

## RELATIONS ENTRE PAIRS

---

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

<sup>1</sup>Carla Kalvin, M.S., <sup>1</sup>Karen L. Bierman, Ph.D., <sup>2</sup>Stephen A. Erath, Ph.D.

<sup>1</sup>Pennsylvania State University, États-Unis; <sup>2</sup>Auburn University, États-Unis

Avril 2015, Éd. rév.

### 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, de bien s'entendre avec leurs communautés de pairs et de participer efficacement aux activités scolaires. 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 à l'école primaire.<sup>1</sup> Ces problèmes peuvent se transformer en difficultés affectives et en comportements antisociaux plus graves à l'adolescence.<sup>2</sup> Il est donc prioritaire de promouvoir le développement socio-affectif pendant les années préscolaires.

### Sujet

Les données empiriques indiquent que plusieurs approches interventionnelles favorisent efficacement le développement socio-affectif et améliorent les relations positives entre pairs au cours des années préscolaires.

<sup>1,3</sup> Les interventions universelles (ou de niveau 1) sont instaurées par des enseignants du préscolaire et s'adressent à l'ensemble de la classe. Les interventions sélectives et désignées (ou de niveau 2 et 3) sont instaurées par des enseignants ou des spécialistes. Elles visent à remédier aux déficiences d'habiletés et à réduire les problèmes des enfants présentant des retards socio-affectifs ou des troubles comportementaux. La recherche portant sur la prévention suggère que l'inclusion de l'intervention universelle et désignée peut fournir un « continuum » optimal de services en rendant disponibles les niveaux de soutien adéquats aux enfants et aux familles ayant des besoins variés.<sup>4,5</sup>

## Problèmes

Pour promouvoir efficacement les 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.<sup>5</sup> Pendant les années préscolaires, ces habiletés incluent : 1) les habiletés de coopération lors des jeux (attendre son tour, partager des jouets, jouer à faire semblant et réagir positivement avec les pairs);<sup>6</sup> 2) les habiletés de langage et de communication (converser avec les pairs, suggérer et élaborer des thèmes de jeux communs, poser des questions, répondre à des demandes de clarification et inviter les autres à jouer);<sup>7</sup> 3) la compréhension et la 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);<sup>8,9</sup> et 4) le contrôle de l'agressivité et les habiletés de résolution des problèmes (inhiber l'agressivité réactive, gérer verbalement les conflits, produire des solutions de rechange aux problèmes sociaux et négocier avec les pairs).<sup>4,6</sup> À cet âge, un des objectifs est spécifiquement de renforcer les habiletés d'autorégulation qui peuvent contribuer à l'adaptation efficace des enfants aux exigences comportementales et sociales du milieu scolaire.<sup>10</sup>

## Contexte de la recherche

La recherche développementale suggère que les compétences socio-affectives peuvent être enseignées par l'entremise de stratégies axées sur l'entraînement explicite composé d'explications, de démonstrations et d'activités pratiques portant sur les habiletés.<sup>11</sup> Les programmes préscolaires d'apprentissage socio-affectif (ASE) fondés sur des données probantes offrent aux enseignants des leçons, des histoires, des marionnettes et des activités d'introduction aux habiletés socio-affectives. Par ailleurs, les stratégies de gestion positive du comportement (par exemple, l'utilisation systématique de directives, le renforcement contingent, la réorientation et l'instauration de limites) ont permis efficacement de réduire les problèmes de comportements sociaux et d'encourager les interactions positives entre les pairs. Les essais à répartition aléatoire apportent la preuve de l'efficacité pour un petit nombre de modèles de programmes préscolaires d'ASE et de gestion positive du comportement. Ils sont décrits ci-après.

