se répartissent en deux domaines principaux: le domaine cognitif - la perception du contenu violent du

film (Berkowitz et Alioto, 1973) et du caractère plus ou moins justifié des interactions violentes (Berkowitz et Rawlings, 1963), l'identification au héros ou à la victime (Turner et Berkowitz, 1972, Leyens et Picus, 1973) et le dénouement du film (Zillmann et al. 1973, Goranson, 1969), et le domaine émotionnel - l'activation des sujets due, et aux caractéristiques du film et à l'intérêt des spectateurs vis-à-vis du contenu (Zillmann, 1971).

Les mesures utilisées pour tester les films furent donc choisies en fonction du caractère déterminant des facteurs suscités: on a procédé à une analyse de contenu des trois films, aussi bien qu'à l'analyse de leur impact auprès d'un échantillon de la population des sujets qui font l'objet de notre étude. Cette dernière analyse a porté sur différentes dimensions de la perception des films, l'état émotionnel des jeunes spectateurs et l'identification avec les personnages-clé de chacun des films violents.

. L'analyse de contenu des films

Pour conduire cette analyse, on a repris les catégories d'analyse employées par Parke et al. (1972) et Camino (1974) recouvrant le contenu agressif et le contenu érotique (annexe 4). D'après nos objectifs les catégories de contenu agressif devaient être plus élevées dans le film violent que dans le film neutre, les catégories de contenu érotique devant, par contre, être également basses dans les deux films.

Les catégories ont été observées selon des intervalles de 30

secondes; chaque catégorie n'a été enregistrée qu'une fois dans chaque unité de temps, quelle que fut sa fréquence réelle; chaque unité de temps pouvait néanmoins contenir plusieurs catégories différentes, aucune des catégories n'étant hiérarchique par rapport à une autre. Les trois observateurs notèrent le plus strictement possible les catégories selon les définitions préétablies (annexe 5), en évitant des inférences hâtives: ils devaient donc s'en tenir à la description des catégories sans essayer de juger de l'intention, ou du caractère bénin ou ludique des interactions.

Deux opérations de catégorisation ont été menées: dans la première, les observateurs notèrent les films de façon indépendante; dans la deuxième ils constatèrent leurs désaccords et prirent des décisions sur la base du consensus. Le nombre de désaccords a été, en tout cas, fort réduit.

Des tests *t* de Student ont été calculés entre les moyennes de chaque pair de films pour les deux catégories majeures (tableau 2).

TABLEAU 2
Analyse des contenus violent et érotique des films

LE CONTENU AGRESSIF					
FILMS	\bar{X}	σ	N	t(d1=68)	p. <
Vol/College (FV)	1.20	.78	35	7.36	.001
Jerry le Clown (FV)	.11	.35	35		
Main de fer (FV)	.97	.87	35	4.52	.001
Jerry le Clown (FV)	.11	.35	35		
LE CONTENU ÉROTIQUE					
FILMS	\bar{X}	σ	N	t(d1=68)	p. <
Vol/College (FV)	0	0	35	1.46	
Jerry le Clown (FV)	.06	.23	35		
Main de fer (FV)	.18	.51	35	.73	

Les résultats montrent que le contenu agressif est identique dans les deux films sélectionnés comme violents et plus élevé que dans le film neutre.

En ce qui concerne le contenu érotique, par contre, les deux films violents ne diffèrent pas du film neutre.

Ces résultats répondent à une des exigences établies, dès le début, pour l'acceptation des deux types de films, le violent et le non-violent, dans le design expérimental, à savoir: le film violent doit être différent du film neutre dans son contenu agressif, mais pas dans son contenu érotique, étant donné que ce type de contenu peut dans certaines conditions être lui-même aussi déterminant d'un comportement agressif des spectateurs, médiatisé par l'activation émotionnelle qu'il provoque (Tannenbaum, 1971).

. La perception des films

Le nombre élevé d'interactions violentes décelé dans un film par l'analyse de contenu ne suffit pas à conclure que tous les spectateurs, quels que soient leur âge ou statut culturel, percevront ce film comme également violent. Il intéressait, de ce fait, d'obtenir la perception d'un échantillon de sujets de la population expérimentale choisie, non seulement sur le caractère violent ou érotique des films sélectionnés mais aussi sur d'autres variables qui semblent contribuer à rendre compte de la façon dont les spectateurs intègrent cognitivement les

séquences télévisives: le degré de compréhension du contenu, et l'intérêt que celui-ci éveille chez-eux.

Eron et al. (1972, Feshbach et Singer (1971 et Parke et al. (1972) ayant montré que des garçons qui eurent des démêlés avec l'école ou la famille étaient davantage attirés par les films violents, il fallait de notre part, s'assurer de l'intérêt semblable éveillé par les deux types de films, car cette différence pourrait diminuer l'activation de certains spectateurs et obscurcir l'effet instigateur des films violents.

On a donc présenté aux sujets, après chaque film, un questionnaire adopté de celui de Camino (1974) composé de 14 échelles unipolaires (annexe 6). Toutes ces échelles étaient en cinq points et voici la liste des adjectifs regroupés selon leurs catégories d'appartenance:

INTERET	VIOLENCE	COMPREHENS.	ÉROTISME
Enthousiasmant	Brutal	Confus	Sexy
Ennuyeux	Violent	Clair	
Intéressant	Agressif	Etrange	
Bête	Cruel		
Stupide			

Les sujets ont été 25 garçons âgés de 10 à 12 ans, de l'enseignement préparatoire privé et public de la ville de Lisbonne.

TABLEAU 3
PERCEPTION DE FILMS. MOYENNES DES SCORES POUR LES 3 FILMS

FILMS ADJECTIFS	Vol/ /College (FV)	Main de Fer (FV)	Jerry le Clown (FN)	d1	F
<u>Compréhension</u>					
Clair	4.429	3.250	4.111	2,21	1.999
Confus (-)	2.857	4.375	4.556	2,21	3.707
Étrange (-)	3.000	4.500	4.667	2,22	5.437
<u>Violence</u>					
Brutal	4.500 a	4.775 a	1.111 b	2,22	147.308 *
Agressif	3.857 a	4.250 a	1.111 b	2,21	20.676 *
Cruel	3.875 a	3.750 a	1.250 b	2,21	11.557 *
Violent	3.286 a	3.750 a	1.125 b	2,20	10.424 *
<u>Erotisme</u>					
Sexy	2.750	2.750	1.111	2,22	4.063
<u>Intérêt</u>					
Enthousiasmant	3.857	3.875	4.667	2,21	1.192
Intéressant	2.571	3.750	4.333	2,21	3.701
Stupide (-)	1.750 a	4.500 b	4.000 b	2,22	13.864 *
Bête (-)	1.625 a	4.625 b	4.222 b	2,22	17.296 *
Ennuyant (-)	3.750	4.625	4.889	2,21	1.665

* $p < .001$

Échelles en cinq points: plus le score est élevé, plus la caractéristique est présente.

TABLEAU 4
PERCEPTION DES FILMS. MOYENNES DES CATÉGORIES DE PERCEPTION

FILMS CATÉGORIES	Vol/ /College (FV)	Main de Fer (FV)	Jerry le Clown (FN)	dl	F
Compréhension	3.428	4.042	4.445	2,21	2,652
Violence	3.879 a	4.131 a	1.149 b	2,22	38.226 **
Erotisme	2.750	2.750	1.111	2,22	4.063
Intérêt	2.711 a	4.275 b	4.422 b	2,22	9.301 *

Les moyennes avec des subscripts identiques ne sont pas significativement différentes par le Newmann- Keuls test.

* p < .005 **p < .001

Les résultats des tableaux 3 et 4 montrent que les trois films sont perçus comme également compréhensibles et non érotiques; par contre l'intérêt suscité a été différent, le film violent "Vol au College" étant considéré comme plus bête et plus stupide que les autres films; en ce qui concerne la catégorie violence, on constate, conformément aux attentes, que les films violents sont perçus comme beaucoup plus violents que le film neutre.

. L'activation émotionnelle des spectateurs

Tannenbaum et Zillmann (1975), dans leur modèle des deux facteurs des effets des communications, directement appliqué au domaine des effets des communications violentes sur le compor

mentalement vérifié l'interaction des facteurs cognitifs et des facteurs d'activation dans le déclenchement de ce type de comportements.

Il fallait donc, vérifier, non seulement les niveaux de compréhension, d'intérêt et de violence perçus à la suite des films mais aussi l'impact produit par les films sur l'état émotionnel des sujets.

Pour obtenir cette mesure on a aussi présenté aux sujets, après chaque film, un questionnaire adopté du "Semantic Differential Measures of Emotional States" (Mehrabian et Russell, 1974), composé de 12 échelles unipolaires (annexe 7); toutes ces échelles étaient en 7 points et voici la liste des adjectifs regroupés selon leurs dimensions d'appartenance:

PLAISIR	ACTIVATION
Heureux	Reposé
Gêné	Nerveux
Content	Somnolent
Mélancolique	Léger
Encouragé	Actif
Ennuyé *	Excité

Les résultats de l'analyse de variance (tableau 5) montrent une différence importante dans le plaisir éveillé chez les sujets par le film violent "un Vol au Collège" et les deux

autres films: les enfants expriment un état de plaisir après avoir vu "La Main de Fer" et "Jerry le Clown", mais pas après avoir vu celui dans lequel un jeune adolescent est battu, et humilié parce qu'il a volé de l'argent à un de ses compagnons.

TABLEAU 5

ÉTAT ÉMOTIONNEL DES SPECTATEURS APRÈS LES 3 FILMS

CATÉGORIES \ FILMS	Un Vol au Collège (FV)	La Main de Fer (FV)	Jerry (FN)	d1	F
Plaisir	3.70 a	6.56 b	6.38 b	2,24	48.095 *
Activation	4.57	4.02	3.96	2,24	2.385

- Les moyennes avec des subscriptes identiques ne sont pas significativement différentes, par le Newman - Keuls test.

- *p < .001

. L'identification au héros violent

L'importance du phénomène d'identification des spectateurs à un modèle filmé a été largement mise en évidence dans de différentes études (Tannenbaum et Gaer, 1965; Berkowitz et Geen, 1966; Berger, 1962; Leyens et Picus, 1973); ces études ont montré que l'identification au héros, ou au vainqueur d'une interaction violente est un facteur de renforcement positif pour le comportement agressif subséquent du spectateur, tandis que

l'identification à la victime est un facteur de renforcement négatif pour ce type de comportement.

Pour mesurer l'identification aux héros des deux films violents, et l'absence concomitante d'identification aux victimes respectives, on a adapté un questionnaire de Maccoby et Wilson (1957), sur l'identification aux héros cinématographiques. Ce nouveau questionnaire (Annexe 8) contient quatre questions concernant le personnage le plus admiré, le personnage perçu comme ressemblant le plus au sujet, le personnage préféré en termes d'une ressemblance souhaitée, et le personnage dont le sujet aimerait jouer le rôle dans le film.

On considèrerait, pour chaque sujet, qu'il y avait une identification à un personnage type, (héros ou victime) quand celui-là le réfèrerait au moins dans trois des quatre questions.

Les deux films présentant un héros collectif (il y avait plus d'un personnage qui jouait le rôle de vainqueur dans les interactions agressives) on a accepté ce critère (la référence à plusieurs personnages de la même catégorie) dans le calcul de la mesure d'identification.

Les résultats montrent que (Tableau 6) dans le film "Un vol au college" les sujets s'identifient fortement à la victime - le jeune voleur Basini - peut-être à cause de l'excès de la violence pratiquée vis-à-vis de celui-ci d'une façon peu justifiée (Berkowitz et al. 1963), tandis que dans le film "La

Main de Fer" les sujets s'identifient fortement au héros ('Ma_jor Rane et son ami John), et ne montrent aucune préférence pour les victimes (les voleurs et assassins).

TABLEAU 6

IDENTIFICATION AU HÉROS VIOLENT.

FRÉQUENCES DES SUJETS POUR LES 2 FILMS

Identification	Main de Fer	Vol au College
Héros	8	1
Victime	-	6
Non-identification	-	3
	N= 8	N=10

2.3.2. Conclusions sur les tests

À partir des résultats obtenus au moyen des différentes mesures employées pour sélectionner un film violent et un film neutre pour la population expérimentale, on peut arriver aux conclusions suivantes:

1. Le film "Un vol au Collège" ne s'avère pas adéquat aux objectifs de notre étude, soit de par des caractéristiques "internes" - l'identification à la victime suscitée chez les jeunes spectateurs - soit de par des caractéristiques "comparatives" - par rapport aux autres films pré-sélectionnés il suscite moins d'intérêt et moins de plaisir.

2. Le film "La Main de Fer" réunit toutes les conditions qu'on a considérées décisives pour son inclusion dans l'étude expérimentale, dans la catégorie "film violent": il est plus violent que le film neutre - soit par la mesure de l'analyse de contenu soit par la mesure de la perception des sujets -, il est perçu comme également compréhensible, non-érotique et intéressant par rapport au film neutre, et encore par rapport à celui-ci il éveille chez les sujets un degré semblable de plaisir et d'activation; en ce qui concerne l'identification au héros il ne pourrait être plus parfait!
3. Le film "Jerry le Clown" remplit toutes les conditions exigées pour son inclusion dans la phase expérimentale dans la catégorie "film neutre", par les raisons mêmes qu'on a invoquées pour accepter la validité du film violent.

2.4. Procédures de la phase expérimentale

. Scénario expérimental .

La situation expérimentale a eu lieu dans les installations de l'Instituto Superior de Psicologia Aplicada; dans la salle de l'expérience (Figure 2) il y avait un équipement de video-tape et l'appareil de "communication" et simultanément de "interruption" du visionnement du "film" du comparse.

L'expérimentateur (E) appelle à la salle un sujet (S) et le comparse (C) - un garçon de 12 ans, stature moyenne - et leur demande

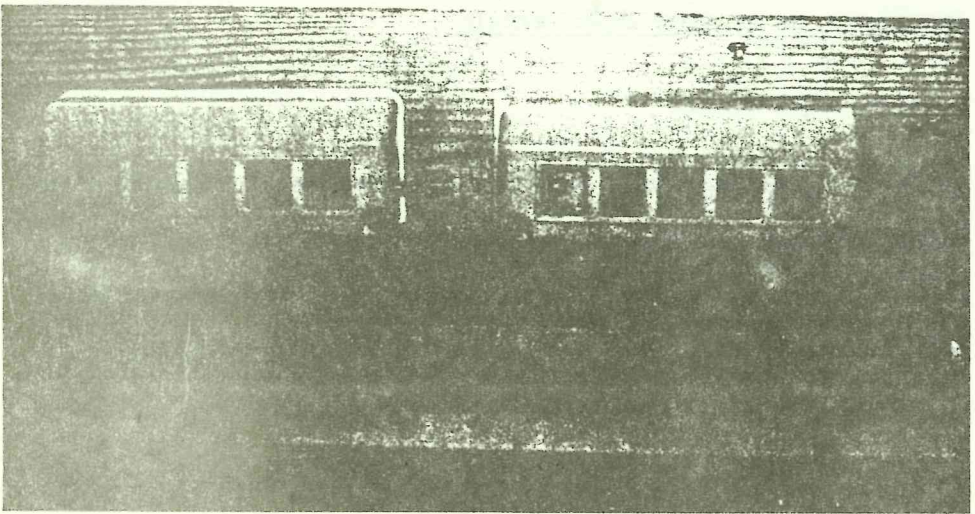
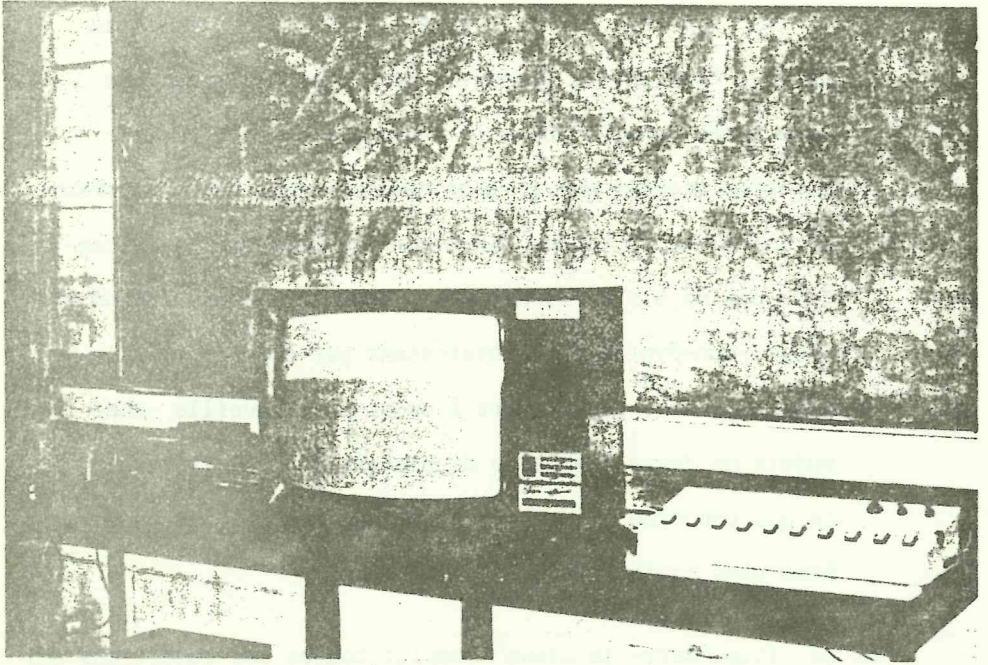


Fig. 2 - Équipement expérimental: appareil de video-tape et
appareil de "communication" et d'"interaction" des films

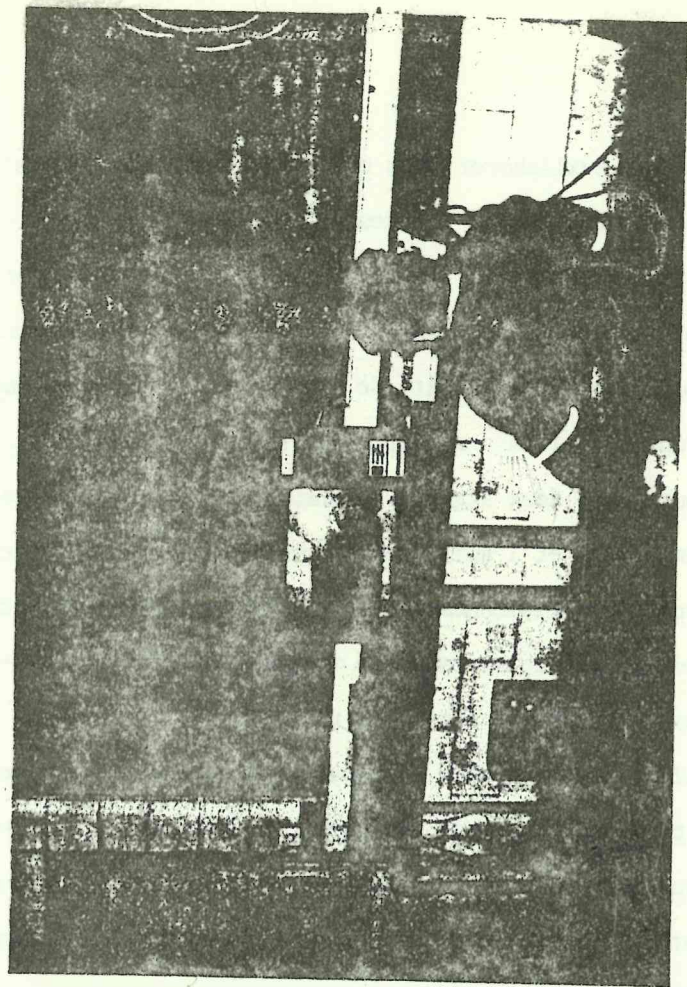
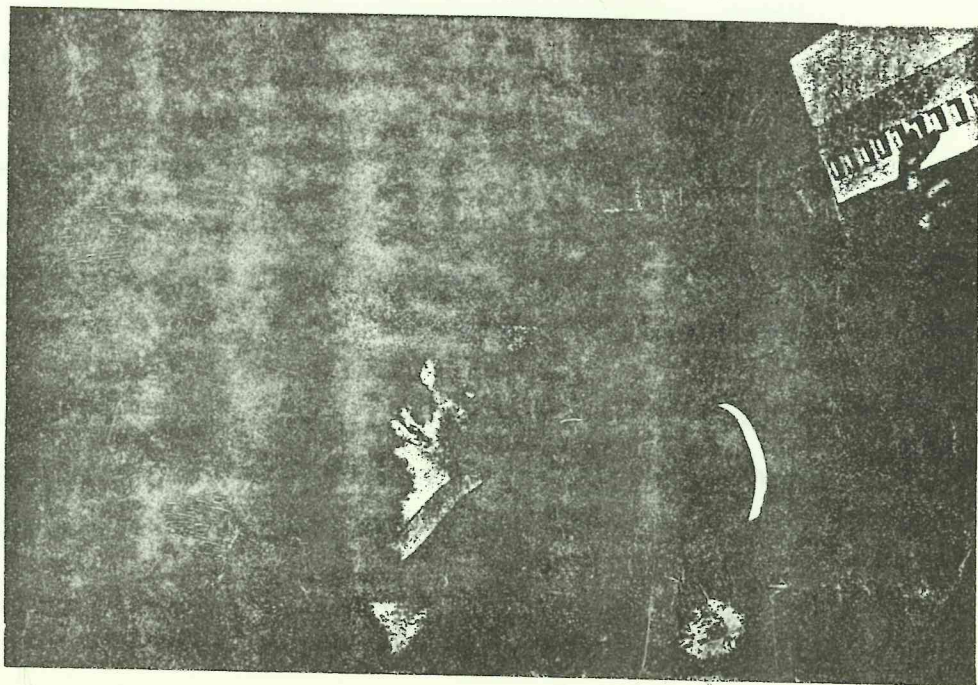


Fig. 2a - Le sujet expérimental regarde le film (en haut)
- Le sujet expérimental interrompt le film au
comparse (à gauche)

s'ils sont prêts à collaborer dans une étude pour savoir quels sont les films préférés par les jeunes de leur âge, pour qu'on puisse les recommander à la TV portugaise ; ensuite il leur explique comment tout l'équipement présent marche, dès le transformateur qui régule l'intensité de l'électricité jusqu'à l'appareil de "communication": cet appareil a deux interrupteurs qui correspondent à deux signaux lumineux, (un pour signaler qu'il est en marche et l'autre pour signaler que personne ne doit interrompre le visionnement) et dix boutons numérotés de 2 à 20 (permettant d'interrompre le visionnement de l'équipement similaire, supposé être dans une salle de l'autre côté de l'édifice, "car les deux ne peuvent pas marcher en même temps"). En plus, cet appareil est rattaché à un autre, que le sujet ne peut pas voir, où se fait l'enregistrement du numéro du bouton pressé par le sujet - la mesure dépendante du plan expérimental.

En s'assurant que le sujet a bien compris les renseignements, E renvoie le comparse, avec un auxiliaire, dans "l'autre salle", en lui demandant d'attendre jusqu'à ce que le sujet termine son visionnement pour commencer à voir son film. Il insiste une fois de plus auprès du comparse sur la totale similitude entre l'autre équipement et celui qu'il vient de voir.

Une fois seul avec le sujet, E allume les signaux lumineux de l'appareil de communication et met en marche le film, en demandant au sujet de bien être attentif pour pouvoir, à la fin, don

ner son opinion sur le film.

Pendant que le sujet voit le film, E sort de la salle et ne revient que trois minutes avant sa conclusion .

Les deux films se terminent par des scènes qui pourraient bien se continuer — Jerry dans le film neutre, triomphant dans son rôle de clown, et le major, dans le film violent, prenant dans les bras son ami blessé, après la tuerie finale, pour l'emmener avec lui; dans les deux films, après ces scènes l'écran devient soudain blanc et muet; E simule être surpris et informe le sujet que le film n'a pas encore terminé; il vérifie les signaux lumineux, demande l'aide du sujet pour vérifier que le film continue à marcher dans le magnétophone et conclut, enfin, que quelq'un a interrompu volontairement le visionnement, et que ce ne peut être que l'autre garçon, peut-être impatient pour voir son film, mais qui, en tous cas, connaissait exactement les conséquences de son acte quand il a poussé un des boutons de "l'appareil de communication". Sur ces mots, E se montre agacé par la situation et rappelle au sujet qu'il peut, lui aussi, interrompre l'émission du comparse en poussant un des boutons de l'appareil, et que c'est bien juste, une fois que l'autre a été un "mauvais" garçon. Après ça, E se détourne et sort, en disant au sujet qu'il va voir ce qui se passe et qu'il reviendra bientôt. Pendant son absence, on s'attend à que le sujet punisse le comparse, en l'empêchant de voir son film, l'interruption pouvant du-

rer de 2 à 20 minutes (V.D.). E rentre 2 minutes après pour informer le sujet que, de fait, l'autre garçon était le responsable pour l'interruption du film et que l'équipement ne marchant plus, de toutes façons il n'a perdu que la minute fi nale (et il raconte "la fin" des séquences: pour Jerry il y avait encore une fête avec les amis du cirque pour fêter son succès, et pour Main de Fer le major emmenait son ami à l'hôpital pour être soigné et tous les deux rentraient contents chez eux.

Les sujets remplissent, alors, des questionnaires sur le film (de fait, les questionnaires mêmes dont on s'était servis pour le test des films) et on procède à l'entretien post-expérimental, contrôlant la suspicion et l'intention de nuire.

Toutes les séquences expérimentales ont été testées auparavant avec quatre sujets de la population expérimental. (1)

(1) On a vérifié pendant le test du scénario une assez grande difficulté à élucider les sujets sur le vrai but de l'étude et sur la méthode employée, étant donné leur âge et la difficulté additionnelle d'arriver à un "contrat de silence" vis-à-vis des compagnons à l'école.

5. RESULTATS

Le tableau 7 présente les moyennes des temps d'interruption des dans l'échelle de 1 à 10 boutons (1) obtenues pour les quatre conditions expérimentales.

TABLEAU 7
MOYENNES DES TEMPS D'INTERRUPTION
DES FILMS -MESURE D'AGRESSION

STYLES DE COMPORTEMENT \ FILMS	FILM VIOLENT	FILME NEUTRE
Style agressif	3.777 N=9	1.375 N=8
Style non-agressif	2.200 N= 10	.375 N=8

L'analyse de variance montre un seul effet principal, celui du film, et l'absence d'interaction entre les variables style de comportement et film (Tableau 8)

TABLEAU 8
ANALYSE DE VARIANCE DE L'EFFET DES FILMS ET DES
STYLES DE COMPORTEMENT SUR L'INTERACTION AGRESSIVE

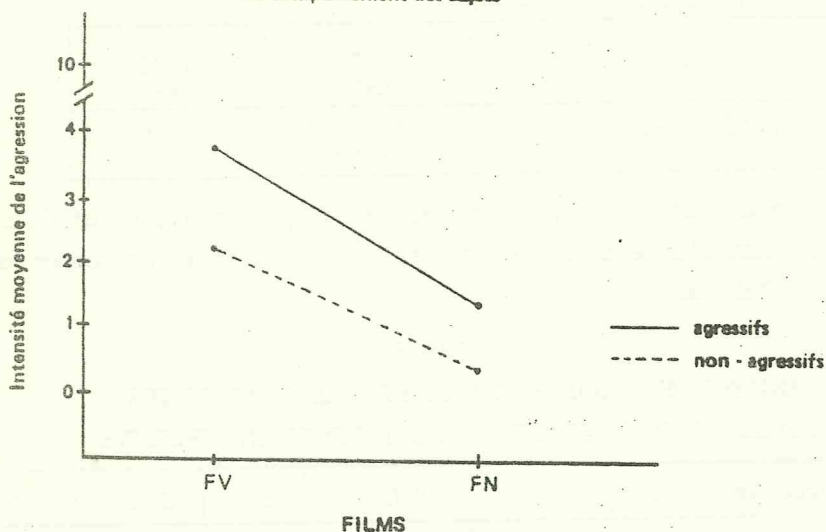
Source de variation	S C	dl	C M	F
A (Style de comportement)	14.404	1	14.404	1.494
B (Film)	48.760	1	48.760	5.057*
A x B	.720	1	.720	.075
Erreur	298.906	31	9.642	

*p < .05

(1) On a attribué 0 aux sujets qui ont refusé de "punir" le comparse, en ne pressant aucun bouton; parmi les 35 sujets il y en eut 19 (54%) qui refusèrent de "punir" le comparse et reçurent le score 0. Le pourcentage de refus par condition fut le suivant: FV/Agr=6%; FV/Ngr=17%; FN/Agr=14% et FN/Ngr=17%.

On voit en plus (Figure 3) que la tendance des résultats rejoint les hypothèses originaires du cadre théorique de l'apprentissage social mais, en ce qui concerne l'effet des styles de comportement agressif et non agressif la différence n'est pas suffisante pour atteindre un niveau de signification acceptable.

Fig. 3 L'agression en fonction des films et des styles de comportement des sujets



Cette insuffisance est due à la dispersion relativement grande des scores individuels par rapport aux moyennes de chaque condition.

Les questionnaires remplis par les sujets après l'introduction de la variable dépendante principale, concernant la perception des films et l'identification au héros, révèlent quelques résultats intéressants parce que, du point de vue de notre cadre théorique de référence, inattendus (tableau 9): tandis que dans la perception des deux films il n'y apparaît que la différence espérée, à savoir, que le film violent est perçu comme plus violent que le film neutre, dans la perception spécifique

du film violent les sujets non-agressifs le perçoivent comme moins enthousiasmant, moins clair, moins cruel et moins agressif que les sujets agressifs. Par contre, dans la perception du film neutre, les sujets agressifs et non agressifs ne présentent aucune différence, soit dans la compréhension du film, soit dans la violence ou l'érotisme perçus, soit encore dans l'intérêt que le film leur a suscité.

TABLEAU 9

PERCEPTION DES FILMS APRES LA MESURE D'AGRESSION

FILMS CATEGORIES	FILMS		t(d1=33)	FILM VIOLENT		t(d1=14)
	FV	FN		Agr.	Nagr.	
.COMPRÉHENSION						
Clair	3.56	4.10	-	4.11	3.00	1.652*
Confus (-)	3.82	4.20	-	3.78	3.86	-
Étrange (-)	3.82	4.50	-	3.78	3.86	-
.VIOLENCE						
Brutal	3.75	1.20	3.103***	3.78	3.71	-
Agressif	3.18	1.20	2.910***	3.78	2.57	1.599*
Cruel	3.60	1.10	3.016***	4.33	2.86	2.106**
Violent	3.80	1.20	3.166***	3.89	3.71	-
.EROTISME						
Sexy	2.00	1.40	-	2.10	1.90	-
.INTÉRÊT						
Enthousiasmant	3.83	4.50	-	4.22	3.43	1.34*
Intéressant	3.52	4.00	-	3.89	3.14	-
Stupide (-)	4.46	4.90	-	4.78	4.14	-
Bête (-)	4.57	5.00	-	4.56	4.57	-
Ennuyant(-)	4.64	5.00	-	4.56	4.71	-

*p < .10 **p < .05 ***p < .01

. Échelles en cinq points: plus le score est élevé, plus la caractéristique est présente.

TABLEAU 10
 IDENTIFICATION AU HÉROS APRES
 LA MESURE D'AGRESSSION

FILM VIOLENT		
Agressifs	N-Agressifs	t(d1=14)
\bar{x}	\bar{x}	
1.306	1.000	1.125

Note: Le score moyen par sujet est composé par les valeurs suivantes:

Héros principal= 2; Héros secondaire =1

Sans identification= -1; Victime = -2

Le score par sujet varie entre +2 et -2.

On pourrait s'attendre, d'après les études dans le domaine des effets des films violents chez les enfants les plus agressifs (Eron, 1982, Huesmann et al. 1983) que ce furent ceux-ci à ressentir une plus grande identification au héros violent, qui s'acharne dans le film pour accomplir une vengeance justifiée, puisque sa femme et son enfant ont été injustement tués. Cependant, cet effet n'apparaît pas, les deux groupes de sujets montrant une identification positive pareille au héros (tableau 10).

4. DISCUSSION ET CONCLUSIONS

Les interrogations centrales de la recherche reposaient sur deux questions controversées des études dans ce domaine: la première question concernait la préférence des pré-adolescents reconnus par leur style de comportement agressif vis-à-vis de leurs pairs, par rapport aux films violents;

la deuxième question concernait l'effet des films violents sur ces pré-adolescents; l'importance signifiante du croisement de ces deux questions repose sur le fait que les adultes sont souvent prêts à associer le comportement agressif des enfants les plus turbulents à la maison ou à l'école aux programmes violents de la TV que ceux-là regardent passionnément, tandis qu'ils oublient volontiers cet argument quand il s'agit de comportements également agressifs d'enfants perçus comme plus "calmes" ou plus "raisonnables", en les attribuant plutôt à un événement extérieur (une provocation extrême, par exemple) ou bien à une indisposition tout à fait sporadique et, en tous cas, à oublier.

1. Les résultats des préférences des films confirment ceux des recherches de l'équipe de Eron (1971, 1982, 1983) et aussi ceux de Chaffee (1972) et de Comstock (1981): les pré-adolescents très agressifs en milieu scolaire s'amuse à voir très souvent des films pleins de bagarres, tandis que les pré-adolescents non-agressifs ne le font que peu de fois.

Le fait de l'existence de cette relation entre le visionnement très fréquent de spectacles violents et un taux élevé d'agression interpersonnelle chez les enfants et les pré-adolescents ne semble pas cependant être dû à une situation culturelle "externe", au sens où elle aurait un rapport important avec l'extension et la qualité des programmes violents présentés dans les différents espaces culturels: on croit bien que la TV nord-américaine exhibe un nombre beaucoup plus grand de programmes violents que la TV portugaise (qui ne dispose que de deux chaînes émettant, en moyenne, 6 h de programmation par jour)

et que le temps de visionnement des enfants est très différent dans ces deux cultures, mais aux États Unis comme chez nous, ce sont exactement les programmes violents ceux que quelques jeunes garçons, mais pas d'autres, préfèrent et voient plus assidûment.

La recherche active du spectacle violent de la part de quelques sujets, voilà ce qui mérite notre attention, et nous sommes d'accord avec Huesmann et al. (1983) quand ils soulignent l'importance des variables cognitive et sociale dans la formulation de leur hypothèse à ce sujet: les spectacles violents à la TV sont plutôt sélectionnés par les enfants agressifs parce qu'ils leurs procurent l'opportunité de rationaliser leur comportement agressif en tant que norme positive.

C'est peut-être, d'ailleurs, à cause de cette recherche d'un sens de normativité positive pour leur comportement interpersonnel que ces garçons refusent de se décrire, comme les résultats de notre deuxième questionnaire l'attestent, comme agressifs, ce mot ayant pour les agents de socialisation de notre culture un sens plutôt négatif, associé à une norme de valorisation positive de la réciprocité des relations interpersonnelles.

2. Les effets instigateurs des films violents sur le comportement agressif interpersonnel furent aussi confirmés dans la présente recherche, pour le groupe d'âge désigné en général par pré-adolescence et pour le sexe masculin. Ces effets étant amplement démontrés exactement dans des échantillons identiques de la culture occidentale, à notre avis ces résultats ne s'avèrent importants que dans une perspective culturelle

élargie de la recherche des effets nocifs de la violence à l'écran, indépendamment des caractéristiques de la programmation télévisive dans chaque sub-culture.

L'hypothèse de l'effet du style agressif de comportement des jeunes spectateurs sur leur comportement d'agression vis-à-vis d'un pair n'a reçu aucune confirmation, ni par rapport au film violent ni par rapport au film non violent; de fait, les moyennes des groupes se présentent plutôt dans le sens espéré par la théorie de l'apprentissage social de l'agression (Bandura, 1973), les sujets agressifs déployant dans les deux conditions des comportements agressifs interactifs plus élevés que les sujets non agressifs, mais cette différence n'a aucune signification statistique acceptable.

Pour éclaircir ces résultats, on a procédé à l'analyse des questionnaires remplis par les sujets après la collecte de la variable dépendante principale. Ces questionnaires n'avaient au début qu'un objectif: celui de faire croire aux sujets qu'on appréciait bien leurs opinions sur les films pour les transmettre aux responsables de la programmation de la TV pour les enfants.

Au cours de l'expérience on a cependant voulu profiter de ce matériel pour mieux comprendre le phénomène de la réévaluation de la signification d'une communication violente, ou d'un stimulus menaçant après un comportement d'attaque, tel que Geen, Stonner et Kelley (1974) et Leyens, Cisneros et Hossay (1976) l'ont vérifié dans leurs études sur l'anxiété provoquée par le comportement d'agression et sur la décentra

tion comme facteur de réduction du comportement d'agression après l'exposition à des stimuli violents.

Leyens et al. ont, de fait, constaté, dans la condition de décentration de leur expérience une réévaluation de la violence des diapositifs agressifs après la mesure principale d'agression, celle-là se traduisant par une perception atténuée des caractéristiques de violence, de cruauté et de méchanceté de ces stimuli, par rapport à l'évaluation des mêmes diapositifs dans l'absence d'un comportement d'agression interpersonnelle.

Dans notre cas on pouvait donc émettre l'hypothèse qu'après un comportement d'agression interpersonnelle élevé, on devait s'attendre à une réévaluation atténuée de quelques caractéristiques des films.

Une fois que nos hypothèses centrales prévoyaient une agression plus élevée dans les conditions film violent et style agressif de comportement on s'attendait à ce que ce seraient les sujets dans ces conditions ceux qui, après l'agression interpersonnelle, montreraient un changement plus marqué de la signification des films.

L'effet obtenu ne rejoint cependant pas ces hypothèses: les sujets qui ont vu le film violent ont, en fait, exhibé un comportement interpersonnel plus agressif que ceux qui ont vu le film non-violent, mais aucun changement ne s'est vérifié au niveau de la compréhension et de l'intérêt que les films leur ont suscité.

Par contre, la variable style de comportement n'a eu aucun effet sur

le comportement agressif des sujets, mais les deux groupes qui opérationnalisèrent cette variable ont quand même présenté des perceptions différentes du film violent: les sujets caractérisés par leur style non-agressif de comportement ont perçu ce film comme moins clair, moins enthousiasmant, moins cruel et moins agressif que les sujets caractérisés par un style agressif de comportement.

Ces résultats sont d'autant plus intéressants quand on vérifie que cette différence découle d'une réévaluation du film seulement de la part des sujets non-agressifs, une fois que les valeurs obtenues pour les sujets agressifs se maintiennent très proches de celles du pré-test du film violent.

