ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants



Relations entre pairs

Mise à jour : Septembre 2024
Éditeur au développement du thème :
Michel Boivin, Ph.D., Université Laval, Canada

Table des matières

Synthèse 5

Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et leur rôle dans l'adaptation psychosociale et le développement des enfants 10
MICHEL BOIVIN, PH.D., CHAIRE DE RECHERCHE DU CANADA SUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE L'ENFANT & LYSANDRE PROVOST, ÉTUDIANTE AU DOCTORAT, SEPTEMBRE 2024

Relations précoces entre pairs et impacts sur le développement des enfants 22
DALE F. HAY, PH.D., AVRIL 2005

Les relations fraternelles et leur impact sur le développement des enfants 28
NINA HOWE, PH.D., HOLLY RECCHIA, PH.D., CHRISTINE KINSLEY, M.A., MARS 2023

Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants 49
[1]CARLA KALVIN, PH.D, [2]KAREN L. BIERMAN, PH.D., [3]STEPHEN A. ERATH, PH.D., MAI 2023

Interventions précoces visant à améliorer les relations entre les pairs et les compétences sociales des enfants de familles à faibles revenus 57
PATRICIA H. MANZ, PH.D., CHRISTINE M. MCWAYNE, PH.D., JANVIER 2005

Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences 64
SAMUEL L. ODOM, PH.D., FÉVRIER 2005

Promotion des relations entre pairs chez les jeunes enfants : commentaires sur Odom, Manz et McWayne, Bierman et Erath 70
MICHAEL J. GURALNICK, PH.D., FÉVRIER 2005

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

Intervention sur les habiletés sociales et les difficultés entre pairs pendant la petite enfance : Commentaires sur Bierman et Erath, Manz et McWayne, et Odom 75
JACQUELYN MIZE, PH.D., SEPTEMBRE 2005

Thème financé par



©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

Synthèse

Est-ce important?

Les relations entre pairs durant la petite enfance sont essentielles à l'adaptation psychosociale pendant et au-delà de cette période. Établies lors d'activités de groupe ou par l'entremise d'associations dyadiques (c'est-à-dire entre deux individus), elles jouent un rôle important dans le développement des enfants, car elles les aident à maîtriser de nouvelles habiletés sociales et à se familiariser avec les normes et les processus sociaux impliqués dans les relations interpersonnelles. Ce sujet est particulièrement pertinent de nos jours, étant donné le nombre croissant d'enfants exposés à leurs pairs avant même l'âge scolaire par le biais des services préscolaires, et parce que la plupart des enfants interagissent avec leurs frères et sœurs à peu près du même âge en contexte familial.

À quatre ans au plus tard, la plupart des enfants sont capables d'avoir de meilleurs amis et de savoir quels pairs ils aiment ou n'aiment pas. Cependant, entre 5 et 10 % des enfants vivent des difficultés chroniques relatives aux relations entre pairs, telles que le rejet et le harcèlement. Les difficultés relationnelles précoces avec les pairs peuvent avoir des répercussions négatives sur le développement social et affectif ultérieur de l'enfant. Néanmoins, les interventions visant de telles difficultés semblent être particulièrement efficaces lorsqu'elles sont effectuées tôt dans la vie.

Que savons-nous?

Un certain nombre d'habiletés affectives, cognitives et comportementales acquises pendant les deux premières années de la vie contribuent positivement aux relations entre pairs. Il s'agit de la gestion de l'attention conjointe, de la régulation des émotions, de l'inhibition des impulsions, de l'imitation des actions d'un autre enfant, de la compréhension des relations de cause à effet, et du développement des habiletés langagières. Certains facteurs extérieurs, tels que les relations des enfants avec les membres de leur famille et de leur milieu socioéconomique ou culturel, ainsi que des facteurs individuels, tels que des déficiences physiques, intellectuelles, développementales ou comportementales, peuvent aussi influencer les expériences sociales avec les pairs chez les jeunes enfants.

Origines des difficultés relationnelles entre pairs

Les enfants aux prises avec des déficiences, qui présentent d'ailleurs fréquemment des difficultés relatives à plus d'une des habiletés de base précitées, ont tendance à moins bien réussir socialement que leurs pairs qui se développent normalement. En particulier, les enfants ayant des habiletés communicationnelles très limitées ou absentes, ainsi que des habiletés sociales et/ou motrices limitées ont tendance à faire preuve de comportements inappropriés (par exemple agressifs), à moins interagir avec leurs pairs et, par conséquent, à être moins bien acceptés par eux.

Même chez les enfants ne présentant pas de déficiences, un des principaux facteurs associés aux difficultés relationnelles entre pairs est le comportement. Les enfants agressifs, hyperactifs ou renfermés socialement sont souvent confrontés à un plus grand risque de rejet par les pairs.

La relation entre le comportement agressif et l'expérience du rejet par les pairs peut varier en fonction du sexe, de la période de développement et du groupe de pairs. Par exemple, l'association agression-rejet est plus marquée pendant les années préscolaires, ou les premières années de scolarisation, que plus tard dans l'enfance. Les enfants agressifs peuvent aussi être plus populaires si le groupe d'enfants auquel ils appartiennent soutient les comportements agressifs ou y est indifférent. Ainsi, ils peuvent ne pas sembler avoir de difficultés à se faire des amis parmi des amis aussi agressifs qu'eux.

Toutefois, c'est peut-être davantage l'absence de comportement prosocial, que la présence d'agressivité qui favorise le rejet par les pairs. Les enfants timides et renfermés socialement ont aussi des difficultés relationnelles avec leurs pairs, bien que celles-ci soient plus susceptibles d'apparaître après les années préscolaires.

Répercussions des difficultés relationnelles entre les pairs

À court et moyen terme, les relations problématiques entre pairs sont associées à une sous-performance éducative et à un faible rendement scolaire. Entre autres, le rejet par les pairs et les conflits avec eux peuvent anéantir la motivation des enfants à participer aux activités de la classe. À l'inverse, les enfants qui ont des amis dans la classe et qui sont acceptés par leurs pairs sont généralement plus motivés à participer.

À long terme, les difficultés relationnelles précoces entre pairs sont associées à plusieurs problèmes d'adaptation à l'adolescence et au début de l'âge adulte, comme le décrochage scolaire, la délinquance et les problèmes affectifs comme la solitude, la dépression et l'anxiété. Néanmoins, les évidences concernant les conséquences à long terme des difficultés entre pairs chez les enfants d'âge préscolaire demeurent limitées, car l'intervention de d'autres facteurs (par exemple des facteurs liés à l'individu ou à son environnement) n'a pas été contrôlée dans les études. Cependant, les risques de difficultés d'ajustement chez les enfants ayant des problèmes comportementaux et affectifs précoces semblent être exacerbés par le rejet des pairs. En revanche, les amitiés précoces et les relations positives avec les pairs semblent protéger les enfants à risque contre les problèmes psychologiques ultérieurs.

Les relations entre frères et sœurs constituent une relation entre pairs particulière, plus intime et susceptible de durer plus longtemps qu'aucune autre relation dans la vie d'une personne. Elles fournissent un contexte important pour le développement de la compréhension que les enfants ont du monde des autres, de leurs émotions, leurs pensées, leurs intentions et leurs croyances. Des conflits fréquents entre frères et sœurs pendant l'enfance sont reliés à une mauvaise adaptation ultérieure dans la vie, y compris à des tendances à l'agressivité.

Que peut-on faire?

Programmes de prévention

Deux types de programmes de prévention, dont l'objectif est de promouvoir les compétences sociales et affectives des enfants d'âge préscolaire, ont eu des impacts positifs : les programmes universels, habituellement livrés par les enseignants et destinés à la classe entière, visent à promouvoir l'apprentissage social et les relations positives entre les pairs; les programmes désignés, quant à eux, tentent de remédier aux habiletés déficitaires et de diminuer les problèmes comportementaux existants, susceptibles de créer des difficultés entre pairs chez certains enfants.

La recherche suggère que mettre en place à la fois les programmes universels et les programmes désignés dans le même cadre pourrait fournir un continuum de services optimal. Les programmes universels pourraient aussi renforcer l'efficacité des programmes désignés en rendant l'environnement de la classe plus réceptif et positif envers les habiletés sociales émergentes chez les enfants qui font l'objet des programmes désignés. Néanmoins, les coûts et

avantages de la mise en place des programmes universels doivent être analysés.

On devrait enseigner à tous les enfants d'âge préscolaire un certain nombre d'habiletés qui sont reliées à l'acceptation par les pairs et qui les protègent du rejet par les pairs. Pendant les années préscolaires, il s'agit d'habiletés de coopération lors des jeux, d'habiletés langagières et de communication, de compréhension et de régulation affectives, de contrôle de l'agressivité et d'habiletés sociales de résolution de problèmes. Les programmes universels ont été conçus pour enseigner ces habiletés, et il en ressort que les programmes préscolaires utilisant des leçons de présentation de compétences (à l'aide d'histoires servant de modèle, de marionnettes et d'images) et des activités dirigées (jeux de rôles et autres jeux) pour enseigner les habiletés socio-affectives en classe ont des impacts positifs.

Les ingrédients clés des programmes désignés efficaces consistent à guider les jeunes enfants lors du jeu coopératif et dans leur apprentissage des habiletés à communiquer. Ces ingrédients incluent également des activités de généralisation dans le contexte de la classe. Ces programmes ont prouvé leur efficacité auprès des enfants ayant un faible niveau d'acceptation par leurs pairs ou des problèmes socio-comportementaux et des troubles du développement.

Pour favoriser des expériences positives entre les pairs, surtout chez les enfants présentant des déficiences, les programmes inclusifs au sein d'un groupe d'enfants bien adaptés sont prometteurs et il est souhaitable qu'ils deviennent le placement éducatif de choix. En fait, des interventions ou des stratégies d'enseignement individuelles systématiques et planifiées sont souvent nécessaires chez les enfants déficients, pour promouvoir la compétence sociale reliée aux pairs. La caractéristique clé qui détermine le succès de ces interventions est l'accès à un groupe socialement compétent.

Les enfants issus de milieux socioéconomiques peu favorisés ou appartenant à des minorités ethniques représentent aussi une population à risque de difficultés entre pairs. Au cours des années préscolaires, le jeu entre pairs constitue un contexte naturel et dynamique qui favorise l'acquisition de compétences sociales importantes chez ces enfants. Les interventions qui font partie intégrante de ce contexte se sont révélées être les plus efficaces pour améliorer les interactions entre pairs de ces enfants. L'élaboration et la mise en place de ces interventions, en partenariat avec des éducateurs et la famille, améliorent leur pertinence pour les enfants provenant de diverses cultures et de différents milieux socioéconomiques.

Les programmes d’intervention visant les relations problématiques entre frères et sœurs n’en sont qu’à leurs débuts, mais des évidences récentes suggèrent que l’entraînement aux habiletés sociales peut aider à diminuer les conflits et augmenter les interactions prosociales entre jeunes frères et sœurs. Les interventions destinées aux parents les entraînent à agir en tant que médiateur dans les conflits entre leurs enfants plutôt qu’à porter un jugement sur la situation. En structurant le processus de négociation tout en laissant la résolution finale aux mains des enfants eux-mêmes, cette forme d’intervention a pour but non seulement d’améliorer les retombées du conflit, mais aussi d’aider les enfants à se comprendre mutuellement et à développer des stratégies de résolution de conflits plus constructives.