## Questions clés pour la recherche

De façon générale, un plus grand nombre d'essais à répartition aléatoire, 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 plan expérimental et de l'axe optimaux des interventions, dont l'objectif est de promouvoir les compétences sociales des enfants d'âge préscolaire, demeurent sans réponse. Quels sont les bienfaits des stratégies d'intervention précoce universelle et sélective/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? Quels 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

Plusieurs programmes d'ASE de niveau universel se sont avérés efficaces dans des essais à répartition aléatoire, démontrant les effets bénéfiques des stratégies d'entraînement explicite, à l'échelle de la classe, sur le développement des habiletés socio-affectives à l'âge préscolaire.<sup>1,3</sup> Les exemples comprennent les programmes « I Can Problem Solve » (Je peux résoudre le problème, ICPS<sup>2</sup>) et Al's Pals<sup>13</sup>. Le programme le mieux étudié est le PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) préscolaire. Dans le cadre d'un premier essai à répartition aléatoire, le programme PATHS préscolaire a conduit à l'augmentation des habiletés affectives des enfants et à de meilleurs résultats lors des évaluations des compétences sociales par les enseignants et les parents.<sup>14</sup> Dans un deuxième essai indépendant, le programme PATHS préscolaire combiné à des soutiens au développement assurés en ligne par des professionnels a amélioré les compétences sociales des enfants (la tolérance à la frustration, la confiance en soi, l'orientation des tâches et les habiletés sociales) évaluées par les enseignants.<sup>15</sup> Lors d'un troisième essai, lorsque dans le cadre du projet Head Start REDI, le programme PATHS préscolaire a été combiné à des composantes interventionnelles supplémentaires ciblant les habiletés du langage et de l'alphabétisation, les effets bénéfiques durables pour les enfants d'âge préscolaire consistaient en une amélioration de l'engagement à l'apprentissage et des compétences sociales, après la transition en maternelle.<sup>16</sup>

Les programmes ciblant la structuration de l'environnement préscolaire par des stratégies de gestion positive du comportement sont également très prometteurs. Par exemple, dans le cadre d'un premier essai à répartition aléatoire, le Programme de formation des enseignants Incredible Years (IY) a diminué les taux de comportements agressifs et perturbateurs dans des établissements préscolaires desservant des enfants de familles à faibles revenus.<sup>17</sup> Dans une étude subséquente (le projet Chicago School Readiness Project), l'ajout d'une consultation portant sur la santé mentale des enseignants au programme IY a diminué les taux de comportements agressifs et perturbateurs dans les classes, tout en améliorant l'apprentissage.<sup>18</sup> Récemment, un essai de niveau national conduit à grande échelle aux États-Unis a comparé l'efficacité des programmes Incredible Years et PATHS préscolaire dans des établissements préscolaires desservant des enfants de familles à faibles revenus et a démontré que, par rapport aux pratiques habituelles, les deux programmes amélioraient les habiletés sociales de résolution des problèmes et favorisaient le comportement social.<sup>19</sup>

Aux niveaux sélectif et désigné, les programmes d'entraînement aux compétences sociales ont également prouvé leur efficacité pour les enfants d'âge préscolaire présentant de faibles niveaux d'acceptation par leurs pairs, des problèmes socio-comportementaux<sup>20</sup> et des troubles du développement.<sup>21</sup> Par exemple, dans le programme Resilient Peer Treatment destiné aux enfants d'âge préscolaire socialement en retrait et maltraités, des enfants ciblés et des pairs à comportement prosocial ont participé à des séances de jeux guidées par un moniteur adulte qui érigeait des comportements sociaux positifs et les renforçait de manière à augmenter la coopération et l'interaction lors des jeux.<sup>22</sup> Ces programmes suggèrent que le fait de montrer aux jeunes enfants des habiletés de communication et de coopération lors des jeux (par exemple, débiter le jeu, poser des questions et 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 (le renforcement sélectif et les 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. Par ailleurs, 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. Dans un essai à répartition aléatoire, ce programme a réduit les comportements

déviant et a amélioré les habiletés sociales de résolution des problèmes.<sup>23</sup> Les programmes individualisés de gestion comportementale peuvent être particulièrement bénéfiques pour les enfants d'âge préscolaire présentant des taux élevés de comportements agressifs et perturbateurs. Par exemple, l'intervention BEST in CLASS, en combinant une gestion positive du comportement axée sur la classe à une gestion individualisée des élèves à risques, a démontré de façon préliminaire, des effets positifs sur le comportement social et les habiletés sociales des enfants.<sup>24</sup>