L'interprétation de ces résultats nous semble assez difficile: d'une part on ne peut pas les relier à la différence comportementale des deux groupes dans l'interaction agressive, car celle-ci ne se vérifia pas; d'autre part ce serait plus "cohérent", à cause de la préférence négative des sujets non-agressifs pour les films violents (tel que le questionnaire de la première partie de l'étude l'a confirmée) que ces mêmes sujets évaluassent de façon plus extrême le caractère cruel et agressif du film violent, en montrant, par là, le dégoût ou la peur que ce type de films leur provoque.

Pourtant, le fait qu'ils dévalorisent en plus le film en le classifiant comme peu clair et peu enthousiasmant nous permet d'émettre une autre hypothèse sur l'ensemble de ces changements de signification: la dévalorisation du film et la réévaluation atténuée de son caractère agressif peut jouer une fonction de remise de l'équilibre cognitif et émotionnel dans une situation problématique pour des sujets qui n'aiment pas

voir ce type de films et qui ressentent intensivement les évènements dramatiques.

Bandura (1979) réfère la puissance de certains processus dans le désengagement des sujets par rapport aux normes qui les empêchent de se conduire d'une façon répréhensible: l'étiquetage euphémistique ou la minimisation des actes donneraient aux sujets la possibilité de refaire un équilibre cognitif débouchant sur l'auto justification du comportement déviant.

Dans notre cas on pouvait se demander si des processus pareils ne sont pas à l'oeuvre, pour permettre aux sujets de nier l'impact du film sur leur état émotionnel.

4. L'ensemble des résultats de cette étude nous permet quelques observations conclusives:

- Les films violents constituent une classe de stimuli facilitatrice du modelage du comportement agressif chez les garçons pré-adolescents dans des conditions adéquates de retaliation interpersonnelle, mais aucune évidence sérieuse ne nous permet de conclure que le style agressif interpersonnel en milieu scolaire soit un déterminant puissant, à lui seul on en interaction avec l'intigation originée par l'exposition à la violence filmée, pour modifier le taux de réponses d'agression lorsque ces sujets subissent une provocation.
- Le style agressif interpersonnel chez les garçons de 10 à 12 ans est fortement associé à une préférence marquée pour les films violents exhibés

par la télévision; cette relation, amplement confirmée dès l'enfance (Singer et Singer, 1983) jusqu'à la fin de l'adolescence (Belson, 1978), continue à suggérer qu'un cercle de renforcement mutuel s'établit dès très tôt entre le comportement d'agression et la recherche active de stimuli violents tels que certains films présentés par la TV, ce processus ayant comme fonction la possibilité de rationalisation, ou de réévaluation du comportement agressif dans un cadre de normativité positive.

- Après l'exposition aux films ce n'est pas, ni le type de film - violent ou non-violent - ni l'intensité de l'interaction agressive qui s'en suit, mais le style de comportement des jeunes spectateurs, qui contribue à une réévaluation de la signification, de l'intérêt et de la compréhension du film violent: ce sont les garçons exhibant un style non-agressif de comportement interpersonnel ceux qui dévalorisent et en même temps nient le caractère agressif de ce film.

Ces résultats suggèrent un besoin accru de réflexion critique et de travail empirique sur l'articulation entre les facteurs cognitifs, émotionnels et comportementaux dans ce domaine d'études.

CHAPITRE VI

LES EFFETS DE LA VIOLENCE FILMEE SUR LA REPRESENTATION

PARANOIDE DE LA REALITE SOCIALE CHEZ LES ENFANTS

1. INTRODUCTION

En plus des études sur l'influence de la violence filmée sur le comportement agressif des spectateurs, en tant qu'effets directs et immédiats d'un certain type de messages, une autre ligne de recherche s'est développée en parallèle autour de l'hypothèse que les media sont plutôt des agents importants de production et de reproduction de croyances, de systèmes de valeurs et de représentations sur la vie sociale (Gerbner et al. 1976, 1979).

La révision des aspects théoriques et de la recherche menée sous cette orientation ayant été incluse dans un chapitre antérieur (voir chapitre II), nous nous bornerons ici à une réflexion sur deux questions dont la recherche empirique décrite dans ce chapitre tiendra compte: l'intérêt de cette approche théorique en ce qui concerne une sous-population spécifique-celle des enfants-, et l'importance de la médiation cognitive dans la reformulation de la signification des messages violents à l'écran.

. Singer et al. (1983) rapportent dans leur étude récente sur le rôle de la télévision dans la socialisation des enfants de 4 à 9 ans, que ceux qui manifestent une croyance dans un monde dangereux et hostile appartiennent plus fréquemment à des familles qui renforcent l'exposition à la télévision, voient plus souvent des programmes d'action et d'aventure de type réaliste et croient davantage au caractère dangereux de leur voisinage.

Des résultats similaires ayant été trouvés par Gerbner chez les adolescents (1979), et les adultes (1976) on peut se demander si cet effet de "cultivation" (Gerbner et al 1976) de croyances ou de formation de représentations sur les rapports sociaux peut avoir une signification et une amplitude équivalentes pour des groupes si différents du point de vue de l'information dont ils disposent, de leur expérience directe de mobilité et d'interaction sociales, des processus de raisonnement et de jugement moral à l'oeuvre et de leur dépendance institutionnelle.

Gerbner et al. (1979) ont montré comment la Télévision au États-Unis dépeint de façon consistante la "réalité sociale", et comment la violence joue un rôle-clé dans la démonstration des règles qui contrôlent l'ordre social et les rapports sociaux; il a aussi montré que les programmes pour enfants, en dépit des recommandations originaires de différents secteurs de la société, continuent à contenir le plus grand taux de violence: l'analyse de la programmation totale du week-end pour les enfants en 1977-78 révélait que le pourcentage de violence avait atteint 97,9%, en même temps que le Président de l'ABC affirmait publiquement au début de 1978: "We have set some specific goals and standards for children's programming. A critical one has been the elimination of interpersonal vio

lence" (cité par Gerbner, et al. 1979 pp. 181). L'effet médiat, mais cohérent et persistant chez les enfants, et de la quantité et de la structure du contenu de cette programmation pose donc des problèmes éthiques spéciaux, étant donné qu'ils disposent de peu d'information alternative sur leur environnement distant, que leurs processus de raisonnement formel et de jugement moral ne sont pas encore ancrés sur les valeurs mais sur des normes non-autonomes (Kohlberg, 1969) et que leur dépendance vis-à-vis du groupe des adultes est, dans les sociétés industrielles, totale, c'est-à-dire que ce n'est pas seulement leur survivance physique qui doit être assurée par les adultes, mais que ceux-ci sont chargés de leur éducation, ou de l'apprentissage des valeurs et des instruments institutionnels pour les atteindre.

La vérification des effets immédiats de la violence filmée sur l'accroissement de comportements d'agression interpersonnelle est un des résultats les plus importants de la recherche dans ce domaine. Mais une autre question semble pouvoir émerger, et c'est celle là même que aussi bien les études de Gerbner que celles de Singer ne cessent de nous poser: la diffusion cohérente d'une certaine structure des rapports sociaux où la violence filmée s'encadre n'a-t-elle pas une conséquence autre que l'instigation de comportement violents?

La représentation d'un monde violent, mais où cette violence victimise toujours les mêmes sous-groupes sociaux - les femmes, les enfants, les groupes socio-économiques extrêmes et les groupes raciaux minoritaires (Gerbner, et al. 1976) - ne produit-elle pas chez les spectateurs une croyance sur les normes qui règlent l'exercice de la violence?

"violence plays a key role in television's portrayal of the social order. It is the simplest and cheapest dramatic means to demonstrate who wins in the game of life and the rules by which the game is played. It tells us who are the aggressors and who are the victims. It demonstrates who has the power and who must acquiesce to that power. It tells us who should be feared - and by that achieves the goal of real-life violence" (Gerbner, et al. 1979, pg. 180).

L'impact d'une telle représentation du monde chez les enfants qui, comme nous l'avons affirmé avant, sont dépourvus soit de processus critiques, soit d'instruments de pouvoir d'intervention sociale, voilà ce qui constitue un champ de recherches presque intact.

A côté de cette ligne de réflexion théorique et empirique, une autre préoccupation, peut-être plus pragmatique, se reflète dans les recherches récentes sur l'"annulation" des effets nocifs de la violence filmée sur l'apprentissage ou la facilitation du comportement agressif (Bandura 1973, Leyens, et al. 1976; Huesmann et al. 1983).

Bandura (1973) rapporte l'importance des processus d'auto-régulation du comportement dans la modification du comportement agressif: le renforcement de ces processus mènerait à une régulation et à une diminution des interactions agressives car le sujet a appris à évaluer négativement les conséquences de pareils actes.

Leyens, Cisneros et Hossay (1976) définissent le processus de décentration par rapport à un film en tant que "self-control process to reduce aggres-

sion", mais ils (dé)centrent cette notion sur la signification violente du stimulus, cette signification étant très probablement, la caractéristique la plus puissante d'un film violent dans la facilitation du comportement agressif subséquent.

Cisneros, Camino et Leyens (1974) vérifient, en fait, qu'après une induction "décentratrice", telle que l'importance des caractéristiques esthétiques de diapositifs agressifs, les sujets rapportent une modification dans la perception de ces stimuli, les classifiant sur un différentiateur sémantique comme plus lents, plus faibles, meilleurs, moins violents, moins agressifs, moins cruels et plus familiers; et dans une autre étude (Leyens, Cisneros et Hossay, 1976) ces auteurs vérifient aussi l'importance de la décentration, en tant que modification cognitive induite, sur le comportement agressif interpersonnel.

Plus récemment encore l'équipe de Eron (Huesmann et al. 1983) s'est penchée sur ce domaine d'intervention: travaillant avec des enfants de 6 à 8 ans, sélectionnés en tant que spectateurs très assidus ou très peu assidus de la télévision, elle a entrepris un travail de 2 années, pendant lesquelles les sujets étaient soumis à un traitement de modification des habitudes d'exposition à la TV et des "habitudes" d'agression envers leurs pairs; suivant les hypothèses déjà confirmées par Lefkowitz et al. (1977) montrant que les enfants les plus agressifs jugeaient la violence filmée comme étant plus réaliste qu'elle ne l'est en fait, celles de Feshbach (1972) démontrant que les films perçus comme étant réels déclenchent plus de comportements d'agression que les films perçus comme fictifs, celles de Turner et Berkowitz (1972) sur la relation entre l'identification au héros violent et le comportement

d'agression après le film, et celles de Thomas et al. (1975) montrant la corrélation entre l'exposition aux films violents et l'acquiescement à l'agression chez les autres en tant que norme, Eron et son équipe essayèrent de changer la signification des films violents chez les sujets sur trois points:

- 1) le caractère illusoire des scènes violentes, dû aux artifices techniques (son, lumière, effets de caméra), faisant croire à des situations complètement irréalistes;
- 2) le caractère minoritaire, dans la vie réelle, du type de violence montré par la télévision;
- 3) les stratégies alternatives d'interaction que la plupart des gens ont à leur disposition pour résoudre des problèmes identiques à ceux des personnages des films violents.

En ajoutant à cette intervention sur la signification des films des techniques de renforcement de la responsabilité individuelle dans la participation à l'expérience, les chercheurs ont obtenu des résultats positifs dans la modification, soit des habitudes d'exposition à la violence filmée, soit dans les comportements d'agression de leurs jeunes sujets, et cela davantage chez les enfants qui changèrent le plus leur identification aux héros violents.

La médiation cognitive du comportement agressif semble donc être, comme Berkowitz (1974) l'énonçait déjà dans ses études sur l'agression impulsive, un déterminant important, soit de l'acquisition des réponses soit du contrôle ou de l'élimination de celles-ci.

Ce que les études dans le présent essaient de déceler sont les dimensions les plus importantes de cette médiation cognitive, les éléments ou les zones d'intégration dans le codage et la rétention des messages, pour y faire intervenir des inductions en vue du changement, et des représentations des sujets et de leur comportement.

- L'étude présentée dans ce chapitre découle des réflexions et des travaux menés par Gerbner aux États Unis, aussi bien que de ceux qui soulignent l'importance de la médiation cognitive dans l'impact des films violents diffusés par les media.

S'il est vrai, comme Gerbner l'a montré dans ses études corrélationnelles, qu'il y a un rapport important entre le "réel" télévisif et les représentations que les spectateurs se font de la "réalité sociale", on pense que ce sera d'autant plus dramatique chez les enfants, étant donné leur situation sociale de dépendance à tous les niveaux; une seule exposition à un film chargé de violence interpersonnelle doit donc évoquer et actualiser chez ces jeunes spectateurs les représentations nucléaires sur la réalité sociale et même, les rendre plus saillantes par rapport à une situation plus neutre.

Ces représentations biaisées de la structure des rapports sociaux, produites par ce macro-modeleur qu'est la Télévision, auraient une expression spécifique dans le domaine de la violence: les enfants s'imagineraient de plus en plus un monde peuplé de policiers et de criminels, où il est dangereux de s'aventurer tout seul la nuit; où l'on a beaucoup de chances d'être mêlé à une confrontation violente, où les gens doivent donc se méfier des autres et où, si la police n'intervient pas les gens vont

s'entretuer, les victimes les plus fréquentes étant les enfants, les femmes, les filles et les marginaux eux-mêmes.

Dans ce contexte, un film non-violent et un film-violent, et celui-ci d'autant plus qu'il est perçu comme réel, auront des pouvoirs évocateurs différents chez les jeunes spectateurs, le dernier devant être fort puissant afin de rendre présente cette représentation "paranoïde" du monde (Wober, 1978), en évoquant aussi plus de sentiments d'insécurité et de peur et une plus grande approbation des actions de contrôle et de protection de la police. Par contre, une induction de fiction, de non réalité, par rapport à un film violent que les sujets vont voir, ne doit pas leur faire évoquer de façon si puissante la représentation d'un monde de violence, d'agresseurs et de victimes, pouvant même avoir un effet aussi sécurisant qu'un film sans aucune violence interpersonnelle.

Cependant, un double aspect de la médiation cognitive nous intéresse, comme nous l'avons dit auparavant: c'est la signification même du message violent, et son changement au moyen d'une décentration, au sens où une information préalable sur le caractère réel ou fictif du film doit obliger les spectateurs à une reformulation de la signification de ce qu'ils voient à l'écran, pouvant modifier non seulement la signification violente du contenu, mais aussi le degré de clarté de l'histoire, l'intérêt qu'elle leur suscite ou même l'intensité des scènes érotiques.

Le rapport entre ces caractéristiques dans un film, doit même, à notre avis, révéler une certaine structure cohérente: si le réel est plus attrayant que la fiction, alors les sujets seront plus attentifs à ce film-là, qu'ils ressentiront non seulement comme plus violent, mais aussi comme plus inté

ressant et plus facile à comprendre.

Notre étude intègre des garçons aussi bien que des filles comme variable indépendante ; et ce, parce que les comportements des uns et des autres ne semblent pas être pareils à cet égard. Nos hypothèses là-dessus prévoient que, étant donné une exposition volontaire plus faible des filles aux spectacles violents (Singer et al. 1983), elles seront davantage "impressionnées" par ce type de film, et d'autant plus que ce lui-ci est induit comme réel, et le trouveront plus violent, mais pas plus intéressant ou plus clair. L'induction de fiction, doit, au contraire, rendre le film plus attrayant et plus intéressant, et de ce fait moins chargé de cruauté ou de violence.

Une question se pose encore pour les deux sexes: indépendamment d'une induction externe, soit dans le sens de la fiction, soit dans le sens de la réalité; les enfants de 9 - 10 ans arrivent-ils facilement à faire une distinction claire entre ces deux niveaux de la réalité - la réalité transcrite et la réalité construite? Ou bien, s'ils la font aisément, est-ce qu'ils arrivent, au cas du message construit, mais qui reste tout proche des situations et des personnages réels, à se dissocier des contenus et des images à l'écran, et à éliminer toute sorte d'identification et d'implication personnelle?

Belson (1978) rapporte dans son étude chez des adolescents de 12 à 18 ans que les films de fiction réaliste produisent le même effet instigateur d'agression que les films de "transcription" du réel, seule la fiction scientifique et les dessins animés étant classifiés comme ayant des effets nuls

sur le comportement agressif à cet âge.

L'âge de nos sujets étant inférieur à celui des sujets étudiés par Belson, rien ne nous permet de supposer un effet contraire à celui qu'il a trouvé: cela veut dire que, si aucune information n'est donnée sur le film, les enfants percevront le film violent comme plutôt réaliste, l'induction de réalité ne pouvant ne pas modifier de façon significative la signification du film, ni en ce qui concerne l'évocation de la représentation d'un monde violent, ni par rapport à la signification même du film.

Ces hypothèses ont nécessairement un caractère exploratoire, étant donné le nombre très réduit de travaux sur la population pré-adolescente dans ces domaines de la recherche .

Dans la discussion des résultats du travail expérimental on reviendra aux questions posées maintenant.

2. MÉTHODE

2.1. Plan expérimental et sujets

Le plan expérimental est un 5 (manipulation des films) x 2 (sexe)

Les 5 conditions de la première variable indépendante sont les suivantes: film neutre, film violent sans induction, film violent présenté comme fictif, film violent présenté comme réel et une condition de contrôle sans film pour la mesure du baseline des sujets dans la deuxième mesure dépendante.

Les mesures dépendantes sont:

- 1) la perception des caractéristiques des films et
- 2) la perception "paranoïde du monde".

La recherche a été conduite à Lisbonne au début de l'année 1983;

La première partie de l'étude concerne la construction de la mesure de la représentation "paranoïde" du monde; la deuxième partie décrit la situation expérimentale d'exposition des sujets aux films et la collecte des deux mesures dépendantes.

Les sujets sont 61 garçons et 61 filles, âgés de 9 à 11 ans, appartenant à deux écoles de l'enseignement primaire, répartis dans six classes de 4^{ème}; la moyenne d'âge est de 9 ans et 11 mois; la répartition des sujets dans les cinq conditions expérimentales fût la suivante: sans film N= 36 (23 garçons, 13 filles); film neutre, N= 20 (9 garçons, 11 filles); film violent/fictif, N= 23 (9 garçons, 14 filles); film violent/réel, N= 19 (10 garçons, 9 filles) et film violent sans induction, N=24 (10 garçons, 14 filles).

2.2. La construction de la mesure de la représentation paranoïde du monde

Pour la construction de cette mesure on a repris les trois domaines de la perception de la réalité sociale que Gerbner réussit à identifier dans ses études en tant que aires privilégiées d'une représentation biaisée de cette réalité, due à la démonstration symbolique d'un monde violent que la télévision véhicule. Ces domaines de la représentation sociale sont la peur de la victimisation, la méfiance dans les rapports interpersonnels et la surestimation du besoin social des agents de contrôle, notamment de la police.

Le questionnaire préparé (Vala et Monteiro, 1982) pour mesurer ces trois domaines de la représentation de la réalité sociale (annexe 9) contient 11 questions réparties dans les aires de représentation de la façon suivante:

- I - Questions 2, 4, 7, 9 et 10 - méfiance des autres
- II - Questions 1, 5, 6 e 11 - peur d'être victime
- III - Questions 3 et 8 - besoin des agents de contrôle social (police).

Le questionnaire a été passé à 83 enfants (38 garçons et 45 filles) de la population expérimentale, sous une forme collective, par groupes d'environ 20 enfants.

La vérification de la multidimensionnalité du questionnaire a été effectuée au moyen de plusieurs analyses factorielles des réponses des sujets.

Sur la matrice de corrélations (figure 1) on a procédé à l'extraction de trois facteurs par la méthode des composantes principales.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1		.184*	.197*	.018	.069	.112	-.015	.068	.126	.232*	.067
2			.256*	.318**	-.072	.062	-.062	-.026	.014	.056	.170
3				.322**	-.104	.348***	.275**	.289**	.052	.343***	.110
4					.174	.243*	.213*	.127	-.176	.253*	.215*
5						-.001	.142	.214*	-.095	.111	.155
6							.302**	.306**	-.121	.269**	.077
7								.404***	-.080	.257**	.303**
8									-.048	.366***	.192*
9										.140	.074
10											.260**

Figure 1 - matrice des corrélations des 11 itens du questionnaire sur la représentation de la réalité sociale.

La solution factorielle après la rotation orthogonale des axes (tableau 1), montre que sauf pour le deuxième facteur où deux des itens prévus dans le critère " méfiance des autres" sont réunis, les itens restants se dispersent par rapport aux critères de construction des dimensions, l'interprétation du premier et du troisième facteurs étant, à notre avis, très difficile.

TABLEAU 1

Solution factorielle à 3 facteurs

VARIABLES	Fact. 1 % Var. 24.98	Fact. 2 % Var. 12.71	Fact. 3 % Var. 11.39
8 (III)	<u>.750</u>	-.017	.084
7 (I)	<u>.740</u>	.035	-.081
10 (I)	.556	.181	.464
6 (II)	<u>.500</u>	.325	-.024
5 (II)	<u>.418</u>	-.020	-.126
11 (II)	<u>.395</u>	.198	.198
2 (I)	-.225	<u>.795</u>	.179
4 (I)	.274	<u>.720</u>	-.198
3 (III)	.408	.517	.261
9 (I)	-.111	-.227	<u>.771</u>
1 (II)	.024	.242	<u>.608</u>

Note: I,II et III désignent les trois dimensions préétablies

La solution trouvée avec une rotation oblique des axes n'améliorant pas le regroupement des itens par rapport aux critères de construction, on essaya une solution factorielle à quatre facteurs.

Cette solution, (tableau 2) permet le regroupement des itens 5 e 11 dans le troisième facteur - la peur d'être victime -, maintint les itens 2 e 4 dans le deuxième facteur - la méfiance dans les rapports interpersonnels -, renforça le regroupement des itens 6, 7 et 8 dans le

TABLEAU 2
Solution factorielle à 4 facteurs

VARIABLES	Fact. 1 % Var.24.98	Fact. 2 % Var.12.71	Fact. 3 % Var.11.39	Fact. 4 % Var. 9.89
6 (II)	<u>.745</u>	.190	-.233	.086
8 (III)	<u>.694</u>	-.131	.282	.059
7 (I)	<u>.636</u>	-.072	.361	-.023
3 (III)	.577	.431	-.029	.208
10 (I)	.556	.109	.240	.424
2 (I)	-.108	<u>.833</u>	-.012	.167
4 (I)	.258	<u>.684</u>	.277	-.231
11 (II)	.100	.208	<u>.702</u>	.194
5 (II)	.079	-.023	<u>.688</u>	-.124
9 (I)	-.123	-.179	.025	<u>.787</u>
1 (II)	.138	.243	-.054	<u>.593</u>

premier facteur - dans lequel nous pouvons reconnaître l'appel à la sécurité et à l'intervention du contrôle social - et laissa, enfin, les items 1 et 9 dans un quatrième facteur dont la signification semble tout à fait étrange à nos critères préalables.

Le questionnaire définitif (Tableau 3) n'a donc conservé que 7 des 11 questions initiales, regroupées dans les trois facteurs surnommés.

TABLEAU 3

Dimensions, indicateurs et itens du questionnaire

DIMENSIONS	INDICATEURS	ITENS
PEUR D'ÊTRE VICTIME	C'est très dangereux de se promener tout seul la nuit dans la rue.	5
	Les crimes graves sont en train de diminuer.	11
MÉFIANCE DES AUTRES	On peut faire confiance à la majorité des personnes.	2
	Le monde est divisé en deux - les bonnes gens et les mauvaises gens-et les mauvais sont de plus en plus nombreux.	4
APPEL A LA SÉCURITÉ ET À L'INTERVEN TION DU CON- TRÔLE SOCIAL	La possibilité d'être mêlé dans des situations violentes est de plus en plus grande.	6
	On doit être très avisé dans le choix des gens à fréquenter.	7
	Si la police utilise de plus en plus la force c'est que les gens sont de plus en plus mauvais.	8

2.3. Les variables indépendantes

Les deux films utilisés, un film violent et un film non-violent, ont été sélectionnés et testés pour la recherche antérieure (voir chapi-

tre V), leur utilisation présente se revêtant de certaines caractéristiques également importantes pour cette étude: ils ont été perçus dans le pré-test comme différents de par la violence de leur contenu, mais de façon équivalente de par leur compréhensibilité, leur degré d'érotisme et l'intérêt qu'ils suscitèrent chez les jeunes spectateurs.

L'induction du caractère réel ou fictif du contenu du film violent a été opérationnalisé de façon semblable à celle de Feshbach (1972), lorsqu'il montra à des enfants de 9 à 12 ans le film d'une émeute confrontant des étudiants à des policiers; dans notre cas lorsque le film fut présenté comme réel, l'expérimentateur dit aux enfants: "L'histoire du film que vous allez voir s'est, en fait, passée tout récemment et les journaux américains en ont beaucoup parlé. Peut-être vos parents vous en ont-ils parlé à la maison?" Par contre, lorsque le film fut présenté comme fictif, l'induction fut la suivante: "L'histoire du film que vous allez voir ne s'est jamais passée, c'est une histoire imaginée par un auteur à la télévision. Peut-être avez-vous déjà vu les acteurs de ce film dans d'autres films?"

2.4. Les variables dépendantes

D'après les hypothèses et le design, on a utilisé deux mesures dépendantes:

- 1) La mesure de la signification même du message filmé: on utilisa, à cette fin, le questionnaire sur la perception des films (annexe 6) déjà employé dans la recherche précédente, composé par quatre catégories de signification: la compréhensibilité, l'in-

térêt, la violence et l'érotisme.

- 2) la mesure de la représentation paranoïde des rapports sociaux: le questionnaire construit à cette fin fut décrit dans le paragraphe précédent.

2.5. Procédures

L'exposition aux quatre conditions avec les films et la présentation des deux questionnaires dans les cinq conditions eurent lieu dans les salles de classe des écoles primaires (toutes les deux étant situées dans des quartiers de SES moyenne-basse). Comme il ne s'avéra pas possible de faire sortir les instituteurs, on se mit d'accord avec eux pour qu'ils restent au fond de la salle et n'interviennent en aucune façon dans la situation.

Deux expérimentateurs étaient présents dans toutes les conditions, sur tout pour aider les enfants à répondre aux questionnaires.

La situation fut présentée comme une étude menée en collaboration avec la RTP pour savoir ce que les enfants pensent des différents genres de films qu'ils peuvent voir chez eux à la télévision.

Dans les conditions du film violent sans induction et du film neutre on faisait passer les films en vidéo immédiatement après la présenta tion des objectifs par un des expérimentateurs.

Dans les deux conditions d'induction, celle-ci fut introduite immédia tement avant le vision du film et immédiatement après celui-là, anté cédant la présentation du questionnaire sur la perception du film que

les sujets venaient de voir.

Cette procédure nous a semblé adéquate à la manipulation effectuée, étant donné l'âge de nos sujets et la durée du film (16 minutes); en fait on voulait rendre bien présente la situation induite dès le début jusqu'à la fin de la présentation des messages filmés.

Après que les sujets avaient répondu au questionnaire sur le film qu'ils venaient de voir l'expérimentateur les remerciait de leur coopération et leur demandait s'ils étaient prêts à répondre à un deuxième questionnaire qu'il était en train de passer aussi à plusieurs enfants, pour mieux connaître leurs opinions sur quelques aspects de la vie de notre société.

L'expérimentateur leur apprenait alors à répondre, sur l'échelle, à 11 cases, en la dessinant au tableau noir, et aidait les enfants pendant la phase de réponse dans des problèmes individuels spécifiques de compréhension des questions.

3. RÉSULTATS

3.1. La représentation de la réalité sociale

Trois analyses de variance portant sur les scores des sujets dans chaque facteur du questionnaire ont été menées (unweighted means analysis of variance).

3.1.1. Insécurité et approbation du contrôle social

Les tableaux 4 et 5 présentent les moyennes des groupes dans les conditions et l'analyse de variance des données dans ce facteur. Cette analyse montre que les garçons réagissent dif

féremment par rapport aux filles et que les traitements provoquent des changements de représentation chez les sujets.

TABLEAU 4

Moyennes des scores dans le 1^{er} facteur
-Insécurité et approbation du contrôle social-

	S/F	FN	FV(f)	FV	FV(r)
Garçons	7.94 ^a	7.04 ^a	9.59 ^b	8.13 ^{ab}	10.40 ^b
Filles	8.72 ^{ab}	9.28 ^b	9.09 ^{ab}	9.64 ^b	10.07 ^b

- Les moyennes ayant des subscripts identiques ne sont pas différentes par le test des comparaisons orthogonales ($p < .05$).
- Échelle en 11 points: plus le score est élevé plus le facteur est présent.

TABLEAU 5

Analyse de variance des réponses dans le 1^{er} facteur
-Insécurité et approbation du contrôle social-

SOURCE DE VARIATION	SC	DI	CM	F
A (sexe)	15.452	1	15.452	3.275 [*]
B (films)	63.388	4	15.847	3.359 ^{**}
A x B	31.186	4	7.797	1.653
Erreur	528.394	112	4.718	

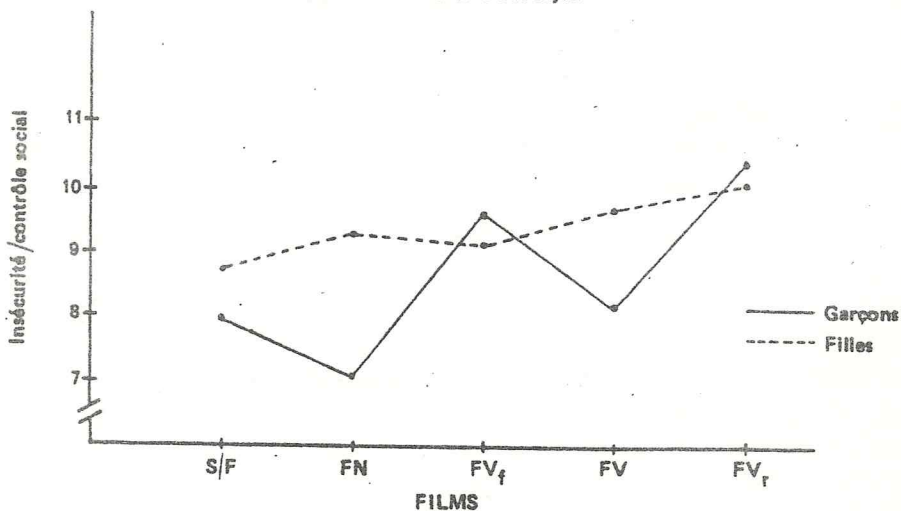
1) * $.05 < p < .10$ ** $p < .05$

L'inspection du tableau des moyennes nous informe que les hypothèses sur la différence entre les deux sexes, et dans le baseline et dans le film réaliste, ne se vérifient pas.

Les différences entre traitements apparaissent seulement chez le groupe masculin, mais l'hypothèse de l'atténuation de l'approbation des agents de contrôle social et l'expression d'une plus grande sécurité à la suite de l'induction fictive du film violent ne se confirme pas (figure 2).

L'hypothèse concernant la différence entre le baseline + le film neutre d'un côté ($\bar{x}=7.49$), et les films violents sans induction et réaliste de l'autre ($\bar{x}=9.27$), reste confirmée: à la suite d'une seule exposition à un message d'interactions sociales très violentes les garçons expriment une représentation de la réalité sociale biaisée d'une façon "paranoïde" ($F_{1,112} = 7.319, p < .01$)

Fig. 2 Effet des films violents sur l'insécurité et l'approbation du contrôle social, en fonction du sexe des sujets



3.1.2. Méfiance des autres

Le tableau de l'analyse de variance des réponses dans ce facteur (Tableau 7) montre un seul effet principal, celui des films, et l'absence d'interaction entre les variables indé-

TABLEAU 6

Moyennes des scores dans le 2^{ème} facteur

-MÉFIANCE DES AUTRES-

	S/F	FN	FV (f)	FV	FV (r)
Garçons	6.91 ^{ab}	7.33 ^{ab}	7.78 ^{ab}	8.00 ^{bc}	7.45 ^{ab}
Filles	6.00 ^a	8.36 ^{bc}	7.89 ^b	8.17 ^{bc}	9.77 ^c

- 1) Les moyennes ayant des subscripts identiques ne sont pas différentes par le test des comparaisons orthogonales ($p < .05$)

TABLEAU 7

Analyse de variance des réponses dans le 2^{ème} facteur

-MÉFIANCE DES AUTRES-

SOURCE DE VARIATION	S C	D1	CM	F
A (sexe)	8.341	1	8.341	1.181
B (films)	57.417	4	14.354	2.032*
A x B	32.924	4	8.231	1.165
Erreur	791.326	112	7.065	

- 1) * $.05 < p < .10$

pendantes.

L'analyse des différences entre les moyennes (Tableau 6) montre que, si les deux sexes présentent un même baseline dans ce facteur, ce sont les filles qui, après la vision des trois conditions du film violent, modifient leurs réponses dans le sens d'une représentation plus méfiante des rapports interpersonnels (figure 3).

L'hypothèse découlant des inductions réaliste et fictive du film violent ne se confirma pas, cependant, que pour les filles, qui montrent encore une distinction entre leur baseline, le film neutre et le film violent fictif d'un côté ($\bar{x} = 7.42$), et les deux autres conditions du film violent de l'autre ($\bar{x} = 8.97$), ($F_{1,112} = 5.992$, $p < .05$), dans le sens d'une exacerbation de la méfiance des autres.

Effet des films violents sur la méfiance des autres,
en fonction du sexe des sujets

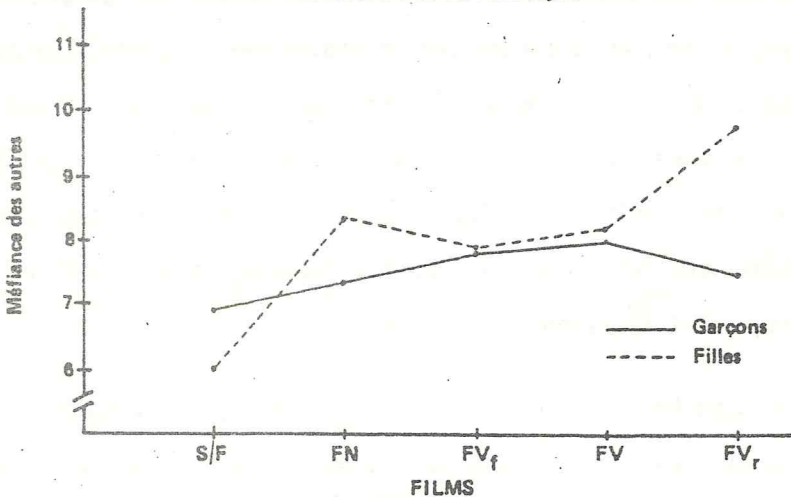


Fig.3 - Graphique des moyennes des 5 traitements chez les deux sexes

3.1.3. La peur d'être victime

Les tableaux 8 et 9 et la figure 4 montrent un effet principal puissant des traitements et un effet d'interaction entre

TABLEAU 8

Moyennes des scores dans le 3^{ème} facteur

	S/F	FN	FV (f)	FV	FV (r)
Garçons	8.26 ^b	6.94 ^{ab}	7.20 ^{ab}	9.78 ^c	10.25 ^c
Filles	6.54 ^a	8.18 ^{ab}	10.14 ^c	10.11 ^c	11.00 ^c

Les moyennes ayant les mêmes subscriptifs ne sont pas différentes par le test des comparaisons orthogonales ($p < .05$)

le sexe des sujets et les traitements: autant les garçons que les filles sont affectés par la vision des différents messages filmiques par rapport à leur baseline, mais tandis que chez les garçons la différence apparaît, d'accord avec les hypothèses dans les conditions du film violent sans induction et du film réaliste, chez les filles les trois traitements violents exercent un même effet d'augmentation de la peur d'être victimes.

Les hypothèses ne se confirment donc que partiellement: chez les garçons, les deux films violents, sans induction et avec

TABLEAU 9

Analyse de variance des réponses dans le 3^{ème} facteur

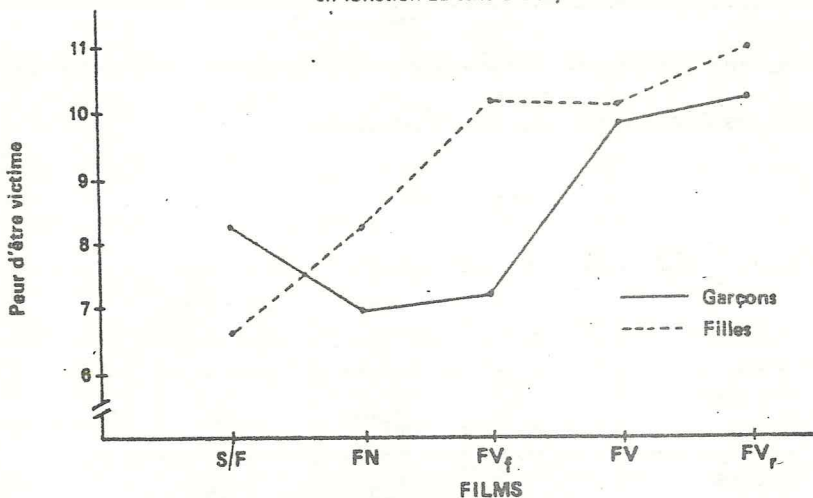
-PEUR D'ÊTRE VICTIME

SOURCE DE VARIATION	S C	DI	C M	F
A (sexe)	14.143	1	14.143	1.897
B (films)	183.933	4	45.983	6.166**
A x B	63.805	4	15.951	2.139*
Erreur	835.173	112	7.457	

1) * $.05 < p < .10$ ** $p < .001$

induction réaliste augmentent la peur d'être victime ($\bar{x} = 10.10$), tous les deux provoquant plus de peur que la violence fictive, la fiction non - violente

Fig. 4 Effet des films violents sur la peur d'être victime en fonction du sexe des sujets



et leur baseline ($F_{1,112} = 103.444$, $p < .001$); par contre, chez les filles les trois films intensifient puissamment, par rapport à leur baseline et au film neutre, leur représentation d'un monde où l'on court le risque d'être une victime

d'actions violentes ($F_{1,112} = 12.421, p < .001$) mais l'induction de fiction n'a aucun effet d'atténuation de cette peur par rapport à l'induction de réalité.

3.2. La signification des films

L'effet de la manipulation fiction - réalité sur la façon dont le film violent est perçu fut analysé au moyen de quatre analyses de variance pour les grandes catégories de perception des films - la compréhension, l'intérêt, la violence et l'érotisme - et pour les sexes.