Défis

Aux États-Unis et au Canada, l'éducation préscolaire est composée d'une mosaïque de programmes qu'aucun organisme national de réglementation ne régule, qui ne bénéficie d'aucun cadre organisationnel ni de système de soutien. Par conséquent, l’important défi que doivent relever les décideurs politiques est la recherche de moyens de diffuser l'information, d’offrir une formation appropriée aux parents, aux intervenants des services de garde et aux enseignants, de mettre les programmes d’enseignement des habiletés sociales à la disposition du plus grand nombre de programmes d’éducation préscolaire possible, et ce, malgré leur hétérogénéité et finalement, d’en contrôler la qualité.

En outre, alors que la documentation sur les relations entre pairs chez les enfants offre différentes perspectives sur la conception et la mise en place de programmes efficaces d’intervention et de prévention, il est nécessaire de mener d’autres études aléatoires avec cas-témoins, visant surtout les interventions préventives dans ce groupe d’âge particulier.

Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et leur rôle dans l'adaptation psychosociale et le développement des enfants

Michel Boivin, Ph.D., Chaire de recherche du Canada sur le développement social de l'enfant & Lysandre Provost, étudiante au doctorat

GRIP, École de psychologie & Université Laval, Canada

Septembre 2024, Éd. rév.

Introduction

On pense que les relations entre pairs jouent un rôle important dans le développement des enfants.[1-3] Elles offrent des occasions uniques de prendre connaissance des normes sociales et des processus touchant les relations interpersonnelles, et d'acquérir de nouvelles habiletés sociales. Elles fournissent aussi des contextes dans lesquels les capacités d'autocontrôle peuvent être testées et perfectionnées. Les relations entre pairs pendant l'enfance comportent aussi des facettes multiples : les enfants vivent des interactions entre pairs en participant à des activités de groupe, ainsi que grâce à leurs associations dyadiques (c'est-à-dire individuelles) avec leurs amis.[2] On considère que ces différentes facettes des expériences entre pairs procurent des occasions développementales reliées à l'âge pour construire le soi. Les expériences de groupes de pairs prennent progressivement de l'importance et culminent au milieu de l'enfance, avant de laisser la place aux amitiés, qui constituent la caractéristique la plus importante à la fin de l'enfance et à l'adolescence.[3,4]

Problèmes

Malheureusement, les relations entre pairs ne sont pas toujours salutaires pour les enfants : entre 10 et 15 % des enfants vivent des difficultés chroniques comme le rejet[5], ainsi que le harcèlement et la victimisation[6] par les pairs. Au cours des 40 dernières années, de nombreuses recherches ont tenté de comprendre la nature, la signification et l'impact des problèmes relationnels entre pairs.[2] La plupart des efforts de recherche ont porté sur les enfants d'âge scolaire. Pourtant, un nombre croissant d'enfants sont exposés aux pairs tôt dans la vie par le biais des services préscolaires.[7] Les relations précoces entre pairs sont donc très pertinentes en

ce qui a trait aux questions de politiques sociales et devraient faire l'objet d'une attention constante.

Questions clés pour la recherche

Il y a au moins quatre questions de base pertinentes pour l'étude des relations précoces entre pairs :

1. Quels sont les jalons développementaux des interactions et des relations précoces entre pairs?
2. À quel âge les enfants commencent-ils à vivre des difficultés relationnelles entre pairs?
3. Quels comportements sociaux sont responsables des difficultés relationnelles précoces entre pairs?
4. Quelles sont les conséquences des difficultés relationnelles précoces entre pairs?

Résultats de recherche

Quels sont les jalons développementaux des interactions précoces et des relations entre pairs?
Vers la fin de leur première année, la plupart des nourrissons vont participer à des activités avec des pairs qui tournent surtout autour d'objets. Vers la fin de la deuxième année, grâce à une locomotion améliorée et à l'apparition du langage, les jeunes enfants sont capables de coordonner leur comportement en jouant avec des partenaires de jeux; ils peuvent s'imiter et commencer à alterner les rôles lorsqu'ils jouent.[8,9] Entre les âges de trois et cinq ans, les comportements prosociaux et les jeux de simulation augmentent systématiquement, et les comportements agressifs diminuent, ce qui révèle une meilleure capacité à adopter le point de vue du partenaire de jeu.[9,11] Ces nouvelles habiletés sociales interactives constituent la fondation des relations précoces entre pairs, qui se manifestent au début par une préférence comportementale envers des pairs spécifiques.[10,8] Ces préférences précoces se transforment graduellement en des amitiés préscolaires portant principalement sur des échanges concrets et des activités de jeu mutuel. Dans les milieux préscolaires, ces amitiés deviennent progressivement distinctes selon les sexes et s'enchâssent dans des réseaux d'affiliations.[1,12,13] Des groupes de jeu informels comprenant des enfants d'âges divers se forment aussi dans le quartier.[2,14]

À quel âge les enfants commencent-ils à vivre des difficultés relationnelles entre pairs? Les enfants d'âge préscolaire construisent graduellement leurs perceptions de leurs amis et de leurs pairs. Vers l'âge de quatre ans au plus tard, ils identifient correctement les meilleurs amis, les pairs qu'ils aiment et ceux qu'ils n'aiment pas. L'ensemble de ces perceptions révèle une structure cohérente et consistante de statut de pair au sein du groupe plus étendu, où certains enfants particuliers ne sont pas aimés et sont perçus négativement par le groupe de pairs.[5,15,16] Cette forme de rejet par les pairs peut conduire à diverses formes de comportements négatifs envers l'enfant, comme le contrôle ou la domination, la taquinerie excessive, le harcèlement général par les pairs et la victimisation.[17,18] Le harcèlement et la victimisation par les pairs fait référence à l'exposition au traitement négatif, répété dans le temps, de la part d'un ou de plusieurs enfants, généralement dans un contexte de déséquilibre des pouvoirs.[19] La documentation à ce sujet porte principalement sur le milieu de l'enfance, mais des données indiquent que ces difficultés existent pendant les années préscolaires.[20-23]

Quels facteurs sont responsables des difficultés relationnelles précoces entre pairs? Les attributs physiques déviants, comme les problèmes de parole, la maladresse ou la déficience physique peuvent conduire à des difficultés relationnelles entre pairs. Cependant, les caractéristiques comportementales des enfants ont été plus systématiquement identifiées comme sources principales de ces difficultés. Les enfants qui vivent des difficultés relationnelles avec les pairs ont tendance à être plus agressifs, hyperactifs et oppositionnels, mais aussi plus renfermés au plan social et moins sociables.[1,24-26] Ces comportements pourraient être des déterminants proximaux ainsi que des conséquences de leurs difficultés relationnelles pendant la petite enfance.[27] Les comportements agressifs, en particulier les comportements agressifs réactifs, les plus couramment cités en contexte scolaire sont les déterminants proximaux et les corrélats comportementaux du rejet par les pairs.[1,28,29] Il existe également des preuves substantielles que les vulnérabilités génétiques de l'enfant expliquent en partie cette association prédictive[30-34], ce qui signifie que certains enfants présentent un risque biologique de difficultés avec leurs pairs bien avant qu'ils n'en rencontrent. Cependant, ce risque n'est pas une fatalité, mais souligne plutôt la nécessité d'une intervention précoce visant ces vulnérabilités. En outre, certains enfants agressifs peuvent en fait bénéficier d'un statut social relativement élevé,[35] surtout si les normes du groupe appuient les comportements agressifs ou sont neutres à cet égard.[36] Cela est plus susceptible de se produire chez les enfants d'âge préscolaire, parce que les formes instrumentales et proactives des comportements agressifs peuvent être associées positivement à la popularité.[37] En effet, les enfants de cet âge, surtout les garçons,[38] utilisent souvent des

moyens agressifs pour atteindre un statut élevé dans la structure sociale. Le phénomène associé est la tendance des enfants agressifs d'âge préscolaire à s'associer proactivement ou à se lier d'amitié les uns avec les autres,[29,39] une tendance qui pourrait renforcer les comportements agressifs comme moyen d'atteindre des buts sociaux.[40,41] Enfin, les enfants timides et réservés sont aussi susceptibles de vivre des relations difficiles avec leurs pairs.[42] Cependant, dans ce cas, les problèmes relationnels sont plus susceptibles de survenir à un âge ultérieur, parce que ces formes de réticences sociales sont moins frappantes et moins évidentes pour les enfants d'âge préscolaire.[24,43]

Quelles sont les conséquences des difficultés relationnelles précoces entre pairs? Le domaine des relations entre pairs chez les enfants fait l'objet d'un consensus : ceux qui vivent des difficultés sont à risque de plusieurs problèmes d'adaptation future, y compris d'abandon scolaire, de délinquance et de problèmes affectifs.[29,44] Cependant, les processus développementaux qui conduisent à ces problèmes ultérieurs suscitent encore une question : ces problèmes ultérieurs d'adaptation sont-ils vraiment causés par ces difficultés relationnelles précoces entre pairs ou résultent-ils des caractéristiques durables propres à l'enfant?[1,45] On a découvert que les difficultés relationnelles persistantes entre pairs pendant l'enfance prédisent des problèmes internalisés comme la solitude, la dépression et l'anxiété, ainsi que des problèmes scolaires et de santé physique.[44-46] Les données touchant les enfants d'âge préscolaire sont plus limitées, mais elles vont dans le même sens.[39,47,48] Cependant, on ne sait pas clairement si ces problèmes relationnels précoces entre pairs ont des conséquences à long terme. Le rejet par les pairs à la maternelle peut aussi renforcer les comportements réactifs agressifs chez les enfants qui ont une prédisposition à l'agressivité, probablement parce que l'expérience du rejet provoque et favorise des attributions et des attentes hostiles par rapport aux situations sociales.[49] Tel que déjà mentionné, l'affiliation mutuelle entre les enfants agressifs peut aussi renforcer leurs comportements agressifs pendant la petite enfance. En effet, les interactions entre pairs chez les enfants agressifs pendant les années préscolaires sont parfois des occasions d'échanges coercitifs. Dans certaines conditions (par exemple, la soumission de l'enfant, la tolérance de l'agressivité par l'adulte et les pairs), ces échanges permettent d'apprendre et procurent des champs d'action pour les comportements agressifs.[50,51] Ce processus, appelé « apprentissage de la déviance » a reçu énormément de soutien empirique.[52,53] Les données préliminaires semblent indiquer que le temps passé dans des centres de la petite enfance est associé à des taux plus élevés d'agressivité,[54,55] et que les processus d'apprentissage de la déviance peuvent en être en partie responsables.[50,56]

Enfin, on devrait également noter le fait que les relations d'amitié (par exemple, les affiliations avec des enfants agressifs,[57] ou le fait d'avoir un ami protecteur[58]) peuvent aussi jouer un rôle de protection important contre les expériences négatives entre pairs et à leur impact. Ces processus peuvent aussi être présents au préscolaire.

Conclusions

La vie sociale des enfants d'âge préscolaire est très complexe et sophistiquée, puisqu'ils sont confrontés à des expériences positives et négatives avec les pairs tout au long de la petite enfance. Dès que les groupes de pairs se forment, on remarque des différences individuelles en ce qui concerne l'adaptation aux pairs. Vers l'âge de quatre ans, une proportion importante d'enfants d'âge préscolaire vivent déjà des difficultés relationnelles avec leurs pairs, comme le rejet et le harcèlement, et ces expériences négatives pourraient avoir des répercussions sur leur adaptation et leur développement socio-affectif.

