



Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants

KAREN L. BIERMAN, Ph.D.

STEPHEN A. ERATH, MS

Pennsylvania State University, ÉTATS-UNIS

(Publication sur Internet le 1^{er} décembre 2004)

Thème

Relations entre pairs

Introduction

Dans des conditions optimales, pendant les années préscolaires, les enfants acquièrent des habiletés socio-affectives qui leur permettent d'établir et de maintenir leurs premières amitiés et de bien s'entendre avec leurs communautés de pairs. Les enfants qui accusent un retard dans l'acquisition de compétences socio-affectives sont plus à risque de vivre des problèmes importants avec leurs pairs et d'éprouver des difficultés comportementales lorsqu'ils entrent au primaire.¹ Ces problèmes peuvent se transformer en difficultés affectives et en comportements antisociaux plus graves à l'adolescence.² Il est donc prioritaire de promouvoir le développement socio-affectif pendant les années préscolaires.

Sujet

Les données empiriques soutiennent l'impact positif de deux sortes de programmes conçus pour promouvoir les compétences socio-affectives des enfants d'âge préscolaire. Les programmes *universels* sont enseignés par les enseignants et s'adressent à la classe entière afin de promouvoir l'apprentissage socio-affectif et les relations positives entre les pairs. Les programmes *désignés* s'efforcent de remédier aux déficiences d'habiletés et de réduire les problèmes des enfants qui ont des retards socio-affectifs ou des perturbations comportementales.³ La recherche qui concerne la prévention suggère que l'inclusion de l'intervention universelle et désignée peut fournir un « continuum » de services optimal en rendant disponibles les niveaux de soutien adéquats aux enfants et aux familles ayant des besoins variés.⁴

Problèmes

Pour réussir à promouvoir des relations positives entre les pairs, les programmes préscolaires doivent encourager les habiletés socio-affectives qui « correspondent à des compétences » — des habiletés qui sont associées à l'acceptation entre les pairs et à la protection contre le rejet par les pairs.⁵ Pendant les années préscolaires, ces habiletés incluent :

- 1) des *habiletés de coopération lors des jeux* (attendre son tour, partager des jouets,

- jouer à faire semblant et réagir positivement avec les pairs);^{6,7}
- 2) les *habiletés de langage et de communication* (converser avec les pairs, suggérer et élaborer des thèmes de jeux communs, poser des questions et répondre à des demandes de clarification, inviter les autres à jouer);^{8,9}
 - 3) *compréhension et régulation affectives* (identifier ses propres sentiments et ceux des autres, réguler son affect lorsque l'on est excité ou contrarié, inhiber son émotivité et faire face aux frustrations quotidiennes);^{6,7}
 - 4) *contrôle de l'agressivité et habiletés de résolution de problèmes* (inhiber l'agressivité réactive, gérer verbalement les conflits, produire des solutions de rechange aux problèmes sociaux et négocier avec les pairs).^{10,11}

Contexte de la recherche

La recherche développementale suggère que les compétences socio-affectives peuvent être enseignées grâce à l'utilisation systématique : 1) de modèles, de consignes et de justifications servant à illustrer des concepts sur les habiletés; 2) d'occasions multiples de pratiquer les habiletés en étant conseillé et soutenu; 3) de rétroaction sur la performance, y compris des compliments particuliers et une réorientation pour augmenter l'autosuiivi et la conscience sociale, et 4) le soutien en faveur de l'utilisation généralisée des habiletés dans des contextes où les pairs sont présents.¹² Les essais aléatoires suggèrent que ces techniques peuvent favoriser les compétences socio-affectives et les relations positives entre les pairs lorsqu'elles sont utilisées dans le cadre de programmes universels en classe et enseignées par les professeurs et/ou dans le cadre de programmes désignés pour les enfants qui ont des problèmes avec leurs pairs.

Questions clés pour la recherche

De façon générale, davantage d'essais aléatoires avec cas-témoins sont nécessaires si l'on veut identifier des modèles de programmes visant à favoriser les relations positives entre les enfants d'âge préscolaire. De plus, certaines questions de recherche au sujet du devis et de l'axe optimaux des interventions, dont l'objectif est de promouvoir la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire, demeurent sans réponse. Quels sont les bienfaits des stratégies d'intervention précoce universelle et désignée? Comment imbriquer les programmes désignés avec les programmes universels? Quelles stratégies d'intervention optimisent l'engagement et l'apprentissage? Quelles adaptations environnementales favorisent la généralisation des habiletés au contexte naturaliste des pairs? Quelles sont les avantages de combiner les programmes de promotion des compétences sociales à l'école et les programmes d'intervention précoce axée sur les parents?