3.2.1. La compréhension

Les tableaux 10 et 11 et la figure 5 montrent les moyennes dans les conditions, l'analyse de variance et l'orientation des résultats dans les six conditions.

TABLEAU 10

MOYENNES DES SCORES DE COMPRÉHENSION DES FILMS

	FV	FV (f)	FV(r)
Garçons N= 27	3.87 ^{ab}	3.64 ^{ab}	4.50 ^c
Filles N= 37	3.18 ^a	3.97 ^b	4.17 ^{bc}

Les moyennes ayant des subscriptes identiques ne diffèrent pas par le test des comparaisons orthogonales ($p < .05$)

On avait émis l'hypothèse que les changements au niveau de la compréhension devraient être cohérents avec les autres catégories de signification des films et d'autre part que l'induction de fiction devrait affecter la signification du film.

TABLEAU 11

Analyse de variance des réponses dans la catégorie
COMPRÉHENSION

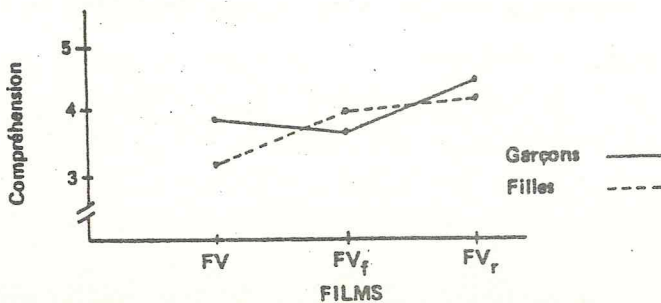
SOURCE DE VARIATION	SC	D1	CM	F
A (sexe)	.803	1	.803	1.447
B (films)	6.884	2	3.442	6.202**
A x B	2.725	2	1.363	2.456*
Erreur	32.168	58	.555	

Note: * $p < .10 > .05$

** $p < .005$

Les résultats montrent un effet puissant de la manipulation de l'induction et un effet d'interaction entre cette manipulation et le sexe des sujets: les garçons perçoivent la fiction comme étant moins compréhensible que la réalité et le film violent sans induction ($F_{1,58} = 6.371, p < .05$), mais chez filles

Fig.5 Effets de la violence réelle et de la violence fictive sur la compréhension des films, en fonction du sexe des sujets



toutes les deux inductions semblent accroître la façon dont elles "comprennent" le film; le fait qu'on leur explique auparavant quelque chose sur ce qu'elles vont voir, que l'histoire soit imaginée ou réelle contribue également à modifier chez elles la clarté du contenu des films.

3.2.2. La violence

Les hypothèses les plus puissantes étaient construites pour cette catégorie de signification des films.

Les résultats montrent en effet (tableaux 12 e 13), que la dispersion des réponses annule les différences qu'on vérifie au niveau des moyennes en leur retirant toute signification. On

TABLEAU 12

Moyennes des scores de VIOLENCE des films

	FV	FV (f)	FV (r)
Garçons	4.31	3.70	4.00
Filles	4.01	3.34	3.46

discutera ces résultats plus loin, en articulation avec les changements vérifiés dans la représentation de la réalité sociale.

TABLEAU 13

Analyse de variance des réponses dans la catégorie VIOLENCE

SOURCE DE VARIATION	S C	D1	C M	F
A (sexe)	2.549	1	2.549	< 1
B (films)	4.524	2	2.262	< 1
A x B	.159	2	.079	< 1
Erreur	177.686	60	2.961	< 1

3.2.3. L'intérêt

Les garçons étaient privilégiés par les hypothèses sur le changement de signification du film violent dans cette catégorie, étant donné leur préférence, en général, pour ce type de films.

Les résultats montrent (tableaux 14 et 15) que tous les deux

TABLEAU 14

Moyennes des scores d'INTÉRÊT des films

	FV	FV (f)	FV (r)
Garçons	4.32 ^b	4.09 ^{ab}	4.90 ^c
Filles	3.77 ^a	4.12 ^{ab}	4.31 ^b

Les moyennes ayant des subscriptes identiques ne diffèrent pas par le test des comparaisons orthogonales. ($p < .05$)

sexes modifient leur perception du film dans cette catégorie,

TABLEAU 15

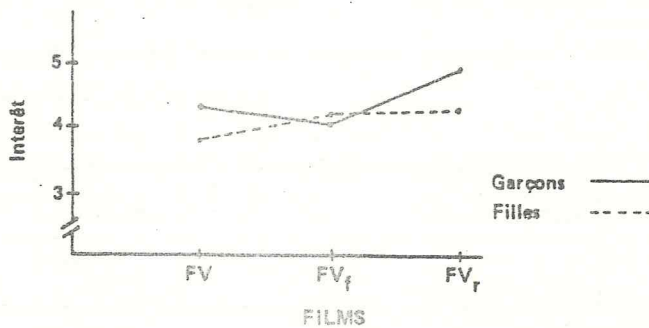
Analyse de variance des réponses dans la catégorie INTÉRÊT

SOURCE DE VARIATION	S C	Dl	C M	F
A (sexe)	2.177	1	2.177	6.278 **
B (films)	4.014	2	2.007	7.631 ***
A x B	1.285	2	.643	2.445 *
Erreur	15.755	60	.263	

Note: * $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .005$

mais qu'ils ne le font pas de la même façon: leur baseline étant de fait différente, ($F_{1,60} = 6.726, p < .05$), l'induction de réalité chez les garçons accroît énormément l'intérêt que le film leur suscite par rapport à l'induction de fiction,

Fig.6 Effets de la violence réelle et de la violence fictive sur la perception de l'intérêt des films en fonction du sexe des sujets



tandis que chez les filles l'intérêt augmente seulement l'induction de réalité, l'induction de fiction ne changeant pas l'intérêt que le film leur suscite.

3.2.4. L'érotisme

TABLEAU 16

Moyennes des scores dans la catégorie ÉROTISME

	FV	FV(f)	FV(r)
Garçons	2.78 ^{ab}	2.89 ^{ab}	3.56 ^b
Filles	2.85 ^{ab}	1.79 ^a	3.67 ^b

Les moyennes ayant les mêmes subscripts ne diffèrent pas par le test des comparaisons orthogonales ($p < .05$)

D'après les hypothèses sur le changement de perception dans cette catégorie, les deux sexes pourraient percevoir les quelques composantes à charge érotique du film comme plus "exci-

TABLEAU 17

Analyse de variance des réponses dans la catégorie ÉROTISME

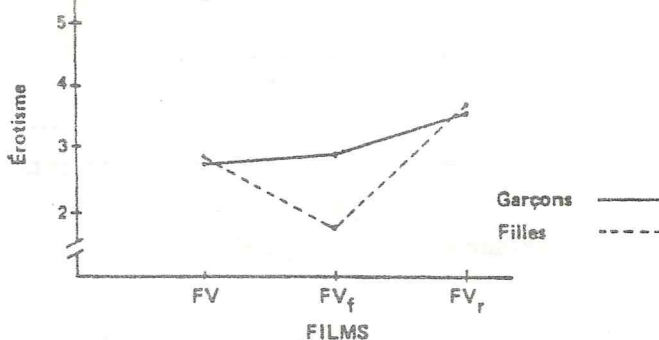
SOURCE DE VARIATION	SC	DI	CM	F
A (sexe)	1.427	1	1.427	< 1
B (films)	16.806	2	8.403	4.745 *
A x B	4.776	2	2.388	1.348
Erreur	102.716	58	1.771	

Note: * $p < .05$

tantes" après une induction de réalisme. Les tableaux 16 et 17 montrent un effet d'augmentation générale dû à la manipu-

lation de l'induction réaliste mais seules les filles subissent l'effet d'atténuation de la signification érotique du film après l'induction de fiction (fig. 7).

Fig. 7 Effets de la violence réelle et de la violence fictive sur la perception d'érotisme, en fonction du sexe des sujets



5. Discussion et conclusions

5.1. La représentation paranoïde de la réalité sociale et l'exposition à la violence filmée.

L'ensemble des résultats semble admettre quelques conclusions d'ordre général et des conclusions plus spécifiques.

Une première constatation préoccupante est que, autant les garçons que les filles présentent, à cet âge, et indépendamment d'un stimulus prochain quelconque une représentation négative des rapports sociaux - tous les scores des baselines dans tous les facteurs sont supérieures à la moyenne, donc dans le sens de l'insécurité, de

la méfiance vis à vis des autres, de la peur d'être victime d'interactions violentes et de l'approbation de l'intervention violente de la police pour contrôler le désordre social.

Notre étude ne démontrant pas l'origine de cette représentation ni son rapport avec les contenus télévisifs dans notre pays, on ne peut que s'étonner de ces résultats et se demander comment les agents de socialisation (la famille, l'école, la religion, les media) articulent-ils leurs messages éducatifs pour produire à cet âge une vision si appeurée et si persécutoire des rapports sociaux.

Une deuxième constatation complémentaire c'est celle de la similitude du baseline entre les deux groupes de sujets en ce qui concerne leur méfiance des autres et leur approbation des agents de contrôle social, et leur différence dans la peur d'être victime, les garçons présentant des valeurs plus élevées que les filles dans ce facteur. Dans notre hypothèse, au départ, les filles étaient privilégiées dans cette dimension, une fois que, du moins virtuellement, elles sont les cibles préférentielles de certains types d'attaques extrêmement violents (par exemple, la violation), Gerbner ayant aussi trouvé chez les adolescentes, plus que chez les adolescents, une représentation exacerbée du danger de se promener seules la nuit dans la rue (Gerbner et al. 1979).

De fait, nos résultats montrent que ce sont les garçons, peut-être à cause de leur plus grande mobilité et de leur exposition plus fréquente à plusieurs types d'agression, ceux qui manifestent le plus cette peur.

Mais quels sont les effets de l'exposition à la violence filmée, même d'une exposition ponctuelle, sur cette représentation déjà négative de la réalité sociale?

Nos résultats montrent des effets consistants d'exacerbation de la négativité des représentations dans les trois dimensions du questionnaire, même s'il y a une différence entre ces effets par rapport au sexe des sujets: dans la dimension peur d'être victime seulement, les deux groupes subissent les effets de la violence à l'écran (FV + FVr) et se montrent plus apeurés que lorsque la violence n'est pas présente ou est atténuée par une induction de fiction (FN + S/F + FV_f). En ce qui concerne les deux autres dimensions, ce sont seulement les garçons ceux qui, après l'exposition à la violence (FV + FVr) expriment une plus grande approbation de l'intervention du contrôle social, par rapport aux conditions de non-exposition à cette violence (FN + S/F), tandis que dans la dimension méfiance des autres seules les filles montrent, après l'exposition à la violence (FV + FVr) une exacerbation de cette méfiance; d'ailleurs, cet effet n'existe pas lorsque la violence n'est pas présente ou est atténuée par l'induction de fiction (FN + S/F + FV_f).

L'interprétation de cette arthmie de réactions chez les deux sexes ne nous semble pas facile; il nous semble qu'il faut multiplier les recherches sur ce paradigme et analyser la relation entre les contenus des films et les changements de représentations chez les sujets: tout comme dans le domaine des effets de la violence filmée sur les comportements agressifs des spectateurs, il faut vérifier l'existen

ce de variables médiatrices de ces effets, soit au niveau du type de contenus des films, soit au niveau des rapports d'identification des sujets aux héros ou aux victimes, soit encore au niveau du taux d'exposition des spectateurs à la violence télévisive.

Enfin, une autre question: est-ce qu'on ne peut pas atténuer cette influence négative des films violents réalistes soit en ne conseillant aux enfants que la vraie fiction (Belson, 1978), soit en leur expliquant que dans la plupart des cas, ce qu'ils sont en train de voir est imaginé et ne pourrait jamais se passer de cette façon dans la vie réelle (Huesmann et al. 1983)?

Les résultats de notre recherche montrent, qu'on doit être prudent dans la généralisation des conclusions: de fait, l'induction de fiction par rapport à un film violent a produit chez nos sujets une diminution de la représentation paranoïde de la réalité sociale, mais seulement chez les garçons pour la dimension peur d'être victime et seulement chez les filles dans la dimension méfiance des autres; en ce qui concerne la troisième dimension - l'approbation du contrôle social par la police - aucun des groupes n'a changé sa représentation après une induction de fiction.

Ces résultats suscitent les réflexions suivantes: il est possible que l'induction de fiction par rapport à la violence filmée ait des limites sérieuses en ce qui concerne son pouvoir de décentration des spectateurs; les résultats de Feshbach (1972) et ceux de Belson (1978) ne sont d'ailleurs pas convergents, même si les méthodes de

recherche dans les deux cas n'ont pas le même pouvoir explicatif des rapports trouvés entre les variables en question. Dans notre cas, les résultats semblent indiquer que le contenu violent du film a produit chez les filles un effet évocateur si fort de leur situation de victimes potentielles, que l'induction de fiction n'a pas pu l'atténuer, c'est-à-dire, ne les aida pas à se dissocier émotionnellement de cette représentation d'une société où l'on court un risque sérieux d'être victime de la violence des autres; par contre, l'induction de fiction leur fut bénéfique dans la représentation du degré de confiance qu'on peut faire aux autres.

Chez les garçons l'induction de fiction a eu des résultats inverses.: elle réussit à atténuer la peur d'être victime mais elle ne réussit pas à changer la méfiance vis-à-vis des autres, celle-ci conservant d'ailleurs dans toutes les conditions expérimentales, le même niveau que le baseline. Ce résultat chez les garçons est d'autant plus intéressant si on se souvient que la trame du film violent s'appuyait sur l'amitié et la confiance entre deux hommes pour rendre possible la vengeance mortelle qui constitue le fil de violence du film; ce fait renforce l'idée que la force évocatrice d'un stimulus par rapport à un certain schéma cognitif est médiatisée par les caractéristiques de similitude et de contiguité perçues entre ce stimulus et ce schéma.

5.2. Le changement de la signification des films violents à la suite d'inductions de réalité ou de fiction

Nous l'avons vu, la réinterprétation du contenu violent d'un film au moyen d'une décentration (Leyens et al.1976), d'une induction de fiction

(Feshbach, 1972) ou d'une explication sur l'irréalisme des effets cinématographiques (Huesmann et al. 1983) peut permettre aux spectateurs une dissociation, une distance psychologique par rapport à ce contenu et modifier, non seulement la signification même du stimulus violent mais aussi le comportement qui lui était associé.

Nos résultats ne sont pas, cependant, tellement confirmatifs du processus de changement de la signification du stimulus violent en tant qu'effet de l'induction de fiction versus l'induction de réalité d'un même film violent: de fait, aucun changement dans le degré de violence du film ne fut perçu par les jeunes spectateurs, même s'ils ont ensuite exacerbé leur représentation négative de la réalité sociale.

D'autres changements, cependant, ont été constatés dans les trois autres catégories de perception des films - l'intérêt, la compréhension et l'érotisme: les garçons mais pas les filles, ont perçu la fiction (FV_f) comme étant moins claire et moins intéressante que la réalité ($FV + FV_r$), tandis que les filles, mais pas les garçons, ont perçu la fiction (FV_f) comme moins érotique que la réalité ($FV + FV_r$).

L'articulation de la globalité des résultats nous semble assez complexe, et nous n'essayerons pas une tâche si épineuse; nous nous contentons pour le moment de réaffirmer la nécessité d'élargir progressivement le champ de recherches qui articule les processus cognitifs et les comportements et peut être d'abandonner progressivement nos hypothèses du sens commun, où règne la notion de cohérence (si on trouve un film moins intéressant et moins clair, car il n'est qu'une fiction, on devrait aussi le trouver moins violent,

etc...) pour intégrer de façon plus consistante dans ce domaine de recherches des effets de la violence filmée les progrès de la psychologie cognitive sur les processus de codification et du traitement de l'information que nous recevons de notre environnement ou que nous créons nous-mêmes à l'insu ou même contre toute évidence "logique".

II PARTIE

LA REPRÉSENTATION DE LA VIOLENCE ET SON ÉVALUATION:

ÉTUDES DÉVELOPPEMENTALES

CHAPITRE VII

SUR LE JUGEMENT DE LA VIOLENCE :

LA PERSPECTIVE DEVELOPPEMENTALE

1. INTRODUCTION

Au cours de nos études des effets de la violence filmée sur les comportements agressifs et sur la représentation de la réalité sociale chez des pré-adolescents, nous nous sommes maintes fois confrontés à des questions concernant notamment l'opérationnalisation du concept même d'agression, les processus de médiation cognitive à l'oeuvre dans l'évaluation de situations-stimuli, et également la signification fonctionnelle de certains comportements, normativement étiquetés comme agressifs, dans les stratégies d'interaction sociale.

Ces problèmes nous ont amené à réfléchir d'une façon plus critique sur la définition de l'agression (chapitre I) et par la suite à considérer le domaine de la représentation de la violence dans une perspective développementale: il s'agit par là de mieux cerner la question du contenu - ce qui est compris et évalué comme violent par les individus en fonction de leur parcours développemental et de socialisation -et la question du processus - en quoi des modifications repérées au niveau des significations et des évaluations de certaines interactions sociales annoncent - elles la mise-en-oeuvre de mécanismes spécifiques d'ordre social, cognitif et moral.

L'idée que l'homme socialisé est un être éthique, qui produit des jugements de valeur sur soi-même, sur les autres et sur son environnement social, n'est pas récente; et l'idée que cette compétence suit un parcours complexe de développement dès l'enfance est sûrement à la base des préoccupations pédagogiques qu'on rencontre chez tous les groupes humains, le groupe des adultes présentant toujours des normes de socialisation des

enfants qui incluent des distinctions entre ce qui est bon et ce qui est mauvais, ce qui est permis et ce qui est interdit.

Dans le domaine d'étude de la violence le concept d'agression a été défini par les psychologues à l'intérieur de cadres théoriques différents, mettant l'accent soit sur les processus intrapsychiques à l'oeuvre dans sa production, soit sur les facteurs situationnels de son déclenchement (chapitre I).

La définition même du concept a été presque toujours restreinte à des configurations comportementales étayés sur l'intention de nuire ou sur les conséquences nuisibles de l'interaction, ces définitions étant plutôt déterminées par les contraintes de la théorie que par des préoccupations concernant la façon dont les individus et les groupes eux-mêmes définissent et évaluent les interactions sociales concrètes.

Rejoignant nombre de critiques adressées aux études classiques sur l'agression, en particulier celles de Tedeschi et al. (1974), Tedeschi et Lindskold (1976) et de Tedeschi (1983), Bandura (Bandura et Walters, 1963; Bandura, 1973, 1979) a mis l'accent sur l'importance de l'étude des processus d'étiquetage social pour la compréhension de la multiplicité de situations qui peuvent être différemment perçues et évaluées par les individus en ce qui concerne leur caractère violent. Cette convergence ouvre, à notre avis, la voie à des approches d'interface dans ce domaine qui relient des propositions théoriques et empiriques jusqu'à maintenant séparées, telles que la perspective de l'apprentissage social de l'agression et la perspective qui souligne le rôle de la démarche attributionnelle dans la compréhension du jugement sur la violence.

Ce qui est ou n'est pas agressif pour les individus ne dépend donc plus, d'après ces propositions, des caractéristiques formelles d'un comportement donné, qui pourraient être fixées d'avance par le chercheur: les actes de coercition interpersonnelle ou intergroupes (Tedeschi, 1983) ne sont pas neutres, ils se déroulent dans des contextes historiques et sociaux, et c'est la façon dont les acteurs et les observateurs perçoivent les situations et leur attribuent une signification ou un étiquetage, qui permet de comprendre, soit comment ils les évaluent, soit comment ils déploient certains comportements.

Les démarches théoriques et empiriques des tenants de l'apprentissage social et de l'attribution, quoique soulignant également l'importance de l'étude socio-cognitive de l'étiquetage des interactions violentes, poursuivent des domaines d'analyse différents mais, à notre avis, complémentaires: Bandura (1979) centre son analyse sur l'interaction entre les facteurs sociaux et les processus intrapsychiques conduisant les individus à l'acquérir des patterns de comportements socialement étiquetés en tant qu'agressifs, à déployer des stratégies pour leur maintien et à utiliser des mécanismes de régulation cognitive qui leur permettent de s'affranchir des étiquetages négatifs provenant d'eux-mêmes ou des autres (voir chapitre III).

La centration de l'analyse sur le point de vue des sujets en interaction (Tedeschi et al., 1974) souligne l'importance assignée à la construction psycho-sociale des significations de tout comportement formellement objectif. La confusion qui règne autour des définitions du concept d'agression se doit en grande partie, selon Tedeschi (1983), à la façon dont des cher

cheurs ont failli dans la discrimination entre les comportements des acteurs et les inférences et évaluations des observateurs; ce manque de discrimination aurait produit une absence d'unité fonctionnelle au sein des réponses définies par les chercheurs comme agressives; ces définitions ne reflètent, enfin, qu'une construction unilatérale et biaisée de l'objet d'étude.

Les sujets évaluent donc leurs actes et ceux de leurs congénères, et infèrent leur caractère agressif ou non-agressif indépendamment des définitions d'agression des chercheurs. Mais comment s'organisent ces évaluations et ces inférences?

Plus concrètement, notre question se situe au niveau du parcours développemental de ce processus de jugement en ce qui concerne l'attribution de violence et de responsabilité à des acteurs impliqués dans des interactions spécifiques.

2. Le jugement concernant la violence

Nous l'avons vu, ce sont normalement les chercheurs qui définissent, dans un scénario donné, quels comportements signalent une réponse d'agression, indépendamment du point de vue des acteurs qu'ils mettent en scène.

Cependant, dans la vie de tous les jours, en écoutant les discours des gouvernements ou ceux des syndicats, en entendant les commentaires d'un enfant, d'un adolescent ou d'un adulte sur une bagarre publique entre drogués ou sur un film, ou en lisant tranquillement à la maison un hebdomadaire d'actualités, nous remarquons souvent l'emploi des mots "violence"

et "agression" adressés à des événements, des individus ou des groupes d'une façon apparemment disparate.

Ce n'est que récemment que des psychologues sociaux ont mis entre parenthèses les définitions "scientifiques" d'agression pour essayer de déceler chez les acteurs sociaux eux-mêmes la façon dont ils se représentent ce qui est violent, soit en termes de contenu, soit en termes des caractéristiques de leur contexte, pour mieux comprendre la spécificité de ces représentations et leur impact sur les comportements et les jugements de ces sujets vis-à-vis des interactions sociales concrètes.

Pepitone (1971) vérifia que des révolutionnaires étiquetaient le système socio-politique de leur pays comme violent, tandis que des conservateurs, membres de l' "establishment", eux, jugeaient les discours et les tactiques des révolutionnaires comme violents. Dans le même sens, Vala, (1981) trouva, dans la société portugaise, une différence entre les représentations de la violence chez des membres de la culture majoritaire (des cadres d'entreprise et des employés) et des membres de cultures minoritaires (des dirigeants syndicaux et des reclus): c'étaient les premiers, et non pas les seconds, qui caractérisaient la violence comme comportement anomique, interindividuel et extérieur à leur groupe majoritaire d'appartenance, tout comme si la violence ne pouvait pas être gérée par le social, ses acteurs ne pouvant être que des individus extérieurs à leur propre groupe.

En ce qui concerne l'attribution de violence dans des contextes d'utilisation de la force par les agents de contrôle social, Blumenthal et al. (1972) ont trouvé dans les réponses des hommes à une enquête national, que la

majorité jugeait comme violents des actes de saccagement pendant une émeute, et des manifestations collectives de force de la part d'étudiants, mais que la plupart aussi ne jugeaient pas comme violentes les actions de la police tirant sur les saccageurs ou s'attaquant aux étudiants.

La façon dont les agents de contrôle social exercent la coercition semble être aussi différemment évaluée selon que leurs actes sont perçus comme plus ou moins arbitraires ou injustifiés: Lincoln et Levinger (1972) montrèrent à des étudiants d'une université libérale aux États-Unis une photo d'un policier prenant un étudiant noir au collet. Quand la scène fut présentée dans le contexte d'une manifestation pacifique pour les droits civils, le policier fut jugé négativement, tandis qu'en l'absence d'une explication quelconque sur le contexte de l'évènement, les étudiants ont inféré la caractéristique légitime de la coercition et jugèrent la situation comme peu violente.

Au de-là de l'importance des facteurs idéologiques (Pepitone, 1971, Vala, 1983, Camino et Trocolli 1981), culturels (Vala, 1982) et institutionnels (Blumenthal et al. 1972, Camino et al. 1979) impliqués dans l'attribution de violence ou d'agression à une situation ou à un acteur, les chercheurs essayèrent de déceler les critères les plus décisifs dans ce processus de jugement, de regrouper les quelques invariants qui pourraient fonder une prédiction des attributions de violence chez les observateurs.

Plusieurs auteurs énoncèrent des critères décisifs pour qu'un observateur juge une situation comme violente et son acteur comme agressif. En effet, pour Da Gloria et De Ridder (1977), Dick et Rule (1978), Leyens et Fraczek (1982), Löscher et al. (1983), Linneweber et al. (1983), un observateur

est inclin à attribuer un caractère violent à une interaction s'il la perçoit et la juge comme déviante par rapport à une norme appropriée à la situation, comme poursuivant une intention malévolente et comme ayant des conséquences négatives pour quelqu'un.

Le critère de déviation par rapport aux normes suggère, néanmoins, l'importance de prendre aussi en considération l'observateur lui-même - son code valoratif, son groupe d'appartenance, ses préjugés et ses attentes vis-à-vis de l'acteur et de la victime (Fauconnet, 1928; Jones et McGills, 1976, Tedeschi, 1983) - et le contexte social de l'interaction (Forgas, 1981, Linneweber et al. 1983; Da Gloria, 1980).

Enfin, l'information disponible sur les conséquences négatives d'une interaction - non pas nécessairement pour l'un des partenaires de cette interaction, mais voire même pour l'observateur - semble elle-même contribuer à renforcer l'inférence de déviation par rapport à une norme (Karniol, 1978), quoiqu'elle ne puisse à elle seule représenter une critère d'attribution de violence: le caractère anti-normatif de l'action étant absent, l'inférence d'une intention hostile rend un acte plus violent dans la mesure où augmente l'ampleur des conséquences négatives (Löschper et al. 1983).

3. Le jugement concernant la culpabilité de l'acteur agressif

Si les comportements étiquetés comme agressifs sont négativement évalués dans notre culture (Kane et al. 1976) et suscitent une riposte (Da Gloria et de Ridder, 1977), il s'en suit qu'il doit y avoir un rapport étroit entre la violence perçue et le degré de culpabilité et de punition assigné à son auteur.

D'une certaine façon, donc, juger le comportement de quelqu'un comme agressif correspondrait à l'inculper et à le censurer par ses actions (Tedeschi et Lindskold, 1976), parce qu'illégitimes ou injustifiées.

Mais il semble que ce rapport peut ne pas être linéaire, dans la mesure où le jugement porté sur la responsabilité et la culpabilité de l'acteur agressif prend en considération, outre les facteurs qui déterminent l'attribu-tion de violence - la déviation par rapport à la norme, l'intention hostile et les conséquences nocives - des facteurs d'ordre plus moral, qui ont trait à des prescriptions internalisées - ce que Heider (1958) a appelé "oughts". Ces "devoirs" traduisent l'aspect impératif de l'obligation d'agir, sentir ou penser d'une certaine façon.

Certes, nous pourrions dire que le critère d'anti-normativité d'un acte recouvre déjà cette internalisation collective des règles sociales appropriée à chaque situation.

Le concept heiderien, d'ailleurs repris par Kelley (1973) pour rendre compte des différences d'attribution de responsabilité causale à un acteur, peut néanmoins suggérer qu'un autre processus de jugement, supraordonné par rapport à un plan normatif simple est à l'oeuvre: certaines situations peuvent engager l'observateur dans un conflit de normes qu'il doit résoudre par un choix, par une hiérarchisation valorative des règles et des contraintes présentes, pouvant aboutir à un jugement positif concernant une action considérée en soi déviante (par exemple, l'approbation du vol de médicaments pour sa femme en train de mourir (Kohlberg, 1969), cette approbation étant accompagnée par une disculpation importante de l'acteur et par la dépenali-sation relative de l'acte de voler).

Le jugement de situations complexes peut donc exiger une démarche d'hiérarchisation des normes conflictuelles en présence. Ceci a amené quelques auteurs à supposer que le niveau du raisonnement moral des sujets est à l'oeuvre dans les attributions de responsabilité qu'ils produisent (Piaget, 1932; Kohlberg, 1969).

Le degré de liberté perçu chez l'acteur qui rend quelqu'un sa victime est aussi un critère à l'oeuvre pour infléchir le jugement de responsabilité sur l'acteur: un état aigu de stress, une provocation continue, une menace externe, un ordre d'un supérieur dans un cadre institutionnel, sont perçus comme des facteurs de contrainte du libre choix d'alternatives chez l'acteur, le rendant par là moins responsable d'une agression et de ses conséquences nocives (Harvey et Rule, 1978; Leahy, 1979).

4. L'émergence de la perspective développementale

Les critiques adressées aux études classiques sur l'agression chez les adultes, concernant le fait qu'on n'a pas pris en considération le point de vue des sujets expérimentaux sur les stimuli qui leur étaient présentés, sur leurs codes normatifs ou sur la signification du contexte des interactions, semblent tout à fait justifiées quand on pense aux études menées avec des populations plus jeunes.

Dans le domaine de recherches de l'impact de la violence à l'écran sur le comportement agressif des enfants et des adolescents, par exemple, la plupart des fois ce furent en fait des adultes qui jugèrent préalablement les films comme violents ou non violents (Bandura et al. 1963; Siegel, 1956; Mussen et Rutherford, 1961; Lefkowitz et al. 1977; Friedrich et Stein,

1973), ce fut l'expérimentateur qui fixa la présentation d'autres stimuli supposés être perçus comme nocifs - tels que la "frustration" ou la "provocation" et ce fut lui aussi qui dicta aux sujets le moment et la façon de "réagir agressivement" (Drabman et Thomas, 1977; Leyens et al. 1977 et nous-mêmes, dans l'étude présentée au chapitre V ⁽¹⁾).

La présupposition des chercheurs dans les situations suscitées, semble être que les enfants et les adolescents, de par le processus de socialisation et d'inculcation des normes et des valeurs culturelles, ne peuvent que suivre les adultes dans leurs jugements.

D'autres cadres théoriques dans la psychologie avaient néanmoins déjà avancé des propositions montrant, et l'importance de l'étude des modifications subies par les individus au cours de leur développement (Piaget, 1932), conditionnant leurs compétences sociales, et l'importance d'étudier les facteurs et les processus qui fondent les démarches d'inférence sur le réel qui nous permettent de reconstruire l'observable en termes de stabilité et de cohérence (Heider, 1958).

(1) De fait, si nous avons eu la préoccupation de tester les films auprès d'un échantillon de sujets de la population expérimentale, pour assurer la prise en considération de la perspective des pré-adolescents sur le caractère violent ou non violent des films, nous avons tout de même fixé de façon indépendante le type de provocation du comparse (l'interruption de la vision du film) et la façon de réagir des sujets qui, à leur tour, interrompent celui du comparse.

Le rencontre de ces deux aires de la psychologie n'a vu le jour que vers les années soixante-dix, car peut-être comme le suggère Fincham (1983), traditionnellement l'étude du développement fut un champ d'analyse pratiquement exclusif de l'orientation psychanalytique, de l'apprentissage social et de l'école de Genève, tandis que les théories de l'attribution se sont toujours placées dans le cadre théorique de la psychologie sociale cognitive.

La rencontre entre les propositions de Piaget sur le développement moral et cognitif (1932) et celles de Heider sur les processus d'attribution (1958) a, cependant, produit ce nouvel espace théorique et empirique de la cognition sociale et développementale qui ne cesse, jusqu'à nos jours, de multiplier les travaux d'investigation fondamentale et appliquée, afin de décrire et d'expliquer comment, dès la petite enfance jusqu'à l'âge adulte, les individus organisent et structurent leur cognition et leur évaluation sur le monde physique et moral qui les entoure.

Un groupe important de ces études a testé le modèle de Piaget (1932) sur les deux étapes du développement moral chez l'enfant - la morale objective et la morale subjective - centrant son analyse sur l'utilisation que l'enfant fait, à différents moments de son développement cognitif et social, de l'information disponible sur l'intentionnalité de l'acteur et les conséquences de l'acte (e.g. Lickona, 1976; Karniol, 1978; Tomlinson, 1980). Les résultats, quoique pas tout-à-fait coincidents, montrent qu'à 4-6 ans, on trouve déjà une utilisation claire de l'information sur l'intentionnalité de l'acteur pour évaluer son degré de responsabilité (Rule et al. 1974; Lickona, 1973; Farnill, 1974; Weiner et Peter, 1973), mais que l'utilisation systé-

matique de cette information, même en présence d'autres informations interférentes, telles que l'ordre de présentation des éléments de l'épisode, les conséquences positives ou nocives de l'acte, ou le caractère verbal vs. physique, et justifié vs. injustifié de l'interaction, ne se stabilise que vers 7-11 ans (Shantz et Voydanoff, 1973; Costanzo et al. 1973; Imamoğlu, 1975; Armsby, 1971; Nummedal et Bass, 1976).

Un autre groupe important de recherches a essayé de vérifier la portée développementale du modèle de Heider (1958) sur l'attribution de responsabilité à un acteur par un observateur. Quoique Heider n'ait jamais proposé l'utilisation de son modèle à cinq niveaux pour rendre compte d'un processus développemental, il définit ces niveaux en tant que "successive stages in which attribution to the person decreases and attribution to the environnement increases" (Heider, 1958, pg. 113). L'utilisation de l'expression "stades successifs", aussi bien que la similitude que lui-même a soulignée entre les critères de causalité et d'intentionnalité de son modèle et la notion de responsabilité objective et subjective chez celui de Piaget, ont bientôt fait croire à une relation probable entre l'âge des sujets et la progression dans l'utilisation des cinq niveaux d'attribution de responsabilité. Par ailleurs, le fait même qu'il ait publiquement réaffirmé l'indépendance de ses propositions vis-à-vis du processus développemental - "I did not want to imply that they followed each other in time ... (but) thought of this only as a simple way of presenting different forms of mental structure with different cognitive "depth" (Heider, 1978, cité par Fincham, 1983) - n'a nullement empêché que des études empiriques se soient poursuivies, dans l'espoir de trouver cette portée développementale du modèle.

Dans son ensemble, cette portée ne fut pas encore explicitement confirmée

(Shaw et Sulzer, 1964; Harris, 1977; Fincham et Jaspars, 1979; Fincham, 1982); néanmoins, un pourcentage plus élevé d'adultes que d'enfants utilise les critères de prévisibilité (niveau 3), d'intentionnalité (niveau 4) et de justification (niveau 5), tandis que les enfants ne discriminent pas ces niveaux dans une attribution de culpabilité (Fincham et Jaspars, 1979); et la seule étude où l'on ait réussi à faire apparaître des attributions pures selon les critères les "plus simples" d'association (niveau 1) et de causalité (niveau 2), utilisait des sujets retardés de 6 et 8 ans, en simulant par là des enfants normaux beaucoup plus jeunes (Fincham, 1982). Une étude de Sedlak (1979), utilisant l'analyse multidimensionnelle montre encore que des enfants de 8 et de 11 ans, aussi bien que des adultes, emploient les critères proposés par Heider dans la représentation d'évènements proposés sous forme d'épisodes, mais que les différences entre les âges n'ont qu'une portée quantitative: les adultes emploient les mêmes critères que les enfants, mais ils emploient plus souvent les critères "complexes" que les critères "simples".

5. La recherche expérimentale sur l'évaluation de la violence dans une perspective développementale

Les études mentionnées jusqu'à ce point révèlent une préoccupation dominante: la vérification du bien-fondé des propositions de Piaget et de Heider pour rendre compte du parcours développemental d'attribution de responsabilité à un acteur.

Cependant, très peu d'études ont focalisé explicitement leur attention sur l'analyse de ce processus de jugement concernant des situations perçues comme agressives. Il est vrai que maints travaux ont utilisé des inter-

actions plutôt "négatives" au sens où, au moins du point de vue des adultes, elles étaient déviantes par rapport à certaines normes. Mais l'objectif des chercheurs n'était pas centré sur la dimension agressive de l'interaction perçue par les sujets, ni sur l'articulation entre ce jugement et l'attribution de responsabilité aux acteurs.

Nous aborderons par la suite les quatre travaux qui, à notre connaissance, ont envisagé d'une façon explicite l'étude de la perception des actes agressifs dans la perspective développementale, pour situer enfin notre propre démarche empirique.

L'étude de Rule et Duker (1973) pose la question de la moralité de l'agression, au sens où c'est le jugement de l'observateur sur ce qui est correct ou éronné dans un évènement, qui détermine sa réaction comportementale.

En faisant référence aux travaux de Berkowitz (1962) et de Bandura et Walters (1963), aussi bien qu'au modèle du développement moral chez l'enfant de Piaget (1932), ces auteurs se proposent d'étudier les effets des intentions de l'acteur et des conséquences nocives de l'acte sur le jugement moral d'actes agressifs intentionnels: trois épisodes d'agression interindividuelle dans des contextes différents (voler des sucreries à un petit frère, à la maison; tricher au jeu, dans la classe de gymnastique à l'école, et crever le pneu de la bicyclette d'un collègue, dans la rue), suivie de comportements de retaliation de la part d'un pair furent utilisés, en faisant varier l'intention prosociale ou hostile de cette retaliation (pour apprendre au sujet qu'il ne doit plus répéter son action ou seulement pour lui faire mal), et les conséquences graves ou faibles de celle-là. Des garçons et des filles de 8 et de 12 ans évaluaient la mé-

chanceté du deuxième acteur (celui qui réagit aux évènements), et son degré d'irritation vis-à-vis de ces évènements. Les résultats montrent, à notre avis, trois phénomènes importants:

- 1) les acteurs sont différemment évalués dans les trois types d'épisodes, ce qui suggère que le critère de déviation par rapport à une norme appropriée à la situation (Da Gloria et De Ridder, 1977; Leyens et Fraczek, 1982; Lopscher et al. 1983) est peut-être à l'oeuvre dans cette différenciation;
- 2) les sujets de 8 et de 12 ans évaluent également de façon plus sévère les retaliations hostiles que les retaliations pro-sociales, et
- 3) au delà d'un effet simple des conséquences, l'interaction entre celles-ci et l'âge des sujets montre que les enfants, plus que les pré-adolescents, s'appuient sur l'information concernant les conséquences nocives de la retaliation pour juger plus sévèrement son auteur ce qui rejoint d'autres résultats hors du domaine des interactions agressives (Armsby, 1971, Imamoglu, 1975).