Les dynamiques développementales de ces difficultés comportent plusieurs facettes et mettent en cause des vulnérabilités génétiques qui s'expriment à un stade précoce du développement, ainsi que des associations bidirectionnelles et différenciées des tendances comportementales des enfants d'âge préscolaire. Parmi celles-ci, les comportements sociaux inappropriés, comme les comportements agressifs, sont clairement impliqués, mais de façon complexe. Ils constituent non seulement des déterminants proximaux importants, influencés par la génétique, des difficultés relationnelles entre pairs, mais ils sont aussi enchâssés dans une matrice sociale émergente qui pourrait maintenir et favoriser les tendances agressives. Les comportements agressifs commencent à la maternelle et sont associés au rejet des pairs, qui contribue peut-être à les augmenter. Cependant, la plupart des jeunes enfants agressifs ne sont pas marginalisés, ils ont plutôt tendance à s'associer entre eux pendant les années préscolaires. Ceci pourrait entraîner des formes d'apprentissage de la déviance.

Implications pour les politiques et les services

On ne sait pas explicitement si les relations précoces entre pairs, qu'elles soient positives ou négatives, présentent des avantages ou occasionnent des problèmes à long terme. Cependant, si on prend en considération les données recensées ici, cette question devrait clairement préoccuper les décideurs politiques et les prestataires de services. On s'aperçoit que plusieurs problèmes d'adaptation remontent aux problèmes de relations précoces entre pairs. Le défi de la

communauté des chercheurs consiste à mieux comprendre l'origine, le développement et l'impact causal des relations saines et problématiques entre pairs pendant la petite enfance.

Les études prospectives sur le développement précoce et fondées sur les données génétiques sont essentielles à cet effet. Ces questions fondamentales sont d'autant plus importantes qu'un nombre croissant d'enfants vit des relations entre pairs précoces dans divers milieux préscolaires publics et privés.

Ces services sont aussi présents de plus en plus tôt dans la vie des enfants. Il est important d'évaluer comment les divers milieux préscolaires peuvent ou non favoriser les relations saines entre pairs. Ces efforts de recherche devraient aussi aider à concevoir et à évaluer des programmes de prévention adéquats et efficaces. Par exemple, on sait désormais clairement que l'on ne devrait pas regrouper des jeunes enfants qui manifestent des comportements agressifs dans l'objectif de les traiter.

Références

1. Parker JG, Rubin KH, Erath SA, Wojslawowicz JC, Buskirk AA. Peer relationships, child development, and adjustment: a developmental psychopathology perspective. In: Cicchetti D, Cohen DJ. *Developmental Psychopathology, Volume 1: Theory and method.* 2nd Edition. John Wiley & Sons, Ltd; 2015:419-493. doi:10.1002/9780470939383.ch12
2. Rubin KH, Bukowski WM, Bowker JC. Children in peer groups. In: Lerner RM, ed. *Handbook of child psychology and developmental science*. John Wiley & Sons, Ltd; 2015:1-48. doi:10.1002/9781118963418.childpsy405
3. Schwartz-Mette RA, Shankman J, Dueweke AR, Borowski S, Rose AJ. Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 2020;146(8):664-700. doi:10.1037/bul0000239
4. Furman W, Rose AJ. Friendships, romantic relationships, and peer relationships. In: Lerner RM, ed. Handbook of child psychology and developmental science. 1st ed. Wiley; 2015:1-43. doi:10.1002/9781118963418.childpsy322
5. Ettekal I, Ladd GW. Developmental pathways from childhood aggression–disruptiveness, chronic peer rejection, and deviant friendships to early-adolescent rule breaking. *Child Development.* 2015;86(2):614-631. doi:10.1111/cdev.12321

6. Oncioiu SI, Orri M, Boivin M, Geoffroy MC, Arseneault L, Brendgen M, Vitaro F, Navarro MC, Galéra C, Tremblay RE, Côté SM. Early Childhood factors associated with peer victimization trajectories from 6 to 17 years of age. *Pediatrics*. 2020;145(5):e20192654. doi:10.1542/peds.2019-2654
7. Peter FH, Schober PS, Spiess KC. Early birds in day care: the social gradient in starting day care and children's non-cognitive skills. *CESifo Economic Studies*. 2016;62(4):725-751. doi:10.1093/cesifo/ifv019
8. Harrist AW, Bakshi AJ. The interplay of parent and peer influences on children's social development. In: Smith PK, Hart CH, eds. The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development. 3rd ed. Wiley Blackwell; 2022:459-481. Published online. doi:10.1002/9781119679028.ch25
9. Rubin KH, Bukowski WM, Parker JG, Bowker JC. Peer interactions, relationships, and groups. In: Damon W, Lerner RM, Kuhn D, eds. *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*. Wiley; 2008:141-180.
10. Jambon M, Madigan S, Plamondon A, Jenkins J. Developmental trajectories of physical aggression and prosocial behavior in early childhood: Family antecedents and psychological correlates. *Developmental Psychology*. 2019;55(6):1211-1225. doi:10.1037/dev0000714
11. Öneren Şendil Ç, Erden FT. Peer preference: a way of evaluating social competence and behavioural well-being in early childhood. *Early Child Development and Care*. 2014;184(2):230-246. doi:10.1080/03004430.2013.778254
12. Mehta CM, Strough J. Sex segregation in friendships and normative contexts across the life span. *Developmental Review*. 2009;29(3):201-220.
13. Shutts K, Kenward B, Falk H, Ivegran A, Fawcett C. Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. Journal of Experimental Child Psychology. 2017;162:1-17. doi:10.1016/j.jecp.2017.04.014
14. Howes C. Friendship in early childhood. In: Rubin KH, Bukowski WM, Laursen B, eds. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups.* The Guilford Press; 2009:180-194.
15. Beazidou E, Botsoglou K. Peer acceptance and friendship in early childhood: the conceptual distinctions between them. *Early Child Development and Care*. 2016;186(10):1615-1631.

doi:10.1080/03004430.2015.1117077

16. Weyns T, Colpin H, Engels MC, Doumen S, Verschueren K. The relative contribution of peer acceptance and individual and class-level teacher–child interactions to kindergartners' behavioral development. *Early Childhood Research Quarterly.* 2019;47:259-270. doi:10.1016/j.ecresq.2018.12.009
17. Kärnä A, Marinus Voeten, Elisa Poskiparta, Christina Salmivalli. Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly.* 2010;56(3):261-282. doi:10.1353/mpq.0.0052
18. Godleski SA, Kamper KE, Ostrov JM, Hart EJ, Blakely-McClure SJ. Peer victimization and peer rejection during early childhood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2015;44(3):380-392. doi:10.1080/15374416.2014.940622
19. Beran T. Stability of harassment in children: analysis of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth Data. *Journal of Psychology.* 2008;142(2):131-146. doi:10.3200/JRLP.142.2.131-146
20. Kirves L, Sajaniemi N. Bullying in early educational settings. In: Määttä K, Uusiautti S. *Early Child Care and Education in Finland.* Routledge; 2014:93-110.
21. Ladd GW, Ettekal I, Kochenderfer-Ladd B. Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology.* 2017;109(6):826-841. doi:10.1037/edu0000177
22. Saracho ON. Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*. 2017;45(4):453-460. doi:10.1007/s10643-016-0793-y
23. Barker ED, Boivin M, Brendgen M, et al. Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool. *Archives of General Psychiatry.* 2008;65(10):1185-1192.
24. Boivin M, Petitclerc A, Feng B, Barker ED. The developmental trajectories of peer victimization in middle to late childhood and the changing nature of their behavioral correlates. *Merrill-Palmer Quarterly.* 2010;56(3):231-260.
25. Hong JS, Espelage DL. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*. 2012;17(4):311-322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003

26. Pouwels JL, Hanish LHD, Smeekens S, Cillessen AHN, van den Berg YHM. Predicting the development of victimization from early childhood internalizing and externalizing behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2019;62:294-305. doi:10.1016/j.appdev.2019.02.012

27. Casper DM, Card NA. Overt and relational victimization: a meta-analytic review of their overlap and associations with social–psychological adjustment. *Child Development*. 2017;88(2):466-483. doi:10.1111/cdev.12621

28. Bierman KL, Kalvin CB, Heinrichs BS. Early childhood precursors and adolescent sequelae of grade school peer rejection and victimization. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2015;44(3):367-379. doi:10.1080/15374416.2013.873983

29. Chen D, Drabick DAG, Burgers DE. A developmental perspective on peer rejection, deviant peer affiliation, and conduct problems among youth. *Child Psychiatry and Human Development*. 2015;46(6):823-838. doi:10.1007/s10578-014-0522-y

30. Armitage JM, Morneau-Vaillancourt G, Pingault JB, Andlauer TFM, Paquin S, Langevin S, Brendgen M, Dionne G, Séguin J, Rouleau G, Vitaro F, Ouellet-Morin I, Boivin M. A multi-informant and multi-polygenic approach to understanding predictors of peer victimisation in childhood and adolescence. *JCPP Advances*. 2022;2(1):e12063. doi:10.1002/jcv2.12063

31. Boivin M, Brendgen M, Vitaro F, et al. Strong genetic contribution to peer relationship difficulties at school entry: findings from a longitudinal twin study. *Child Development*. 2013;84(3):1098-1114.

32. Boivin M, Brendgen M, Vitaro F, et al. Evidence of gene–environment correlation for peer difficulties: Disruptive behaviors predict early peer relation difficulties in school through genetic effects. *Development and Psychopathology.* 2013;25(1):79-92.

33. Brendgen M, Vitaro F, Boivin M, Dionne G, Pérusse D. Examining genetic and environmental effects on reactive versus proactive aggression. Developmental Psychology. 2006;42(6):1299-1312.

34. Lacourse E, Boivin M, Brendgen M, Petitclerc A, Girard A, Vitaro F, Paquin S, Ouellet-Morin I, Dionne G, Tremblay RE. A longitudinal twin study of physical aggression during early childhood: evidence for a developmentally dynamic genome. *Psychological Medicine*. 2014;44(12):2617-2627.

35. Berger C, Batanova M, Cance JD. Aggressive and prosocial? examining latent profiles of behavior, social status, machiavellianism, and empathy. *Journal of Youth and Adolescence.* 2015;44(12):2230-2244. doi:10.1007/s10964-015-0298-9

36. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*. 2010;15(2):112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007

37. Pellegrini AD, Roseth C, Van Ryzin M, Solberg D. Popularity as a form of social dominance: An evolutionary perspective. In: Cillessen AHN, Schwartz D, Mayeux L, eds. *Popularity in the Peer System*. The Guildord Press; 2011:123-139.