## 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. Plusieurs programmes universels et sélectifs/indiqués ont fait leurs preuves à l'égard de la promotion des compétences socio-affectives des enfants d'âge préscolaire en contribuant à leur acceptation par les pairs et à leur maturité pour entrer à l'école. Ces modèles de programmes prouvent que l'instruction systématique et la gestion positive du comportement peuvent améliorer le développement socio-affectif et favoriser les relations positives entre pairs, chez les enfants d'âge préscolaire.

## Implications

Les approches fondées sur des données probantes visant à promouvoir les compétences socio-affectives et les relations positives entre les pairs doivent être diffusées à grande échelle dans les établissements préscolaires et les services de garde. Des études supplémentaires sont nécessaires à l'expansion et à l'affinement des programmes fondés sur des données probantes, ainsi qu'à l'identification des meilleurs soutiens pour une instauration de haute fidélité, une utilisation durable et un soutien au développement assuré par un personnel professionnel. Des études supplémentaires sont également essentielles à l'identification du rôle de la formation des parents dans les programmes favorisant les compétences sociales des enfants d'âge préscolaire.

## Références

1. McCabe PC, Altamura M. Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools* 2011;48(5):513-539.
2. Rubin KH, Bukowski W, Laursen B, eds. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford, 2011.
3. Bierman KL, Motamedi M. Social-emotional programs for preschool children. In Durlak J, Eissberg R, Gullotta T, eds. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York, NY: Guilford. In press.
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, Domitrovich C, Darling H. Early prevention initiatives. In J. Roopnarine & J. Johnson, eds. *Approaches to early childhood education, 6th Ed*. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall; 2012:147-164.
6. Denham SA, Burton R. *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers; 2003.
7. Mendez JL, Fantuzzo J, Cicchetti D. Profiles of social competence among low-income African-American preschool children. *Child Development* 2002;73(4):1085-1100.
8. Izard CE. Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*. 2002;128:796-824.
9. 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.

10. Ursache A, Blair C, Raver CC. The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*. 2012;6:122-128.
11. Bierman KL. *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford; 2004.
12. 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.
13. Lynch KB, Geller SR, Schmidt MG. Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *The Journal of Primary Prevention*. 2004;24:335–353.
14. Domitrovich CE, Cortes R, Greenberg MT. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool PATHS curriculum. *Journal of Primary Prevention*. 2007;28:67-91.
15. Hamre BK, Pianta RC, Mashburn AJ, Downer J. Promoting young children's social competence through the Preschool PATHS Curriculum and My Teaching Partner professional development resources. *Early Education and Development*. 2012;23:809-832.
16. Bierman KL, Nix RL, Heinrichs BS, Domitrovich CE, Gest SD, Welsh JA, Gill S. Effects of Head Start REDI on children's outcomes one year later in different kindergarten contexts. *Child Development*. 2014;85:140-159.
17. Webster-Stratton C, Reid MJ, Hammond M. Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2001;30:283-302.
18. Raver CC, Jones SM, Li-Grining C, Zhai F, Bub K, Pressler E. CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*. 2011;82:362-378.
19. Morris P, Mattera SK, Castells N, Bangser M, Bierman K, Raver C. Impact Findings from the Head Start CARES Demonstration: National Evaluation of Three Approaches to Improving Preschoolers' Social and Emotional Competence. OPRE Report 2014-44. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 2014.
20. 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.
21. 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.
22. Fantuzzo J, Manz P, Atkins M, Meyers R. Peer-mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschool children: Cultivating natural community resources. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2005;34(2):320-325.
23. 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.
24. Vo AK, Sutherland KS, Conroy MA. Best in class: A classroom?based model for ameliorating problem behavior in early childhood settings. *Psychology in the Schools*, 2012;49(5),402-415.