Rule et Duker commentent les résultats sur la différence d'évaluation des agresseurs des trois types de situations (ceux qui nous intéressent le plus pour notre propre étude) de la façon suivante: "Whether this was due to the type of provocation or to the norms about aggression in that situation, it is clear that the aggression was considered less right under certain conditions" (Rule et Duker, 1973, pg. 188).

L'étude de Shantz et Voydanoff (1973) ne manipule pas, comme celle de Rule et Duker, l'intentionnalité hostile ou prosociale de l'agresseur, mais l'intentionnalité (hostile) ou la non-intentionnalité (accidentale) de

l'agression; en plus, voulant introduire dans l'étude une variable plus situationnelle, par référence à la théorie de l'apprentissage social de l'agression (Bandura et Walters, (1965), les auteurs manipulent aussi le "type d'agression" - physique ou verbal - en s'attendant à ce que les sujets (7, 9 et 12 ans) les plus âgés punissent moins les agresseurs dans la condition verbale, car ils doivent avoir appris au cours de leur socialisation qu'une agression verbale est moins grave, et donc moins punissable, qu'une agression physique (Sears, Maccoby et Levin, 1957). Les résultats concernant les réponses discriminatives de l'agression intentionnelle et accidentale montrent qu'elle n'est claire qu'à partir de 9 ans, les enfants plus jeunes n'utilisant pas cette information différentielle dans leurs jugements sur la punition due à l'agresseur.

Etant donné que les auteurs ne décrivent pas les épisodes expérimentaux, nous pouvons nous demander si les conséquences implicites ou explicites de l'agression n'étaient pas tellement extrêmes qu'elles durent obscurcir, chez les plus jeunes, la différentiation concernant l'intentionnalité de l'agression (Armsby, 1971; Imamoglu, 1975; Costanzo et al. 1973).

Les résultats concernant l'effet de la discrimination entre l'agression verbale et l'agression physique sur la punition de l'agresseur montrent une diminution de cette punition en fonction de l'âge, tant que l'agression fut accidentale; quand elle fut intentionnelle, la punition augmenta avec l'âge pour les provocations physiques, mais elle n'augmenta pour les provocations verbales que chez les enfants de 9 ans, les groupes de 7 et de 12 ans punissant moins et de façon identique entre eux. Ne trouvant pas une explication pour ce dernier résultat, les auteurs suggèrent la néces

sité de poursuivre l'investigation pour éclaircir cet effet différent des provocations verbales, à des âges différents, sur les comportements de re t ali ation.

Il nous semble, néanmoins, important de souligner que la portée des interactions dans cette étude ne dépasse pas la dimension interindividuelle, et que les auteurs n'ont mesuré que l'intention de punir, l'attribution de violence ou d'agression à l'acte, aussi bien que l'attribution de res pons abilité à l'acteur étant, une fois de plus, absentes, ne pouvant donc être inférées qu'indirectement par les chercheurs.

L'étude de Rule, Nesdale et McAra (1974) reprend seulement une des questions soulevée par la recherche de Rule et Duker (1973) - la portée développementale de l'intentionnalité hostile, prosociale ou personnelle dans les jugements sur le caractère "méchant" de l'acte et sur l'état d'irritation de l'agresseur - laissant malheureusement tomber la question des contextes normatifs des événements, qui avait produit, dans la première étude, des évaluations significativement différentes concernant le jugement sur la méchanceté de l'acte.

Les résultats de l'étude, menée chez des enfants de 5, 7 et 12 ans, montrent un effet simple du type d'intentionnalité - l'agression prosociale fut toujours moins "méchante" que l'agression hostile ou personnelle-ins tr ument ale - et l'absence d'interaction entre cette variable et l'âge des sujets.

Le fait que, au moins dans notre culture, les enfants d'environ 5 ans apprennent déjà à accepter et à juger comme moins agressive et moins blâmable une agression perpétrée au non du bien-être de quelqu'un, suggère

aux auteurs de cette étude cette réflexion finale: "It may also be speculated that the inculcation in young children of a more lenient attitude toward prosocial aggression than toward personal aggression may later be reflected in civil disobedience or tolerance for war" (Rule et al. 1974, pg. 797).

Nous reprendrons critiquement cette réflexion dans la formulation des hypothèses de nos études présentées dans les chapitres qui suivent.

L'étude de Ferguson et Rule (1980) abandonne les cadres de référence théoriques et empiriques adoptés dans les études précédentes et se place dans la perspective de l'attribution de responsabilité telle qu'elle fut énoncée par Heider (1958) et par Jones et Thibaut (1958).

En utilisant le modèle de Heider - dont les seuls quatre niveaux supérieurs d'attribution ont été utilisés pour la construction des épisodes agressifs - les auteurs ont voulu vérifier si les adolescents (13 - 15 ans), à la différence des enfants (7 - 9 ans) discriminaient entre les informations de causalité, de prévisibilité, d'intentionnalité et de justification présentes dans les différentes conditions, et produisaient des attributions de responsabilité à l'acteur concordantes avec cette discrimination: l'hypothèse fut confirmée, les conditions de causalité et de justification atténuant chez les adolescents, mais par chez enfants, leurs attributions de responsabilité à l'acteur.

La proposition de Jones et Thibaut (1958) reformulée par Vidmar et Crinklaw (1974) souligne la relation entre la perspective de l'observateur - centrée sur le caractère négatif de l'acte, ou sur l'acteur comme un individu qui a un rapport significatif avec lui-même - et la façon dont l'observateur focalise son attention sur les conséquences négatives de l'acte, ce qu'il

fait dans le deuxième cas. Ce fait expliquerait pourquoi les attributions de responsabilité s'appuient plus sur les conséquences de l'acte ou sur l'intention de l'acteur.

Une étude de Farnill (1974) ayant partiellement montré le bien-fondé de la proposition de Jones et Thibaut chez des garçons de 6 à 9 ans, la démarche de la recherche de Ferguson et Rule a été de vérifier aussi l'enjeu développemental de cette question. De fait la manipulation inférentielle n'a eu aucun effet, ni à l'intérieur des groupes d'âge ni entre ces mêmes groupes.

Nous voulons, cependant, retenir encore quelques caractéristiques et certains résultats de cette étude qui nous semblent intéressants pour notre propre recherche: les auteurs ont utilisé trois mesures dépendantes - la méchanceté de l'acteur, son degré de responsabilité dans l'agression perpétrée et la punition qu'il mérite - et ils ont remarqué une corrélation élevée entre elles ($r = .85, p < .001$). Ce résultat rejoint une des questions sous-jacentes aux études qui vont apparaître dans les chapitres suivants: dans toutes les études mentionnées, la mesure concernant le comportement de l'acteur "agressif" fut plus conotative que dénotative; on n'a pas demandé aux sujets, si l'acte était plus ou moins violent, ou si l'acteur était plus ou moins agressif, mais si ce dernier était bon vs. méchant.

À notre avis, la corrélation élevée à laquelle les auteurs se réfèrent, met en lumière précisément le plan moral simple sous-jacent à ces questions; en plus, nous pensons que la relation entre la violence perçue chez l'acte et l'attribution de responsabilité à l'acteur peut ne pas être univoque,

des spécifications concernant notamment le contexte de l'interaction agressive et le statut des partenaires devant nuancer cette relation (Da Gloria, 1980).

Il nous importe encore souligner un dernier résultat de cette étude de Ferguson et Rule: un effet d'interaction entre l'âge et le sexe des sujets a été trouvé, signifiant que les enfants les plus âgés faisaient des attributions de responsabilité moins sévères que les enfants les plus jeunes, mais que cette différence était plus présente chez les filles que chez les garçons. Les auteurs en retirent la conclusion que, du fait que les toutes jeunes filles utilisent moins l'agression physique que les garçons, elles la jugent à cette époque plus sévèrement que ceux-là; mais dès que l'âge augmente, la pratique agressive des garçons diminue, et se rend plus semblable à celle des filles, les jugements des deux groupes devenant, à cause de cela, pareils pendant l'adoslescence.

Nous voulons aussi poser la question sur l'éventuel parallèle entre cette évolution différente des sexes par rapport à l'attribution de responsabilité à un acteur qui déploie une agression physique, et l'évolution espérée dans la violence perçue dans ce même type d'interactions. Et qu'advient-il lorsque le type de violence présenté est autre que physique? Cette question sera explorée plus loin, dans la partie empirique des chapitres qui suivent.

6. Les objectifs de nos recherches

Les trois études que nous présentons dans les chapitres suivants ne prétendent avoir qu'une portée exploratoire, vu la fragilité des propositions

théoriques et le peu de travaux qui, jusqu'à maintenant, se sont placés dans une perspective simultanément attributionnelle et développementale, en ce qui concerne la thématique de la violence et de l'agression.

Notre but a été, néanmoins, ambitieux: dans les deux premières études nous sommes partis d'un matériel écrit - des histoires de violence racontées par des enfants, des adolescents et des jeunes adultes de 9 à 20 ans - en essayant de repérer les configurations des situations concrètes que ce concept évoque chez eux, et la façon dont ils les évaluent sur une échelle de violence.

Ces études veulent donc cerner de plus près la question de la signification de la violence, dans une perspective développementale, ou, comme le titre de la thèse le suggère déjà, la construction sociale des significations de la violence et le jugement qui leur est attribué à mesure que le développement cognitif se processe d'une part et, d'autre part, à mesure que les valeurs culturelles et les normes groupales sont internalisées et réévaluées par les individus.

Dans la dernière étude nous reprenons les dimensions de la violence perçues et valorisées par les sujets, dans les deux premières recherches et nous leur ajoutons deux des variables les plus puissantes, mais aussi des plus controversées, qui jalonnent la recherche sur la cognition social-développementale: l'intentionnalité des acteurs et les conséquences des actes.

Notre but est, dans cette étape là, d'éclaircir l'effet des changements découlant de la maturation cognitive, morale et sociale des sujets, quand il s'agit de juger la violence d'un acte, la responsabilité de son auteur

et la punition qu'il doit subir. Précisons toutefois que cet acte traduit différentes dimensions de la violence, que son acteur s'y implique de diverses façons et que les conséquences des interactions ont des ampleurs variables.

Nous préciserons les hypothèses qui orientent les trois recherches dans les chapitres qui suivent.

CHAPITRE VIII

L'ÉVALUATION DES ACTES VIOLENTS
SELON LEUR NATURE ET LEUR CADRE
SOCIAL

INTRODUCTION

L'étiquetage de ce qui constitue une interaction violente est une construction culturelle à facettes multiples, les différents groupes sociaux la définissant à chaque moment en fonction des rapports qu'ils entretiennent dans des cadres historiques concrets (Tedeschi et al. 1974; Forgas et al. 1980; Camino et Troccoli, 1980; Vala, 1981). L'apprentissage de cet étiquetage chez les enfants découle d'un processus de reproduction des normes culturelles de leur groupe social moyennant le processus de socialisation.

Un autre processus interagit, cependant avec le premier dans cet apprentissage - celui du développement de compétences cognitives et comportementales qui leur permettent l'accès progressive aux significations sociales de la violence. (Mischel, 1973)

La façon dont certaines significations de la violence sont évaluées au cours de l'âge a été l'objet de quelques études. Rule et Duker (1973) ont vérifié que les sujets de 8 ans, tout comme ceux de 12 ans ne valorisaient pas de manière identique le degré de "méchanceté" d'une interaction: le fait de "tricher dans la classe de gymnastique" était perçu comme pire que "voler des sucreries à son petit frère", et que "crever le pneu de la bicyclette d'un collègue".

Ces différences ne sont pas interprétées par les auteurs, mais nous constatons que les situations présentées relèvent de contextes d'interaction différentes, et que la déviation par rapport à une norme dans un contexte ins-

titutionnel (l'école) peut contribuer à produire chez les sujets des évaluations plus sévères que cette même déviation dans un contexte interindividuel ("crever le pneu de la bicyclette d'un collègue").

Dans l'étude de Shantz et Voydanoff (1973), ces auteurs ont constaté que l'agression physique suscitait des réactions plus négatives que l'agression verbale chez des sujets de 7 ans, ces réactions s'accroissant jusqu'à 12 ans.

La variable sexe a aussi été prise en considération dans ce domaine: les recherches sur le comportement agressif chez des enfants montrent que les filles présentent des stratégies d'interaction nocive moins physiques que les garçons, les normes de notre culture inhibant très tôt chez elles cette expression comportementale (Levin et Sears, 1956; Bandura et al. 1963; Eron et al. 1972; Lefkowitz et al. 1977).

Ferguson et Rule (1980) ont aussi constaté qu'à 7 ans les filles jugent l'agression physique interpersonnelle plus sévèrement que les garçons, mais que cette différence entre les deux sexes s'estompe pendant l'adolescence.

Dans ces études les auteurs ont néanmoins, considéré un seul aspect de la violence ou des "dimensions" apriorioristiques. De notre part, nous chercherons premièrement à dégager les dimensions de la violence à partir du discours même des sujets, pour les soumettre ensuite à un processus d'évaluation. La direction de la différenciation évaluative de ces dimensions ne peut donc être l'objet d'hypothèses précises au départ.

Les recherches que nous présentons par la suite essaient de déceler les significations qui, au long du processus de développement, intègrent l'étiquetage de violence de certaines interactions sociales, aussi bien que les jugements portés par des sujets des deux sexes sur ces actes.

Dans une étude préliminaire effectuée chez des enfants portugais de 6-7 ans (Monteiro, 1983), nous avons trouvé une seule dimension de signification dans le concept de violence: ces enfants ne reconnaissaient, de fait, comme violentes que des interactions personnelles physiques avec des conséquences nocives observables pour une victime, et présentaient une corrélation élevée ($r = .98$) entre l'étiquetage de ces interactions, d'une part en tant que violentes, et d'autre part en tant que méchantes. En plus, environ 50% des enfants ne disposaient pas du mot "violence" comme outil conceptuel, ni de façon substantive ni de façon adjectivale. C'est-à-dire qu'à la demande de raconter une histoire violente ils répondaient de façon arbitraire (par ailleurs, ils racontaient n'importe quelle histoire), et à la demande d'évaluer la violence présente dans certaines interactions ils posaient carrément la question de la signification du mot.

Nous avons donc pris comme sujets des enfants, des adolescents et des jeunes adultes de 9 à 20 ans. Nous avons fait l'hypothèse que c'est durant cette période du développement que des significations de la violence autres que l'attaque physique vont progressivement être discriminées et différemment évaluées; ces changements découleraient de l'acquisition de nouvelles compétences cognitives et sociales (Mischel, 1973), de la reproduction des normes culturelles aussi bien que de l'expérience même des sujets (Bandura, 1973). Nous faisons aussi l'hypothèse que le processus de différenciation valorative de nouvelles dimensions de la violence doit, cependant apparaître de façon plus nette vers le début de l'adolescence. D'après Piaget (1932), de fait, c'est à ce moment là qu'une compétence cognitive importante - l'accès au raisonnement formel - peut ouvrir la voie à un énoncé hiérarchisé des normes sociales et morales qui libère les sujets des dépendances normatives atomistes associées au raisonnement logique concret des âges antérieurs.

Notre objectif est, enfin, d'intégrer les trois variables, (déjà employées par d'autres chercheurs, quoique d'une façon non systématique), qui peuvent éclaircir le processus de jugement concernant l'étiquetage de la violence: le premier de ces facteurs est l'âge des sujets; il concerne la question développementale et notamment les modifications qui s'opèrent au niveau des compétences cognitives; le deuxième est le sexe des sujets, qui recouvre des normes culturelles spécifiques à l'oeuvre dans l'apprentissage des rôles sociaux distincts; le troisième, enfin, est la signification pluridimensionnelle du concept de violence, qui recouvre des caractéristiques propres aux interactions de ce type, telles que leur contexte social et leur nature.

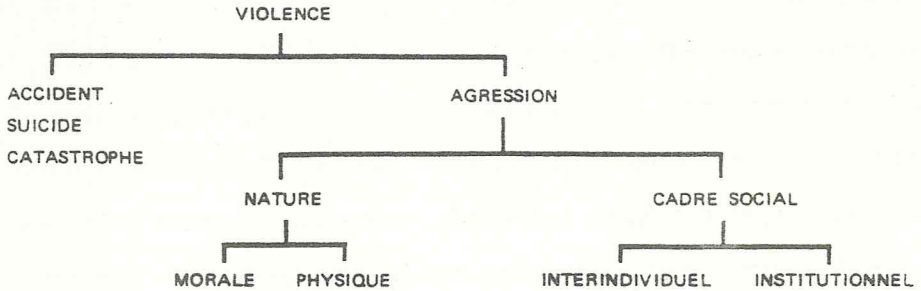
L'étude préliminaire que nous présentons ci-après vise à dégager, à partir d'épisodes violents racontés par des sujets à différents âges, des dimensions signifiantes de ce concept. Les deux recherches qui suivent tentent de déterminer la façon dont le développement et le sexe des sujets contribuent à produire des jugements de violence différents concernant ces dimensions de la violence.

Étude préliminaire: les dimensions de la violence

32 sujets (8 par groupe d'âge et 16 de chaque sexe) ont construit 128 épisodes violents (chaque sujet en a produit 4) à la suite de la consigne suivante: "Raconte quatre petites scènes ou épisodes violents dont tu as toi-même eu connaissance ou que tu imagines en ce moment".

L'analyse de contenu thématique de ces épisodes a permis de déceler la structure catégorielle suivante:

**DIMENSIONS DE LA REPRÉSENTATION
DE LA VIOLENCE**



Cette catégorisation a mis en évidence un premier recouplement à l'intérieur du concept de violence: de fait les épisodes racontés par les sujets incluent deux types d'évènements: ceux dont les agents sont omis ou irrélevants, et qui se caractérisent toujours par des conséquences négatives pour les êtres vivants (la chute d'un avion, un incendie dans une forêt, un tremblement de terre, une inondation, et toutes formes de maladies graves et de suicides); et ceux dans lesquels l'agent, aussi bien que la victime, sont identifiables dans un contexte donné. Nous avons fait une distinction conceptuelle entre ces deux catégories: la première peut être nommée "violence-accident" et la deuxième "violence-agression". Dans nos recherches nous ne nous sommes penchés que sur la dernière.

Dans les épisodes de violence-agression nous avons encore distingué deux sous-catégories: la nature de l'agression, physique ou non-physique, et le cadre social de l'interaction, interindividuel ou institutionnel.

Les études concernant les effets du type d'agression sur le comportement de retaliation ont surtout utilisé la distinction entre l'agression physique et l'agression verbale (Hicks et Lathrop, 1968; Shantz et Voydanoff, 1973); les épisodes racontés par nos sujets contenaient, cependant des situations autres que celles-là. La distinction catégorielle que nous avons choisie traduit le fait que l'agression physique, chez nos sujets, n'a pas comme contrepoint seulement l'agression verbale (l'insulte, la mensonge, les discours po

litiques) mais un groupe beaucoup plus vaste d'interactions nocives pour quel qu'un qui inclut, entre autres, l'abandon, la haine, la désobéissance, la programmation télévisée, les systèmes politiques, les comportements trompeurs, les décisions judiciaires, le licenciement de travailleurs, etc.). Nous avons appelé cette dernière catégorie agression non - physique ou morale, au sens où ces épisodes reflètent la référence à une classe culturelle de valeurs aussi importante que le droit à l'intégrité physique, mais d'un autre ordre qu'on pourrait justement nommer intégrité morale.

L'analyse de contenu des 128 épisodes a montré l'importance de cette différence par rapport au processus de développement et de socialisation: chez les enfants de 9 à 11 ans 88% des épisodes racontaient des interactions physiques agressives, tandis que chez les plus âgés (à partir de 12-14 ans), seuls 55% des épisodes se référaient à ce type d'agression.

D'autres études chez des adultes ont correctement souligné l'importance du cadre social des interactions sur le jugement concernant la violence de celles-là (Pepitone, 1971; Blumenthal et al. 1972; Vala, 1981, Camino et Trocolli, 1980). Dans les épisodes racontés par nos sujets nous avons vérifié cette référence au cadre social où les interactions se déroulaient. Notre option pour les catégories "interindividuel" et "institutionnel" veut rendre compte du fait que les interactions étiquetées par nos sujets comme agressives se plaçaient dans un de ces deux cadres: l'interaction entre deux ou plusieurs personnes qui n'étaient pas mises en rapport d'après leur insertion institutionnelle (un homme qui vole le sac à une dame au métro, une dispute entre trois garçons, deux personnes s'insultant mutuellement dans la rue), ou l'interaction entre deux ou plusieurs personnes ou groupes, dont les rap-

ports institutionnels étaient le fondement même du comportement étiqueté comme agressif: des insultes, des coercitions physiques, des assassinats, des abandons, des guerres ou des mensonges, entre mari et femme, entre parents et enfants, entre gouvernements et groupes de citoyens, entre professeurs et étudiants, entre patrons et employés, entre la Télévision et les spectateurs, entre des groupes idéologiques rivaux, entre une église et ses fidèles, entre la police et les citoyens ou entre des nations.

L'analyse de contenu des 128 épisodes produits par les sujets a montré que les enfants de 9 à 11 ans présentaient 70% d'épisodes dans un cadre inter-individuel, et seulement 24% d'épisodes dans un cadre institutionnel (familial et scolaire), tandis que les sujets les plus âgés, (à partir de 12-14 ans) présentaient 61% d'épisodes dans un cadre institutionnel (dont seulement 21% se réfèrent aux rapports familiaux et scolaires), contre 27% d'épisodes non fondés sur des rapports institutionnels.

Les deux sous-catégories que nous avons décelées à l'intérieur de la catégorie agression - la nature de l'interaction et son cadre social - ont été utilisées dans les deux recherches qui suivent, visant à vérifier l'importance du facteur développement sur leur évaluation.

PREMIÈRE RECHERCHE: L'ÉVALUATION DE L'AGRESSION SELON SA NATURE PSYSIQUE
OU MDRALE.

1. INTRODUCTION

Les études concernant les effets du type d'agression sur les jugements de violence et sur des comportements de riposte ont jusqu'à nos jours utilisé surtout la distinction physique vs. verbale (Hicks et Lathrop, 1968; Shantz et Voydanoff, 1973).

La catégorie nature de la violence que nous avons dégagée par l'analyse de contenu précédente, incluait cependant, outre des épisodes d'agression physique, des épisodes d'agression non-physique, qui incluait non seulement l'agression verbale mais plusieurs autres situations beaucoup plus complexes du point de vue cognitif, émotionnel et social.

Dans cette étude, nous visons à comprendre comment le facteur développement (l'âge), l'appartenance à un groupe social (sexe) et la nature des agressions (physique vs. non-physique) oppèrent dans la discrimination des jugements concernant la violence d'un acte.

D'après Bandura (1973), l'étiquetage des comportements agressifs découle surtout de l'expérience directe ou vicariante des sujets, et de la reproduction des normes culturelles sur l'étiquetage de la violence; les renforcements que les individus reçoivent à cause de leur comportement les renseignent sur la valeur fonctionnelle de celui-là; par ailleurs, les agents de socialisation s'empressent d'étiqueter les comportements des jeunes, d'après les normes culturelles sur ce sujet, en leur apprenant, par là, la diversité des significations de cet étiquetage et les normes qui le régu-

lent.

D'après Piaget (1932), cependant, le processus de développement cognitif, et surtout le passage de la compétence à raisonner par des opérations concrètes à la compétence à raisonner par des opérations formelles, opère des modifications importantes chez les sujets: ce qui, jusqu'à 10-11 ans doit être concret, visible et direct pour être sujet à des manipulations de sériation, de réversibilité ou de catégorisation, au niveau opérationnel comme au niveau conceptuel, peut, à partir de cet âge-là devenir plus abstrait, moins visible et moins direct pour être sujet à des raisonnements logiques et à des jugements complexes.

Découlant de ces cadres théoriques nos hypothèses concernant les jugements portés par les sujets sur un acte agressif de nature physique ou de nature morale, sont les suivantes:

- a) le développement des compétences cognitives et sociales doit se refléter dans une évaluation de violence progressivement plus sévère des agressions non-physiques;
- b) cette différence doit se rendre plus saillante vers le début de l'adolescence, à cause de tous les changements cognitifs et comportementaux qui caractérisent cet âge dans notre culture;
- c) l'évaluation de l'agression physique ne devra pas subir de changements significatifs au long de cette phase de développement, l'âge de 10 à 12 ans semblant représenter, à ce sujet, la fin d'un parcours développemental (Shantz et Voydanoff, 1973);
- d) enfin, en ce qui concerne les différences relevant de l'appartenance des sujets au groupe masculin ou au groupe féminin, on devrait s'attendre à ce que tous les deux jugent de façon semblable l'agression physique (Fer

guson et Rule, 1980), mais aucune hypothèse précise ne se présente à nous par rapport à la violence non-physique, ni d'après les cadres théoriques de départ, ni d'après des travaux empiriques.

2. MÉTHODE

2.1. Plan expérimental et sujets

Cette recherche a été menée à Lisbonne en 1982. Les sujets étaient 244 élèves du primaire et du secondaire de l'enseignement public. Le plan expérimental est un 4 (groupes d'âge) x 2 (sexe) x 2 (nature des interactions agressives), le dernier facteur étant une mesure répétée.

Les sujets, ayant entre 9 et 20 ans, ont été répartis postérieurement en quatre groupes: 39 âgés de 9 à 11 ans ($\bar{x} = 10,30, \sigma = .81$), 75 âgés de 12 à 14 ans ($\bar{x} = 13,45, \sigma = .93$), 96 âgés de 15 à 17 ans ($\bar{x} = 16,08, \sigma = .89$) et 34 âgés de 18 à 20 ans ($\bar{x} = 19,13, \sigma = .78$). La répartition des sujets par sexe était de 185 garçons et 159 filles.

La variable dépendante était la violence perçue dans 2 épisodes d'agression interindividuelle, différant dans la nature physique ou morale de l'interaction. La mesure de cette violence était marquée par les sujets sur une échelle bipolaire en sept points, dont les extrêmes étaient signalés avec "très violent" (1) et "pas du tout violent" (7).

2.2. La construction des épisodes agressifs

Six épisodes - trois d'agression physique et trois d'agression morale - entre garçons, ont été construits à partir du matériel thématique recueilli dans la phase d'analyse des dimensions de la violence. Ces six

épisodes ont été présentés à 16 sujets de la population expérimentale (8 de chacun des groupes d'âge extrêmes et 4 par sexe à l'intérieur de chacun de ces groupes), avec la tâche de les regrouper en deux catégories, non-spécifiées, selon leur similitude, et de nommer ces catégories. Tous les sujets ayant correctement regroupé les six épisodes et nommé la nature physique ou non-physique des deux critères de regroupement, nous avons choisi une histoire de chaque catégorie pour la phase expérimentale:

Agression physique - Jean a fait un croche-pied à Claude lorsqu'il passait en courant devant lui.

Agression non-physique - Pierre a dit à François, en rigolant, que sa mère était morte dans un accident de voiture.

2.3. Procédure

Le questionnaire (annexe 10) contenant les deux épisodes, leur ordre de présentation étant contrôlé, a été présenté aux 244 élèves, repartis en 11 classes, comme faisant partie d'une étude d'opinion plus vaste sur des thèmes sociaux, les épisodes ayant été retirés, au hasard, de la page d'actualités d'un hebdomadaire.

L'expérimentateur a entraîné les sujets les plus jeunes dans l'utilisation des échelles d'évaluation avant la passation du questionnaire.

3. RESULTATS

Les tableaux 1 e 2 montrent les moyennes des scores dans les 16 conditions et l'analyse de variance (unweighted means analysis of variance) de ces scores.

TABLEAU I
Moyennes des évaluations de la violence physique et morale
par groupes d'âges et par sexes

Violen- cence	ÂGE		9-11		12-14		15-17		18-20	
	Sexe		♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
MORALE	3.80	3.36	3.06	1.90	2.94	1.76	1.71	1.22		
PHYSIQUE	3.88	4.14	3.51	3.60	4.28	3.59	3.14	4.03		

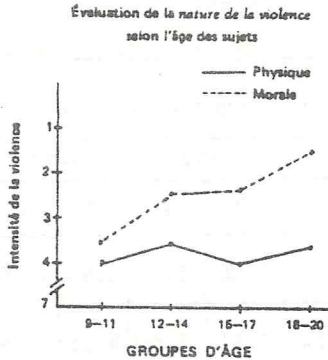
L'hypothèse d'une évaluation progressivement plus sévère de la dimension non-physique de l'agression reste confirmée: l'évaluation des deux types de violence est similaire vers 10 ans, mais tandis que là violence perçue

TABLEAU 2
Analyse de variance - violence physique et violence morale

SOURCE DE VARIATION	dl	C M	F
Facteurs "between"			
A (âge)	3	21.054	5.935 **
B (sexe)	1	8.986	2.533
A x B	3	4.847	1.366
Erreur	236	3.547	
Facteur "within"			
C (nature de la violence)	1	131.688	68.462 **
A x C	3	10.043	5.221 **
B x C	1	17.792	9.249 *
A x B x C	3	.868	.451
Erreur	236	1.924	

Note: * $p < .003$ ** $p < .001$

dans l'interaction agressive physique reste stable jusqu'à l'âge adulte, la violence perçue dans l'interaction agressive morale s'élève progressivement avec l'âge (Fig. 1).



D'après les hypothèses, on prévoyait aussi que cette différence développementale ne devait apparaître qu'au début de l'adolescence, à cause de l'influence conjointe de l'acquisition de nouvelles compétences cognitives e sociales, de l'internalisation des normes culturelles et de l'expé-
rience même des sujets.

Les résultats montrent (tableau 3) que le premier groupe d'âge valorise également l'agression physique et l'agression morale, mais qu'au début

TABLEAU 3

Violence perçue en fonction de la nature de l'agression
et de l'âge des sujets (entre 9 - 11 et 12 - 14 ans)

		AGRESSION	
		PHYSIQUE	MORALE
Âge	9 - 11	4.01 ^b	3.58 ^b
	12 - 14	3.55 ^b	2.48 ^a

Les moyennes ayant les mêmes subscriptes ne sont pas différentes par le test des comparaisons orthogonales.

Plus le score est élevé, moins l'épisode est violent.

de l'adolescence les sujets les valorisent différemment ($F_{1,236} = 11.49$, $p < .005$): tromper- mentir devient déjà plus violent à cet âge que donner un croc-en-jambe.

Nous n'avions pas d'hypothèse précise en ce qui concernait la différence de réaction chez les garçons et chez les filles à la violence non-physique, puisqu'aucune étude, à notre connaissance, n'avait encore considéré explicitement l'évaluation de ce type d'interaction chez les deux sexes. Les résultats montrent un effet principal de la nature de l'agression, signifiant que l'agression morale est jugée plus sévèrement que l'agression physique, et une interaction significative entre cette variable et le sexe des sujets: les garçons et les filles jugent l'agression physique de la même façon, mais ce sont les filles, beaucoup plus que les garçons qui jugent plus sévèrement l'agression non-physique (Tableau 4).

TABLEAU 4

Violence perçue en fonction de la nature
de l'agression et du sexe des sujets

		AGRESSION	
		PHYSIQUE	MORALE
SEXE	GARÇONS	3.70 ^c	2.88 ^b
	FILLES	3.84 ^c	2.06 ^a

Les moyennes ayant les mêmes subscriptes ne sont pas différentes par le test de Newman - Keuls. Plus le score est élevé, moins l'épisode est violent.

4. DISCUSSION

Cette étude visait à comprendre l'effet du développement cognitif et so-

cial des individus des deux sexes, aussi bien que l'effet de la nature physique ou morale de l'agression sur les jugements concernant des épisodes violents.

Notre première hypothèse concernait l'émergence et la valorisation progressive, au long de l'âge, d'une dimension de l'agression autre que l'attaque physique. L'interaction significative entre l'âge des sujets et la nature de l'agression confirme cette hypothèse, en montrant que ces situations d'agression physique et d'agression morale sont également jugées comme moyennement violentes chez les enfants de 9 à 11 ans, mais que l'agression morale est jugée de plus en plus violente en fonction de l'âge des sujets, tandis que l'agression physique ne l'est pas. Ces résultats concordent avec les propositions de l'apprentissage social de l'agression (Bandura, 1973) et avec celles du développement cognitif et moral (Piaget, 1932; Kohlberg, 1969): c'est très probablement le développement cognitif qui permet aux sujets d'élargir la signification du concept de violence; mais c'est sûrement aussi la diversité de situations expérientielles à laquelle les adolescents sont exposés et l'apprentissage de nouvelles normes pour étiqueter ces situations qui sont à la base du changement vérifié. Nous l'avions vu dans l'analyse de contenu des épisodes racontés par les sujets: les plus âgés présentaient une quantité assez élevée d'interactions non-physiques qu'ils jugeaient comme violentes, tandis que les plus petits se confinaient aux interactions physiques nocives. Les résultats de cette étude montrent que cette différence quantitative signifie aussi une différence évaluative. Les normes culturelles censurent les interactions physiques nocives au niveau interindividuel (Levin et Sears, 1956), mais les individus apprennent aussi la va

leur nocive des interactions non-physiques, et les évaluent de plus en plus négativement, surtout à partir du début de l'adolescence.

Notre deuxième question concernait la variable sexe: les études dans le domaine de l'apprentissage par imitation (Bandura et al. 1963), dans le domaine des effets de la violence filmée (Eron et al. 1972; Lefkowitz et al. 1977) et dans le domaine de l'étiquetage agressif des comportements et de l'attribution de responsabilité (Ferguson et Rule, 1980) ont vérifié que les filles imitaient, moins que les garçons, les modèles agressifs, qu'elles déployaient moins qu'eux des comportements d'agression après avoir vu des films violents, et qu'elles jugeaient plus sévèrement que les garçons les interactions d'agression physique; ces jugements devenaient, cependant, semblables à ceux des garçons pendant l'adolescence. Les résultats de ces études ont été discutés à la lumière des processus de socialisation dans notre culture, processus qui censurent très tôt chez les filles ce modèle de comportement. Rule et Ferguson (1980) ont aussi suggéré que pendant l'adolescence les normes sur l'utilisation de l'agression physique devenaient plus semblables pour les deux sexes, et que les comportements d'agression physique diminuaient chez les garçons. Ce fait expliquerait à leur avis pourquoi à cet âge les jugements portés sur ce type de violence devenaient assez semblables chez les deux sexes. Nos résultats confirment ce fait, les filles jugeant aussi sévèrement que les garçons les agressions physiques dans cette phase du développement.

En ce qui concerne l'agression non-physique aucune proposition ne guidait notre analyse. Nous pourrions cependant supposer à la suite des études

sus-mentionnées que les filles la jugeraient aussi violente que les garçons, car les normes sur l'utilisation de l'agression semblent devenir assez semblables pour les deux sexes pendant l'adolescence. Les résultats de cette étude suggèrent que, de fait, les deux sexes évaluent de façon similaire l'agression physique dès la pré-adolescence jusqu'à l'âge adulte; les deux sexes évaluent aussi plus sévèrement l'agression morale que l'agression physique, mais ce sont les filles, qui le font davantage.

Il se peut donc que les adolescentes utilisent moins l'agression morale que les adolescents, puisqu'elles la jugent comme plus violente et que les contenus normatifs à cet égard ne sont pas similaires pour les deux groupes.

D'autres variables peuvent encore être à l'oeuvre pour produire cette différence: le fait qu'un comportement soit perçu comme hostile ou comme poursuivant une intention malévolente (Bandura, 1973; Rule et Nesdale, 1976) augmente la probabilité d'étiquetage de cet acte comme agressif. Dans ce cas, les filles auraient fait, plus que les garçons, ce type de l'inférence. C'est-à-dire qu'elles percevraient l'acteur masculin comme poursuivant une intention très hostile, tandis que les garçons lui attribueraient un objectif moins malévolent.

Plusieurs facteurs peuvent, ainsi, être à l'oeuvre pour déterminer cette différence d'évaluation de l'agression non-physique chez les garçons et les filles pendant l'adolescence. Mais le fait qu'elle existe suggère que les études portant sur le comportement agressif chez cette population doivent tenir compte de cette différence d'évaluation dans la construction des stimuli et des situations de réponse où les sujets doivent interagir.

DEUXIÈME PARTIE: L'ÉVALUATION DE L'AGRESSION SELON SON CADRE SOCIAL INTERINDIVIDUEL OU INSTITUTIONNEL

1. INTRODUCTION

Si la dimension agression physique - non-physique semble être importante pour l'évaluation de la violence interpersonnelle en rapport avec l'âge, la deuxième dimension dégagée par l'analyse de contenu - le cadre social de l'agression - nous semble avoir aussi des implications significatives en ce qui concerne les jugements portés sur le caractère violent d'une action. L'importance de la distinction entre le cadre interindividuel et le cadre des actes étiquetés comme agressifs réside dans le fait que cette distinction suppose la référence à des valeurs et à des normes sociales de complexité différente qui sont en rapport avec le processus de développement cognitif et social. Cette supposition s'appuie sur deux constats: quelques auteurs ont vérifié, dans le cadre théorique de l'apprentissage social, qu'à mesure que les enfants grandissaient, leur comportement agressif était régulé par un nombre plus élevé de signaux situationnels et par une plus grande complexité de ces signaux (Kaufmann, 1970). Par ailleurs, des propositions théoriques suggèrent que la compréhension des significations des actes d'un autre suppose une aptitude croissante à analyser de façon logique les signaux situationnels qui définissent la situation qu'on doit évaluer (Piaget, 1932; Heider, 1958).

Quelques études ont vérifié ces propositions. Dans une étude longitudinale, Pringle et Gooch (1965) ont confirmé l'importance du développement cognitif

dans la complexité sociale des situations perçues comme violentes: des enfants à 11 ans ne mentionnaient comme violentes que des actions anti-normatives "simples", telles que l'assassinat; par contre, à 15 ans, ces mêmes sujets incluaient déjà dans cette catégorie des événements plus complexes, avec des implications sociales et institutionnelles plus explicites, tels que toutes sortes d'injustices sociales la guerre ou la discrimination raciale.

Certaines situations complexes peuvent, en plus, engager l'observateur dans un conflit de jugements qu'il doit résoudre par une hiérarchisation évaluative des normes et des contraintes en présence, cette hiérarchisation pouvant aboutir à un jugement positif concernant une action déviante, ou à un jugement négatif concernant une action non-déviante. Piaget (1932) et Kohlberg (1969) ont soutenu que le jugement de situations complexes, et la hiérarchisation des normes conflictuelles avaient trait au niveau du raisonnement cognitif et moral des individus.