38. Veiga G, O'Connor R, Neto C, Rieffe C. Rough-and-tumble play and the regulation of aggression in preschoolers. Early Child Dev Care. 2022;192(6):980-992. doi:10.1080/03004430.2020.1828396

39. Kamper-DeMarco KE, Ostrov JM. The influence of friendships on aggressive behavior in early childhood: Examining the interdependence of aggression. *Child Psychiatry and Human Development.* 2019;50(3):520-531. doi:10.1007/s10578-018-0857-x

40. Kucaba K, Monks CP. Peer relations and friendships in early childhood: The association with peer victimization. *Aggressive Behavior.* 2022;48(4):431-442. doi:10.1002/ab.22029

41. Rambaran JA, Dijkstra JK, Veenstra R. Bullying as a Group Process in Childhood: A Longitudinal Social Network Analysis. Child Development. 2020;91(4):1336-1352. doi:10.1111/cdev.13298

42. Affrunti NW, Geronimi EMC, Woodruff-Borden J. Temperament, peer victimization, and nurturing parenting in child anxiety: a moderated mediation model. *Child Psychiatry and Human Development.* 2014;45(4):483-492. doi:10.1007/s10578-013-0418-2

43. Sugimura N, Berry D, Troop-Gordon W, Rudolph KD. Early social behaviors and the trajectory of peer victimization across the school years. *Developmental Psychology*. 2017;53(8):1447-1461. doi:10.1037/dev0000346

44. Geoffroy MC, Boivin M, Arseneault L, Renaud J, Perret LC, Turecki G, Michel G, Salla J, Vitaro F, Brendgen M, Tremblay RE, Côté SM. Childhood trajectories of peer victimization and prediction of mental health outcomes in midadolescence: a longitudinal population-based study. *CMAJ*. 2018;190(2):E37-E43. doi:10.1503/cmaj.170219

45. McDougall P, Vaillancourt T. Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*.

2015;70(4):300-310. doi:10.1037/a0039174

46. Rueger SY, Jenkins LN. Effects of peer victimization on psychological and academic adjustment in early adolescence. *School Psychology Quarterly*. 2014;29(1):77-88. doi:10.1037/spq0000036

47. Ladd GW, Troop-Gordon W. The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*. 2003;74(5):1344-1367. doi:10.1111/1467-8624.00611

48. Memba GV, Ostrov JM. The role of peer victimization in predicting aggression and internalizing problems in early childhood: the moderating effect of emotion regulation and gender. *Early Education and Development*. 2023;34(1):53-70. doi:10.1080/10409289.2021.1997497

49. Pornari CD, Wood J. Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior.* 2010;36(2):81-94. doi:10.1002/ab.20336

50. Rodkin PC, Espelage DL, Hanish LD. A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*. 2015;70(4):311-321. doi:10.1037/a0038658

51. Salazar S, Boivin M, Vitaro F, et al. Friendships and deviancy training in young children. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*. 2015;7(2):112-123.

52. Dishion TJ, Patterson GR. The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. In: Cicchetti D, Cohen DJ. *Developmental psychopathology, Volume 3: Risk, disorder, and adaptation.* New York, NY: Wiley & Sons; 2015:503-541.

53. Snyder J, Schrepferman L, McEachern A, Barner S, Johnson K, Provines J. Peer deviancy training and peer coercion: Dual processes associated with early-onset conduct problems. *Child Development*. 2008;79(2):252-268. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01124.x

54. Coley RL, Votruba-Drzal E, Miller PL, Koury A. Timing, extent, and type of child care and children's behavioral functioning in kindergarten. *Developmental Psychology*. 2013;49(10):1859-1873. doi:10.1037/a0031251

55. Vandell DL, Belsky J, Burchinal M, Steinberg L, Vandergrift N, Network NECCR. Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*. 2010;81(3):737-756. doi:10.1111/j.1467-

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

8624.2010.01431.x

56. Snyder J, Schrepferman LP, Bullard L, McEachern AD, Patterson GR. Covert antisocial behavior, peer deviancy training, parenting processes, and sex differences in the development of antisocial behavior during childhood. *Development and Psychopathology*. 2012;24(3):1117-1138. doi:10.1017/S0954579412000570

57. Huitsing G, Monks CP. Who victimizes whom and who defends whom? A multivariate social network analysis of victimization, aggression, and defending in early childhood. *Aggressive Behavior.* 2018;44(4):394-405.

58. Jackson V, Chou S, Browne K. Protective factors against child victimization in the school and community: An exploratory systematic review of longitudinal predictors and interacting variables. *Trauma, Violence & Abuse*. 2017;18(3):303-321.

Relations précoces entre pairs et impacts sur le développement des enfants

Dale F. Hay, Ph.D.

Cardiff University, Royaume Uni

Avril 2005

Introduction

Les personnes qui étudient le développement de l'enfant ont toujours attiré l'attention sur l'importance des pairs, surtout à l'adolescence, quand ils peuvent faciliter entre eux leurs comportements antisociaux. On a souvent supposé que les pairs sont moins importants pendant la petite enfance, quand les relations avec les membres de la famille sont plus influentes. Cependant, des recherches actuelles montrent clairement que même les nourrissons passent du temps avec des pairs, et que certains enfants de trois et de quatre ans ont déjà des problèmes à se faire accepter par leurs pairs. Les problèmes précoces avec les pairs ont des conséquences négatives pour le développement social et affectif ultérieur de l'enfant. Il est important d'étudier le développement précoce des relations entre pairs pour comprendre pourquoi certains enfants trouvent difficile d'établir un rapport avec leurs semblables.

Sujet

Le sujet des relations précoces entre pairs est pertinent pour les décideurs politiques et les prestataires de services dans les secteurs de l'éducation, des services sociaux et de la santé mentale. Dans les sociétés occidentales, pratiquement tous les enfants sont éduqués en compagnie de leurs pairs; dans certains pays, comme le Royaume-Uni, l'éducation prévue par la loi commence dès l'âge de quatre ans. Les relations problématiques entre pairs peuvent avoir des effets négatifs sur la transition vers l'école, avec des conséquences subséquentes sur le succès scolaire. De plus, même les nourrissons et les jeunes enfants passent souvent du temps avec des pairs quand les parents prennent des dispositions informelles avec d'autres parents ou quand ils les placent dans des centres de la petite enfance officiels.

On s'intéresse considérablement à l'impact des services préscolaires sur le développement, mais en fait, relativement peu d'études explorent la qualité des relations entre pairs dans le contexte de centres de la petite enfance. Il est particulièrement important d'étudier les relations entre

pairs pour les enfants ayant besoin d'éducation spécialisée. Le principe d'intégrer les enfants aux prises avec des besoins spéciaux à la vie scolaire ordinaire est basé sur l'hypothèse selon laquelle il est salutaire pour eux de passer leur journée avec des pairs se développant normalement; cependant, si ces expériences sont très négatives, elles peuvent contrecarrer les objectifs éducatifs.

Problèmes

Il y a plusieurs problèmes importants à aborder, qui peuvent être exprimés par les questions de recherche suivantes :

1. Quand les enfants commencent-ils à développer la capacité d'entrer en relation avec les autres enfants de leur âge?
2. Quelles habiletés favorisent les relations précoces entre pairs?
3. Pourquoi certains enfants sont-ils moins susceptibles d'être acceptés par leurs pairs?
4. Les relations précoces entre pairs ont-elles un impact à long terme sur le développement de l'enfant?

Contexte de la recherche

L'information provient de divers groupes d'études. Il s'agit d'études expérimentales et observationnelles d'interactions entre les nourrissons, les jeunes enfants et leurs pairs; d'études longitudinales sur le développement social des enfants; d'études éducatives et psychosociales sur l'adaptation des enfants aux centres de la petite enfance et aux classes de maternelle; d'études sociales, psychologiques, sociométriques et éthologiques des réseaux sociaux de jeunes enfants et des relations de domination.

Résultats récents traitant de questions clés pour la recherche

1. *Quand les enfants commencent-ils à développer la capacité d'entrer en relation avec leurs pairs*? La plupart des nourrissons et des jeunes enfants rencontrent régulièrement des pairs, et certains vivent des relations avec certains pairs, qui commencent à la naissance et qui durent longtemps.[1] Vers l'âge de six mois, les nourrissons peuvent communiquer avec d'autres nourrissons en souriant, en touchant et en babillant. Dans la deuxième année de leur vie, ils manifestent des comportements prosociaux et agressifs avec leurs pairs, et

certains jeunes enfants sont clairement plus agressifs que d'autres.[1-4]

2. *Quelles habiletés favorisent les relations précoces entre pairs*? Bien que plusieurs chercheurs aient décrit les relations précoces entre pairs, on a accordé relativement peu d'attention aux habiletés affectives, cognitives et comportementales qui sous-tendent la capacité à interagir harmonieusement avec les pairs. J'ai suggéré que les relations précoces entre pairs dépendaient des habiletés suivantes qui se développent pendant les deux premières années de la vie : a) gérer l'attention conjointe; b) réguler les émotions; c) inhiber les impulsions; d) imiter les actions des autres; e) comprendre les relations de cause à effet; et f) la compétence linguistique.[5] Les déficits de ces habiletés peuvent être compensés par l'interaction des enfants avec des adultes compétents comme leurs parents ou leur enseignant, ou par des frères et des sœurs tolérants; cependant, les pairs qui sont aussi en train de développer graduellement ces habiletés pourraient être moins indulgents, l'environnement des pairs pourrait donc représenter un grand défi. Les enfants ayant des troubles de développement et dont les habiletés d'attention conjointe[6] et d'imitation sont restreintes,[7] ainsi que ceux ayant un vocabulaire limité[2] peuvent être particulièrement à risque. Ceci peut expliquer les relations problématiques entre pairs dans des classes préscolaires qui intègrent les enfants avec des besoins spéciaux.[8]
3. *Pourquoi les jeunes enfants acceptent certains pairs et en rejettent d'autres?* Énormément de recherches sur les relations entre pairs dans la petite enfance ont utilisé des méthodes *sociométriques*, dans lesquelles les enfants nomment les pairs qu'ils aiment et (parfois) qu'ils n'aiment pas. Ces méthodes montrent que certains enfants sont acceptés par leurs pairs alors que d'autres sont activement rejetés ou ignorés. L'acceptation des pairs est influencée par plusieurs facteurs dans la vie d'un enfant, comme ses relations à la maison avec ses parents et ses frères et sœurs, les relations entre les parents et les niveaux de soutien social de la famille.[5] Cependant, l'acceptation des pairs est plus directement touchée par le comportement de l'enfant. Les études montrent que les enfants très agressifs ne sont pas acceptés par leurs pairs, mais cela dépend du sexe de l'enfant.[10] De plus, c'est peut-être vraiment l'absence de comportement prosocial et non la présence d'agressivité qui favorise le rejet des pairs.[11,12] Dans certaines circonstances, le comportement agressif est positivement associé à la compétence sociale.[13] Les enfants timides ont aussi des problèmes à se faire accepter par leurs pairs. La timidité pendant la petite enfance a été liée au caractère de l'enfant, aux réactions affectives antérieures vis-à-vis de situations nouvelles et aux relations d'attachement; les enfants timides d'âge

préscolaire sont plus susceptibles que les autres d'avoir des mères souffrant de phobie sociale.[14-16]

4. *Les relations précoces entre pairs ont-elles un impact à long terme sur le développement des enfants?* Il existe des liens évidents entre les relations très précoces entre pairs et celles qui se produisent plus tard dans l'enfance. Par exemple, les jeunes enfants qui pouvaient participer à des jeux complexes avec leurs pairs étaient plus capables d'échanger avec d'autres enfants pendant les années préscolaires et au milieu de l'enfance.[17] L'acceptation des pairs dans la petite enfance est un prédicteur des relations ultérieures entre pairs. Les enfants qui n'avaient pas d'amis en maternelle ont continué à avoir des difficultés avec leurs pairs à 10 ans.[18] Cependant, on ne sait pas si les problèmes précoces avec les pairs causent réellement des problèmes ultérieurs, ou si les deux sont occasionnés par d'autres facteurs de risque à la maison et à l'école et par les tendances comportementales et les habiletés déficientes qui rendent difficile l'acceptation par un pair. Cependant, les racines du rejet se trouvent dans les premières années de l'enfance, et le rejet des pairs est associé à une sous-performance éducative, même quand plusieurs autres influences causales sont prises en compte.[19] En d'autres termes, le fait d'avoir des amis pendant la petite enfance semble protéger les enfants contre le développement de problèmes psychologiques plus tard dans l'enfance.[19]

Conclusions

Les pairs jouent un rôle important dans la vie de l'enfant, à des étapes plus précoces du développement que nous le pensions. Les expériences dans les deux ou trois premières années de la vie ont des répercussions sur l'acceptation de l'enfant par ses camarades en maternelle et au cours des années scolaires ultérieures. Les enfants qui sont compétents avec leurs pairs quand ils sont jeunes et ceux qui font preuve de comportement prosocial sont particulièrement susceptibles d'être acceptés par leurs pairs. Les enfants agressifs sont souvent rejetés, bien que l'agressivité n'exclue pas toujours l'acceptation des pairs. Il est clair que les relations entre pairs posent des défis spéciaux aux enfants ayant des troubles et à ceux qui n'ont pas les habiletés affectives, cognitives et comportementales qui sous-tendent l'interaction harmonieuse. Pour les enfants ayant des problèmes comportementaux et affectifs précoces, le risque est exacerbé par le rejet qu'ils subissent de la part des pairs. Inversement, les amitiés et les relations précoces positives avec les pairs semblent protéger les enfants contre des problèmes psychologiques ultérieurs.