Récents résultats de recherche

Les essais aléatoires révèlent des effets positifs pour les programmes préscolaires qui utilisent des leçons de présentation de compétences (avec des histoires servant de modèle, des marionnettes et des images) et des activités dirigées (jeux de rôles et autres jeux) pour enseigner les habiletés socio-affectives en classe. Par exemple, dans une étude aléatoire, le programme *I Can Problem Solve* (Je peux résoudre le problème) (ICPS)¹³ a conduit à des améliorations durables des habiletés de résolution de problèmes sociaux chez les enfants en maternelle et au préscolaire, surtout en ce qui a trait à la capacité de penser à des solutions de rechange multiples pour les problèmes sociaux. Les chercheurs ont

également constaté des améliorations en ce qui concerne les niveaux d'impulsivité, les capacités d'adaptation et l'isolement social tels qu'évalués par les enseignants.^{14,15} Dans le cadre d'un essai aléatoire, une version du programme *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* adapté pour le préscolaire (un programme complet d'apprentissage socio-affectif), a produit des améliorations mesurées par des échelles normalisées des habiletés affectives, de la compréhension et par l'évaluation de la compétence sociale par les enseignants et les parents.¹⁶

Les programmes désignés d'entraînement aux compétences sociales ont aussi prouvé leur efficacité pour les enfants d'âge préscolaire qui ont de faibles niveaux d'acceptation par les pairs, des problèmes socio-comportementaux¹⁷ et des troubles du développement.¹⁸ Ces programmes suggèrent que le fait de montrer aux jeunes enfants des habiletés de communication et de jouer de façon coopérative (par exemple, débiter le jeu, poser des questions, soutenir les pairs) peut avoir des effets positifs sur leur comportement social. De plus, la généralisation de ces activités dans le contexte de la classe (renforcement sélectif et modifications de l'environnement pour promouvoir les occasions de jeu avec les pairs) joue un rôle important dans la promotion des améliorations en ce qui concerne l'acceptation par les pairs. De plus, le *Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Curriculum* a été spécialement conçu pour les enfants au préscolaire ou au primaire aux prises avec des problèmes de conduite agressive-perturbatrice ainsi qu'avec des problèmes associés avec les pairs.¹⁹ Une étude aléatoire sur ce programme a révélé des effets positifs sur les problèmes comportementaux d'externalisation et sur les habiletés de résolution de problèmes sociaux.¹⁹

Conclusions

Les années préscolaires représentent une période idéale pour des interventions éducatives et préventives destinées à promouvoir le développement socio-affectif et les compétences en ce qui a trait à l'interaction avec les pairs. Les enfants d'âge préscolaire sont motivés à établir leurs premières amitiés et à explorer le jeu coopératif ainsi que le jeu imaginatif avec les pairs.^{20,21} Quant à elles, les interactions positives avec les pairs procurent une source de divertissement et de camaraderie, soutiennent le développement des habiletés sociales et de la compréhension interpersonnelle et favorisent les sentiments de compétence sociale.²²

Les programmes universels et indiqués ont fait leurs preuves en ce qui a trait à la promotion des compétences socio-affectives des enfants d'âge préscolaire en contribuant à leur acceptation par les pairs et à leur maturité scolaire pour entrer à l'école. Les programmes efficaces ciblent les domaines des habiletés socio-affectives reliés empiriquement à l'acceptation par les pairs pendant les années préscolaires, avec des consignes et des modèles pour illustrer les concepts des habiletés, des occasions de pratiquer les habiletés, une rétroaction positive sur la performance et une organisation de classe stratégique pour soutenir la généralisation et le maintien des habiletés dans des contextes naturalistes de pairs. Davantage de recherches sont nécessaires pour améliorer les programmes, mais les données soutiennent fortement les politiques qui encouragent la promotion systématique des compétences socio-affectives dans les programmes préscolaires.