L'évaluation d'un comportement agressif placé dans un contexte institutionnel doit donc impliquer pour les sujets le décodage et l'intégration d'un nombre plus élevé de signaux situationnels (Limneweber et al. 1983), organisés de façon plus complexe, que l'évaluation d'un comportement agressif interindividuel.

Le facteur développement devra ainsi intervenir de façon plus marquée dans le jugement des situations institutionnelles, en permettant aux individus plus âgés, mais non pas aux plus jeunes, d'intégrer les informations présentes dans le contexte donné, et de les juger par rapport à un système de valeurs, lui aussi hiérarchisé d'une façon complexe.

Ce système de valeurs inclut, dans notre culture, l'importance privilégiée des normes qui régulent les rapports humains dans un cadre institutionnel, et l'impact de ce fait sur l'étiquetage de la violence (Bandura, 1973).

L'expérience même des sujets à l'intérieur des institutions, et notamment de l'école, devrait donc leur apprendre que la déviation par rapport à une norme qui régule les rapports institutionnels est plus grave du point de vue de la morale sociale qu'une déviation à une norme dans un cadre inter-individuel. C'est-à-dire que la dernière enfreint la norme simple de la réciprocité (Piaget, 1932), tandis que la première enfreint non seulement celle-ci mais la norme supra-ordonnée d'un droit institutionnalisé qui dépasse les individus en tant que tels, et a trait à leurs statuts de pouvoir,

Dans cette étude nous visons à comprendre comment le facteur développement (l'âge), l'appartenance à un groupe social (le sexe) et le cadre social d'un acte (interindividuel ou institutionnel), contribuent à l'évaluation de la violence perçue dans cet acte. D'après les cadres théoriques et les études empiriques relevés, nous émettons les hypothèses suivantes: a) indépendamment du cadre social des situations, le développement des compétences cognitives et sociales doit se refléter dans une évaluation progressivement plus sévère de l'agression; b) le facteur développement doit se refléter encore dans un jugement plus sévère des agressions placées dans le cadre institutionnel que de celles placées dans le cadre interindividuel; c) tel que pour l'évaluation de la dimension "nature de la violence", le changement de ce jugement doit être plus saillant vers le début de l'adolescence; d) l'im

portance des facteurs socialisation doit se refléter dans des différences d'évaluation de l'agression entre les sexes: les filles porteront des jugements plus sévères que les garçons vis-à-vis des deux situations, étant donné le caractère non-physique de l'agression présentée (tel que nous l'avions constaté dans la recherche antérieure).

2. MÉTHODE

2.1. Plan expérimental et sujets

Cette recherche a été menée à Lisbonne, deux mois après la précédente, les mêmes 11 classes de l'enseignement primaire et secondaire y ayant participé. Le plan expérimental est un 4 (groupe d'âge) x 2 (sexe) x 2 (cadre social des interactions agressives), le dernier facteur constituant une mesure répétée.

La distribution d'âges et de sexes des sujets est équivalente à celle de la recherche précédente.

La variable dépendante était le degré de violence perçue dans deux épisodes, marqué sur une échelle en sept points, dont les extrêmes étaient signalés avec "très violent"(1) et "pas du tout violent" (7)

2.2. La construction des épisodes violents

Dans la construction des épisodes pour cette étude nous avons suivi une procédure semblable à celle que nous avons employée dans la première recherche. 16 sujets (8 de chacun des groupes d'âge extrêmes et 8 de chaque sexe) ont reçu la tâche de séparer 6 épisodes - trois d'agression interindividuelle et trois d'agression institutionnelle - en deux groupes, selon un critère qui leur semblerait efficace, et de nommer ce critère; 13 des 16 sujets ont correctement regroupé les histoires dans les deux catégories pré-établies et le critère fut plutôt énoncé comme l'"interindividuel" et le "collectif".

Les épisodes choisis pour la phase expérimentale ont été les suivants:

Cadre social interpersonnel - Pierre a dit à François, en rigolant, que sa mère était morte dans un accident de voiture.

Cadre social institutionnel - Les patrons d'une usine ont pris la décision de la fermer et de congédier tous les employés et y ont réussi.

2.3.1. Procédure

Le questionnaire (annexe 11) contenant les deux épisodes, leur ordre de présentation étant contrôlé, a été présenté aux 244 élèves comme la continuation de l'étude d'opinion à laquelle ils avaient participé auparavant. L'expérimentateur a suivi des procédures identiques à celles mentionnées dans l'étude an

térieure.

3. RÉSULTATS

Les tableaux 1 et 2 montrent les moyennes des scores dans les seize conditions, et l'analyse des jugements des sujets concernant la violence des deux épisodes (unweighted means analysis of variance).

TABLEAU I

Moyennes des évaluations de la violence interindividuelle et institutionnelle par groupes d'âge et par sexe

Violen- ce	ÂGE		9-11		12-14		15 - 17		18 - 20	
	Sexe		♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
INTERINDI- DUELLE	3.80	3.36	3.06	1.90	2.94	1.76	1.71	1.22		
INSTITU- TIONNELLE	3.16	5.00	2.54	2.23	3.22	2.00	2.29	1.82		

La première hypothèse concernait l'effet du développement sur les jugements de violence des deux épisodes. L'effet principal de l'âge ($F(.3,236)=18.453$, $p < .001$) confirme cette hypothèse dans le sens prévu.

TABLEAU 2
Analyse de variance - Violence interindividuelle
et institutionnelle

SOURCE DE VARIATION	dl	CM	F
Facteurs "between"			
A (âge)	3	58.284	18.453 ^{***}
B (sexe)	1	14.409	4.562 [*]
A x B	3	12.723	4.028 ^{**}
Erreur	236	3.158	
Facteur "within"			
C (cadre social de la violence)	1	7.555	3.094
A x C	3	1.786	.731
B x C	1	11.695	4.789 [*]
A x B x C	3	5.647	2.312
Erreur	236		

*p < .05

**p

.01

***p < .0001

Nous constatons en plus que les plus jeunes se placent vers le milieu de l'échelle, ($\bar{x} = 3.83$), signifiant par là qu'ils ne jugent ces agressions que comme moyennement violentes.

La deuxième hypothèse concernait plus spécifiquement la phase du développement où ce changement devrait apparaître - le début de l'adolescence. La comparaison entre les moyennes des jugements des sujets dans les deux groupes d'âge inférieurs (ceux de 9 à 11 ans et ceux de 12 à 14 ans) montre bien la présence de ce changement (tableau 3).

TABLEAU 3

Violence perçue en fonction du cadre social de l'agression
et l'âge des sujets (9 à 11 ans et 12 à 14 ans)

	ÂGE		
	9-11 ans	12-14 ans	
<u>CADRE SOCIAL</u>			
Interindividuel	3.58	2.48	$F(1,236) = 8.12, p < .01$
Institutionnel	4.08	2.39	$F(1,236) = 23.19, p < .001$

Plus le score est élevé, moins l'épisode est violent.

Les sujets au début de l'adolescence perçoivent l'agression interindividuelle et l'agression institutionnelle comme plus violentes que ne la ressentent ceux du groupe de 9 à 11 ans.

En ce qui concerne les jugements sur les deux cadres sociaux où les agressions ont lieu, nous nous attendions à ce que le cadre institutionnel soit jugé comme plus violent que le cadre interindividuel en fonction de l'âge des sujets.

L'absence d'interaction entre cette variable et le type d'épisode montre, au contraire, que les sujets changent leur jugement de violence de façon identi-

que vis-à-vis des deux contextes de l'agression.

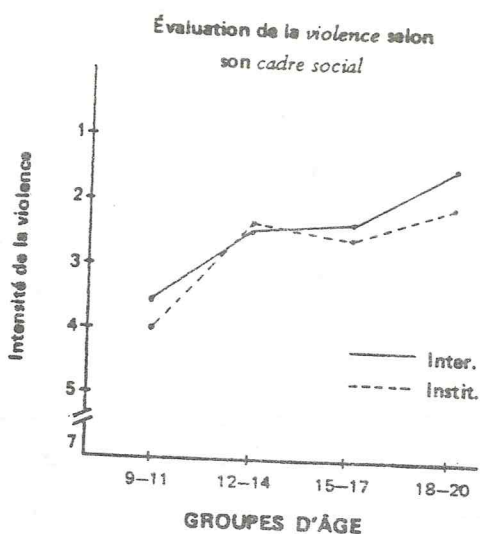


Fig. 1 - Évaluation de la violence selon son cadre social.

Relativement à l'effet de la variable sexe, on s'attendait à ce que les filles jugent plus sévèrement que les garçons les deux situations; l'effet principal du sexe (Tableau 2) confirme cette hypothèse. Cependant, l'effet d'interaction des variables sexe et cadre social de la violence montre (tableau 4) qu'elles évaluent plus sévèrement que les garçons l'agression, seulement dans le cadre interindividuel; parcontre, elles évaluent l'agression dans le cadre institutionnel de façon identique à ceux-là.

TABLEAU 4

Violence perçue en fonction du sexe des sujets et du
cadre social de l'agression

	AGRESSION	
	CADRE INTERIND.	CADRE INSTITUT.
SEXE	GARÇONS 2.88 ^b	2.80 ^b
	FILLES 2.06 ^a	2.76 ^b

Les moyennes ayant les mêmes subscriptes ne sont pas différentes par le test de Newman-Keuls. Plus le score est élevé, moins l'épisode est violent.

4. DISCUSSION

Cette recherche tentait de rendre plus claire l'importance du développement cognitif et social, dès la fin de l'enfance jusqu'au début de l'âge adulte, sur le jugement concernant le caractère violent d'épisodes placés dans différents cadres sociaux - le cadre interindividuel et le cadre institutionnel.

Tel que dans la recherche précédente, nous émettions l'hypothèse qu'une différence d'évaluation apparaîtrait en fonction des nouvelles compétences cognitives et sociales qui caractérisent la croissance physique des individus. La différence attendue allait dans le sens de jugements progressivement plus sévères concernant les situations d'agression, quoique cette sévérité devait

être la plus prononcée chez les agressions perpétrées dans le cadre institutionnel.

Il semble que, de fait, le processus développemental interagit avec le processus de socialisation pour que, surtout à partir de l'adolescence les sujets portent des jugements plus sévères sur des interactions agressives (non-physiques). Ce changement dans l'évaluation de la violence n'est pas, cependant effectué par les cadres sociaux spécifiques où l'agression se déroule.

Nos résultats dans ce domaine vont en partie à l'encontre, soit des propositions théoriques de Piaget (1932) et de Bandura (1973), soit des observations de Pringle et Gooch (1965): de fait, la complexité différente des signaux situationnels présente dans les deux épisodes n'a pas produit de différence de jugements.

Si l'effet du développement des compétences cognitives et sociales ne s'est avéré important que dans la sévérité des jugements au long de l'âge, l'effet direct des pratiques de socialisation par rapport aux rôles sexuels, aussi bien qu'aux représentations sur la violence qui en découle, s'est avéré très intéressant.

La recherche précédente nous avait fait croire à une sensibilité accrue des filles vis-à-vis des agressions de caractère moral. Nos résultats confirment ce fait, mais ils mettent aussi en lumière que les filles et les adolescentes jugent plus sévèrement l'agression insérée dans un cadre interindividuel

restraint, que celle placée dans le cadre social complexe, dont le fondement même sont les rapports de pouvoir institutionnel.

Cette sensibilisation accrue à la dimension interindividuelle de l'agression que nous avons trouvée chez les filles suggère, une fois de plus, l'importance des facteurs d'apprentissage social et d'étiquetage de la violence (Bandura, 1975, 1979), en rapport avec les valeurs culturelles et la démarche de leur hiérarchisation dans la production des jugements.

L'infraction de la norme "simple" de la réprocité (Piaget, 1932), évoquée par l'agression interindividuelle semble acquérir chez les filles et les jeunes femmes une saillance singulière, tel que Livesley et Bromley (1973) l'avaient d'ailleurs suggéré. Elles surévaluent... cette norme, au détriment de celles qui régulent les rapports institutionnels.

Cette hiérarchisation de valeurs dans les deux épisodes, telle que les filles l'ont effectuée, nous semble avoir une portée psycho-sociale importante, qu'il faut explorer dans d'autres études: elle suggère que la socialisation des filles est plutôt orientée vers la valorisation de la réprocité des rapports interpersonnels. L'expérience familiale qui domine toute leur vie dans notre culture, quoique ayant une dimension institutionnelle, ne ferait que souligner l'importance décisive accordée à ces rapports. Les femmes contribuent à renverser des régimes politiques de dictature, comme elles l'ont fait en Argentine ou au Portugal; mais en le faisant, elles n'énoncent pas tellement l'injustice et l'oppression sociale que ces régimes mettent en place et perpétuent, mais plutôt le fait insupportable, violent, que leurs fils sont morts à la guerre ou qu'ils sont disparus à jamais dans les mains de la police politique.

Le caractère restreint des épisodes présentés aux sujets dans cette recherche ne nous permet pas de faire une généralisation de résultats. Plusieurs facteurs peuvent, de fait, être à l'œuvre dans la détermination du jugement concernant la violence. Les résultats trouvés suggèrent, néanmoins, que les études expérimentales sur le comportement agressif ne peuvent pas se passer de la signification de cette démarche évaluative que nous observons chez les individus, ni de l'importance du processus de développement cognitif et social sur cette démarche.

CHAPITRE IX

L'ÉVALUATION DES ACTES VIOLENTS SELON LEUR NATURE,
LEUR CADRE SOCIAL, L'INTENTIONNALITÉ
DE L'ACTEUR ET LES CONSÉQUENCES DE L'ACTE

1. INTRODUCTION

Les recherches présentées dans le chapitre précédent visaient à repérer la pluridimensionnalité sémantique du concept de violence inscrite dans le processus de développement et de socialisation et à explorer la façon dont les sujets évaluent la violence présente chez quelques unes de ces dimensions de l'agression. Les épisodes que les sujets ont évalués à l'intérieur des deux dimensions de la violence - sa nature et son cadre social - contenaient seulement, outre les éléments de caractérisation de ces dimensions, "le noyau" de l'acte: l'agent, l'action et la cible.

Cette recherche vise à intégrer dans un même plan expérimental les dimensions de la violence que nous avons étudiées dans les recherches précédentes et deux autres variables dont l'importance dans ce domaine d'études a été soulignée par des propositions théoriques et des travaux empiriques (chapitre VII) concernant le jugement de violence et l'attribution de responsabilité - l'intentionnalité de l'acteur et les conséquences nocives des agressions.

Les effets du développement et de l'appartenance sexuelle des sujets ayant été exposés dans les études antérieures, notre but présent est plutôt de comprendre comment ces nouvelles variables s'organisent pour produire, à chaque niveau du développement, des jugements sur le degré de violence des actes, sur le degré de responsabilité attribuée à l'acteur et sur l'intensité de la punition qu'il mérite.

Un certain nombre de recherches a essayé de mettre au clair l'importance, dans le plan développemental, de l'utilisation que les sujets font

des informations disponibles sur l'intentionnalité de l'acteur et les conséquences de l'acte, afin de porter des jugements moraux et des attributions de responsabilité à celui-là (e.g. Lickona, 1976; Karniol, 1978; Tomlinson, 1980). Dans le domaine des recherches concernant plus spécifiquement le jugement sur les actes ou les interactions agressives, Rule et Duker (1973) ont trouvé que les sujets de 8 et de 12 ans utilisaient de façon identique les informations disponibles, et qu'ils jugeaient plus sévèrement les actes perpétrés avec une intention hostile que ceux perpétrés avec une intention prosociale. Ces auteurs ont aussi vérifié que les deux groupes d'âge tenaient compte des conséquences des actes, en jugeant plus sévèrement ceux qui avaient eu des conséquences graves que ceux qui n'en avaient pas eu. Chez les plus jeunes, cependant, ces auteurs ont trouvé une interaction entre l'intentionnalité de l'acteur et la conséquence de l'acte: les enfants de 8 ans s'appuyaient davantage que les plus âgés sur les conséquences nocives graves, en discriminant moins, dans ce cas, les intentions de l'acteur. Cet effet n'était cependant présent que pour la mesure de l'irritation attribuée à l'acteur.

Shantz et Voydanoff (1973) ont surtout vérifié que les sujets ne discriminaient clairement les actes agressifs intentionnels des actes agressifs accidentaux que vers 9 ans, lorsque qu'ils devaient juger la punition due aux acteurs.

Rule, Nesdale et McAra (1974) n'ont, eux-aussi, pris comme variable médiationnelle que l'intentionnalité hostile, personnelle (égoïste) ou prosociale de l'acteur et ils ont trouvé une hiérarchisation dans les jugements des sujets par rapport à cette intentionnalité: l'agression hostile ou personnelle était jugée comme plus méchante et provoquait plus d'irritation

que l'agression prosociale.

Enfin, Ferguson et Rule (1980) ont vérifié, dans le cadre théorique de l'attribution de responsabilité (Heider, 1958; Jones et Thibaut 1958), que des adolescents de 13 à 15 ans, mais pas les enfants de 7 à 9 ans discriminaient entre les informations de causalité, de prévisibilité, d'intentionnalité et de justification présentes dans les différentes conditions: mais seules les conditions de causalité et de justification ont atténué les attributions de responsabilité à l'acteur agressif chez le groupe adolescent. Ferguson et Rule ont encore employé trois mesures dépendantes: la méchanceté de l'acteur, son degré de responsabilité dans l'agression perpétrée et la punition méritée, et ils ont remarqué qu'il y avait une corrélation élevée entre elles ($r = .85, p < .001$).

Dans l'ensemble, nous vérifions donc, que les recherches menées dans le domaine du jugement des actes agressifs dans une perspective développementale ont employé différentes variables indépendantes et dépendantes, aussi bien que différents niveaux de ces variables.

Nous soulignons par ailleurs que les seules "dimensions" de signification de la violence étudiées dans les études ci-dessus ont été l'agression interindividuelle, physique ou verbale. Par ailleurs, l'utilisation des variables intentionnalité et conséquences n'a été, ni systématique, ni se référant aux mêmes dimensions de la violence. Enfin, les variables dépendantes n'ont jamais porté sur la violence perçue dans l'acte, mais sur la méchanceté de l'acteur et sur son degré d'irritation vis-à-vis d'une provocation; et seule la recherche de Ferguson et Rule (1980) a employé, en plus de la méchanceté de l'acteur, son degré de responsabilité et de puni

tion. La corrélation élevée que ces auteurs ont trouvée entre ces trois me sures fait croire à une organisation cognitive cohérente des éléments qui intègrent une représentation, telle que Codol (1972) et Aronson (1978) l'ont soulignée.

Dans notre recherche nous tentons d'élargir le cadre d'analyse dans le do maine de la représentation et de l'évaluation de la violence, dans la pers pective développementale.

Nous avons constaté, dans les deux recherches précédentes (Chapitre VIII) que le développement des compétences cognitives et sociales rendait les sujets de plus en plus sévères par rapport aux événements agressifs: c'est-à-dire qu'ils les jugeaient de plus en plus violents. Par ailleurs, la discrimination entre le caractère physique ou moral d'un acte agressif a été le fait le plus saillant. Il suggère que ce critère est décisif, non seulement en termes des significations intégrées dans le concept de violence, mais aussi comme critère distinctif pour les jugements. C'est-à-dire que, indépendamment de l'intensité relative des actes agressifs, les sujets organisent leur jugement en fonction de ce critère. En ce qui concerne les cadres sociaux de l'acte agressif, cette distinction n'était présente chez aucun groupe d'âge, ce qui suggère que seule l'introduction d'autres variables dans les épisodes pourrait confirmer ou infirmer l'importance de cette dimension sur les jugements de violence.

Dans l'étude présentée dans ce chapitre nous avons donc complexifié les épi sodes agressifs en croisant les deux dimensions de la violence préalablement étudiées: le cadre social des agressions et leur nature (Fig. 1).

parons ces deux niveaux du jugement.

Nous nous attendons ainsi à ce que des patterns différents de réponse sur gissent pour les trois mesures dépendantes, notamment pour la violence perçue dans l'acte et pour la responsabilité attribuée à l'acteur, ces pat terns devant refléter le fait que les sujets ne s'appuient pas également sur toutes les informations présentes dans les épisodes pour produire leurs jugements: la violence de l'acte est plus probablement liée au type d'agression en tant que déviation par rapport à une norme (Mummendey et al. 1981), tandis que la responsabilité de l'acteur est plutôt liée à l'intentionnalité de ce celui-ci, tel que le modèle de Heider (1958) le sou ligne.

Le facteur développement ne devrait, dans ce cadre d'hypothèses, et d'après les résultats des deux recherches précédentes, que renforcer ce pat tern. De fait, la plupart des études dans ce domaine confirment que, à l'âge de nos sujets les plus jeunes, l'utilisation du critère de l'intentionnalité est déjà bien décisive et stable (Rule et Ferguson, 1980). En ce qui concerne l'utilisation de l'information sur les conséquences noc ives des actes agressifs, une recherche de Weiner et Peter (1973) hors du domaine de l'étude de l'agression a vérifié que des enfants et des adolescents de 4 à 16 ans s'appuyaient sur les conséquences négatives des actes pour l'attribution de punition, tandis que ceux d'environ 18 ans négligeaient cette information-là. Nous nous attendons donc que l'âge soit un facteur important en termes de développement (la hiérarchisation valorative des informations) et en termes de socialisation (l'apprentissag e de la responsabilisation personnelle de l'individu vis-à-vis de ses actes) pour que les sujets s'appuient plus sur les intentions que sur les

conséquences lorsqu'il juge la responsabilité de l'acteur et la punition qu'il mérite.

2. METHODE

2.1. Plan expérimental et sujets

L'objectif de cette recherche est de mesurer les jugements sur des épisodes agressifs qui varient selon le cadre social de l'agression (Facteur A), la nature de l'agression (Facteur B), l'intentionnalité des acteurs (Facteur C) et les conséquences des agressions (Facteur D). Les définitions des niveaux de ces facteurs sont les suivantes:

Définition des facteurs

Facteur	Niveau	Définition
Cadre social	a ₀	Institutionnel
	a ₁	Interindividuel
Nature de la violence	b ₀	Morale
	b ₁	Physique
Intentionnalité	c ₀	Intentionnelle
	c ₁	Non-intentionnelle
Conséquences	d ₀	Graves
	d ₁	Légères

L'intention de présenter les 16 épisodes à chacun des sujets, afin qu'ils puissent les évaluer de façon comparative, ne s'est pas avérée correcte: un manque d'intérêt de la part des sujets et la durée de la tâche (révélée par une étude pilote), ont mis en évidence cette impossibilité. Nous avons donc décidé de sacrifier l'information concernant deux interactions de premier ordre et toutes interactions de deuxième et de troisième ordre, afin de ne présenter à chaque sujet que quatre épisodes. Ces interactions ne concernaient pas, d'ailleurs, nos hypothèses principales.

Quatre groupes d'épisodes chacun en contenant 4 aussi, ont été préparés d'après le schéma suivant:

GROUPE 1	$A_0 B_0 C_1 D_1$ $A_1 B_0 C_0 D_1$ $A_0 B_1 C_1 D_0$ $A_1 B_1 C_0 D_0$	GROUPE 2	$A_1 B_0 C_1 D_0$ $A_0 B_1 C_0 D_1$ $A_0 B_0 C_0 D_0$ $A_1 B_1 C_1 D_1$
GROUPE 3	$A_0 B_1 C_0 D_0$ $A_1 B_1 C_1 D_0$ $A_0 B_0 C_0 D_1$ $A_1 B_0 C_1 D_1$	GROUPE 4	$A_1 B_1 C_0 D_1$ $A_0 B_0 C_1 D_0$ $A_1 B_0 C_0 D_0$ $A_0 B_1 C_1 D_1$

Le plan expérimental utilisé a été un $2 \times 2 \times 2 \times 2$ (factorial experiment, with repeated measures in blocks, in which some of the interactions are confounded. Winer, 1962, pg. 605-684).

Les variables dépendantes ont été la violence de l'acte, la responsabilité de l'acteur et la punition de celui-là. Les sujets marquaient leurs jugements sur trois échelles en sept points, dont les extrêmes étaient signalés avec: très violent, très coupable et très puni (1) et, pas du tout violent, pas du tout coupable et pas du tout puni (7). L'ordre de présentation de chacune des échelles après chaque épisode, a été varié.

Les sujets étaient 464 élèves de primaire et du secondaire de l'enseignement public, à Lisbonne, au début de 1983. La répartition des sujets par âge était la suivante:

9 à 11 ans ($N=80$, $\bar{x} = 10.4$, $\sigma = .91$), 12 à 14 ans ($N=160$, $\bar{x} = 13.09$, $\sigma = .83$), 15 à 17 ans ($N=160$, $\bar{x} = 16.47$, $\sigma = .87$), et 18 à 20 ans ($N=64$, $\bar{x} = 18.93$, $\sigma = .98$). Dans tous les groupes d'âge le facteur sexe

a été contrôlé.

2.2. La définition des variables indépendantes

- . Nature de la violence, physique ou morale - les mêmes critères ont été suivis par rapport à la première recherche du chapitre VIII.
- . Cadre social de la violence, institutionnel ou interindividuel - les mêmes critères ont été suivis par rapport à la deuxième recherche du chapitre VIII.
- . Intentionnalité - cette variable a été traduite moyennant le contrôle de l'acteur sur l'action ou son absence de contrôle sur celle-là; dans ce cas, ce contrôle revenait à une autre personne ou à des circonstances extérieures.
- . Conséquences - les conséquences nocives des actes ont été toujours présentes, soit avec une intensité assez grave, soit avec une intensité relativement faible.

2.3. La construction des épisodes

Douze épisodes ont été construits et présentés à 40 sujets de la population expérimentale, (en nombre égal par groupe d'âge et par sexe), avec la tâche de les regrouper à l'intérieur de chacune des quatre catégories de la violence selon un critère de similitude, et de nommer ces critères.

Les enfants les plus jeunes n'ont réussi dans la tâche de catégorisation des épisodes qu'en deux étapes: dans la première on leur demandait de séparer les 12 épisodes en deux groupes, et d'en nommer

les critères (invariablement ils ont réussi à les séparer selon le critère physique vs. moral). Dans un deuxième temps on leur demandait une seconde répartition à l'intérieur de la première: la plupart réussit alors à la catégorisation quadratique, le deuxième critère étant plus souvent énoncé comme "entre deux personnes" et "entre plusieurs personnes". Seuls les sujets appartenant au troisième et au quatrième groupes d'âge (15 - 20 ans) ont réussi à énoncer clairement ce critère comme "l'utilisation de la violence par ceux qui ont du pouvoir" et "l'utilisation de la violence entre deux personnes quelconques".

Tous les sujets ont ensuite jugé les 12 épisodes selon leur violence. Ce test de la manipulation des variables concernant la violence ayant réussi, nous avons choisi un épisode de chaque catégorie parmi ceux qui avaient été bien catégorisés par les sujets.

Voici les épisodes définitifs après l'intégration des variables intentionnalité et conséquences:

- Violence morale - interindividuelle: "Pierre a dit à Jean que sa mère venait de mourir dans un accident de voiture".
- . Intentionnalité: "Il était irrité et voulait se moquer de quelqu'un/les collègues plus âgés l'ont obligé à le dire".
- . Conséquences: "Jean a été très affligé et s'est évanoui / Jean a été affligé mais il a tout de suite compris que ce n'était pas vrai".
- Violence morale - institutionnelle: "Les propriétaires d'une usine ont pris la décision de la fermer et de congédier tous les employés,

et ils on réussi à le faire".

- . Intentionnalité: "Ils ont voulu le faire car ils étaient déjà très riches / ils ont dû le faire car plus personne n'achetait les produits qu'on y fabriquait".
- . Conséquences: "La plupart des employés n'a pas réussi pas à trouver un autre emploi et est resté au chômage / la plupart des employés a réussi à trouver un autre emploi".
- Violence physique - interindividuelle: "À l'école, François a poussé et a cogné un élève plus petit".
- . Intentionnalité: "Il était de mauvaise humeur et voulait frapper quelqu'un / un groupe d'élèves plus âgés l'a obligé à le faire".
- . Conséquences: "Le petit a été très blessé et envoyé à l'hôpital / le petit a eu une meurtrissure dans un bras".
- Violence physique - institutionnelle: "Dans une prison, les gardiens ont maltraité et meurtri les prisonniers".
- . Intentionnalité: "Les gardiens voulait exhiber leur force / leurs supérieurs les ont obligé à le faire".
- . Conséquences: "Les prisonniers ont été si blessés qu'ils on dû être hospitalisés / les prisonniers ont souffert quelques blessures".

Dans les quatre groupes, l'ordre de présentation des quatre épisodes a été contrôlé.

2.4. Procédure

Une équipe d'expérimentateurs a passé les questionnaires (annexe 12) dans les classes, sous forme collective. Les questionnaires ont été présentés comme faisant partie d'une étude plus vaste sur des thèmes d'intérêt social et les sujets étaient priés de participer d'une façon sincère. Les expérimentateurs distribuaient alors les quatre formes du questionnaire en contrôlant le nombre de sujets par forme de questionnaire et le sexe des sujets.

Un entretien collectif post-expérimental avec les élèves (à partir de 15 ans) a été conduit, de façon à répondre à toutes leurs questions et à leur expliquer les objectifs de l'étude.

3. RÉSULTATS

3.1. Patterns des jugements par groupes d'âge

3.1.1. Le groupe pré-adolescent (9 à 11 ans)

. L'évaluation de la violence

L'analyse de variance (Tableau 1) montre l'existence d'un seul effet principal - celui de la nature physique ou morale de la violence et une interaction entre la nature de la violence et son cadre social.

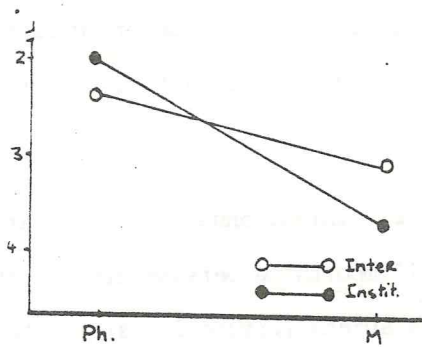
TABLEAU 1

Analyse de variance - l'évaluation de la violence
dans le groupe pré-adolescent

SOURCE DE VARIATION	S C	Dl	C M	F
Entre - groupes				
Groupes	8.228	3	2.743	< 1
Erreur	409.822	36	5.392	
Intra-groupes	689.500	240		
A (violence I-I/S)	2.113	1	2.113	< 1
B (violence II-Ph/M)	92.450	1	92.450	37.967 **
C (Intentionnalité)	1.513	1	1.513	< 1
D (Conséquences)	4.513	1	4.513	1.853
A x B	19.013	1	19.013	7.808 *
A x D	2.450	1	2.450	1.006
B x C	.613	1	.613	< 1
C x D	1.80	1	1.80	< 1
Erreur	565.035	232	2.435	
TOTAL	1 107.55	319		

*p < .01 **p < .001

L'absence des effets de l'intentionnalité et des conséquences soit en tant qu'effets simples soit en interaction entre elles est suprenante et va à l'encontre de tous les résultats de pa-



1 = très violent 7 = pas du tout violent

Fig. 2- Moyennes des évaluations de violence selon leur nature et leur cadre social

radigmes similaires. Les sujets se sont complètement focalisés sur la nature de la violence; le cadre social, l'intention de l'acteur et la conséquence de l'interaction n'ont contribué en rien pour le jugement porté sur l'intensité de la violence.

L'interaction entre la nature et le cadre social des interactions agressives (Figure 2) montre que, tandis qu'il n'y a pas de différence entre les deux types d'agression physique, l'agression interindividuelle devient plus violente que l'agression institutionnelle ($F_{1,232} = 13.362, p < .001$) dès que la nature de la violence n'est pas physique.

La culpabilité de l'acteur

L'analyse de variance (Tableau 2) montre que l'attribution de culpabilité n'est pas faite avec le même critère que l'évaluation de la violence de l'acte: l'intentionnalité de l'acteur est le seul effet principal, le contrôle de la situation produisant une inculpation grave de l'acteur par rapport aux situations qu'il ne contrôle pas.

L'effet d'interaction entre l'intentionnalité et la nature de la violence met en évidence l'importance persistente de cette variable dans les jugements des sujets (Figure 3): si l'intentionnalité est présente, la violence physique est plus blâmable que la violence morale ($F_{1,232}=9.491, p < .005$), mais lorsqu'elle est

TABLEAU 2

Analyse de variance - la culpabilité de l'acteur
dans le groupe pré-adolescent (9-11 ans)

SOURCE DE VARIATION	SC	dl	CM	F
Entre - groupes	307.75	79		
Groupes	30.02	3	10.007	2.739
Erreur	277.73	76	3.654	
Intra-groupes	1 071.25	240		
A (violence I-I/S)	2.278	1	2.278	< 1
B (violence II-Ph/M)	.003	1	.003	< 1
C (Intentionnalité)	181.503	1	181.503	51.962 *
D (Conséquences)	3.003	1	3.003	< 1
A x B	2.63	1	2.63	< 1
A x D	.028	1	.028	< 1
B x C	67.53	1	67.53	19.333 *
C x D	3.828	1	3.828	1.096
Residuel	810.447	232	3.493	
TOTAL	1 379.00	319		

* $p < .001$

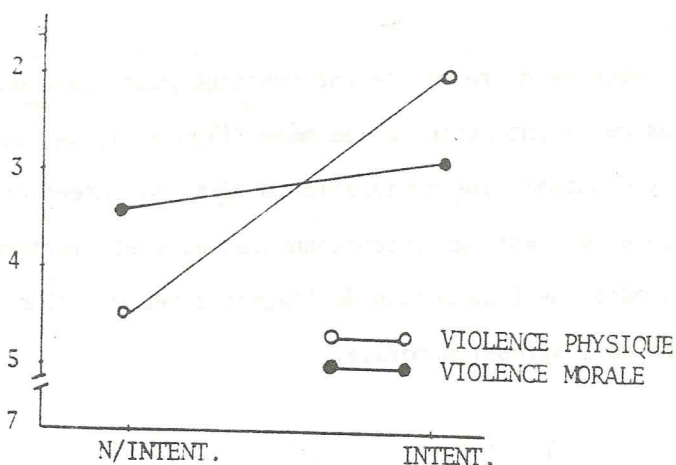


Fig. 3 - Moyennes des jugements de culpabilité: selon la nature de la violence et l'intentionnalité de l'acteur (1=Très coupable)

absente, la violence morale devient plus blâmable que la violence physique ($F_{1,232} = 9.811$, $p < .005$).

C'est-à-dire qu'à cet âge la violence physique est d'autant plus blâmable qu'elle est intentionnelle; par ailleurs le manque de contrôle de l'acteur sur la situation produit une disculpation très forte de ce type d'agression, mais pas de l'agression morale.

La punition de l'acteur

Les résultats de l'analyse de variance dans cette mesure répliquent exactement ceux de la mesure antérieure, le seul effet principal étant celui de l'intentionnalité ($F_{1,232} = 39.291$, $p < .001$), et une seule interaction se vérifiant entre la nature de la violence et l'intentionnalité ($F_{1,232} = 10.873$, $p < .005$). L'orientation de ces effets va aussi exactement dans la même sens: l'acteur qui à

l'intention de nuire mérite une punition plus grave que celui qui n'a pas cette intention, et de même (Figure 4), la violence physique est d'autant plus punissable qu'elle est intentionnelle; lorsque qu'elle n'est pas intentionnelle, elle est fortement disculpée; tandis que l'intention de l'agent a peu d'influence sur l'évaluation de l'agression morale.

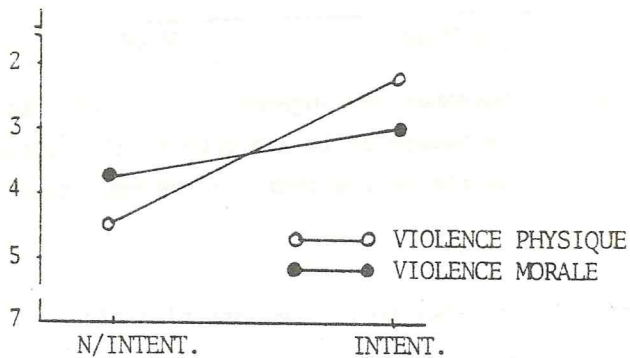


Fig. 4 - Moyennes des jugements de punition selon la nature de la violence et l'intentionnalité de l'acteur (1=Très punissable)

3.1.2. Le début de l'adolescence (12 à 14 ans)

L'évaluation de la violence

On vérifie un changement important, à cet âge, dans la façon dont les sujets tiennent compte de plusieurs aspects de la situation qui leur est présentée. De fait, l'analyse de variance (Tableau 3) montre que l'évaluation de la violence a été déterminée par sa nature (le physique étant plus grave que le moral), par l'intentionnalité de l'acteur (l'action intentionnelle étant perçue comme plus

violente que l'action non-intentionnelle) et les conséquences de cette action (les actions sont plus violentes lorsqu'elles ont des conséquences graves).

TABLEAU 3

Analyse de variance - évaluation de la violence
au début de l'adolescence (12-14 ans)

SOURCE DE VARIATION	SC	dl	CM	F
Entre - groupes	469.87	159		
Groupes	18.03	3	6.01	2.075
Erreur	451.84	156	2.896	
Intra-groupes	1 268.75	480		
A (violence I-I/S)	.12	1	.12	< 1***
B (violence II-Ph/M)	292.95	1	292.95	151.161
C (Intentionnalité)	12.93	1	12.93	6.672**
D (Conséquences)	26.81	1	26.81	13.834**
A x B	19.95	1	19.95	10.294
A x D	.68	1	.68	< 1
B x C	.18	1	.18	< 1
C x D	.35	1	.35	< 1
Erreur	914.78	472	1.938	
TOTAL	1.738.62	639		

* p < .01 **p < .005 ***p < .001

Un effet d'interaction entre la nature de la violence et son cadre social (Figure 5) réplique exactement les résultats de la pré-adolescence à cet égard:

Les agressions physiques sont plus violentes que les agressions non-physiques; et le cadre institutionnel rend l'action plus violente que le cadre anomique, interindividuel mais seulement lorsque les acteurs utilisent une agression physique.

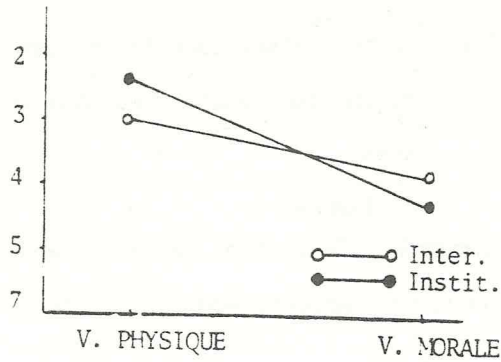


Fig. 5- Moyennes des jugements de violence selon sa nature et son cadre social (1=Très violent).