Implications pour les décideurs politiques et les prestataires de services L'information que nous venons de recenser conteste les croyances de longue date en ce qui à trait à l'importance des pairs dans le développement précoce. Bien que nous ayons cru que les pairs commençaient à influencer les enfants pendant les premières années d'école et à l'adolescence, il semble désormais possible que les interactions très précoces entre pairs à la maison et dans des milieux préscolaires puissent préparer le terrain pour des problèmes ultérieurs. En même temps, ces résultats suggèrent qu'il est possible d'agir tôt pour prévenir les problèmes. Étant donné que l'acceptation des pairs est associée à une meilleure adaptation psychologique et à une meilleure réussite scolaire, les programmes qui soutiennent la compétence précoce avec les pairs ont des répercussions pour les politiques en éducation et en santé mentale. Les résultats permettent aussi de poser des questions intéressantes sur les politiques d'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les classes ordinaires. Les problèmes remarqués dans ces classes au préscolaire peuvent provenir des déficits sous-jacents dont on pourrait s'occuper directement. Il est donc important que les décideurs politiques et les prestataires de services envisagent des façons de faciliter les relations positives des enfants avec leurs pairs.

Références

1. Hay DF, Castle J, Davies L, Demetriou H, Stimson CA. Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1999;40(6):906-916.
2. Dionne G, Tremblay RE, Boivin M, Laplante D, Pérusse D. Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology* 2003;39(2):261-273.
3. Hay DF, Castle J, Davies L. Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor to serious aggression? *Child Development* 2000;71(2):457-467.
4. Rubin KH, Burgess KB, Dwyer KM, Hastings PD. Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology* 2003;39(1):164-176.
5. Hay DF, Payne A, Chadwick A. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2004;45(1):84-108.
6. Charman T, Swettenham J, Baron-Cohen S, Cox A, Baird G, Drew A. Infants with autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology* 1997;33(5):781-789.
7. Rogers SJ, Hepburn SL, Stackhouse T, Wehner E. Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2003;44(5):763-781.
8. Guralnick MJ, Paul-Brown D, Groom JM, Booth CL, Hammond MA, Tupper DB, Gelenter A. Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups. *Early Education and Development* 1998;9(1):49-77.
9. Crick NR, Casas JF, Mosher M. Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology* 1997;33(4):579-588.

10. Ostrov JM, Keating CF. Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development* 2004;13(2):255-277.

11. Denham SA, McKinley M, Couchoud EA, Holt R. Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development* 1990;61(4):1145-1152.

12. Vitaro F, Gagnon C, Tremblay RE. Predicting stable peer rejection from kindergarten to Grade one. *Journal of Clinical Child Psychology* 1990;19(3):257-264.

13. Vaughn BE, Vollenweider M, Bost KK, Azria-Evans MR, Snider JB. Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretation of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly* 2003;49(3):245-278.

14. Rubin KH, Burgess KB, Coplan RJ. Social withdrawal and shyness. In: Smith PK, Hart CH, eds. *Blackwell handbook of childhood social development.* Malden, Mass: Blackwell Publishers; 2002:330-352.

15. Cooper PJ, Eke M. Childhood shyness and maternal social phobia: A community study. *British Journal of Psychiatry* 1999;174:439-443.

16. Howes C, Phillipsen L. Continuity in children's relations with peers. *Social Development* 1998;7(3):340-349.

17. Ladd GW, Troop-Gordon W. The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development* 2003;74(5):1344-1367.

18. Woodward LJ, Fergusson DM. Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2000;41(2):191-201.

19. Criss MM, Pettit GS, Bates JE, Dodge KA, Lapp AL. Family adversity, positive peer relationships, and children's externalising behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development* 2002;73(4):1220-1237.

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

Les relations fraternelles et leur impact sur le développement des enfants

Nina Howe, Ph.D., Holly Recchia, Ph.D., Christine Kinsley, M.A.

Département de l'éducation & Centre de recherche en développement humain, Concordia University, Canada

Mars 2023, 2e éd. rév.

Introduction

La majorité des enfants dans le monde ont au moins un frère ou une sœur. Les relations fraternelles sont susceptibles de durer plus longtemps que toute autre relation au cours de la vie et font partie intégrante de la vie familiale. Pourtant, comparativement à la profusion d'études publiées sur les relations entre parents et enfants et entre les pairs, la communauté scientifique n'a accordé que peu d'attention au rôle de la fratrie et à son impact sur le développement de l'enfant. Au cours des dernières décennies, la recherche sur les relations fraternelles chez les jeunes enfants s'est déplacée de l'examen des variables structurelles (par exemple l'âge, le rang de naissance) vers des variables de processus (par exemple, les échanges positifs et négatifs). La fratrie est considérée comme une partie intégrante des systèmes familiaux[1,2] et elle crée un contexte important pour l'apprentissage et le développement des enfants,[3] mais l'étudier sous cet angle pose plusieurs défis méthodologiques et conceptuels.

Sujet

Quatre caractéristiques relatives aux relations fraternelles dominent pendant la petite enfance.[1,2] Premièrement, les relations fraternelles sont chargées d'émotion, et caractérisées par de fortes émotions désinhibées de nature positive, négative ou parfois ambivalente.[1,2,4-6] Deuxièmement, ces relations sont souvent caractérisées par une grande intimité : comme les jeunes enfants passent beaucoup de temps ensemble, ils se connaissent très bien. De cette longue histoire et de cette connaissance intime, les enfants puisent du soutien affectif et instrumental.[5] Cette intimité leur permet de s'adonner à des jeux de simulation,[7-11] à l'humour,[12-15] de vivre des conflits,[6,16-21] et de développer une compréhension du point de vue de l'autre, ainsi que leurs pensées et sentiments.[22-26] Troisièmement, il existe de grandes différences individuelles en ce qui concerne la qualité des relations fraternelles.[1,2,4,5] Quatrièmement, la différence d'âge entre les frères et les sœurs

occasionne souvent des disputes liées aux questions de pouvoir, de contrôle,[27-32] de rivalité et de jalousie,[33-35] mais elle crée aussi un contexte propice à des échanges complémentaires plus positifs, tels que l'enseignement,[36-40] l'aide1[,2,5,40,41] les soins,[5,42,43] et les comportements prosociaux.[41,44-46] De manière générale, les caractéristiques des relations fraternelles posent un défi pour les parents, à cause de la nature potentiellement émotive et intense de ces relations. Une question délicate résultant des différences d'âge au sein de la fratrie est celle du traitement parental différentiel entre les enfants du point de vue de la fratrie.[6,47-49]

Problèmes

La littérature sur la fratrie comporte plusieurs difficultés d'ordre méthodologique. Le rang de naissance et les différences d'âge sont confondus dans plusieurs études, de sorte qu'il est difficile de distinguer les différences liées au rôle (p. ex., l'ordre des naissances) et celles liées au stade développemental.[2,20] Le recrutement de familles qui ont de jeunes enfants et la collecte de données à la maison peuvent prendre du temps, mais permettent d'obtenir des observations riches en milieu naturel. Jusqu'à présent, les études ont généralement porté sur des dyades fraternelles issues de familles de classe moyenne, biparentales et majoritairement blanches aux États-Unis, au Canada et en Europe occidentale. On en sait donc moins sur les familles monoparentales[3,50] qui comptent plus de deux enfants, qui proviennent de différents groupes socio-économiques3 ou de familles de cultures variées, bien que certaines études aient été menées auprès de familles mayas[46,51,52] et américano-mexicaines.[53-55] Au cours des dernières années, différentes études se sont penchées sur les interactions entre frères et sœurs dans différents contextes culturels, notamment au sein des familles chinoises,[56-58] grecques,[59] turques, hollandaises et indiennes.[60,61]

Contexte de la recherche

Plusieurs études longitudinales ont suivi les fratries et leur famille dès la naissance du deuxième enfant[62] pendant et après la petite enfance.[26,33,48,63-72] Bien qu'il existe une grande variété de réactions face à la naissance d'un frère ou d'une sœur, la plupart des enfants adoptent une attitude positive, sont enthousiastes à l'idée d'aider leurs parents à s'occuper du bébé et affichent un comportement ordinaire ou très peu perturbé.[62] Par ailleurs, lorsque le nouveau-né atteint la petite enfance, les interactions positives et amicales entre les frères et sœurs l'emportent bien souvent sur les interactions négatives.[73] La plupart des études menées durant cette période ont eu recours à des observations en milieu naturel, c'est-à-dire qu'elles ont

examiné des interactions fraternelles à la maison, généralement avec la mère, bien que quelques études aient aussi inclus les pères.[21,33,56,71,72,74,75] En complément à ces données observationnelles, des entrevues ou des questionnaires sont administrés aux membres de la fratrie et aux parents. De plus, des scénarios hypothétiques, certaines tâches structurées comme la négociation de conflits, l'enseignement de tâches, des séances de jeux ainsi que des mesures de développement social, affectif et cognitif de l'enfant peuvent être utilisés.

Questions clés pour la recherche

Une question fondamentale entourant la recherche sur les relations fraternelles concerne les raisons pour lesquelles certains frères et sœurs semblent s'entendre si bien, démontrer de la camaraderie et retirer de cette relation du soutien affectif et instrumental, alors que d'autres dyades fraternelles ont une relation plus perturbée et conflictuelle.[1,2,17,61,76] Plusieurs questions clés sont issues de cette question principale.

1. Comment la qualité et la nature des relations fraternelles sont-elles associées au développement socio-affectif des enfants, à leur adaptation, à leurs interactions ultérieures dans d'autres relations interpersonnelles et à leur compréhension de leur environnement social?
2. Comment les parents devraient-ils intervenir dans les conflits entre leurs enfants?
3. Quel rapport y a-t-il entre le traitement parental différentiel (c'est-à-dire le traitement préférentiel d'un enfant) et les relations fraternelles?
4. Quel rôle jouent l'âge, le rang de naissance et le sexe de l'enfant dans la nature et la qualité des relations fraternelles?
5. Comment la qualité des relations fraternelles précoces affecte-t-elle les interactions de la fratrie au fil du temps?