Implications

Les programmes modèles prouvent que l'instruction et le soutien systématique peuvent améliorer le développement socio-affectif et les relations positives entre les pairs chez les enfants d'âge préscolaire. Les programmes d'entraînement aux compétences sociales dont l'efficacité est empiriquement prouvée procurent une base pour l'amélioration des normes courantes de pratique, pour la recherche future et son raffinement. Davantage de recherche est nécessaire, surtout pour évaluer l'utilité d'imbriquer les interventions universelles et désignées, pour définir les stratégies visant à montrer les habiletés et les pratiques qui optimisent l'engagement et l'apprentissage, et pour identifier les stratégies qui améliorent la généralisation et le maintien des habiletés de l'enfant dans plusieurs contextes et au fil du temps. Étant donné que les enseignants sont des sources importantes de socialisation et de soutien pour les enfants d'âge préscolaire, il est nécessaire de développer de meilleures pratiques de formation et de suivi des enseignants, afin qu'ils puissent mettre en œuvre les programmes d'entraînement aux compétences sociales. On a aussi besoin davantage de recherches pour déterminer le rôle de la formation des parents dans les programmes favorisant la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire.

RÉFÉRENCES

1. Ladd GW, Price JM. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 1987;58(5):1168-1189.
2. Parker JG, Rubin KH, Price JM, DeRosier ME. Peer relationships, child development and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In: Cicchetti D, Cohen DJ, eds. *Risk, disorder, and adaptation*. Oxford, England: John Wiley & Sons; 1995:96-161. *Developmental Psychopathology*; vol. 2.
3. Mrazek PJ, Haggerty RJ, eds. *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press; 1994.
4. Webster-Stratton C, Taylor T. Nipping early risk factors in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention Science* 2001;2(3):165-192.
5. Bierman KL, Erath SA. Promoting social competence in early childhood: Prevention and early intervention programs. In: McCartney K, Phillips D, eds. *Handbook of Early Child Development*. Blackwell; Sous presse.
6. Denham SA, Burton R. *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers; 2003.
7. Eisenberg N, Fabes RA. Emotion, regulation, and the development of social competence. In: Clark MS, ed. *Emotion and social behaviour*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1992:119-150. *Review of personality and social psychology*; vol. 14.
8. Kemple K, Speranza H, Hazen N. Cohesive discourse and peer acceptance: Longitudinal relations in the preschool years. *Merrill-Palmer Quarterly* 1992;38(3):364-381.
9. Mendez JL, Fantuzzo J, Cicchetti D. Profiles of social competence among low-income African-American preschool children. *Child Development* 2002;73(4):1085-1100.
10. Ladd GW, Price JM, Hart CH. Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development* 1988;59(4):986-992.
11. Youngstrom E, Wolpaw JM, Kogos JL, Schoff K, Ackerman B, Izard C. Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology* 2000;29(4):589-602.
12. Ladd GW, Mize J. A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review* 1983;90(2):127-157.
13. Shure MB. *I Can Problem Solve: An interpersonal cognitive problem-solving program: Kindergarten and primary grades*. Champaign, Ill: Research Press; 1992.
14. Shure MB, Spivack G. Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology* 1980;1(1):29-44.

15. Shure MB, Spivack G. Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology* 1982;10(3):341-356.
16. Domitrovich CE, Greenberg MT, Kusche C, Cortes R. *Manual for the Preschool PATHS Curriculum*. Philadelphia, Pa: Pennsylvania State University; 1999.
17. Mize J, Ladd GW. Toward the development of successful social skills training for preschool children. In: Asher SR, Coie JD, eds. *Peer rejection in childhood. Cambridge studies in social and emotional development*. New York, NY: Cambridge University Press; 1990:338-361.
18. Odom SL, McConnell SR, McEvoy MA, Peterson C, Ostrosky M, Chandler LK, Spicuzza RJ, Skellenger A, Creighton M, Favazza PC. Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 1999;19(2):75-91.
19. Webster-Stratton C, Reid J, Hammond M. Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2001;42(7):943-952.
20. Gottman JM. How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1983;48:(3). Serial No. 201.
21. Howes C. Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review* 1987;7(3):252-272.
22. Hartup W. The peer system. In: Hetherington EM, ed. *Socialization, personality, and social development*. New York, NY: Wiley; 1983:102-196. Mussen PE, ed. *Handbook of child psychology*. 4th ed; vol 4.

Pour citer ce document :

Bierman KL, Erath SA. Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2004:1-6. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Bierman-ErathFRxp.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2004