La considération de l'intentionnalité et simultanément des conséquences dans le jugement de la violence suggère un changement de critères par rapport aux préadolescents.

La culpabilité de l'acteur

Un pattern semblable à celui de l'âge précédent apparaît à cet âge en ce qui concerne l'attribution de culpabilité: l'analyse de variance (Tableau 4) montre, de fait, que l'intentionnalité continue à être le déterminant le plus puissant de cette attribution (l'acteur qui agit intentionnellement se rendant plus coupable que l'acteur qui agit non-intentionnellement), mais les conséquences viennent s'ajouter pour déterminer de façon aussi directe l'inculpation de l'acteur (les conséquences graves inculpent plus que les conséquences faibles).

Deux effets d'interaction se vérifient encore: un est celui qui apparaissait déjà chez les pré-adolescents - entre la nature de

l'agression et l'intentionnalité de l'acteur - et présente exactement le même pattern que celui-là (Figure 6); l'autre combine la nature de la violence et son cadre social (Figure 7): l'inculpation

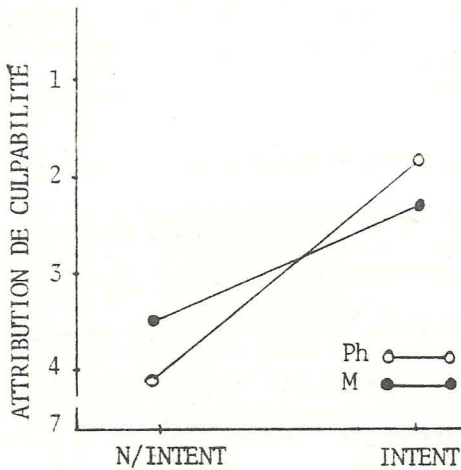


Fig.6- Moyennes des jugements de culpabilité selon la nature de la violence et l'intentionnalité de l'acteur (1 = Très coupable)

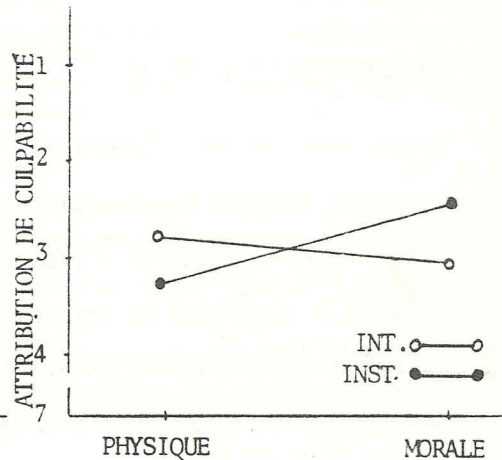


Fig.7 - Moyennes des jugements de culpabilité selon la nature de la violence et son cadre social (1 = Très coupable)

TABLEAU 4

Analyse de variance -La culpabilité de l'acteur
au début de l'adolescence (12-14 ans)

SOURCE DE VARIATION	S C	dl	C M	F
Entre-Groupes	522.72	159		
Groupes	11.29	3	3.76	1.148
Erreur	511.43	156	3.278	
Intra-Groupes	1 878.25	480		
A (violence I-IS)	.00	1	.00	<1
B (violence II-Ph/M)	7.01	1	7.01	2.739**
C (Intentionnalité)	560.63	1	560.63	219.082**
D (Conséquences)	40.50	1	40.50	15.826**
A x B	18.56	1	18.56	7.253*
A x D	.19	1	.19	<1
B x C	40.50	1	40.50	15.826**
C x D	.63	1	2.63	1.028
Residuel	1 208.23	472	2.559	
TOTAL	2 400.97	639		

* $p < .01$

** $p < .001$

de l'acteur est plus grande lorsque la violence exercée est de nature physique et interindividuelle, mais lorsque que la violence exercée est de nature morale, c'est l'agent institutionnel qui de vient le plus coupable.

. La punition de l'acteur

Comme chez les pré-adolescents, le pattern de résultats dans cette variable réplique exactement celui de la variable culpabilité: l'intentionnalité produit l'effet principal plus puissant ($F_{1,472} = 187.523$, $p < .0001$) et les conséquences produisent aussi un effet principal, quoique plus faible ($F_{1,472} = 19.044$, $p < .001$): les interactions violentes sont plus punissables lorsque l'acteur a agi intentionnellement et lorsque les conséquences ont été plus graves.

L'effet d'interaction entre l'intentionnalité et la nature de la violence est aussi répliqué et dans le même sens: la violence physique est d'autant plus punissable qu'elle est intentionnelle, mais lorsqu'elle ne l'est pas, l'acteur est moins coupable que celui qui, dans les mêmes conditions, exerce une violence de nature morale.

Ces résultats semblent annoncer un pattern relativement stable de jugements, au moins à partir de la pré-adolescence, soit pour la corrélation très élevée entre le jugement de culpabilité et de jugement de punition, soit pour l'interaction entre la nature de la violence, et l'intentionnalité de l'agent agresseur.

3.1.3. L'adolescence (15 à 17 ans)

. L'évaluation de la violence

Le pattern de résultats concernant le jugement de violence dans chacune des 16 situations d'agression, subit encore un changement chez ce groupe d'âge, normalement considéré dans notre culture le

TABLEAU 5
Analyse de variance - Évaluation de la violence
dans le groupe adolescent (15-17 ans)

SOURCE DE VARIATION	S C	dl	C M	F
Entre-groupes	467.240	159		
Groupes	4.242	3	1.414	< 1
Erreur	462.998	156	2.968	
Intra-groupes	998.50	480		
A (violence I)	10.506	1	10.506	6.231*
B (violence II)	122.500	1	122.500	72.657**
C (Intentionnalité)	2.025	1	2.025	1.201
D (Conséquences)	34.225	1	34.225	20.299**
A x B	32.400	1	32.400	19.217**
A x D	.030	1	.030	< 1
B x C	.16	1	.160	< 1
C x D	.76	1	.760	< 1
Erreur	795.894	472	1.686	
TOTAL	1 465.74	639		

* p < .05

**p < .001

climax de l'adolescence: le tableau 5 montre que la nature de la violence continue à déterminer des différences importantes dans l'évaluation de celle-ci, que la gravité des conséquences interfère aussi dans le jugement de l'agression et qu'une fois de plus l'interaction entre la nature et le cadre social de la violence se configure

de façon similaire à celle des deux groupes d'âge précédents.

Cependant, un nouveau facteur intervient pour la première fois dans le jugement de violence: c'est la distinction entre le cadre institutionnel et interindividuel des agressions, le premier produisant des jugements plus sévères que le dernier ($\bar{x}_{inst.} = 1.93$; $\bar{x}_{int.} = 2.188$). L'important dans ce résultat n'est pas seulement à notre avis, l'orientation de la différence, mais la distinction même qui apparaît entre ces deux sous-dimensions du cadre de la violence.

Enfin, un autre changement se manifeste par rapport au groupe d'âge précédent: c'est l'effacement du pouvoir déterminant de l'intentionnalité dans le jugement de violence: c'est-à-dire que l'intention explicite de nuire ou de meurtrir va probablement continuer à être décisive pour l'attribution de responsabilité et de punition à l'acteur mais cède la place aux conséquences pour décider de la violence des actes.

Ce résultat plaide plutôt en faveur des thèses de la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1973) que des thèses des théories structuralistes du développement: (Piaget, 1932) les déterminants des jugements moraux ne semblent pas acquérir un caractère de stabilité obligatoire. L'expérience particulière des sujets et de certaines conditions de leur insertion sociale peuvent nuancer la démarche évaluative des événements.

La culpabilité de l'acteur

Le pattern de résultats dans cette variable continue, dans cette

période de l'adolescence, à montrer une certaine consistance par rapport aux âges précédents (Tableau 6): l'intentionnalité de l'agent agresseur détermine puissamment le degré de responsabilité qui lui est assigné, les conséquences en faisant autant, quoique de façon moins forte; de même, l'interaction entre la nature de la violence et l'intentionnalité de l'acteur manifeste la même stabilité de représentation vis-à-vis de ce qui est blâmable dans notre culture (Figure 8): la violence physique est d'autant blâmable qu'elle est intentionnelle, le manque de contrôle de l'acteur sur la situation déterminant une disculpation très accentuée de ce type de violence, mais pas de la violence morale.

TABLEAU 6

Analyse de variance -La culpabilité de l'acteur
dans l'adolescence (15-17 ans)

SOURCE DE VARIATION	S C	dl	C M	F
Entre-groupes	695.52	159		
Groupes	33.31	3	11.10	2.612
Erreur	662.21	156	4.245	
Intra-groupes	1 779.25	480		
A (violence I)	.002	1	.002	< 1
B (violence II)	19.95	1	19.95	8.292*
C (Intentionnalité)	488.25	1	488.25	202.930**
D (Conséquences)	46.76	1	46.76	19.435**
A x B	5.81	1	5.81	2.415
A x D	.08	1	.08	< 1
B x C	79.10	1	79.10	32.876**
C x D	3.45	1	3.45	1.434
Erreur	1 135.848	472	2.406	
TOTAL	2 474.77	639		

* p < .005 **p < .001

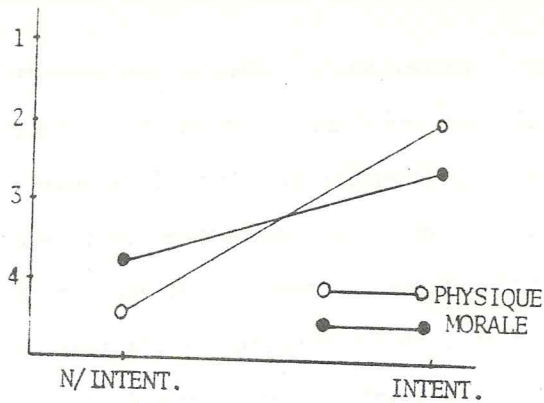


Fig. 8 - Moyennes des jugements de culpabilité selon la nature de la violence et l'intentionnalité de l'acteur. (1= Très coupable)

. La punition de l'acteur

Le pattern de résultats est encore similaire à celui de l'âge précédent dans cette mesure: les effets principaux de l'intentionnalité ($F_{1,472} = 153.205, p < .001$), et des conséquences ($F_{1,472} = 10.177, p < .005$), confirment que ces deux critères interviennent de façon additive sur le jugement concernant la punition méritée par l'acteur.

3.1.4. Le début de l'âge adulte (18 - 20 ans)

. L'évaluation de la violence

La distinction importante demeure, jusqu'à cet âge, celle entre les deux catégories de la dimension "nature de la violence" (Tableau 7); l'intentionnalité cependant, réapparaît dans la scène, traduisant l'apprentissage social, peut-être définitif, de l'importance des intentions des individus indépendamment des conséquences réelles des agressions perpétrées.

Le cadre social de la violence semble aussi être une variable importante dès l'âge précédent pour le jugement de violence d'un acte: le cadre institutionnel - l'utilisation d'un rapport de pouvoir pour nuire ou meurtrir ceux qui en dépendent - est plus étiqueté comme étant violent ($\bar{x}_{Vinst.} = 1.867$; $\bar{x}_{Vint.} = 2.156$), que des agressions interindividuelles qui n'enfreignent que la norme de la réciprocité.

TABLEAU 7

Analyse de variance - Évaluation de violence
au début de l'âge adulte (18-20 ans)

SOURCE DE VARIATION	S C	dl	C M	F
Entre-groupes	96.215	63		
Groupes	5.364	3	1.788	1.181
Erreur	90.851	60	1.514	
Intra-groupes	287.75	192		
A (Violence I)	5.35	1	5.350	4.367*
B (Violence II)	41.44	1	41.44	33.829**
C (Intentionnalité)	4.79	1	4.79	3.910*
D (Conséquences)	4.25	1	4.25	3.469
A x B	4.79	1	4.79	3.910*
A x D	.004	1	.004	< 1
B x C	.82	1	.82	< 1
C x D	.82	1	.82	< 1
Erreur	225.486	184	1.225	
TOTAL	383.965	255		

* $p < .05$ ** $p < .001$

L'interaction entre la nature de la violence et son cadre social confirme d'ailleurs cette compétence cognitive et sociale des sujets à cet âge: (Figure 9): lorsque l'agression physique s'inscrit dans un cadre institutionnel, elle est étiquetée comme plus violente que lorsqu'elle s'inscrit dans un cadre interindividuel.

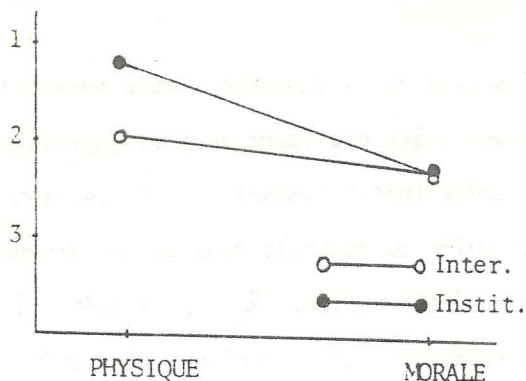


Fig.9 - Moyennes des jugements de violence selon la nature de la violence et son cadre social (1 = Très violent)

. La culpabilité de l'acteur

L'intentionnalité de l'acteur s'affirme une fois de plus (d'ailleurs dès la pré-adolescence), le facteur le plus important et le plus stable dans la façon dont les sujets construisent l'attribution de responsabilité et l'inculpation concomitante de l'acteur agressif (Tableau 8); par contre les conséquences sont abandonnées, le pattern de résultats ressemblant, dans cet aspect, à celui des pré-adolescents.

Les interactions entre, d'une part la nature de la violence et l'intentionnalité de l'acteur et, d'autre part, les deux dimensions de la violence, rejoignent aussi les patterns de résultats des groupes adolescents.

. La punition de l'acteur

La réplication des résultats par rapport au groupe adolescent n'est maintenant que partielle: l'intentionnalité de l'acteur, voilà ce qui détermine la punition qu'il mérite ($F_{1,184} = 94.098, p < .001$),

TABLEAU 8

Analyse de variance - La culpabilité de l'acteur
chez les jeunes adultes (18-20 ans)

SOURCE DE VARIATION	S C	dl	C M	F
Entre-groupes	236.84	63		
Groupes	29.93	3	9.977	2.899
Erreur	206.91	60	3.449	
Intra-groupes	702.75	192		
A (violence I)	.06	1	.06	< 1
B (violence II)	10.56	1	10.56	5.179
C (Intentionnalité)	248.06	1	248.06	121.658**
D (Conséquences)	6.89	1	6.89	3.379
A x B	12.25	1	12.25	6.008*
A x D	4.52	1	4.52	2.217
B x C	39.06	1	39.06	19.156**
C x D	5.64	1	5.64	2.766
Erreur	375.17	184	2.039	
TOTAL	939.59	255		

*p < .01

**p < .001

mais pas les conséquences.

Un modèle quadratique (Ross, 1981) s'établit donc pour l'évaluation de cette variable le long du développement: les pré-adolescents et les jeunes adultes ne jugent la punition des interactions violentes que d'après la "volonté" de nuire à autrui, tandis que les deux groupes adolescents prennent aussi en considération la gravité des conséquences pour juger de la punition méritée.

Est-ce, dans le cas des adolescents, le fait de prendre en considération le tout de la situation, ou est-ce un biais, pendant l'adolescence, renforcée par des normes propres à leur groupe d'appartenance?

Le pattern restant réplique exactement celui de l'âge précédent et

dans la même direction: la punition est fonction conjointe de la nature de la violence et de l'intentionnalité de l'acteur ($F_{1,184} = 30.284, p < .001$), et aussi des deux dimensions de la violence ($F_{1,184} = 13.434, p < .001$).

3.2. Comparaison qualitative des patterns de jugements par groupes d'âge

Notre plan factoriel nous a permis de dégager, à l'intérieur de chaque groupe d'âge, la configuration des facteurs intervenant dans les jugements concernant la violence de l'acte, la culpabilité et la punition de l'acteur.¹⁾

Une comparaison qualitative entre ces patterns peut, néanmoins aider à comprendre l'enjeu développemental, d'une part, et d'autre part l'enjeu cognitif - évaluatif concernant les facteurs sur lesquels les sujets se sont appuyés pour juger la violence, et ceux sur lesquels ils se sont appuyés pour juger, simultanément, la culpabilité de l'acteur et la punition qui lui était due.

Le tableau 9 présente les effets principaux des variables indépendantes et les interactions dans les quatre groupes d'âge, sur les jugements de violence.

1) La transformation du plan d'analyse pour rendre possible la considération de la variable âge, soit en traitant les variables "within" en tant variables "between", soit en considérant les seize conditions comme variables within pour une même sujet, semble vivement déconseillée du point statistique.

TABIEAU 9

LES JUGEMENTS CONCERNANT LA VIOLENCE DE L'ACTE
EFFETS PRINCIPAUX ET INTERACTIONS DE 1^{er} ORDRE

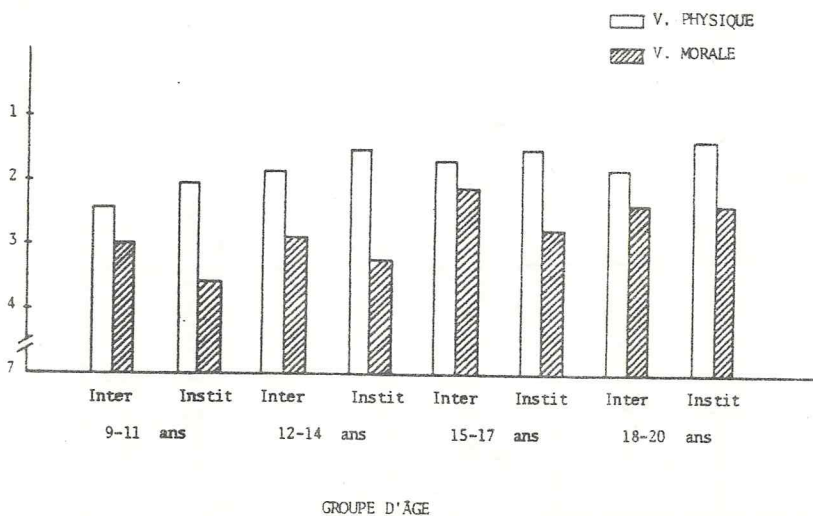
	NATURE DE LA VIOLENCE	CADRE SOCIAL DE LA VIOLENCE	INTENTIONNALITE	CONSEQUENCES
9 à 11 ans N= 80	PHYSIQUE - MORALE	INTERINDIV-INSTITTU	INTENTION-NONINTENT.	GRAVES-LIEGRES
	F(1, 232) = 37,97 p<.001	X		
12 à 14 ans N=160	F(1, 472) =151.16 p < .001	X	F(1, 472) =6.67, p < .05	F(1, 472) =13.83 p < .005
15 à 17 ans N=160	F(1, 472) =72.66 p < .001	X	F(1, 472) = 6.23, p < .05	F(1, 472) =20.30 p < .001
18 à 20 ans N= 64	F(1, 184) =33.83 p < .001	X	F(1, 184) = 3.91 p < .05	

X - interactions

En ce qui concerne les effets principaux nous pouvons constater l'importance systématique du facteur "nature de la violence" sur les jugements de violence. Les deux groupes d'âge supérieurs ont en plus pris en considération le "cadre social de la violence". Les effets de l'intentionnalité et des conséquences présentant des patterns plus hétérogènes. Il est de fait, surprenant que les sujets les plus jeunes n'aient pris en considération ni l'une ni l'autre de ces variables. Par contre le pattern présenté par les jeunes adultes est plus concordant avec la recherche de Weiner et Peter (1973) et nos propres hypothèses.

En ce qui concerne les interactions, nous constatons aussi le pattern systématique de celles-ci, dans tous les groupes d'âge entre les deux dimensions de la violence (Figure 10). Tel que nous l'avions mon

Fig. 10 EFFETS DE LA NATURE DE LA VIOLENCE ET DE SON CADRE SOCIAL SUR LES JUGEMENTS DE
VIOLENCE



tré durant la présentations de résultats par groupes d'âge, ce pattern d'interactions montre que la violence physique est jugée comme plus violente quand elle se déroule dans un cadre institutionnel, tandis que la violence morale est jugé comme plus violente lorsque elle a lieu dans un cadre interindividuel.

Le tableau 10 présente les effets principaux des variables indépendantes dans les quatre groupes d'âges et aussi les interactions entre quelques unes de ces variables, en ce qui concerne les jugements portés sur la culpabilité de l'acteur. ¹⁾

Constatons la similitude des configurations déterminant ces jugements. Les sujets ne se sont plus appuyés sur la nature de la violence ou sur son cadre social; ils ont clairement pris en attention et sélectionné en tant qu'information utile, l'intentionnalité de l'acteur agressif, et cela dans les quatre groupes d'âge.

Les conséquences nocives de l'agression ont aussi été présentes, mais seulement pour les deux groupes centraux; par contre, les plus jeunes et les plus âgés n'ont pas utilisé cette information pour attribuer la culpabilité à l'acteur; aucune interaction entre la variable intentionnalité et la variable conséquences ne s'est révélée à un moment quelconque du développement, le modèle de jugement à

1) Les patterns des jugements sur la punition de l'acteur reproduisent exactement ceux de l'attribution de culpabilité ($R = .89$, $p < .001$)

TABLEAU 10

LES JUGEMENTS CONCERNANT LA CULPABILITÉ DE L'ACTEUR
EFFETS PRINCIPAUX ET INTERACTIONS DE 1^{er} ORDRE

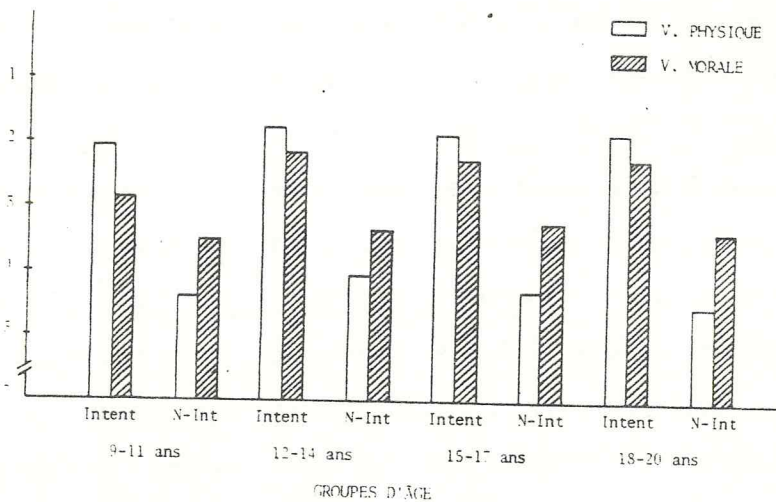
	NATURE DE LA VIOLENCE		CADRE SOCIAL DE LA VIOLENCE	INTENTIONNALITÉ	CONSEQUENCES
	PHYSIQUE-MORALE	INTERINDIV- INSTITUTE.			
9 à 11 ans N= 80				F(1,232) = 51.96, p < .001	
12 à 14 ans N=160				F(1,472) = 219.08, p < .001	F(1,472) = 15.83 p < .001
15 à 17 ans N=160	F(1,472) = 8.292, p < .005			F(1,472) = 202.93 p < .001	F(1,472) = 19.44 p < .001
18 à 20 ans N= 64				F(1,184) = 121.66 p < .001	

ce sujet étant nettement additif.

Un pattern systématique d'interaction, à tous les moments du développement, est cependant apparu: celui entre l'intentionnalité de l'acteur et la dimension "nature de la violence". (Figure 11)

Cette interaction révèle que, lorsque l'acteur agit intentionnellement il est rendu plus coupable de l'agression physique que de l'agression morale; mais lorsque l'acteur n'agit pas avec l'intention de nuire, il est rendu plus coupable de l'agression morale que de l'agression physique.

Fig. 11 EFFETS DE LA NATURE DE LA VIOLENCE ET DE L'INTENTIONNALITÉ SUR LES JUGEMENTS DE CULPABILITÉ



4. DISCUSSION ET CONCLUSIONS

Les hypothèses centrales de cette recherche avaient trait à deux questions. La première était l'importance du croisement des deux dimensions de la violence, dégagées dans le chapitre précédent, pour nuancer les jugements concernant la violence des actes agressifs. Nos résultats ont, de fait, mis au clair, non seulement l'importance de la dimension physique vs. morale des agressions sur la façon dont les sujets évaluent la violence des actes, mais aussi l'importance de l'interaction entre cette dimension et celle qui traduit le cadre social où l'agression se déroule. Du moins à partir de 9 ans, et jusqu'à l'âge adulte, les sujets attribuent plus de violence à une agression physique lorsque elle est perpétrée dans un cadre institutionnel que lorsqu'elle est perpétrée dans un cadre plus restreint, interindividuel. Par contre, ils perçoivent l'agression morale comme plus violente lorsqu'elle est perpétrée dans un cadre interpersonnel que lorsqu'elle se déroule dans un cadre institutionnel. Est-ce-à-dire que les sujets infèrent que l'agression physique est plus dangereuse pour la régulation sociale des institutions que pour la régulation des rapports interpersonnels? D'après Bandura (1973), l'apprentissage des étiquetages de violence découle des normes culturelles transmises par les agents de socialisation aussi bien que de l'expérience même des sujets, régulée par les signaux externes et internes de renforcement. Les patterns similaires de réponses des sujets chez les quatre groupes d'âge suggèrent une stabilité de représentations assez importante, qui doit correspondre à un apprentissage cohérent et persistant d'une hiérarchie évaluative de l'exercice socialisé de la violence, plutôt qu'à une inférence simple et ponctuelle.

Notre deuxième hypothèse avait trait à l'importance différente des informations qui configurent un acte agressif sur les jugements concernant la violence de l'acte et la culpabilité de l'acteur. De fait, nous avons constaté que les sujets jugent la violence d'un acte d'après la nature et le cadre social de l'agression, mais qu'ils jugent la responsabilité de l'acteur surtout d'après ses intentions.

L'importance de la variable conséquences pour les jugements des observateurs nous semble plus difficile à cerner. Elle est utilisée seulement par les deux groupes d'âges centraux (c'est-à-dire, entre 12 et 17 ans), toujours dans un modèle additif par rapport à la variable intentionnalité, et pour les trois types de jugements. Ces résultats vont de pair, en ce qui concerne les jeunes adultes, avec ceux d'autres recherches (Weiner et Peter, 1973). Par contre, ils ne confirment pas les recherches qui ont vérifié l'utilisation systématique de l'information sur les conséquences des actes agressifs et non-agressifs chez les sujets les plus jeunes (Ferguson et Rule, 1980; Armsby, 1971; Imamoğlu, 1975; Rule et Duker, 1973). On pourrait se demander, à la suite d'autres auteurs (Shantz et Voydanoff, 1973) si ces sujets n'ont pas pu retenir toute l'information présente dans les épisodes; ce seraient alors des problèmes de mémorisation et d'évocation sélective propres à l'enjeu développemental qui seraient à l'oeuvre, et non pas des problèmes de jugement. Ce fait ne serait pas, d'ailleurs sans conséquences théoriques: les actes agressifs sont souvent des séquences interactives complexes dans des contextes variés (Mummendey et al. 1982, Leyens et Fraczek, 1982). La plupart des fois, donc, des informations multiples sont présentes. Nos résultats suggèrent ainsi que, dans des cas pareils, les sujets de 9 à 11 ans peuvent ne pas retenir tous les éléments de la situation; ils montrent, par ailleurs, que ces

sujets retiennent et évoquent sélectivement les intentions, plutôt que les conséquences, pour évaluer le degré de culpabilité de l'acteur.

Le caractère exploratoire de cette recherche, ne nous permet pas d'énoncer des généralisations osées. Nous pouvons néanmoins constater la portée de cette problématique et de nos résultats par rapport au domaine de recherche sur le comportement agressif. De fait la compréhension des critères de jugement des sujets en rapport avec leurs compétences cognitives et sociales, aussi bien qu'en rapport avec les contextes sociaux où les interactions se déroulent, nous permet de mettre en question les scénarios et les mesures traditionnelles du comportement agressif. Elle suggère encore le bien fondé des nouvelles approches qui soulignent l'importance des processus d'étiquetage d'un comportement comme agressif et qui envisagent l'agression comme un phénomène interactif qui se déroule dans un contexte social donné.

CONCLUSION

Enoncer des conclusions à propos du travail que nous venons de présenter c'est, nous en sommes conscients, aussi bien inévitable qu'important. La démarche conclusive se doit de mettre au clair la portée du travail par rapport aux objectifs du départ et à l'état actuel de notre connaissance sur la problématique de la violence. Elle serait, par ailleurs, une démarche féconde si elle réussissait à formuler les questions qui se posent à l'élargissement de cette même connaissance.

. La violence filmée et l'agression

Nous référant à deux cadres théoriques qui établissent des liaisons explicatives entre la production des mass media et la diffusion de la violence - l'apprentissage social de l'agression, de Bandura (1973) et l'inculcation de croyances sur un monde violent de l'équipe de Gerbner (1976) nous avons étudié le bien fondé de quelques unes de leurs propositions dans un cadre d'hypothèses précises et chez une population précise.

La portée de prendre ces deux cadres théoriques de référence dans nos recherches sur les effets de la violence filmée chez des pré-adolescents s'est revêtue, à notre avis, d'une importance spécifique. Premièrement, le type d'effets que nous avons étudié s'est situé à deux niveaux comportementaux: celui du comportement agressif direct et celui de la représentation "paranoïde" de certains aspects de la "réalité" sociale. Deuxièmement, la vérification parallèle des effets pronés par ces deux perspectives oblige à une réflexion théorique plus poussée, qui intègre de façon cohérente des données empiriques apparemment contradictoires.

Analysons la question: les deux recherches que nous avons menées dans ce do

maine ont portée sur une même tranche de la population portugaise - des pré-adolescents en milieu urbain -, ont eu recours à une même méthode - la méthode expérimentale - et ont, par ailleurs, toutes les deux, inclus les mêmes messages filmés - le film violent et le film non-violent - en tant que variables indépendantes. Les résultats mettent en évidence deux faits: après avoir vu le film violent les pré-adolescents ressentent davantage que dans la vie de tous les jours, la peur d'être des victimes dans une société où les crimes tendent à augmenter et où c'est dangereux de s'aventurer tout seuls la nuit dans la rue. Ils croient, par ailleurs, que l'intervention des agents du pouvoir devient de plus en plus justifiée, car les personnes sont de plus en plus mauvaises. Mais lorsqu'ils sont placés dans la situation expérimentale d'agression et ont l'opportunité de punir un comparse qui les a provoqués, ils les punissent davantage après avoir vu ce même film violent qu'après avoir vu le film neutre.

La question posée est la suivante: les propositions de Gerbner selon lesquelles la violence filmée aurait surtout un effet de cultivation de croyances exacerbées d'un monde violent, inductrices de conformisme, sont-elles compatibles avec le fait de l'agression interpersonnelle directe et physique, dans un cadre restreint et contrôlé tel que nous l'observons au laboratoire? Nos résultats expérimentaux sur l'augmentation du comportement d'agression après l'exposition à la violence filmée confirment la grande majorité des résultats dans des situations expérimentales similaires (eg. Andison, 1977; Murray et Kippax, 1979; Roberts et Bachen, 1981; Singer et Singer, 1983). Comment donc expliquer le fait qu'à une expérience cognitive émotionnelle de peur, d'insécurité, et d'appel à la protection, après avoir vu un film vio

lent, "s' en suit" un comportement d'agression?

Voilà l'hypothèse que nous proposons: dans la situation expérimentale selon le modèle théorique de Gerbner, nous avons rendu présent, concret et identifiable après le film ce qui n'était, bien probablement, qu'une activation diffuse ancrée sur des images et des émotions indéfinies. Le fait de poser des questions qui avaient trait à des sentiments d'insécurité, de peur, de méfiance des autres et de l'action protectrice de la police, a peut être permis aux sujets d'"identifier" plus aisément leurs émotions (Schachter, 1964). Par contre, dans l'étude que nous avons menée sur l'effet de la violence filmée sur le comportement agressif des pré-adolescents, la situation expérimentale que nous avons mise en place contenait des signaux explicites et facilitateurs de ce type de comportement. C'est-à-dire que, dans ce cas, les sujets ont probablement procédé à une élaboration cognitive de leur état émotionnel en fonction de ces signaux, ce qui les a amenés à réagir agressivement.

Cette proposition a des implications, on le voit bien; c'est que nos procédures expérimentales ont très probablement représenté deux niveaux différents d'intervention chez le comportement des sujets; nous ne pouvons donc pas inférer que les sujets qui ont eu l'opportunité, induite par l'expérimentateur, d'exprimer leur peur et leur insécurité vis-à-vis de la violence, auraient par là suite le même comportement agressif que ceux qui ne sont pas passés par cette situation d'identification cognitive de leurs émotions.

Nous reconnaissons néanmoins des points faibles à cette démarche explicative: elle souligne l'articulation entre des processus intrapsychiques et des com-

portements, mais elle néglige la dimension sociale du phénomène que Gerbner a voulu mettre au clair. Gerbner, de fait, ne refuse pas l'impact de la violence filmée sur des comportements agressifs. Il veut plutôt dégager un effet des media violents beaucoup plus médiat, "invisible", mais socialement décisif: c'est celui de la contribution de la violence diffusée par la Télévision sur une façon biaisée de percevoir l'organisation sociale, le rôle indispensable du pouvoir répressif et la croyance dans une société plus violente qu'elle ne l'est de fait.

Nos recherches ne peuvent pas confirmer ce fait au sens stricte. Elles peuvent seulement suggérer que les pré-adolescents - une des populations de téléspectateurs les plus assidues-révèlent, même en l'absence immédiate d'aucun film violent une représentation très négative des rapports sociaux, aussi bien que de la peur et de l'insécurité vis-à-vis d'une société violente. Elles montrent également qu'une seule exposition à la violence filmée exerce encore plus cette représentation.

La question de l'articulation des effets de la violence filmée au niveau des représentations et au niveau des comportements demeure un domaine à éclaircir: des hypothèses plus poussées sur cette articulation devraient rendre possible, à l'avenir, la création de nouveaux paradigmes empiriques qui permettent de la mettre au clair.

. L'étiquetage de la violence: la perspective développementale

L'exploration de cette problématique, telle que nous l'avons explicitée au début de notre thèse s'est avérée, pour nous, à un certain moment de notre parcours, une démarche impérative. La deuxième partie de nos recherches ne

constitue pas cependant l'annulation de nos réflexions antérieures. Elle signifie la reprise d'une thématique récente dans la psychologie sociale qui pourra renouveler les paradigmes de la recherche sur l'agression, et plus particulièrement, celles des effets de la violence à l'écran sur les représentations et les comportements des spectateurs: la thématique de la "construction" de la signification de la violence, conjointement fondée sur le développement des compétences cognitives et comportementales des sujets et le modelage social des étiquetages de la violence .

Les recherches que nous avons menées dans cette perspective nous ont apporté quelques renseignements. L'importance de la pluridimensionalité sémantique du concept de violence dans le plan développemental: à environ dix ans l'évaluation de la violence repose sur la distinction dichotomique entre l'agression physique et l'agression non-physique. La violence se caractérise par la transgression directe et observable de la norme de la réciprocité ou de celle du respect envers l'autorité. L'apprentissage de cette distinction est probablement une acquisition beaucoup plus précoce, mais elle n'intègre pas, du point de vue linguistique, le concept de violence avant cet âge. Ce n'est que pendant l'adolescence que le jugement porté sur la violence révèle que les sujets ont intégré dans ce concept une autre dimension distinctive: celle des rapports institutionnels, qui entraîne une autre espèce de réciprocité. C'est-à-dire que transgresser arbitrairement les normes institutionnelles constitue un acte de violence. Par ailleurs, l'autorité institutionnelle est en elle-même limitée par des valeurs culturellement supra-ordonnées que les sujets les plus jeunes avaient déjà intégré à un niveau plus élémentaire: le droit à l'intégrité physique, morale et sociale.

Le deuxième point que nos recherches mettent en évidence ne nous semble pas

moins important: l'évaluation de ce qui est plus ou moins violent découle du caractère de transgression de l'acte en fonction de sa nature physique ou morale et de son cadre social interindividuel ou institutionnel. Par contre, l'attribution de responsabilité à l'acteur ne découle que de son intentionnalité, celà se vérifiant d'une façon stable dès la préadolescence. Ce fait suggère donc que la corrélation élevée entre la violence perçue et la responsabilité de son auteur ne signifie pas que les observateurs se rapportent à un même critère pour produire leurs jugements; elle montre plutôt, comme le suggèrent des propositions du domaine de la cognition sociale (Heider, 1958; Aronson, 1978; Codol, 1978; Moscovici, 1982), qu'une organisation cognitive des représentations est à l'oeuvre, qui rend cohérente la perception et l'évaluation des événements.

Le caractère exploratoire de nos trois dernières recherches sur la construction des significations violentes et sur leur évaluation ne nous permet pas encore de revenir à l'étude des effets de la violence filmée avec un ensemble d'hypothèses cohérentes qui intègrent théoriquement les données de ces deux domaines d'études. Nous pensons, bien au contraire, qu'il faut poursuivre plus profondément vers la connaissance de l'effet du processus du développement et des facteurs culturelles sur l'étiquetage de la violence.

Nous sommes, d'ailleurs, conscients du fait que la démarche de la connaissance scientifique est elle-même une construction de significations en rapport avec la réalité. Nous serons déjà très heureux si notre travail peut, en quelque manière, ajouter une petite pierre à cette construction à jamais inachevée.