Résultats récents de la recherche

Les relations fraternelles constituent un contexte d'apprentissage important pour le développement social, affectif, moral et cognitif de l'enfant.[1,2,26,77] Le jeu fraternel joue un rôle clé dans le développement de la compréhension du point de vue des autres, notamment de leurs émotions, pensées, intentions et croyances.[1,2,24,77] Les frères et sœurs semblent manifester une compréhension des idées et des émotions des autres pendant les interactions de la vie réelle bien

avant de montrer cette compréhension lors d'évaluations plus formelles.[1,42,78] Cette compréhension se manifeste surtout pendant les épisodes d'imitation, de taquinage, d'humour partagé, de jeux de simulation, de résolution de conflits, d'enseignement à la fratrie, de comportements prosociaux, ainsi que par l'utilisation de communications connectées, du langage affectif et mental lors des conversations.[1,2,10-15,23,42,45,79-81] Les conflits peuvent constituer l'occasion pour les frères et sœurs d'apprendre à résoudre des conflits de façon constructive afin de trouver une solution mutuellement satisfaisante pour les deux enfants. Ils permettent aussi aux enfants d'apprendre à réguler leurs émotions, favorisent la compréhension mutuelle et incitent les enfants à adopter le point de vue de l'autre.[42] Les jeunes frères et sœurs qui jouent souvent à des jeux de simulation comprennent mieux les pensées et émotions des autres, font preuve de créativité dans leurs thèmes de jeux et leur utilisation des objets et sont plus susceptibles de construire une compréhension commune lors du jeu.[7,9-11,82,83] Les différences individuelles dans les jeux de simulation et dans les stratégies de gestion de conflits prédisent la compréhension sociale ultérieure des enfants,[14,23,42,63,84] les habiletés de résolution de conflit à l'âge de six ans[85] et l'adaptation en première année.[86]

Un domaine important de la recherche traite des conflits fraternels et de la meilleure façon d'intervenir pour les parents quand leurs enfants sont en désaccord. Les conflits fraternels sont fréquents,[21,87] souvent mal résolus,[6,88,89] et parfois très agressifs, violents ou même abusifs.[17,61,90] Lorsque les parents sont très stricts et adoptent une approche punitive de la discipline, les conflits entre frères et sœurs sont plus nombreux et les interactions moins amicales, avant même que le plus jeune enfant ait atteint l'âge d'un an.[62,73] De plus, des conflits fréquents ou coercitifs au sein de la fratrie, couplés à du harcèlement pendant l'enfance, sont également associés à une moins bonne capacité d'ajustement, tant sur le moment[16,91] que plus tard dans la vie de la personne.[75,92] Des niveaux élevés de conflits peuvent être particulièrement problématiques si la chaleur fraternelle est absente.[61,76,93] Étant donné ces résultats, il n'est pas surprenant que les conflits fraternels soient une source de soucis pour les parents,[5] qui cherchent la meilleure façon d'intervenir.[33,94] Bien que la plupart des parents interviennent en portant un jugement sur la situation,[95] certaines interventions les ont entraînés à agir plutôt en tant que médiateur dans les conflits entre leurs enfants.[6,96-100] En structurant le processus de négociation tout en laissant le choix de la solution finale aux enfants eux-mêmes, ces interventions suggèrent une façon prometteuse d'améliorer l'issue du conflit tout en aidant les enfants à se comprendre mutuellement et à développer des stratégies de résolution plus constructives.

Quand les parents traitent différemment leurs enfants en variant directement la quantité d'affect positif, de sensibilité, de contrôle, de discipline et de comportements intrusifs à l'égard des deux enfants, les relations fraternelles sont susceptibles d'être plus conflictuelles et moins amicales, [47,49,72,101] mais uniquement si les enfants estiment ces différences injustes.[102-105] Plus généralement, la jalousie entre frères et sœurs au cours des années préscolaires est liée à des relations de moins bonne qualité entre eux plus tard pendant l'enfance.[33-106]

Dans les dyades fraternelles, les frères et sœurs aînés adoptent souvent les rôles de leader, d'enseignant, d'aidant et de dispensateur de soins, alors que les cadets sont plus susceptibles d'imiter, de suivre, d'assumer le rôle d'apprenant et de solliciter des soins et de l'aide.[2,6,38,40,45,90,107] Les cadets imitent souvent le langage et les actions des aînés au cours du jeu, ce qui constitue une façon d'établir une compréhension partagée de son déroulement.[80,108] Les frères et sœurs démontrent la capacité de s'enseigner mutuellement lors de tâches semi-structurées ainsi que durant leurs jeux à la maison,[38,39,55,109-112] en tenant compte des connaissances et de la compréhension de l'autre. La fratrie peut être une source de soutien pendant la petite enfance, notamment lorsque les parents s'absentent pour une courte période,[5,43] et au milieu de l'enfance, lors d'expériences familiales stressantes.[43,66,113] Les différences naturelles en matière de pouvoir, qui résultent de la différence d'âge entre les enfants, signifient que ceux-ci vivront probablement des expériences différentes au sein de la famille. Par exemple, le cadet aura l'avantage d'apprendre grâce à son aîné, mais ce n'est pas le cas pour ce dernier, ce qui entraîne parfois un développement précoce du cadet dans certains domaines.[114]

Les sœurs aînées sont plus susceptibles de prodiguer des soins et de l'aide que les frères aînés, [41,43] tandis que, d'après des études auprès des parents, les garçons seraient plus agressifs envers leurs frères et sœurs que les filles.[17] Néanmoins, il y a peu de différences systématiques attribuables à l'âge ou au sexe dans les relations fraternelles pendant la petite enfance. Au fur et à mesure que les cadets acquièrent des compétences cognitives, linguistiques et sociales en vieillissant, ils commencent à tenir des rôles plus actifs dans les interactions fraternelles, par exemple en commençant plus de jeux[44] ou en enseignant à leur frère ou sœur.[6,38,64] Alors, le déséquilibre de pouvoir précoce qui existe dans la fratrie semble devenir moins éminent au fur et à mesure que les frères et sœurs vieillissent, et les interactions deviennent plus équitables. [2,6,29,34,50,78]

Il y a une continuité dans la qualité des relations fraternelles au cours des premières années et jusqu'au début de l'adolescence, surtout en ce qui concerne les comportements et sentiments

positifs des aînés envers les plus jeunes.[53,67,68,80,115,116] Cependant, bon nombre des études recensées ont documenté de grandes différences individuelles dans la qualité des relations fraternelles. Ces différences pourraient être en partie attribuables à d'autres facteurs, notamment le tempérament des enfants,[1,6,62] le nombre de frères et sœurs,[69] la compréhension sociale des enfants,[2,24,69] et le style parental.[62,73,101]

Conclusions

Les relations fraternelles constituent un véritable laboratoire naturel où les jeunes enfants apprennent à connaître le monde.[2,3] C'est un endroit qui offre des possibilités d'apprendre à interagir avec des partenaires de jeu intéressants et engagés, à gérer les désaccords et à réguler ses émotions positives et négatives de façon socialement acceptable.[5,26,42] De cette façon, il permet aux jeunes enfants de développer leur compréhension des relations sociales avec les membres de leur famille, qui peuvent parfois être proches et aimants et parfois être méchants, faire preuve de jalousie ou agir de manière agressive.[33,75,92] De plus, les relations fraternelles offrent aux enfants de nombreuses occasions d'utiliser leurs habiletés cognitives pour convaincre les autres de leurs opinions, d'enseigner certains comportements ou d'imiter ceux des autres. Les bienfaits d'une relation fraternelle chaleureuse et positive peuvent durer toute la vie, alors que les relations précoces plus difficiles peuvent être associées à des conséquences développementales problématiques.[17,56,61,76] L'objectif pour les jeunes frères et sœurs (avec le soutien de leurs parents) serait donc de trouver un équilibre entre les aspects positifs et négatifs de leurs interactions au fur et à mesure qu'ils grandissent.

Implications pour les politiques et les services

L'adoption de conduites parentales sensibles et adéquates implique que les adultes emploient des stratégies adaptées au développement de l'enfant et à son âge. Les stratégies choisies par les parents pour gérer les conflits fraternels exercent une grande influence sur la manière dont les enfants apprennent à s'entendre avec les autres : les stratégies constructives (par exemple des solutions justes et négociées, des comportements prosociaux) plutôt que destructives (comme la coercition et l'agressivité) sont à prioriser.[6,94,98,117] Certains parents peuvent avoir besoin d'aide dans ce domaine et des besoins existent pour des programmes d'éducation parentale et d'intervention auprès de la fratrie.[6,42,94] Des études démontrent que les interventions visant à enseigner aux parents à médiatiser les querelles fraternelles peuvent être efficaces,[6,98,99] mais que la diminution des conflits n'est généralement pas associée à une augmentation des

interactions fraternelles prosociales.[76] Divers programmes d'intervention ont été développés.[5,6,96,100,118] Certains programmes visent à aider les parents à développer de meilleures stratégies d'encadrement, mais ne ciblent pas directement la fratrie. Cependant, un programme d'intervention prometteur visant à augmenter les interactions prosociales entre les jeunes enfants s'est avéré efficace pour améliorer la qualité des relations fraternelles et les habiletés de régulation émotionnelle.[119-121] Ce programme a également permis d'améliorer la régulation émotionnelle des parents.[122] Cela dit, il est clair que le développement ultérieur de programmes d'intervention visant à améliorer les relations fraternelles problématiques constitue un domaine de recherche à développer dans une perspective de services et politiques adaptés.[6,96]

Références

1. Dunn J. Sibling relationships. In: Smith PK, Hart CH, eds. *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Blackwell Publishing; 2002:223-237.

2. Howe N, Paine AL, Recchia H, Ross H. Sibling relations in early childhood. In: Hart C, Smith PK, eds. *Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, 3rd Edition*. Wiley; 2022:443-458.

3. Howe N, Recchia H. Sibling relationships as a context for learning and development. *Early Education and Development*. 2014;25(2):155-159. doi:10.1080/10409289.2014.857562

4. Dunn J. Siblings. In: Grusec J, Hastings P, eds. *Handbook of Socialization: Theory and Research. 2nd ed*. Guilford; 2015:182-201.

5. Kramer L, Conger KJ, Rogers CR, Ravindran N. Siblings. In: Fiese BH, Celano M, Deater-Deckard K, Jouriles EN, Whisman MA, eds. *APA Handbook of Contemporary Family Psychology: Foundations, Methods, and Contemporary Issues across the Lifespan. Vol. 1.* American Psychological Association; 2019:521-538. doi:10.1037/0000099-029

6. Volling BL, Howe H, Kramer L. The development of sibling relationships across childhood and adolescence: Recommendations for parents and practitioners. In: Bornstein MH, Shah PE, eds. *Handbook of Pediatric Psychology*. American Psychological Association. In press.