BIBLIOGRAPHIE

- ADLER, A. (1908) - Der aggressionstrieb im Leben und in der Neurose. Fortschritte der Medizin, 19:577-584, Leipzig.
- ADORNO, T.W. (1954-1966) - Television y cultura de massas. Endecor, Cidade do Mexico.
- ALTHUSSER, L. (1974) Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença.
- ANDISON, F.S. (1977) - TV violence and viewer aggression - A cumulation of study results: 1956-1976. Public Opinion Quarterly, 41: 314-331.
- ARMSBY, R.E. (1971) - A reexamination of the development of moral judgments in children. Child Development, 42: 1241-1240.
- ARONSON, E. (1978) The theory of cognitive dissonance: a current perspective. In L. BERKOWITZ (ed). Cognitive theories in social Psychology. New York: Academic Press.
- BALLE, F. et PAILLOLEAU; J.G. (1973) - Sociologie de l'Information. Paris: Larousse.
- BANDURA, A. (1960) - Relationship of family patterns to child behavior disorders. Progress Report Stanford University, Project Nº M-1734 United States Public Health Service.
- BANDURA, A. (1965) - Influence of models reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. Journal of Personality and Social Psychology, 1: 589-595.
- BANDURA, A. (1973) - Aggression: a social learning analysis. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- BANDURA, A. (1979) - Psychological mechanisms of aggression. In M. Von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies, & D. Ploog (Eds). Human Ethology: Claims and limits of a human discipline. Cambridge: Cambridge University Press.
- BANDURA, A. et MENLOVE, F. L. (1968) - Factors determining vicarious extinction of avoidance behavior through symbolic modeling, Journal of Personality and Social Psychology, 8: 99-108.
- BANDURA, A. et ROSENTHAL, T.L. (1966) - Vicarious classical conditioning as a function of arousal level, Journal of Personality and Social Psychology, 3: 54-62.
- BANDURA, E., ROSS, D. et ROSS, S.A. (1963) - Imitation of film - mediated aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66: 3-11.
- BANDURA, A., UNDERWOOD, B., et FROMSON, M.E. (1975) - Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims. Journal of Research in Personality, 9: 253-269.
- BANDURA, A. et WALTERS, R.H. (1959) - Adolescent aggression New York: Ronald Press.
- BANDURA, A. et WALTERS, R. (1963) - Social Learning and Personality Development. New York: Holt, Rinehart & Wilson.
- BARENBOIM, C. (1977) - Developmental changes in the interpersonal cognitive system from middle childhood to adolescence. Child Development, 48: 1467-1474.

- BARON, R.A. (1972) - Reducing the influence of an aggressive model: the restraining effects of peer censure. Journal of Experimental Social Psychology, 8: 266-275.
- BATESON, G. (1941) - The frustration-aggression hypothesis and culture. Psychological Review, 48: 350-355.
- BELSON, W. (1978) - Television violence and the adolescent boy. Westmead: Saxon House.
- BERELSON, B., LAZARFELD, P. et MACPHEE, W. (1954) - Voting: a study of opinion in a presidential campaign. Chicago: University of Chicago Press.
- BERGER, S.M. (1962) - Conditioning through vicarious instigation. Psychological Review, 69: 450-466.
- BERKOWITZ, L. (1962) - Aggression: a social psychological analysis, New York: Mc Graw-Hill.
- BERKOWITZ, L. (1965) - The concept of aggressive drive: Some additional considerations. In L. Berkowitz (ed.) Advances in Experimental Social Psychology. Vol. 2. New York: Academic Press. Pp. 301-329.
- BERKOWITZ, L. (1969) - The frustration-aggression hypothesis revisited. In: Roots of aggression - a re-examination of the frustration-aggression hypothesis. New York: Atherton Press.
- BERKOWITZ, L. (1970) - The contagion of violence: an S-R mediational analysis of some effects of observed aggression. In: W. J. Arnold et M. M. Page (Eds), Nebraska Symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- BERKOWITZ, L. (1973) - Words and symbols as stimuli to aggressive responses. In J. F. Knutson (Ed.) The Control of Aggression. Chicago: Aldine.
- BERKOWITZ, L. (1974) - Some determinants of impulsive-aggression: Role of mediate associations with reinforcement for aggression. Psychological Review, 2: 165-174.
- BERKOWITZ, L. (1975) - A Survey of Social Psychology. Illinois: Driden Press.
- BERKOWITZ, L. et ALIOTO, J.T. (1973) - The meaning of an observed event as a determinant of its aggressive consequences. Journal of Personality and Social Psychology, 18: 206-217.
- BERKOWITZ, L., CORWIN, R. et HIERONIMUS, M. (1963) - Film violence and subsequent aggressive tendencies. Public Opinion Quarterly, 27: 217-229.
- BERKOWITZ, L. et GEEN, R.G. (1966) - Film violence and the cue properties of available targets. Journal of Personality and Social Psychology, 3: 525-530.

- BERKOWITZ, L. et GEEN, R.G. (1967) - The stimulus qualities of the target of aggression: a further study. Journal of Personality and Social Psychology, 5: 364-368.
- BERKOWITZ, L. et KNUREK, D.A. (1969) - Label - mediated hostility generalisation. Journal of Personality and Social Psychology, 13: 200-206.
- BERKOWITZ, L. et LEPAGE, A. (1967) - Weapons as aggressive , eliciting stimuli. Journal of Personality and Social Psychology, 7: 202-207.
- BERKOWITZ, L., PARKE, R.D., LEYENS, J. Ph. et WEST, S. (1974) - The effects of justified and unjustified movie violence on aggression in juvenile delinquents. Journal of Research in Crime and Delinquency, 11: 16-24.
- BERKOWITZ, L. et RAWLINGS, E. (1963) - Effects of film violence on inhibitions against subsequent aggression. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66: 405-412.
- BLUMENTHAL, M., KAHN, R.L., ANDREWS, F.M. et HEAD, K.B. (1972) - Justifying violence: Attitudes of American men. Ann Arbor, Mich: Institute for Social Research.
- BLUMER, J.G. et KATZ, E. (1974) - Forward. In J.G. BLUMER et E. KATZ (Eds). The uses of Mass Communication: current perspectives on gratifications research. Beverly Hills: Sage.
- BORDEN, R.J. (1975) - Witnessed aggression: influence of an observer's sex and values on aggressive responding, Journal of Personality and Social Psychology, 31: 567-573.
- BREUER, J. et FREUD, S. (1895) - La histeria - 1: El mecanismo psíquico de los fenomenos histericos. In S. Freud, Obras Completas. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 1967.
- BURCHARD, J. D. et HARIG, P.T. (1976) - Behavior modification and juvenile delinquency. In H. LEITENBERG (Ed) Handbook of behavior modification. New York: Prentice Hall, 1976.
- BUSS, A.H. (1961) - The psychology of Aggression. New York: Wiley.
- BUSS, A.H., BOOKER, A., et BUSS, E. (1972) - Firing a weapon and aggression. Journal of Personality and Social Psychology, 22: 296-302.
- CAMINO, L. (1974) - L'influence de la violence filmée sur le comportement agressif de jeunes adolescents. Étude sur le terrain. Thèse de doctorat non publiée. Université Catholique de Louvain.
- CAMINO, L., LEYENS, J. Ph. et CAVELL, B. (1979) - Les réactions agressives des groupes minoritaires - I, Études préliminaires, l'attribution de responsabilité, le sentiment de compétence et le contrôle stratégique. Recherches de Psychologie Sociale, 1: 83-97.
- CAMINO, L. et TROCOLLI, B. (1980) - Categorisation of violence, the belief in a just world and political activism, (unpubl. paper). João Pessoa: Universidade de Paraíba.

- CAPRARA, G.J. et RENZI, P. (1981) - The frustration-aggression hypothesis vs. irritability. Recherches de Psychologie Sociale (à paraître).
- CATTELL, R.B. (1958) - Extracting the correct number of factors in factor analysis. Educ. and Psychological Measurement, XVIII, 4: 791-837.
- CAZENEUVE, J. (1970) - Les pouvoirs de la télévision. Paris: Gallimard.
- CHAFFEE, S.H. (1972) - Television and adolescent aggressiveness (overview), In: G.A. COMSTOCK and E. A. RUBINSTEIN (Eds.), Television and social behavior Vol. 3: Television and adolescent aggressiveness. Washington, D.C.: U.S. Government Printing office.
- CHOMBART-DE-LAUWE, M.J. et BELLAN, C. (1979) - Enfants de l'Image. Paris, Payot.
- CIARKOWSKA, W. (1976) - Effect of emotional cue on the aggressive behavior intensity in persons with different degree of psychopathic features. Institute of Psychology, University of Warsaw, Mimeog. Report 1, 21.
- CISNEROS, T., CAMINO, L. et LEYENS, J. Ph. (1974) - La décentration: auto-contrôle de l'influence de la violence filmée. Revue de Psychologie et des Sciences de l'Education 2: 301-316.
- CLARK, D. et BLAKEMBURG, W. (1972) - Trends in violent content in selected mass media. In: G. A. COMSTOCK et E.A. RUBINSTEIN (eds). TV and Social Behavior, vol. 7. Washington D.C.: Government Printing Office.
- CLINE, V. B., CROFT, R. G. et COURRIER, S. (1973) - Desensitization of children to television violence. Journal of Personality and Social Psychology, 27: 360-365.
- COATES, B., PUSSEY, H.E., et GOODMAN, I. (1976) - The influence of "Sesame Street" and "Mister Rogers Neighborhood" on children's social behaviour in the preschool. Child Development, 47: 138-144.
- CODOL, J. P. (1967) - Une étude expérimentale sur l'influence de la critique cinématographique. Cahiers de Psychologie, 10: 83-98.
- CODOL, J. P. (1972) - Représentations et comportements dans les groupes restraints. Université d'Aix-en-Provence.
- COHEN, A. (1964) - Attitude change and social influence. New York: Basic Books.
- COLLINS, A. (1982) - Cognitive processing aspects of television viewing. In D. PEARL, L. BOUTHILLET, et J. LASON (Eds). Television and behaviour: ten years of scientific progress and implications for the eighties. Washington, D.C. : Government Printing Office.

- COMSTOCK, G. A. (1978) - Trends in the study of incidental learning from television viewing. S. I. New House School of Public Communications. New York: Syracuse University Press.
- COMSTOCK, G. A. et RUBINSTEIN, E. A. (EDS) (1972) - Television and Social Behavior, Washington, D.C.: Government Printing Office.
- COOPER, E. et JAHODA, M. (1947-1974) - The evasion of propaganda: how prejudice people respond to anti-prejudice propaganda. In: W. SCHRAMM et D. ROBERTS (Eds), The process and effects of mass communication. Chicago: University of Illinois Press.
- COSTANZO, P. R., COIE, J. D., GRUMET, J. F. et FARNILL, D. A. (1973) - A reexamination of the effects of intent and consequence on children's moral judgments. Child Development, 44: 154-161.
- DA GLÓRIA, J. (1980) - Conditions de la légitimation de l'autodéfense. Laboratoire de Psychologie Sociale (unpublished).
- × DA GLÓRIA, J. (1981) - Frustração e Agressão I-O leito de Procusta: a hipótese frustração-agressão. Psicologia, 4: 265-284.
- DA GLÓRIA, J. et DE RIDDER, R. (1977) - Aggression in dyadic interaction. European Journal of Social Psychology, 7: 189-219.
- DEUTSCH, M. et GÉRARD, H. B. (1955) - A study of normative and informational social influences upon individuals judgment. Journal of Abnormal and Social Psychology, 51: 629-636.
- DIENER, E. et DEFOUR, D. (1978) - Does television enhance program popularity? Journal of Personality and Social Psychology, 36: 333-341.
- DIENER, E. et WOODY, L. (1981) - Television violence conflict, realism and action, a study in viewer liking. Communication Research, 8: 281-306.
- DOISE, W. (1982) - L'explication en Psychologie Sociale. Paris: P.U.F..
- DOLLARD, J., DOOB, L. W., MILLER, N. E., MOWRER, O. H. et SEARS, R. R. (1939) - Frustration and Aggression. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- DONNERSTEIN, E., DONNERSTEIN, M. et BARRETT, G. (1976) - Where is the facilitation of media violence: the effects of nonexposure and placement of anger arousal. Journal of Research in Personality, 11: 386-398.
- DOOB, A. N. et MACDONALD, G. E. (1979) - Television viewing and fear of victimization: is the relationship causal? Journal of Personality and Social Psychology, 37: 170-179.
- DRAEBMAN, R. S. et THOMAS, M. H. (1977) - Children's imitation of aggressive and prosocial behaviour when viewing alone and in pairs. Journal of Communication, 27: 199-205.

- DUNAND, M. (1984) - Étude sur les réactions des spectateurs suite à des films violents une recherche sur le terrain. Université Catholique de Louvain, en prép.
- DUNAND, M., BERKOWITZ, L. et LEYENS, J. Ph. (1984) - Audience effects when viewing aggressive movies. British Journal of Social Psychology, 23: 69-76.
- DYCK, R.J. et RULE, B. G. (1978) - Effect of retaliation on causal attributions concerning attack. Journal of Personality and Social Psychology, 36: 521-529.
- ELLIS, G.T. et SEKYRA, F. (1972) - The effect of aggressive cartoons on the behavior of first grade children. Journal of Psychology, 81: 37-43.
- ERON, L. D. (1963) - Relationship of T.V. viewing habits and aggressive behavior in children. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67: 193-196.
- ERON, L. D. (1982) - Parent-child Interaction, Television violence and Aggression of Children. American Psychologist, 37: 197-211.
- ERON, L. D., LEFKOWITZ, M. M., HUESMANN, L. R. et WALDER, L. (1972) - Does television violence cause aggression? American Psychologist, 27: 253-263.
- ERON, L. D., WALDER, L. O. et LEFKOWITZ, M. M. (1971) - The learning of aggression in children, Boston: Little, Brown.
- FARNILL, D. (1974) - The effects of social judgment set on children's use of intent information. Journal of Personality, 42: 276-289.
- FAUCONNET, P. (1928) - La responsabilité (2^e ed.) Paris: Alcan.
- FAULS, L. B. et SMITH, W. P. (1956) - Sex role learning of five-years-olds. Journal of Genetic Psychology, 89: 105-117.
- FERGUSON, T.J. et RULE, B. G. (1980) - Effects of inferential set, outcome severity and basis for responsibility on children's evaluations of aggressive acts. Developmental Psychology, 16: 141-146.
- FERGUSON, T. J. et RULE, B. G. (1983) - An attributional perspective on anger and aggression. In: R. S. GEEN et E. I. DONNERSTEIN (eds). Aggression-theoretical and empirical reviews. London: Academic Press.
- FESHBACH, S. (1955) - The drive-reducing function of fantasy behavior. Journal of Abnormal and Social Psychology, 50: 3-11.
- FESHBACH, S. (1961) - The stimulating versus cathartic effects of vicarious aggressive activity. Journal of Abnormal and Social Psychology, 63: 381-385.
- FESHBACH, S. (1964) - The function of aggression and the regulation of aggressive drive. Psychological Review, 71: 257-272.
- FESHBACH, S. (1970) - Aggression. In: P. MJSSEN (ed.) Carmichael's manual of child psychology. New York: Wiley.
- FESHBACH, S. (1972) Reality and fantasy in filmed violence. In J. P. MURRAY, E. A. RUBINSTEIN et G. A. COMSTOCK (Eds.), Television and Social behavior, vol. 2: 318-345, Washington, D.C.: Government Printing Office.
- FESHBACH, S. et SINGER, R. D. (1971) - Television and aggression: and experimental field study. San Francisco, Col.: Jossey-Bass.

- FESTINGER, L. (1957) - A theory of cognitive dissonance. Evanston: Row.
- FINCHAM, F. D. (1982) - Responsibility attribution in the culturally deprived. Journal of Genetic Psychology, 140: 229-235.
- FINCHAM, F. D. (1983) - Developmental dimension of attribution theory. In: J. JASPARS et M. HEWSTONE (Eds) Attribution theory and research conceptual developmental and social dimensions. London. Academic Press.
- FINCHAM, F. D. et JASPARS, (1979) - Attribution of responsibility to the self and other in children and adults. Journal of Personality and Social Psychology, 37: 1589-1602.
- FORGAS, J. P. (1981) - Responsibility attribution by groups and individuals: the effects of the interaction episode. European Journal of Social Psychology, vol. 11: 87-99.
- FORGAS, J. P., BROWN, L. et MENYHEART, J. (1980) - Dimensions of aggression: perception of aggressive episodes. British Journal of Social and Clinical Psychology, 19: 215-227.
- FRACZEK, A. et MACAULAY, J. R. (1971) - Some personality factors in reaction to aggressive stimuli. Journal of Personality, 39: 163-177.
- FREUD, S. (1920) - Mas alla del Principio del Placer (I). Obras Completas. Ed. Biblioteca Nueva, 1967.
- FREUD, S. (1926) - Psycho-analysis. In: S. FREUD. Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva, 1967.
- FRIEDRICH, L. K. et STEIN, A. H. (1973) - Aggressive and prosocial programs and the natural behavior of preschool children. Monographs of the Society for Research in Child Development, 38: 1-63.
- GEEN, R. G. (1968) - Effects of frustration, attack, and prior training in aggressiveness upon aggressive behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 9: 316-321.
- GEEN, R. G. (1978) - Some effects of observing violence upon the behavior of the observer. In: B.A. MAHLER (Ed), Progress in Experimental Personality Research, 8: 49-92. New York: Academic Press.
- GEEN, R. G. (1981) - Behavioral and psychological reactions to observed violence: effects of prior exposure to aggressive stimuli. Journal of Personality and Social Psychology, 40: 869-875.
- GEEN, R. G. (1983) - Aggression and television violence. In: R.G. GEEN et E.I. DONNERSTEIN (Eds), Aggression: Theoretical and empirical reviews. New York: Academic Press.

- GEEN, R. G. et STONNER, D. (1972) - The context of observed violence: inhibition of aggression through displays of unsuccessful retaliation. Psychonomic Science, 27: 342-344.
- GEEN, R. G. et STONNER, D. (1973) - Context effects in observed violence. Journal of Personality and Social Psychology, 25: 145-150.
- GEEN, R. G., STONNER, D. et KELLEY, D.R. (1974) - Aggression anxiety and cognitive appraisal of aggression - threat stimuli. Journal of Personality and Social Psychology, 29: 296-300.
- Personality and Social Psychology, 25: 145-150.
- GERBNER, G. et GROSS, L. (1976) - Living with television: the violence profile. Journal of Communication, 26: 173-199.
- GERBNER, G., GROSS, L., JACKSON-BEECK, M., JEFFRIES-FOX, S. et SIGNORELLI, N. (1978) - Cultural indicators: violence profile n° 9. Journal of Communication, 28: 176-207.
- GERBNER, G., GROSS, L., SIGNORELLI, N., MORGAN, M. et JACKSON-BEECK, M. (1979) - The demonstration of power: violence profile n° 10. Journal of Communication, 29: 176-196.
- GERBNER, G., GROSS, L., MORGAN, M. et SIGNORELLI, N. (1980) - The "mainstreaming of America": violence profile, n° 11. Journal of Communication, 30: 10-29.
- GERGEN, K. J. (1981) - Developments in theory: toward intellectual audacity in social psychology. In: R. GILMOUR et S. DUCK (eds). The Development of Social Psychology. London: Academic Press.
- GEWIRTZ, J. C. (1967) - Deprivation and satiation of social stimuli as determinants of their reinforcing efficacy. In: J. P. HILL (Ed), Minnesota Symposium on Child Psychology. Minnesota: University of Minnesota Press.
- GOLDBERG, J. F. (1973) - Film-mediated aggression: the effects of environmental cues. Diss. Abstract. International, 34 (B): 853.
- GORANSON, R. E. (1969) - Observed violence and aggressive behavior: the effects of negative outcomes of the observed violence. Dissertation doctorale. University of Wisconsin.
- GORANSON, R. F. (1970) - Media violence and aggressive behavior: a review of experimental research. In: L. BERKOWITZ (Ed), Advances in Experimental Social Psychology, vol. 5. New York: Academic Press.
- GRAUMANN, C. E. (1979) - Die Scheu des Psychologen vor der Interaktion. Ein Schisma und seine Geschichte. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 10: 284-304.
- GRUSEC, J. E. (1973) - Effects of co-observers evaluations on imitation: a developmental study. Developmental Psychology, 8: 141.

- HAPKIEWICZ, W. G. (1977) - Cartoon violence and children's aggression: a critical review. American Psychological Association Convention.
- HAPKIEWICZ, W. G. et RODEN, A. H. (1971) - The effects of aggressive cartoons on children's interpersonal play. Child Development, 42: 1583-1585.
- HARRIS, B. (1977) - Developmental differences in the attribution of responsibility. Developmental Psychology, 13: 257-265.
- HARTLEY, R. E. (1964) - A review and evaluation of recent studies on the impact of violence. New York: Office of Social Research, Columbia Broadcasting System.
- HARTMANN, D. P. (1969) - Influence of symbolically modelled instrumental aggression and pain cues on aggressive behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 11: 280-288.
- HARTMANN, N. P. et HUSBAND, C. (1972) - The mass media in racial conflict. In: D. McQUAIL (ed). Sociology of mass communication. Harmondsworth: Penguin.
- HARVEY, M. D. et RULE, B. G. (1978) - Moral evaluations and judgments of responsibility. Personality and Social Psychology Bulletin, 4: 583-588.
- HEIDER, F. (1958) - The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.
- HERMAN, G. et LEYENS, J. Ph. (1977) - Rating films on T.V. Journal of Communication, 27: 48-53.
- HEWITT, L. E. et JENKINS, R. L. (1946) - Fundamental patterns of maladjustment: the dynamics of their origin. Chicago: State of Illinois.
- HICKS, D. J. (1968) - Effects of coobserver's sanctions and adult presence on imitative aggression. Child Development, 39: 303-309.
- HICKS, D. J. et LATHROP, R. G. (1968) - Some dimensions of justified aggression. Proceedings of the 76th annual convention of the American Psychological Association, Pp. 425-426.
- HIMMELWEIT, H. T., OPPENHEIM, A. N. et VINCE, P. (1958) - Television and the Child: an empirical study of the effects of television on the young. London: Oxford University Press.
- HINDE, R. A. (1960) - Energy models of motivation. Symposium on social experimental biology, 14: 199-213.
- HINDE, R. A. (1967) - The nature of aggression. New Society, March 2, 302.
- HOKANSON, J. E. (1970) - Psychophysiological evaluation of the catharsis hypothesis. In: MEGARGEE, E. I. et HOKANSON, J. E. (Eds). The dynamics of aggression: individual, group and international analysis. New York: Harper.

- HOKANSON, J. E., WILLERS, K. R. et KOROPSAK, E. (1968) - The modification of autonomic responses during aggressive interchange. Journal of Personality, 36: 386-404.
- HORTON, R. W. et SANTOGROSSI, D. A. (1978) - The effect of adult commentary on reducing the influence of televised violence. Personality and Social Psychology Bulletin, 4: 337-340.
- HOVLAND, C. (1959) - Reconciling conflicting results derived from experimental and survey studies of attitude change, American Psychologist, 14: 8-17.
- HOVLAND, C. et JANIS, I. (1959) - Personality and Persuasibility. New Haven, Conn: Yale University Press.
- HOVLAND, C., JANIS, I. et KELLEY, H. (1953) - Communication and Persuasion. Psychological studies of opinion change. New Haven: Yale University Press.
- HOVLAND, C., LUMSDAINE, A. et SHEFFIELD, F. (1949-1974) - The effect of presenting "one side" versus "both sides" in changing opinions on a controversial subject. In: W. SCHRAMM et D. F. ROBERTS (Eds), The process and effects of mass communication. Chicago: University of Illinois Press.
- HOYT, J. L. (1970) - Effect of media violence "justification" on aggression. Journal of Broadcasting, 16: 455-464.
- HUESMANN, L. R. (1982) - Television violence and aggressive behavior. In: D. PEARL, L. BOUTHILET et J. LAZAR (Eds), Television and behavior: ten years of scientific progress and implications for the eighties. Washington, D. C.: Government Printing Office.
- HUESMANN, L. R., ERON, L., KLEIN, R., BRICE, P. et FISCHER, P. (1983) - Mitigating the imitation of aggressive behaviors by changing children's attitudes about media violence. Journal of Personality and Social Psychology, 44: 899-910.
- HULL, C. L. (1943) - Principles of behavior. New York: Appleton.
- HYMAN, H. et SHEATSLEY, L. (1947-1965) - Quelques unes des raisons de l'échec des campagnes d'information. In: A. LEVY (Ed), Psychologie Sociale, Textes Fondamentaux. Paris: Dunod.
- IMAMOGLU, E. O. (1975) - Children's Awareness and Usage of Intention Cues. Child Development, 46: 39-45.
- JEGARD, S. et WALTERS, R. H. (1960) - A study of some determinants of aggression in young children. Child Development, 31: 739-747.
- JONES, E. E. et MCGILLIS, D. (1976) - Correspondent inferences and the attribution cube: a comparative reappraisal. In: J. H. HARVEY, W. J. ICKES & R. F. KIDD (Eds), New Directions in attribution research, (vol. 1) Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

- JONES, E. E. et THIBAUT, J. W. (1958) - Interaction goals as bases of inferences in person perception. In: R. TAGIURI et L. PETRULLO (Eds.), Person perception and interpersonal behavior. Stanford, California: Stanford University Press.
- JOY, L. A., KIMBALL, M. et ZABRAC, M. L. (1977) - Television exposure and children's aggressive behavior. In: T. M. WILLIAMS (Ed), The impact of television: a natural experiment involving three communities. Symposium presented at the Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, Vancouver.
- KAGAN, J., HANS, S., MARKOWITZ, A., LOPEZ, D. et SIGAL, H. (1982) - Validity of children's self-reports of psychological qualities. In: B. A. MAHER et W. B. MAHER (Eds). Progress in Experimental Personality Research, vol. 11. New York: Academic Press.
- KANE, T. R., JOSEPH, J. M. et TEDESCHI, J. T. (1976) - Person perception and the Berkowitz Paradigm for the study of aggression. Journal of Personality and Social Psychology, 33: 663- 673.
- KANFER, F. H. et PHILLIPS, J. S. (1970) - Learning foundations of behavior therapy. New York: Wiley.
- KARNIOL, R. (1978) - Children's use of intention cues in evaluating behavior. Psychological Bulletin, 85: 76-85.
- KATZ, E. (1957-1975) - The two-step flow of communication. In: W. Schramm (Ed); Mass Communications. Chicago: University of Illinois Press.
- KATZ, E. (1961-1974) - The social itinerary of technical change: two studies of the diffusion of innovation. In: W. SCHRAMM et D. ROBERTS (Eds). The process and effects of mass communication, Chicago: University of Illinois Press.
- KATZ, E. et LAZARSFELD, P. (1955) - Personal influence. Glencoe: The Free Press.
- KAUFMANN, (1970) - Aggression and Altruism. A psychological analysis. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KELLEY, H. H. (1952-1965) - Deux fonctions des groupes de référence. In: A. LEVY (Ed). Psychologie Sociale. Textes fondamentaux. Paris. Dunod.
- KELLEY, H. H. (1967) - Attribution theory in Social Psychology. In: D. LEVINE (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation.
- KELLEY, H. H. (1973) - The process of causal attribution. American Psychologist, 28: 107-128.
- KLAPPER, J. (1960) - The effects of mass communication. Glencoe: The Free Press.
- KOHLBERG, L. (1969) - Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In: D. A. GOSLIN (Ed), Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally.

- KONECNI, V. J. (1975) - Annoyance, type and duration of postannoyance activity, and aggression: the "cathartic" effect. Journal of Experimental Psychology, 104: 76-102.
- LAGERSPÄTZ, K. et ENGBLOM, P. (1978) - Immediate reactions to TV-violence by finish pre-school children of different personality types. Scandinavian Journal of Psychology, 20: 43-53.
- LAPLANCHE, J. et PONTALIS, J.B. (1967) - Vocabulaire de la Psychanalyse. Paris: PUF.
- LASSWELL, H. (1948) - Structure and function of communications in society. In: L. Bryson (Ed). The communication ideas. New York: Harper.
- LAZARUS, P., BERELSON, B. et GAUDET, H. (1948) - The people's choice: how the voter makes up his mind in a presidential campaign. New York: Columbia Univ. Press.
- LEAHY, R. L. (1979) - The child's conception of Mens Rea: information mitigating punishment judgments. The Journal of Genetic Psychology, 134: 71-78.
- LEFKOWITZ, M., ERON, L., WALDER, L. et HUESMANN, L.R. (1977) - Growing up to be violent. New York: Pergamon Press.
- LEVIN, H. et SEARS, R.R. (1956) - Identification with parents as a determinant of doll play aggression. Child Development, 27: 135-153.
- LEWIN, K. (1947) - Frontiers in group dynamics: I et II. Human Relations, 1:5-41 143-153.
- LEWIN, K. (1949-1965) - Décisions de groupe et changement social. In: A. Lévy (Ed). Psychologie Sociale. Paris: Dunod.
- LEYENS, J. Ph. (1977) - La valeur cathartique de l'agression: un mythe ou une inconnue? L'Année Psychologique, 2, 77: 525-550.
- LEYENS, J. Ph. (1979) - Psychologie Sociale. Bruxelles: Mardaga.
- LEYENS, J. Ph. et CAMINO, L. (1974) - Violence à l'écran et chez les spectateurs: quel processus de médiation au niveau des individus et des groupes. Revue de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 3:279-300.
- LEYENS, J. Ph., CAMINO, L. PARKE, R.D. et BERKOWITZ, L. (1975) - Effects of movie violence on aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion. Journal of Personality and Social Psychology, 32: 346-360.
- LEYENS, J. Ph., CISNEROS, T. et HOSSAY, J.F. (1976) - Decentration as a means for reducing aggression after exposure to violent stimuli. European Journal of Social Psychology, 6: 459-473.
- LEYENS, J. Ph. et FRACZEK, A. (1982) - Aggression as an interpersonal phenomenon (unpublished manuscript).
- LEYENS, J. Ph. et HERMAN, G. (1979) - Cinéma violent et spectateurs agressifs. Psychologie Française, 24: 151-168.
- LEYENS, J. Ph., HERMAN, G. et DUNAND, M. (1982) - The influence of an audience upon the reaction to films violence. European Journal of Experimental Social Psychology, 12: 131-142.

- LEYENS, J. Ph., HERMAN, G. et DUNAND, M. (1982) - Towards a renewed paradigm in movie violence research. P. Stringer (Ed). Vol. 1, New York: Academic Press.
- LEYENS, J. Ph. et PARKE, R.D. (1975) - Aggressive slides can induce a weapons effect. European Journal of Social Psychology, 5: 229-236.
- LEYENS, J. Ph. et PICUS, J. (1973) - Identification with the winner of a fight and name mediation: their differential effects upon subsequent aggressive behavior. British Journal of Social and Clinical Psychology, 12: 374-377.
- LICKONA, T. (1973) An experimental test of Piaget's theory of moral development. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Research in Child Development, Philadelphia.
- LICKONA, T. (1976) Moral development and behavior: theory, research and social issues. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- LIEBERT, R.M. et BARON, R.A. (1972) - Short term effects of televised aggression on children's aggressive behavior. In: J. P. Murray, E.A. Rubinstein and G.A. Comstock (Eds). Television and social behavior. Vol. 2. Television and social learning. Washington, D.C.: Government Printing Office, p. 181-201.
- LINNEWEBER, V., MUMMENDEY, A., BORNEWASSER, M. et LOSCHPER, G. (1983) - Classification of situations specific to field and behavior: the context of aggressive interactions in schools. Psychologisches Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. (unpublished).
- LIVESLEY, W. J. et BROMLEY, D. B. (1973) - Person perception in childhood and adolescence. New York: Wiley.
- LORENZ, K. (1950) - The comparative method in studying innate behavior patterns. In: Bindra, Dalbin et Stewart, Jane (Eds). Motivation. Middlessex: Penguin Moderns Psychology Readings, Penguin Education.
- LORENZ, K. (1966) - On aggression. New York: Harcourt, Brace and World.
- LÖSCHPER, G., MUMMENDEY, A., LINNEWEBER, V. et BORNEWASSER, M. (1983) - The judgement of behavior as aggressive and sanctionable. Psychologisches Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (inpublished).
- LÖVAAS, O.I. (1961) - Effect of exposure to symbolic aggression on aggressive behavior. Child Development, 32: 37-44.
- MACCOBY, E.E. et WILSON, W.C. (1957) - Identification and observational learning from films. Journal of Abnormal and Social Psychology, 55: 76-87
- MACCOBY, N. et MARKLE, D. (1973) - Communication and learning. In: I.S. Pool et W. Schramm (Eds). Handbook of communication. Chicago: Rand McNally Publ.
- MACLUHAN, M. (1968) - Message et message. Paris: Pauvert.
- MAGNUSSON, D., DUNER, A. et STATTIN, H. (1983) - Violence et criminalité, perspective longitudinale. Bulletin de Psychologie, XXXII, 359: 345-353.
- MARCUSE, H. (1968) - L'Homme unidimensionnel. Paris: Minuit.
- MARTIN, M.F., GELFAND, D.M. et HARTMAN, N.D.P. (1971) - Effects of adult and peer observer on boys' and girls' responses to an aggressive model. Child Development,

- MASLOW, A. H. (1941) - Deprivation, threat and frustration. Psychological Review, 48: 364-366.
- MC CAULEY, C., WOODS, K., COOLIDGE, C. et KULICK, W. (1983) - More aggressive cartoons are funnier. Journal of Personality and Social Psychology, 44: 817-823.
- MCCOMBS, M.E. et SHAW, D.L. (1972) - The agenda-setting function of mass media. Public Opinion Quarterly, 36: 176-187.
- MC GUIRE, W. (1973) - Persuasion, resistance and attitude change. In: I.S. Pool et W. Schramm (Eds). Handbook of communication. Chicago: Rand McNally Publ.
- MC LEOD, J.M., ATKIN, C.K. et CHAFFEE, S.H. (1972) - Adolescents, parents and television use: adolescent self-report measures from Maryland and Wisconsin samples. In: G.A. Comstock et E.A. Rubinstein (Eds). Television and Social Behavior, Vol. 3. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- MC LEOD, J.M., BECKER, L.B., BYRNES, J.E. (1974) - Another look at the agenda-setting function of the press. Communication Research, 1: 131-166.
- MEHRABIAN, A. et RUSSELL, J. A. (1974) - An approach to environmental psychology. London: The MIT Press.
- MENNINGER, K. A. (1942) - Love against hate. New York: Harcourt, Brace and New World.
- MEYER, T.P. (1972) - Effects of viewing justified and unjustified real film violence on aggressive behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 23: 21-29.
- MILGRAM, S. et SHOTLAND, R.L. (1974) - Television and antisocial behavior: field experiments. New York: Academic Press.
- MILLER, N.E. (1941) - The frustration-aggression hypothesis. Psychological Review, 48: 337-342.
- MILLER, N.E. (1959) - Liberalization of basic S-R concepts: extensions to conflict behavior, motivation and social learning. In: S. Koch (Ed). Psychology: a study of a science. New York: McGraw-Hill.
- MISCHEL, W. (1973) - Towards a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychological Review, 80: 252-283.
- MISCHEL, W. (1981) Metacognition and the rules of delay. In: J. Flavell et L. Ross (Eds). Social cognitive development. London: Cambridge Univ. Press.
- MONTEIRO, M.B. (1980) - Caractérisation du style de comportement agressif chez les pré-adolescents. In: M.B. Monteiro et J. Vala, Violence filmée et comportements agressifs. Mémoire de licence complémentaire. Louvain-la-Neuve, U.C.L.
- MONTEIRO, M.B. (1983) - Les dimensions de la violence et leur évaluation chez les enfants. (Manuscript non-publié). Lisboa: Grupo de Estudos de Psicologia Social.
- MONTEIRO, M.B. (1983) - Aspectos da representação da violência numa perspectiva de desenvolvimento cognitivo e moral. I Simpósio sobre a investigação psicológica em Portugal. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia.

- MORIN, E. (1956) - Le cinéma ou l'homme imaginaire. Paris: Minuit.
- MORIN, E. (1962) - L'esprit du temps. Paris: Grasset.
- MUMMENDEY, A. (1981) - Der stand der psychologischen diskussion um das konzept aggressiven verhaltens. In: W. Michaelis (Ed). Bericht über den 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980. Verlag für Psychologie, Dr. C.J. Hagrefe, Göttingen.
- MUMMENDEY, A., BORNEWASSER, M., LOSCHPER, G. et LINNEWEBER, V. (1982) - It is always somebody else who is aggressive: a plea for a social-psychological perspective in aggression research. English version of "Aggressiv sind immer die anderen. Plädoyer für eine Sozialpsychologische Perspektive in der Aggressionsforschung. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 13: 177-193.
- MUMMENDEY, A., LOSCHPER, G., LINNEWEBER, V. et BORNEWASSER, M. (1983) - Social-consensual conceptions concerning the progress of aggressive interactions. Psychologisches Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität, Münster. (unpublished).
- MURRAY, J.P., HAYES, A.J. et SMITH, J.E. (1978) - Sequential analysis: another approach to describing the stream of behaviorism in children's interactions. Australian Journal of Psychology, 30: 207-215.
- MURRAY, J.P. et KIPPAX, S. (1979) - From the early window to the late night show: international trends in the study of television's impact on children and adults. In: L. Berkowitz (Ed). Advances in experimental social psychology, 12: 253-320. New York: Academic Press.
- MUSSEN, P. et RULTHERFORD, E. (1961) - Effects of cartoons on children's aggressive play. Journal of Abnormal and Social Psychology, 62: 461-464.
- NOBLE, G. (1973) - Effects of different forms of filmed aggression on children's constructive and destructive play. Journal of Personality and Social Psychology, 26: 54-49.
- NOBLE, G. (1975) - Children in front of the small screen. London: Constable.
- NOELLE-NEWMAN, E. (1973) - Return to the concept of powerful mass media. Studies in Broadcasting, 9: 66-112.
- NOELLE-NEWMAN, E. (1974) - The spiral of silence: a theory of public opinion. Journal of Communication, 24: 43-59.
- NOELLE-NEWMAN, E. (1978) - L'influence des mass media. Études de Radio-Télévision, 26: 121-176.
- NUMMEDAL, S.G. et BASS, S.C. (1976) - Effects of the saliences of intention and consequence on children's moral judgment. Developmental Psychology, 12: 475-476.
- O'CARROL, M., O'NEAL, E.C. et MACDONALD, P.J. (1977) - Influence upon imitative aggression of an imitating peer. Journal of Social Psychology

- OLWEUS, D. (1973) - Personality and aggression. In: J.K. Cole et D.D. Jensen (Eds). Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 20. Lincoln: Univ. of Nebraska Press.
- OLWEUS, D. (1977) - Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings. Child Development, 1977, 48: 1301-1313.
- OLWEUS, D. (1979) - Stability of aggression reaction patterns in males. Psychological Bulletin, 86: 852-875.
- O'NEAL, E.C., MACDONALD, P.J., CLONINGER, C. et LEVINE, D. (1979) - Coactor's behavior and imitative aggression. Motivation and Emotion, 3: 373-379.
- PARKE, R.D., BERKOWITZ, L., LEYENS, J. Ph., WEST, S.G. et SEBASTIAN, R.J. (1977) - Some effects of violent and non-violent movies on the behavior of juvenile delinquents. In: L. Berkowitz (Ed). Advances in experimental social psychology, Vol. 10, 135-171. New-York:Academic Press.
- PATTERSON, G.R., LITTMAN, R.A. et BRICKER, W. (1967) - Assertive behavior in children: a step toward a theory of aggression. Monographs of the society for research in Child Development, 32, n° 5.
- PEPITONE, A. (1971) - Social psychological processes in violence. Proceedings of the 17th International Congress of Psychology, Bruxelles: Editest.
- PERRY, D.G. et PERRY, L.C. (1976) - Identification with film characters, covert aggressive verbalization and reactions to film violence. Journal of Research in Personality, 10: 399-409.
- PIAGET, J. (1932) - Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Alcan.
- PIEPE, A., CROUCH, J. et EMERSON, M. (1977) - Violence and television. New Society, 41 536-538.
- PITKANEN, L. (1973) - An aggression machine, III. The stability of aggressive and non-aggressive patterns of behavior. Scandinavian Journal of Psychology, 14: 75-77.
- PITKANEN, L. et PULKKINEN, L. (1976) - Self-control as a prerequisite for constructive behavior. Rep. Dep. Psychol. Univ. Jyväskylä, 3: 1-21.
- PORTER, R.B. et CATTELL, R.B. (1965) - Test et manuel d'application du C.P.P. - questionnaire de personnalité pour enfants. Paris: Ed. du C.P.A.
- PRINGLE, K.M. et GOOCH, S. (1965) - Chosen ideal person personality development and progress in school subjects: A longitudinal study. Human Development, 8: 161-180.
- RILEY, M. et FLOWERMAN, S. (1951) - Group relations as a variable in communications research. American Sociological Review, 16: 174-180.
- RILEY, J. et RILEY, M. (1959-1973) - La communication de masse et le système social. In: F. Balle et G. Padioleau (Eds). Sociologie de l'information.

- ROBERTS, D.F. et BACHEN, G.M. (1981) - Mass communications effects. In: P.H. Mussen et M.R. Rosenzweig (Eds). Annual Review of Psychology, 32: 307-356.
- RODRIGUES, A. et JOUVAL, M.V. (1969) - Phenomenal causality and response to frustrating interpersonal events. Interamerican Journal of Psychology, 3: 133-204.
- ROSENZWEIG, S. (1944) - An outline of frustration theory. In: J. Mcv. Hunt (Eds). Personality and the behavior disorders. Vol. I, pp. 379-388. New York: Ronald Press.
- ROSS, L.B. (1972) - The effect of aggressive cartoons on the group play of children. Doctoral dissertation. Univ. of Miami.
- ROSS, L.B. (1981) - The "intuitive scientist" formulation. In: J. Flavell et L. Ross (Eds). Social Cognitive Development. Cambridge Univ. Press. London.
- RULE, B.G. et HEWITT, L.S. (1971) - Effects of thwarting on cardiac response and physical aggression. Journal of Personality and Social Psychology, 19: 181-187.
- RULE, B.G. et NESDALE, A.R. (1976) - Emotional arousal and aggressive behavior. Psychological Bulletin, 83: 851-863.
- RULE, B.G. et DUKER, P. (1973) - Effects of intentions and consequences on children's evaluations of aggressors. Journal of Personality and Social Psychology, 27: 184-189.
- RULE, B.G., NESDALE, A.R. et MC ARA, M.J. (1974) - Children's reactions to information about the intentions underlying an aggressive act. Child Development, 45: 794-798.
- SAWIN, D.B. (1977) - The fantasy-reality distinction in televised violence: modifying influences on children's aggression. American Psychological Association. San Francisco.
- SCARPETTI, W.L. (1974) - Autonomic concomitants of aggressive behavior in repressors and sensitizers: a social learning approach. Journal of Personality and Social Psychology, 30: 772-781.
- SCHACHTER, S. (1964) - The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In: L. Berkowitz (Ed). Advances in experimental social psychology, Vol. 1, New York: Academic Press.
- SCHACHTER, S. et SINGER, J.E. (1962) - Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. Psychological Review, 69: 379-399.
- SCHADRON, G. (1979) - La discrimination entre groupes: l'impact de la violence filmée; le rôle de la catégorisation sociale lors de rencontres individuelles et collectives. Mémoire de licence en psychologie. Univ. Cath. Louvain.
- SCHRAMM, W. (1975) - The nature of communication between humans. In: W. Schramm et D. Roberts (Eds). The process and effects of mass communication. Chicago: Univ. of Illinois Press.
- SCHRAMM, W., LYLE, J. et PARKER, E.B. (1961) - Television in the lives of our children.

- SEARS, D. et FREEDMAN, J. (1967-1974) - Selective exposure to information: a critical review. In: W. Schramm et D. Roberts (Eds). The process and effects of communication. Chicago: Univ. of Illinois Press.
- SEARS, R.R., MACCOBY, E.E. et LEBVIN, H. (1957) - Patterns of child rearing. Evanston, Illinois: Row, Peterson.
- SEARS, R.R., WHITING, J.W., NOWLIS, V. et SEARS, P.S. (1953) - Some child - rearing antecedents of aggression and dependency in young children. Genetic Psychology Monographs, 47: 135-234.
- SEDLAK, A.J. (1979) - Developmental differences in understanding plans and evaluating actors. Child Development, 50: 536-560.
- SEWARD, J. P. (1945) - Aggressive Behavior in the rat, III. The role of frustration. Journal of Comparative Psychology, 38: 225-258.
- SHANTZ, D.W. et VOYDANOFF, D.A. (1973) - Situational effects on retaliatory aggression at three age levels. Child Development, 44: 149-153.
- SHAW, M. E. et SULZER, J. L. (1964) - An empirical test of Heider's levels in attribution of responsibility. Journal of Abnormal Social Psychology, 69: 39-46.
- SHERIF, M. (1969) - Ingroup and intergroup relations. Experimental analysis. In: M. Sherif et C. W. Sherif. Social Psychology. New York: Harper and Row.
- SIEGEL, A.E. (1956) - Film-mediated fantasy aggression and strength of aggressive drive. Child Development, 27: 365-378.
- SINGER, R. (1975) - Psychological effects of televised violence. Review and methodological critique. Univ. California (unpubl. manuscript).
- SINGER, J.L. et SINGER, D.G. (1979) - Television viewing, family style and aggressive behavior in preschool children. A.P.A. Annual Meeting. Texas: Houston.
- SINGER, J.L. et SINGER, D.G. (1980) - Television, imagination and aggression: a study of preschoolers. New Jersey: Erlbaum, Hillsdale.
- SINGER, J.L. et SINGER, D.G. (1983) - Psychologists look at television: cognitive, developmental, personality and social policy implications. American Psychologist, 30: 826-834.
- SPENCE, K.W. (1956) - Behavior theory and conditioning. New Haven, Conn.: Yale Univ. Press.
- STEUER, E.B. (1973) - Research concerning media induction of aggression in children: an appraisal with suggestions for further research. Dissertation abstract intern., 35 (1-B): 490-491.
- STEUER, E.B., APPLEFIELD, J.M. et SMITH, R. (1971) - Televised aggression and the interpersonal aggression of preschool children. Journal of Experimental Child Psychology, 11: 442-447.
- TANNENBAUM, P.H. (1971) - Emotional arousal as a mediator of erotic communication effects. Technical report of the commission on obscenity and porno-

- TANNENBAUM, P. H. (1972) - Studies in film- and television-mediated arousal and aggression: a progress report. In: G.A. Comstock, E.A. Rubinstein et J.P. Murray (Eds). Television and social behavior. Vol.5. Television effects: further explorations. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- TANNENBAUM, P.H. et GAER, E.P. (1965) - Mood change as a function of stress of protagonist and degree of identification in a film-viewing situation. Journal of Personality and Social Psychology, 2: 612-616.
- TANNENBAUM, P.H. et ZILLMANN, D. (1975) - Emotional arousal in the facilitation of aggression through communication. In: L. Berkowitz (Ed). Advances in experimental social psychology, Vol. 8. New York: Academic Press.
- TEDESCHI, J.T. (1983) - Social influence theory and aggression. In: R. Geen et E. Donnerstein (Eds). Aggression: theoretical and empirical reviews. New York: Academic Press, 135-162.
- TEDESCHI, J.T. et LINDSKOLD, S. (1976) - Social Psychology. Interdependence, interaction and influences. New York: John Wiley & sons.
- TEDESCHI, J.T., SMITH, R.B. et BROWN, R.C. (1974) - A reinterpretation of research on aggression. Psychological Bulletin, 1974, 81, 540-562.
- THOMAS, M.H. et DRABMAN, R.S. (1975) - Toleration of real life aggression as a function of exposure to televised violence and age of subject. Merril-Palmer
- THOMAS, M.H., HORTON, R.W., LIPPINCOTT, E.C. et DRABMAN, R.S. (1977) - Desensitization to portrayals of real-life aggression as a function of exposure to television violence. Journal of Personality and Social Psychology, 35: 450-458.
- THOMAS, M.H. et TELL, P.M. (1974) - Effects of viewing real versus fantasy violence upon interpersonal aggression. Journal of Research in Personality, 8: 153-160.
- TOCH, H. (1969) - Violent men. Chicago: Aldine.
- TOMLINSON, P. (1980) - Moral judgement and moral psychology: Piaget, Kohlberg and beyond. In: S. Modgic (Eds). Towards a theory of psychological development within the Piagetian framework. Slough: NFER.
- TURNER, C.N. et BERKOWITZ, L. (1972) - Identification with film aggressor (covert role taking) and reactions to film violence. Journal of Personality and Social Psychology, 27: 256-264.
- VALA, J. (1981) - Grupos sociais e representação social da violência. Psicologia, 2: 329-342.
- VALA, J. (1983) - Idéologies et représentation sociale de la violence. Communication présentée au colloque sur les représentations sociales. Univ. de Bologna.
- VALA, J. et MONTEIRO, M.B. (1982) - Análise experimental dos efeitos da violência filmada sobre os comportamentos agressivos. IV Relatório de Progresso, JNICT, Lisboa, Grupo de Estudos de Psicologia Social.

- VERON, E. (1969) - Ideologias y comunicacion de massas: la semantizacion de la violencia politica. In: E. Veron, L.P. Prieto, P. Ekman, W.V. Friesen, C. Sluzki et O. Masotta (Eds). Language y comunicacion social. Buenos Aires: Ed. Nueva Vision.
- VIDMAR, N. et CRINKLAW, L.D. (1979) - Attributing responsibility for an accident: a methodological and conceptual critique. Canadian Journal of Behavioral Sciences, 6: 112-130.
- WACHTEL, P.L. (1973) - Psychodinamics, behavior therapy and the implacable experimenter: an inquiry into the consistency of personality. Journal of Abnormal Psychology, 83: 324-334.
- WALSTER, E. (1966) - Assignment of responsibility for an accident. Journal of Personality ans Social Psychology, 3: 73-79
- WEINER, B. et PETER, N.A. (1973) - A cognitive development analysis of achievement and moral judgements. Developmental Psychology, 9: 290-309.
- WEISS, W. (1969) - Effects of mass media on communication. In: G. Lindsey et E. Aronson (Eds). The Handbook of Social Psychology, Vol. 5, 2nd Ed. Addison Wesley, Reading, Mass.
- WHITING, J.W. et CHILD, L.L. (1953) - Child training and personality. New Haven, Conn.: Yale Univ. Press.
- WILLIAMS, J.F., MEYERSON, J.L., ERON, L.D. et SEMLER, I.J. (1967) - Peer-rated aggression and aggressive responses elicited in an experimental situation. Child Development, 38: 181-189.
- WINER, B.J. (1971) - Statistical Principles in Experimental Design, New York: McGraw-Hill.
- WOBER, J.M. (1978) - Televised violence and paranoid perception: the view from Great Britain. Public Opinion Quarterly, 42: 315-321.
- WRIGHT, M.E. (1942) - Constructiveness of play as affected by group organization and frustration. Character and Personality, 11: 40-49.
- WRIGHT, L.R. (1960) - Functional analysis and mass communications. Public Opinion Quarterly, 24: 605-620.
- YABLONSKI, L. (1962) - The violent gang. New York: Macmillan.
- ZILLMANN, D. (1971) - Excitation transfer in communication mediated aggressive behavior. Journal of Experimental Social Psychology, 7: 419-434.
- ZILLMANN, D., JOHNSON, R.C. et DAY, K.D. (1974) - Attribution of apparent arousal and proficiency of recovery from sympathetic activation affecting excitation transfer to aggressive behavior. Journal of Experimental Psychology, 10: 503-515.
- ZILLMANN, D., JOHNSON, R.C. et HANRAHEN, J. (1973) - Pacifying effect of happy ending of communications involving aggression. Psychological Reports, 32: 967-970.

ANNEXES

ANNEXE 1
Q.P.A.

- 1 -

Nome _____

Data de Nascimento ___/___/ 19__ Ano de Escolaridade _____

Estabelecimento de Ensino _____

Profissão do Pai _____ Prof. da Mãe _____

XXX

Vais encontrar, nas páginas seguintes, algumas perguntas para responder e alguns exercícios para resolver. Trabalha de acordo com as instruções que te derem.

Responde às perguntas com sinceridade. As tuas respostas só serão usadas para fins de investigação científica.

Resolve os exercícios o melhor que puderes para nos ajudares a compreender a forma de raciocinar das crianças da tua idade.

Obrigado pela tua colaboração.

1. Os professores acham que tu és capaz de estar sentado quieto? ou que és muito medido?
2. Quando os teus amigos discutem, metes-te na discussão? ou ficas calado até que acabem?
3. Que história gostavas mais de ouvir, uma em que se matam índios? ou uma em que se contam como eles fazem as roupas?
4. Preferias caçar pássaros? ou desenhar pássaros?
5. És tu que escolhes os teus brinquedos? ou é a tua mãe?
6. Preferias coleccionar selos? ou jogar futebol?
7. Preferes conversar com os teus professores? ou conversar com um bom amigo?
8. Se duas crianças estivessem à pancada no pátio do recreio, deixavas continuar? ou ias dizer ao professor?
9. Preferes andar de bicicleta? ou ouvir música?
10. Gostavas mais, agora, de ter ursos de peluche? ou de ouvir contar histórias sobre ursos?

PASSA À PÁGINA SEGUINTE

11. Preferias trabalhar com livros numa biblioteca? ou ser um General?
12. Preferes ler um livro? ou jogar à bola?
13. Achas que a tua mãe faz sempre tudo da melhor maneira? ou achas que a tua maneira de fazer as coisas, às vezes, é melhor?
14. Gostavas mais de ser bailarino? ou soldado?
15. Numa brincadeira preferias ser corredor de automóveis? ou um escritor célebre?
16. Preferias ser professor? ou um grande caçador?
17. Consegues estudar enquanto outras pessoas riem e conversam? ou preferes que se callem?
18. És capaz de tocar um insecto grande? ou isso repugna-te?
19. No pátio de recreio fazes muito barulho? ou brincas calmamente sem fazer barulho?
20. Pensas que eras capaz de aprender a pilotar um avião? ou que era muito difícil?
21. Preferes ir à escola? ou dar um grande passeio de automóvel?

22. Preferias escrever um livro? ou ser actor principal numa peça de teatro?
23. Sabes andar bem, sem te desequilibrares, sobre uma barra ou uma trave? ou os outros fazem-no melhor?
24. Preferias ser veterinário? ou Pianista?
25. Quando te oferecem um jogo novo, gostas de ser tu o primeiro a experimentar-lo? ou preferes que alguém te ensine a jogar?
26. Preferias ter um cãozinho meigo? ou um grande cão muito forte?
27. Quando ouves uma história triste, as lágrimas vêm-te aos olhos? ou isso nunca te perturba?
28. Se os teus professores te ralhassen muito, choravas ao contar à tua mãe? ou rias ao dizer-lho?
29. Preferias ser comandante de um pacífico navio de passageiros? ou dum submarino em tempo de guerra?
30. Preferias ser astronauta? ou artista?

ANNEXE 3

1. OS OUTROS DIZEM QUE EU SOU AGRESSIVO

Quase sempre Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Quase nunca

--	--	--	--	--

2. GOSTO DE VER FILMES DE COW-BOYS NA TV.

Quase sempre Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Quase nunca

--	--	--	--	--

3. QUANDO AS COISAS ME CORREM MAL, IRRITO-ME E PARTO AS COISAS.

Quase sempre Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Quase nunca

--	--	--	--	--

4. ACHO QUE SOU SIMPÁTICO

Quase sempre Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Quase nunca

--	--	--	--	--

5. QUANDO OS OUTROS ME IRRITAM, EU CHAMO-LHES NOMES

Quase sempre Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Quase nunca

--	--	--	--	--

6. PERCO FACILMENTE A PACIÊNCIA COM OS OUTROS

Quase sempre Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Quase nunca

--	--	--	--	--

7. FAÇO POUCO DOS OUTROS QUANDO ELES ME PROVOCAM

Quase sempre Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Quase nunca

--	--	--	--	--

8. OS FILMES EM QUE HÁ MUITA PAUCADARIA, DIVERTEM-ME

Quase sempre Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Quase nunca

--	--	--	--	--

9. ACHO QUE SOU AGRESSIVO

Quase sempre Muitas vezes Algumas vezes Poucas vezes Quase nunca

--	--	--	--	--

ANNEXE 4

DÉFINITIONS DES CATÉGORIES D'AGRESSION ET D'ÉROTISME POUR L'ANALYSE DE CONTENU

1. CATÉGORIES D'AGRESSION

- . Agression verbale dirigée contre une personne
- . Agression physique: faire mal avec une intention hostile
- . Menace physique: tentative, non réussie, de faire mal; gestes de menace.
- . Commentaire agressif: expression verbale d'hostilité dirigée contre quelqu'un d'absent
- . Attaque non sociale: destruction d'un objet ou tentative de l'endommager.

2. CATÉGORIES D'ÉROTISME

- . Embrasser - caresser une personne
- . Coucher: rapports sexuels; embrasser ou caresser dans une position couchée
- . Nudité: un acteur n'est pas complètement habillé, se déshabille ou est deshabillé
- . Séduction verbale: expression verbale d'amour ou d'admiration physique pour son partenaire:

ANNEXE 6

Vamos pedir-lhe agora a sua opinião sobre o filme que acabou de ver.

Em relação ao filme que acabou de ver, coloque uma cruz (+) no rectângulo que estiver de acordo com a sua opinião, à frente de cada palavra.

	MUITO	BASTANTE	NÃO SEI	POUCO	NADA
ENTUSIASMANTE					
BRUTAL					
CONFUSO					
MAÇADOR					
VIOLENTO					
COMPREENSÍVEL					
AGRESSIVO					
ESTRANHO					
SEXY					
INTERESSANTE					
IDIOTA					
CRUEL					
ESTÚPIDO					

Costava de voltar a ver um filme deste tipo?

MUITO	BASTANTE	NÃO SEI	POUCO	NADA

ANNEXE 7

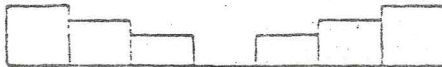
Como se sente neste momento?

Cada uma das palavras que se seguem descrevem um sentimento. Marque na escala que lhe corresponde uma cruz (X), mais próxima de muito ou de nada, conforme o que realmente está a sentir.

EXEMPLO:

SAUDÁVEL

MUITO



NADA

Neste caso, se se sente muito saudável, deve pôr a cruz o mais próximo possível da palavra muito.

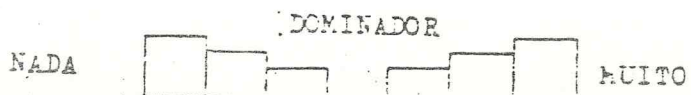
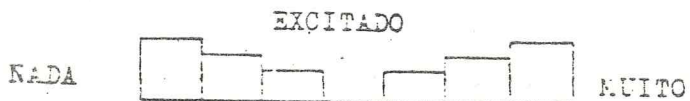
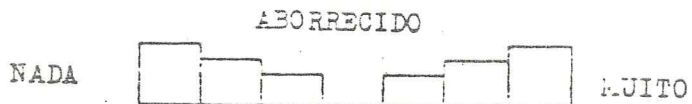
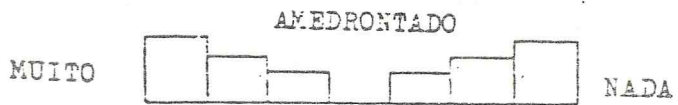
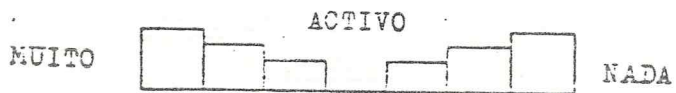
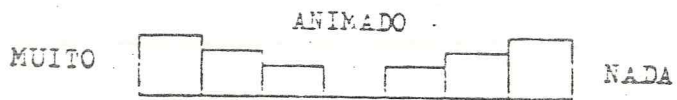
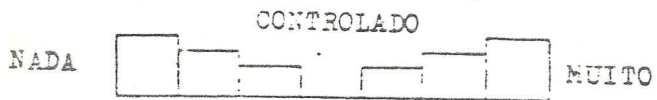
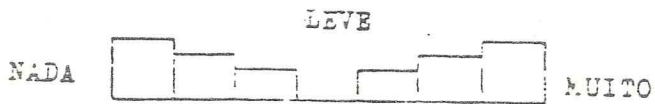
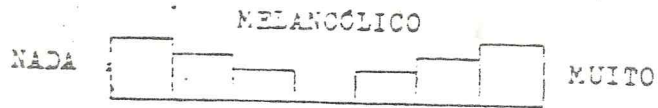
CONTENTE

NADA



MUITO

Neste caso, se se sente pouco contente, onde porá a cruz?



Q.I.P.

Em relação ao filme que acabou de ver há pouco, "A mão de Ferro"


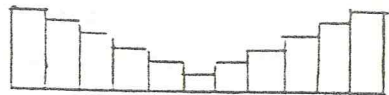
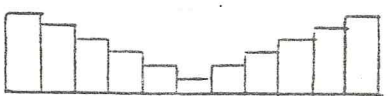
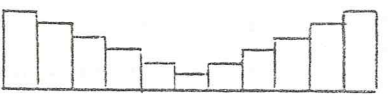
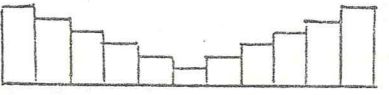
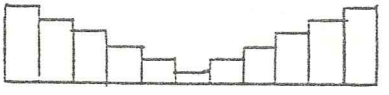
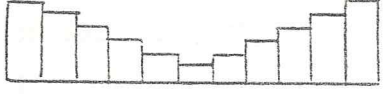
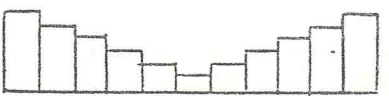
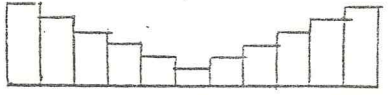
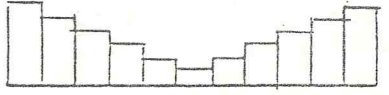
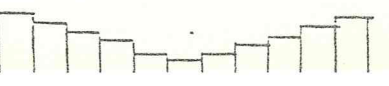
1. De qual dos personagens gostou mais ?
 - . De John, o amigo do Major ?
 - . Do Major Rane ?
 - . De um dos inimigos do Major Rane ?

2. Qual destes personagens acha mais parecido consigo ?
 - . John, o amigo do Major ?
 - . O Major Rane ?
 - . Um dos inimigos do Major Rane ?

3. Com qual destes personagens gostaria mais de se parecer ?
 - . Com John, o amigo do Major ?
 - . Com o Major Rane ?
 - . Com um dos inimigos do Major Rane ?

4. Se tivesse que representar no filme um destes personagens, qual é que escolhia ?
 - . John, o amigo do Major ?
 - . O Major Rane ?
 - . Um dos inimigos do Major Rane ?

Lembre-se que nos interessa a sua opinião sincera, qualquer que seja.

- Hoje em dia, é cada vez maior a possibilidade de sermes atacados e rouba dos DESACORDO  AA
- Podemos ter confiança na maioria das pessoas..... DESACORDO  A
- É necessário aumentar o número de polícias como forma de garantir a todas as pessoas a sua segurança física e a propriedade dos seus bens DESACORDO  A
- O mundo está dividido em gente boa e gente má e os maus são cada vez mais do que os bons..... DESACORDO  A
- Não é muito perigoso uma pessoa passear sozinha na rua à noite DESACORDO  A
- Aumenta dia a dia a possibilidade de nos vermos envolvidos em qualquer tipo de violência DESACORDO  A
- Temos de ser muito cuidadosos na escolha das pessoas com que nos damos DESACORDO  A
- Se a polícia cada vez mais tem que recorrer à força é porque as pessoas são cada vez piores DESACORDO  A
- Em geral as pessoas estão prontas a ajudar os outros e não são egoístas DESACORDO  A
- Hoje em dia já não sabemos em quem podemos confiar DESACORDO  A
- Os crimes graves estão a diminuir DESACORDO  A

ANNEXE 10

O Grupo de Estudos de Psicologia Social está a fazer um estudo de opinião sobre alguns problemas sociais, para o qual necessita de entrevistar cerca de duas centenas de pessoas de diferentes idades e profissões.

É para este estudo que pedimos a sua colaboração.
A sua opinião é, para nós, muito importante.

As suas respostas são confidenciais - não serão reveladas a ninguém - e destinam-se, exclusivamente, a fins de investigação científica. Por isso mesmo, não terá que se identificar.

Vamos apresentar duas histórias que foram escolhidas, ao acaso, de um jornal, da sua página especial de actualidades.

Leia-as com muita atenção para, em seguida, nos dar a sua opinião sobre elas.

NA ESCOLA, O JOÃO EMPURROU E ESPANCOU UM MIÚDO MAIS PEQUENO.

O PEDRO DISSE AO NUNO, A GOZAR, QUE A MÃE DELE TINHA MORRIDO NUM DESASTRE DE AUTOMÓVEL.

Vamos agora, apresentar uma história de cada vez, e pedir a sua opinião sobre ela. Lêa outra vez cada história com atenção. Para responder às perguntas marque um X num dos quadrados das escalas em baixo, de acordo com a sua opinião.

O PEDRO DISSE AO NUNO, A GOZAR, QUE A MÃE DELE
TINHA MORRIDO NUM DESASTRE DE AUTOMÓVEL.

1. O que o Pedro fez é:

Multíssimo

violento

--	--	--	--	--	--	--	--

Nada

violento

NA ESCOLA, O JOÃO EMPURROU E ESPANCOU UM
MIÚDO MAIS PEQUENO.

1. O que o João fez é:

Nada

violento

--	--	--	--	--	--	--	--

Multíssimo

violento

ANNEXE 11

O Grupo do Estudos de Psicologia Social está a fazer um estudo de opinião sobre alguns problemas sociais, para o qual necessita de entrevistar cerca de duas centenas de pessoas de diferentes idades e profissões.

É para este estudo que pedimos a sua colaboração. A sua opinião é, para nós, muito importante.

As suas respostas são confidenciais - não serão reveladas a ninguém - e destinam-se, exclusivamente, a fins de investigação científica. Por isso mesmo, não terá que se identificar.

Vamos apresentar duas histórias que foram escolhidas, ao acaso, de um jornal, da sua página especial de actualidades.

Leia-as com muita atenção para, em seguida, nos dar a sua opinião sobre elas.

O PEDRO DISSE AO NUNO, A GOZAR, QUE A MÃE DELE
TINHA MORRIDO NUM DESASTRE DE AUTOMÓVEL.

OS PATRÕES DE UMA FÁBRICA DECIDIRAM E CONSE-
GUIRAM FECHÁ-LA E DESPEDIR TODOS OS EMPREGA-
DOS .

Volte a página

Vamos agora, apresentar uma história de cada vez, e pedir a sua opinião sobre ela. Leia outra vez cada história com atenção. Para responder às perguntas marque um X num dos quadrados das escalas em baixo, de acordo com a sua opinião.

O PEDRO DISSE AO NUNO, A GOZAR, QUE A MÃE DELE TINHA MORRIDO NUM DESASTRE DE AUTOMÓVEL.

1. O que o Pedro fez é:

Muitíssimo

violento

--	--	--	--	--	--	--	--

Nada

violento

OS PATRÕES DE UMA FÁBRICA DECIDIRAM E CONSEGUIRAM FECHÁ-LA E DESPEDIR TODOS OS EMPREGADOS.

1. O que os patrões fizeram é:

Nada

violento

--	--	--	--	--	--	--	--

Muitíssimo

violento

ANNEXE 12

O Grupo de Estudos de Psicologia Social está a fazer um estudo de opinião sobre alguns problemas sociais, para o qual necessita de entrevistar cerca de duas centenas de pessoas de diferentes idades e profissões.

É para este estudo que pedimos a sua colaboração. A sua opinião é, para nós, muito importante.

As suas respostas são confidenciais - não serão reveladas a ninguém - e destinam-se, exclusivamente, a fins de investigação científica. Por isso mesmo, não terá que se identificar.

Vamos apresentar quatro histórias que foram escolhidas, ao acaso, de um jornal, da sua página especial de actualidades.

Leia-as com muita atenção para, em seguida, nos dar a sua opinião sobre elas.

O PEDRO DISSE AO NUNO, A GOZAR, QUE A MÃE DELE TINHA MORRIDO NUM DESASTRE DE AUTOMÓVEL, SÓ PORQUE ESTAVA IRRITADO E LHE APETECIA GOZAR COM ALGUÉM. O NUNO FICOU MUITÍSSIMO AFLITO E DESMAIOU.

OS GUARDAS DE UMA PRISÃO MALTRATARAM E MAGOARAM OS PRESOS, SÓ PORQUE OS CHEFES OS OBRIGARAM A FAZER ISSO; OS PRESOS FICARAM COM ALGUNS FERIMENTOS.

NA ESCOLA, O JOÃO EMPURROU E ESPANCOU UM MIÚDO MAIS PEQUENO QUE FICOU COM UM BRAÇO MAGOADO, SÓ PORQUE ESTAVA MAL DISPOSTO E QUERIA BATER EM ALGUÉM.

OS PATRÕES DE UMA FÁBRICA DECIDIRAM E CONSEGUIRAM FECHAR A FÁBRICA E DESPEDIR TODOS OS EMPREGADOS, SÓ PORQUE JÁ NINGUÉM QUERIA COMPRAR O QUE LÁ SE FABRICAVA. A MAIORIA DOS EMPREGADOS NÃO CONSEGUIU OUTRO TRABALHO E FICOU NO DESEMPREGO.

Vamos agora apresentar uma história de cada vez, e pedir a sua opinião sobre ela. Leia outra vez cada uma das histórias com atenção. Para responder às perguntas marque um X nos quadrados das escalas em baixo, de acordo com a sua opinião.

O PEDRO DISSE AO NUNO, A GOZAR, QUE A MÃE DELE TINHA MORRIDO NUM DESASTRE DE AUTOMÓVEL, SÓ PORQUE ESTAVA IRRITADO E LHE APETECIA GOZAR COM ALGUÉM. O NUNO FICOU MUITÍSSIMO AFLITO E DESMAIOU.

a) O que o Pedro fez ao Nuno é:

Muitíssimo

violento

--	--	--	--	--	--	--	--

Nada

violento

b) Acho que o Pedro é:

Muitíssimo

culpado

--	--	--	--	--	--	--	--

Nada

culpado

c) Acho que o Pedro devia ser:

Muitíssimo

castigado

--	--	--	--	--	--	--	--

Nada

castigado

(continue)

Leia outra vez esta história com atenção.

OS GUARDAS DE UMA PRISÃO MALTRATARAM E MAGOARAM OS PRESOS, SÓ PORQUE OS CHEFES OS OBRIGARAM A FAZER ISSO; OS PRESOS FICARAM COM ALGUNS FERIMENTOS.

a) O que os guardas da prisão fizeram aos presos é:

Muitíssimo

violento

--	--	--	--	--	--	--	--

Nada

violento

b) Acho que os guardas são:

Muitíssimo

culpados

--	--	--	--	--	--	--	--

Nada

culpados

c) Acho que os guardas deviam ser:

Muitíssimo

castigados

--	--	--	--	--	--	--	--

Nada

castigados

(continue)

Leia outra vez esta história com atenção.

NA ESCOLA, O JOÃO EMPURROU E ESPANCOU UM MIÚDO
MAIS PEQUENO. QUE FICOU COM UM BRAÇO MAGOADO, SÓ
PORQUE ESTAVA MAL DISPOSTO E QUERIA BATER EM
ALGUÉM.

a) O que o João fez ao colega é:

Muitíssimo

violento

--	--	--	--	--	--	--	--

Nada

violento

b) Acho que o João devia ser:

Muitíssimo

castigado

--	--	--	--	--	--	--	--

Nada

castigado

c) Acho que o João é:

Muitíssimo

culpado

--	--	--	--	--	--	--	--

Nada

culpado

(continue)

Leia outra vez esta história com atenção.

OS PATRÕES DE UMA FÁBRICA DECIDIRAM E CON-
SEGUIRAM FECHAR A FÁBRICA E DESPEDIR TODOS OS EM-
PREGADOS, SÓ PORQUE JÁ NINGUÉM QUERIA COMPRAR
O QUE LÁ SE FABRICAVA. A MAIORIA DOS EM-
PREGADOS NÃO CONSEGUIU OUTRO TRABALHO E FICOU NO
DESEMPREGO.

a) O que os proprietários da fábrica fizeram é:

Muitíssimo

Nada

violento

--	--	--	--	--	--	--	--

violento

b) Acho que os proprietários da fábrica são:

Muitíssimo

Nada

culpados

--	--	--	--	--	--	--	--

culpados

c) Acho que os proprietários da fábrica deviam ser:

Muitíssimo

Nada

castigados

--	--	--	--	--	--	--	--

castigados

Obrigado pela sua colaboração

Para fins de tratamento estatístico, agradecemos que nos indique:

Idade

Sexo

M

F

Ano de Escolaridade

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

O B R I G A D O P E L A S U A C O L A B O R A Ç Ã O

2. <u>Nouvelles perspectives dans la recherche des effets des media.</u>	90
2.1. Une nouvelle conception des effets	90
. L'influence de la télévision sur les comportements agressifs des spectateurs	95
. Exposition à la télévision et représentation de la réali- té sociale	98
2.2. Une approche plus sociale des effets des media	104
3. <u>Conclusions</u>	107

CHAPITRE IV - RESULTATS ET NOUVELLES PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE
SUR LES EFFETS DES FILMS VIOLENTS

1. <u>Variables de médiation des effets des films violents</u>	111
1.1. Variables au niveau des stimuli	112
. L'impact des dessins animés	112
. Le dénouement des films	113
. Effet d'adition versus effet de satiation	114
. Violence justifiée versus violence injustifiée	116
1.2. Variables au niveau des sujets	117
. La signification des films	117
. L'identification avec le héros	119
. Les états émotionnels des spectateurs	120
. La variable sexe	121
. La personnalité des spectateurs	122
. L'âge des spectateurs	124

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	6
CHAPITRE I - SUR LA DÉFINITION DE L'AGRESSION	17
PREMIERE PARTIE - L'APPRENTISSAGE DE LA VIOLENCE: VIOLENCE FIL- MÉE, COMPORTEMENTS AGRESSIFS ET REPRÉSENTATION PARANOÏDE DU MONDE	
35	
∩ CHAPITRE II - VIOLENCE FILMÉE ET COMPORTEMENTS AGRESSIFS: MODÈLES THÉORIQUES ET PARADIGMES DE LA RECHERCHE...	36
INTRODUCTION	37
1. <u>L'hypothèse cathartique</u>	38
2. <u>La théorie de l'agression réactive</u>	43
3. <u>La théorie de l'apprentissage social de l'agression</u>	50
4. <u>L'hypotèse de l'activation émotionnelle</u>	56
CHAPITRE III - LES EFFETS DES MOYENS DE COMMUNICATION DE MASSE: DE LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE AUX EFFETS DES FILMS VIOLENTS	
63	
INTRODUCTION	64
1. <u>La recherche des effets directs et immédiats</u>	68
1.1. Le paradigme des effets minimaux	69
. L'exposition sélective	69
. Les deux étapes dans la communication sociale	75
1.2. Le paradigme de la communication persuasive	78
. Une analyse psychologique du système de communication : source, message et audience	78
. Expérimentation et enquête	84

Deuxième recherche - L'évaluation de l'agression selon son cadre, social interindividuel ou institutionnel.....	275
1. <u>Introduction</u>	275
2. <u>Méthode</u>	278
2.1. Plan expérimental et sujets	278
2.2. La construction des épisodes violents	279
2.3. Procédure	279
3. <u>Résultats</u>	280
4. <u>Discussion</u>	284
CHAPITRE IX - L'EVALUATION DES INTERACTIONS VIOLENTES SELON LEUR NATURE, LEUR CADRE SOCIAL, L'INTENTIONNALITE DE L' ACTEUR ET LES CONSEQUENCES DE L'ACTE	
	288
1. <u>Introduction</u>	289
2. <u>Méthode</u>	296
2.1. Plan expérimental et sujets	296
2.2. La définition des variables indépendantes	298
2.3. La construction des épisodes	298
2.4. Procédure	301
3. <u>Résultats</u>	302
3.1. Patterns des jugements par groupes d'âge	302
3.2. Comparaison qualitative des patterns de jugements par groupes d'âge	318
4. <u>Discussion et conclusions</u>	322
CONCLUSION	327
BIBLIOGRAPHIE	333
ANNEXES	353

1. <u>Introduction</u>	195
2. <u>Méthode</u>	205
2.1. Plan expérimental et sujets	205
2.2. Construction de la mesure de la représentation paranoïde du monde	206
2.3. Les variables indépendantes	210
2.4. Les variables dépendantes	211
2.5. Procédures	212
3. <u>Résultats</u>	213
4. <u>Discussion et conclusions</u>	225
DEUXIEME PARTIE - LA REPRESENTATION DE LA VIOLENCE ET SON ÉVALUA TION: ETUDES DEVELOPPEMENTALES	233
CHAPITRE VII - SUR LE JUGEMENT DE LA VIOLENCE: LA PERSPECTIVE DEVELOPPEMENTALE	234
CHAPITRE VIII- L'EVALUATION DES ACTES VIOLENTS SELON LEUR NATU- RE ET LEUR CADRE SOCIAL	257
INTRODUCTION	258
Première recherche -L'évaluation de l'agression selon sa nature physique ou morale	265
1. <u>Introduction</u>	265
2. <u>Méthode</u>	267
2.1. Plan expérimental et sujets	267
2.2. La construction des épisodes agressifs	267
2.3. Procédure	268
3. <u>Résultats</u>	269
4. Discussion	271