7. Howe N, Petrakos H, Rinaldi CM, LeFebvre R. “This is a bad dog, you know…”: Constructing shared meanings during sibling pretend play. *Child Development*. 2005;76(4):783-794. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00877.x

8. Howe N, Abuhatoum S, Chang-Kredl S. “Everything’s upside down. We’ll call it upside down valley!”: Siblings’ creative play themes, object use, and language during pretend play. *Early Education and Development*. 2014;25(3):381-398. doi:10.1080/10409289.2013.773254

9. Leach J, Howe N, Dehart G. ‘An earthquake shocked up the land!’ Children’s communication during play with siblings and friends. *Social Development*. 2015;24(1):95-112. doi:10.1111/sode.12086

10. Leach J, Howe N, DeHart G. Children’s connectedness and shared meanings strategies during play with siblings and friends. *Infant and Child Development*. 2022;31(6):e2365. doi:10.1002/icd.2365

11. Leach J, Howe N, DeHart G. Children’s connectedness with siblings and friends from early to middle childhood during play. *Early Education and Development*. 2022;33(8):1289-1303. doi:10.1080/10409289.2021.1968733

12. Paine AL, Howe N, Karajian G, Hay DF, DeHart G. ‘H, I, J, K, L, M, N, O, PEE! Get it? Pee!’: Siblings’ shared humour in childhood. *British Journal of Developmental Psychology*. 2019;37(3):336-353. doi:10.1111/bjdp.12277

13. Paine AL, Hashmi S, Howe N, Johnson N, Scott M, Hay DF. “A pirate goes nee-nor-nee-nor!” humor with siblings in middle childhood: A window to social understanding? *Developmental Psychology*. 2022;58(10):1986-1998. doi:10.1037/dev0001403

14. Paine AL, Howe N, Gilmore V, Karajian G, DeHart G. “Goosebump man. That’s funny!”: Humor with siblings and friends from early to middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2021;77:101321. doi:10.1016/j.appdev.2021.101321

15. Paine AL, Karajian G, Hashmi S, Persram RJ, Howe N. “Where’s your bum brain?” Humor, social understanding, and sibling relationship quality in early childhood. *Social Development*. 2021;30(2):592-611. doi:10.1111/sode.12488

16. Buist KL, Deković M, Prinzie P. Sibling relationship quality and psychopathology of children and adolescents: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*. 2013;33(1):97-106. doi:10.1016/j.cpr.2012.10.007

17. Dirks MA, Recchia HE, Estabrook R, Howe N, Petitclerc A, Burns JL, Briggs-Gowan MJ, Wakschlag LS. Differentiating typical from atypical perpetration of sibling-directed aggression during the preschool years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. 2019;60(3):267-276. doi:10.1111/jcpp.12939

18. Howe N, Rinaldi CM, Jennings M, Petrakos H. “No! The lambs can stay out because they got cozies”: Constructive and destructive sibling conflict, pretend play, and social understanding. *Child Development*. 2002;73(5):1460-1473. doi:10.1111/1467-8624.00483

19. Perlman M, Garfinkel DA, Turrell SL. Parent and sibling influences on the quality of children’s conflict behaviours across the preschool period. *Social Development*. 2007;16(4):619-641. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00402.x

20. Recchia HE, Howe N. When do siblings compromise? Associations with children’s descriptions of conflict issues, culpability, and emotions: When do siblings compromise? *Social Development*. 2009;19(4):838-857. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00567.x

21. Ross HS, Filyer RE, Lollis SP, Perlman M, Martin JL. Administering justice in the family. *Journal of Family Psychology*. 1994;8(3):254-273. doi:10.1037/0893-3200.8.3.254

22. Hou XH, Wang LJ, Li M, Qin QZ, Li Y, Chen BB. The roles of sibling status and sibling relationship quality on theory of mind among Chinese preschool children. *Personality and Individual Differences*. 2022;185:111273. doi:10.1016/j.paid.2021.111273

23. Leach J, Howe N, DeHart G. “I wish my people can be like the ducks”: Children’s references to internal states with siblings and friends from early to middle childhood:

Internal state language. *Infant and Child Development.* 2017;26(5):e2015. doi:10.1002/icd.2015

24. Paine AL, Pearce H, van Goozen SHM, de Sonneville LMJ, Hay DF. Late, but not early, arriving younger siblings foster firstborns' understanding of second-order false belief. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2018;166:251-265. doi:10.1016/j.jecp.2017.08.007

25. Recchia HE, Howe N. Family talk about internal states and children's relative appraisals of self and sibling. *Social Development.* 2008;17(4):776-794. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00451.x

26. Tan L, Volling BL, Gonzalez R, LaBounty J, Rosenberg L. Growth in emotion understanding across early childhood: A cohort-sequential model of firstborn children across the transition to siblinghood. *Child Development*. 2022;93(3):e299-e314. doi:10.1111/cdev.13729

27. Abuhatoum S, Della Porta S, Howe N, DeHart G. A longitudinal examination of power in sibling and friend conflict. *Social Development*. 2020;29(3):903-919. doi:10.1111/sode.12433

28. Abuhatoum S, Howe N. Power in sibling conflict during early and middle childhood: Power in sibling conflict. *Social Development*. 2013;22:738-754. doi:10.1111/sode.12021

29. Campione-Barr N. The changing nature of power, control, and influence in sibling relationships. In: Campione-Barr N, ed. *Power, Control, and Influence in Sibling Relationships across Developmen. New Directions for Child and Adolescent Development.* Vol. 156. Jossey-Bass; 2017:7-14. doi:10.1002/cad.20202

30. Della Porta S, Howe N, Persram RJ. Parents' and children's power effectiveness during polyadic family conflict: Process and outcome. *Social Development*. 2019;28(1):152-167. doi:10.1111/sode.12333

31. Della Porta S, Persram RJ, Howe N, Ross HS. Young children's differential use of power during family conflict: A longitudinal study. *Social Development.* 2022;31(1):165-179.

doi:10.1111/sode.12527

32. Della Porta S, Howe N. Mothers' and children's perceptions of power through personal, conventional, and prudential conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2012;58(4):507-529. doi:10.1353/mpq.2012.0024

33. Kolak AM, Volling BL. Sibling jealousy in early childhood: longitudinal links to sibling relationship quality. *Infant and Child Development*. 2011;20(2):213-226. doi:10.1002/icd.690

34. Volling BL, Kennedy DE, Jackey LMH. The development of sibling jealousy. In: Legerstee M, Hart S, eds. *Handbook of Jealousy: Theory, Research, and Multidisciplinary Approaches.* Blackwell Publishers; 2010:387-417.

35. Volling BL, Yu T, Gonzalez R, Kennedy DE, Rosenberg L, Oh W. Children's responses to mother–infant and father–infant interaction with a baby sibling: Jealousy or joy? *Journal of Family Psychology*. 2014;28(5):634-644. doi:10.1037/a0037811

36. Abuhatoum S, Howe N, Della Porta S, Recchia H, Ross H. Siblings' understanding of teaching in early and middle childhood: "Watch me and you'll know how to do it." *Journal of Cognition and Development*. 2016;17(1):180-196. doi:10.1080/15248372.2015.1042579

37. Howe N, Adrien E, Della Porta S, et al. "Infinity means it goes on forever": Siblings' teaching of mathematics during naturalistic home interactions. *Infant and Child Development.* 2016;25(2):137-157. doi:10.1002/icd.1928

38. Howe N, Della Porta S, Recchia H, Ross H. "Because if you don't put the top on, it will spill": A longitudinal study of sibling teaching in early childhood. *Developmental Psychology.* 2016;52(11):1832-1842. doi:10.1037/dev0000193

39. Howe N, Recchia H, Porta SD, Funamoto A. "The driver doesn't sit, he stands up like the Flintstones!": Sibling teaching during teacher-directed and self-guided tasks. *Journal of Cognition and Development.* 2012;13(2):208-231. doi:10.1080/15248372.2011.577703

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

40. Klein PS, Feldman R, Zarur S. Mediation in a sibling context: the relations of older siblings' mediating behaviour and younger siblings' task performance. *Infant and Child Development*. 2002;11(4):321-333. doi:10.1002/icd.261

41. White N, Ensor R, Marks A, Jacobs L, Hughes C. "It's mine!" Does sharing with siblings at age 3 predict sharing with siblings, friends, and unfamiliar peers at age 6? *Early Education and Development*. 2014;25(2):185-201. doi:10.1080/10409289.2013.825189

42. Kramer L. Learning emotional understanding and emotion regulation through sibling interaction. *Early Education and Development*. 2014;25(2):160-184. doi:10.1080/10409289.2014.838824

43. Kramer L, Hamilton TN. Sibling caregiving. In: Bornstein MH, ed. *Handbook of Parenting. Vol 1. Children and parenting. 3rd ed*. New York: Routledge; 2019:372-408.

44. Tavassoli, Howe, DeHart. Investigating the development of prosociality through the lens of refusals: Children's prosocial refusals with siblings and friends. *Merrill-Palmer Quarterly.* 2020;66(4):421. doi:10.13110/merrpalmquar1982.66.4.0421

45. Tavassoli N, Recchia H, Ross H. Preschool children's prosocial responsiveness to their siblings' needs in naturalistic interactions: A longitudinal study. *Early Education and Development.* 2019;30(6):724-742. doi:10.1080/10409289.2019.1599095

46. Tavassoli N, Dunfield K, Kleis A, Recchia H, Conto LP. Preschoolers' responses to prosocial opportunities during naturalistic interactions with peers: A cross-cultural comparison. *Social Development*. 2023;32(1):204-222. doi:10.1111/sode.12620

47. Meunier JC, Roskam I, Stievenart M, De Moortele GV, Browne DT, Wade M. Parental differential treatment, child's externalizing behavior and sibling relationships: Bridging links with child's perception of favoritism and personality, and parents' self-efficacy. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2012;29(5):612-638. doi:10.1177/0265407512443419

48. Richmond MK, Stocker CM, Rienks SL. Longitudinal associations between sibling relationship quality, parental differential treatment, and children's adjustment. *Journal of Family Psychology*. 2005;19(4):550-559. doi:10.1037/0893-3200.19.4.550

49. Volling BL. The family correlates of maternal and paternal perceptions of differential treatment in early childhood. *Family Relations*. 1997;46(3):227-236. doi:10.2307/585120

50. Harrist AW, Achacoso JA, John A, Pettit GS, Bates JE, Dodge KA. Reciprocal and complementary sibling interactions: Relations with socialization outcomes in the kindergarten classroom. *Early Education and Development.* 2014;25(2):202-222. doi:10.1080/10409289.2014.848500

51. Maynard AE. Cultural teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions. *Child Development*. 2002;73(3):969-982. doi:10.1111/1467-8624.00450

52. Maynard AE. Cultures of teaching in childhood: Formal schooling and Maya sibling teaching at home. *Cognitive Development*. 2004;19(4):517-535. doi:10.1016/j.cogdev.2004.09.005

53. Gamble WC, Yu JJ. Young children's sibling relationship interactional types: Associations with family characteristics, parenting, and child characteristics. Early Education and Development. 2014;25(2):223-239. doi:10.1080/10409289.2013.788434

54. Modry-Mandell KL, Gamble WC, Taylor AR. Family emotional climate and sibling relationship quality: Influences on behavioral problems and adaptation in preschool-aged children. *Journal of Child and Family Studies*. 2007;16(1):59-71. doi:10.1007/s10826-006-9068-3

55. Pérez-Granados DR, Callanan MA. Parents and siblings as early resources for young children's learning in Mexican-descent families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences.* 1997;19(1):3-33. doi:10.1177/07399863970191001

56. Chen B, Volling BL. Paternal and maternal rejection and Chinese children's internalizing and externalizing problems across the transition to siblinghood: A developmental cascade

model of family influence. *Child Development*. 2023;94(1):288-302. doi:10.1111/cdev.13857

57. Lam CB, McHale SM, Lam CS, Chung KKH, Cheung RYM. Sibling relationship qualities and peer and academic adjustment: A multi-informant longitudinal study of Chinese families. *Journal of Family Psychology.* 2021;35(5):584-594. doi:10.1037/fam0000744

58. Qian G, Chen X, Jiang S, Guo X, Tian L, Dou G. Temperament and sibling relationships: The mediating effect of social competence and behavior. *Current Psychology.* 2022;41(9):6147-6153. doi:10.1007/s12144-020-01080-w

59. Tsamparli A, Halios H. Quality of sibling relationship and family functioning in Greek families with school-age children. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. 2019;29(2):190-205. doi:10.1017/jgc.2019.9

60. Buist KL, Metindogan A, Coban S, Watve S, Paranjpe A, Koot HM, van Lier P, Branje SJT, Meeus WHJ. Cross-cultural differences in sibling power balance and its concomitants across three age periods. In: Campione-Barr N, ed. *Power, Control, and Influence in Sibling Relationships across Development. New Directions for Child and Adolescent Development.* Vol 156. Jossey-Bass; 2017:87-104.

61. Buist KL, Vermande M. Sibling relationship patterns and their associations with child competence and problem behavior. *Journal of Family Psychology*. 2014;28(4):529-537. doi:10.1037/a0036990

62. Volling BL, Gonzalez R, Oh W, et al. Developmental trajectories of children's adjustment across the transition to siblinghood: Pre-birth predictors and sibling outcomes at one year. *Monographs of the Society for Research in Child Development.* 2017;82(3):1-215. doi:10/1111/mono.12319

63. Corter C, Abramovitch R, Pepler DJ. The role of the mother in sibling interaction. *Child Development*. 1983;54(6):1599-1605. doi:10.2307/1129823

64. Dunn J. Children's family relationships between two and five: Developmental changes and individual differences. *Social Development.* 1996;5(3):230-250. doi:10.1111/j.1467-

9507.1996.tb00083.x

65. Dunn J, Kendrick C. The speech of two- and three-year-olds to infant siblings: 'baby talk' and the context of communication. *Journal of Child Language*. 1982;9(3):579-595. doi:10.1017/S030500090000492X

66. Gass K, Jenkins J, Dunn J. Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*. 2007;48(2):167-175. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01699.x

67. Howe N, Fiorentino LM, Gariepy N. Sibling conflict in middle childhood: Influence of maternal context and mother-sibling interaction over four years. Merrill-Palmer Quarterly. 2003;49(2):183-208. doi:10.1353/mpq.2003.0008

68. Pike A, Oliver BR. Child behavior and sibling relationship quality: A cross-lagged analysis. *Journal of Family Psychology*. 2017;31(2):250-255. doi:10.1037/fam0000248

69. Prime H, Plamondon A, Pauker S, Perlman M, M. Jenkins J. Sibling cognitive sensitivity as a moderator of the relationship between sibship size and children's theory of mind: A longitudinal analysis. *Cognitive Development*. 2016;39:93-102. doi:10.1016/j.cogdev.2016.03.005

70. Stewart RB, Mobley LA, van Tuyl SS, Salvador MA. The firstborn's adjustment to the birth of a sibling: A longitudinal assessment. *Child Development*. 1987;58(2):341-355. doi:10.2307/1130511

71. Volling BL, Oh W, Gonzalez R, Bader LR, Tan L, Rosenberg L. Changes in children's attachment security to mother and father after the birth of a sibling: Risk and resilience in the family. *Development and Psychopathology*. 2021:1-17. doi:10.1017/S0954579421001310

72. Volling BL, Belsky J. The contribution of mother-child and father-child relationships to the quality of sibling interaction: A longitudinal study. *Child Development*. 1992;63(5):1209-1222. doi:10.2307/1131528

73. Oh W, Volling BL, Gonzalez R. Trajectories of children's social interactions with their infant sibling in the first year: A multidimensional approach. *Journal of Family Psychology.* 2015;29(1):119-129. doi:10.1037/fam0000051

74. Brody GH, Stoneman Z, McCoy JK. Associations of maternal and paternal direct and differential behavior with sibling relationships: Contemporaneous and longitudinal analyses. *Child Development*. 1992;63(1):82-92. doi:10.2307/1130903

75. Dantchev S, Zammit S, Wolke D. Sibling bullying in middle childhood and psychotic disorder at 18 years: a prospective cohort study. *Psychological Medicine*. 2018;48(14):2321-2328. doi:10.1017/S0033291717003841

76. Dirks MA, Persram R, Recchia HE, Howe N. Sibling relationships as sources of risk and resilience in the development and maintenance of internalizing and externalizing problems during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*. 2015;42:145-155. doi:10.1016/j.cpr.2015.07.003

77. Carpendale JI, Lewis C. The development of social understanding. In: Liben LS, Müller U, Lerner RM, eds. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science. Vol. 2. Cognitive Processes.* Wiley; 2015:381-424.

78. Volling BL. Sibling relationships. In: Bornstein MH, Davidson L, Keyes CLM, Moore KA, eds. *Well-Being: Positive Development Across the Life Course.* Lawrence Erlbaum Associates; 2003:205-220.

79. Howe N, Rosciszewska J, Persram RJ. "I'm an ogre so I'm very hungry!" "I'm assistant ogre": The Social Function of Sibling Imitation in Early Childhood. *Infant and Child Development*. 2018;27(1):e2040. doi:10.1002/icd.2040

80. Howe N, Persram RJ, Bergerorn C. Imitation as a learning strategy during sibling teaching. *Journal of Cognition and Development*. 2019;20(4):466-486. doi:10.1080/15248372.2019.1614591

81. Hughes C, Fujisawa KK, Ensor R, Lecce S, Marfleet R. Cooperation and conversations about the mind: A study of individual differences in 2-year-olds and their siblings. *British Journal of Developmental Psychology.* 2006;24(1):53-72. doi:10.1348/026151005X82893

82. Cutting AL, Dunn J. Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*. 2006;24(1):73-87. doi:10.1348/026151005X70337

83. Howe N, Petrakos H, Rinaldi CM. "All the sheeps are dead. He murdered them": Sibling pretense, negotiation, internal state language, and relationship quality. *Child Development.* 1998;69(1):182-191. doi:10.2307/1132079

84. Youngblade LM, Dunn J. Social pretend with mother and sibling: Individual differences and social understanding. In: Pellegrini AD, ed. *The future of play theory: A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith*. State University of New York Press; 1995:221-239.

85. Herrera C, Dunn J. Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology*. 1997;33(5):869-881. doi:10.1037/0012-1649.33.5.869

86. Donelan-McCall N, Dunn J. School work, teachers, and peers: The world of first grade. *International Journal of Behavioral Development*. 1997;21(1):155-178. doi:10.1080/016502597385036

87. Dunn J, Munn P. Sibling quarrels and maternal intervention: Individual differences in understanding and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines.* 1986;27(5):583-595. doi:10.1111/j.1469-7610.1986.tb00184.x

88. Siddiqui AA, Ross HS. How do sibling conflicts end? *Early Education and Development*. 1999;10(3):315-332. doi:10.1207/s15566935eed1003_5

89. Vuchinich S. Starting and stopping spontaneous family conflicts. *Journal of Marriage and the Family.* 1987;49(3):591-601. doi:10.2307/352204

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

90. Abramovitch R, Corter C, Pepler DJ, Stanhope L. Sibling and peer interaction: A final follow-up and a comparison. *Child Development.* 1986;57(1):217-229. doi:10.2307/1130653

91. Tucker CJ, Finkelhor D, Turner H, Shattuck A. Association of sibling aggression with child and adolescent mental health. *Pediatrics*. 2013;132(1):79-84. doi:10.1542/peds.2012-3801

92. Bowes L, Wolke D, Joinson C, Lereya ST, Lewis G. Sibling bullying and risk of depression, anxiety, and self-harm: A prospective cohort study. *Pediatrics*. 2014;134(4):e1032-e1039. doi:10.1542/peds.2014-0832

93. McGuire S, McHale SM, Updegraff K. Children's perceptions of the sibling relationship in middle childhood: Connections within and between family relationships. *Personal Relationships*. 1996;3(3):229-239. doi:10.1111/j.1475-6811.1996.tb00114.x

94. Pickering JA, Sanders MR. Integrating parents' views on sibling relationships to tailor an evidence-based parenting intervention for sibling conflict. *Family Process.* 2017;56(1):105-125. doi:10.1111/famp.12173

95. Ross H, Martin J, Perlman M, Smith M, Blackmore E, Hunter J. Autonomy and authority in the resolution of sibling disputes. In: Killen M, ed. *Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children: Exploring connections and consequences*. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1996:71-90.

96. Leijten P, Melendez-Torres GJ, Oliver BR. Parenting programs to improve sibling interactions: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*. 2021;35(5):703-708. doi:10.1037/fam0000833

97. Ross HS. Parent mediation of sibling conflict: Addressing issues of fairness and morality. In: Wainryb C, Recchia H, eds. *Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development.* Cambridge University Press; 2014:143-167.

98. Ross HS, Lazinski MJ. Parent mediation empowers sibling conflict resolution. *Early Education and Development.* 2014;25(2):259-275. doi:10.1080/10409289.2013.788425

99. Siddiqui A, Ross H. Mediation as a method of parent intervention in children's disputes. *Journal of Family Psychology*. 2004;18(1):147-159. doi:10.1037/0893-3200.18.1.147

100. Volling BL, Bae Y, Rosenberg L, Beyers-Carlson EEA, Tolman RM, Swain JE. Firstborn children's reactions to mother-doll interaction do not predict their jealousy of a newborn sibling: A longitudinal pilot study. *Journal of Perinatal Education*. 2022;31(4):206-215. doi:10.1891/JPE-2021-0017

101. Jenkins J, Rasbash J, Leckie G, Gass K, Dunn J. The role of maternal factors in sibling relationship quality: a multilevel study of multiple dyads per family: Multilevel study of sibling relationship quality. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2012;53(6):622-629. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02484.x

102. Kowal A, Kramer L, Krull JL, Crick NR. Children's perceptions of the fairness of parental preferential treatment and their socioemotional well-being. *Journal of Family Psychology*. 2002;16(3):297-306. doi:10.1037/0893-3200.16.3.297

103. Kowal AK, Krull JL, Kramer L. How the differential treatment of siblings is linked with parent-child relationship quality. *Journal of Family Psychology*. 2004;18(4):658-665. doi:10.1037/0893-3200.18.4.658

104. Kowal A, Kramer L. Children's understanding of parental differential treatment. *Child Development*. 1997;68(1):113-126. doi:10.2307/1131929

105. Perlman J, Howe N. The psychosocial effects of having a sibling with autism spectrum disorder. *Exceptionality Education International*. 2020;30(3):82-101. doi:10.5206/eei.v30i3.13443

106. Miller AL, Volling BL, McElwain NL. Sibling jealousy in a triadic context with mothers and fathers. *Social Development*. 2000;9(4):433-457. doi:10.1111/1467-9507.00137

107. Azmitia M, Hesser J. Why siblings are important agents of cognitive development: A comparison of siblings and peers. *Child Development*. 1993;64(2):430-444. doi:10.2307/1131260

108. Barr R, Hayne H. It's not what you know, it's who you know: Older siblings facilitate imitation during infancy. *International Journal of Early Years Education*. 2003;11(1):7-21. doi:10.1080/09669760304714

109. Recchia HE, Howe N, Alexander S. "You didn't teach me, you showed me": Variations in sibling teaching strategies in early and middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly.* 2008;55(1):55-78. doi:10.1353/mpq.0.0016

110. Howe N, Della Porta S, Recchia H, Funamoto A, Ross H. "This bird can't do it 'cause this bird doesn't swim in water": Sibling teaching during naturalistic home observations in early childhood. *Journal of Cognition and Development.* 2015;16(2):314-332. doi:10.1080/15248372.2013.848869

111. Howe N, Recchia H. Individual differences in sibling teaching in early and middle childhood. *Early Education & Development*. 2009;20(1):174-197. doi:10.1080/10409280802206627

112. Prime H, Perlman M, Tackett JL, Jenkins JM. Cognitive sensitivity in sibling interactions: Development of the construct and comparison of two coding methodologies. *Early Education and Development.* 2014;25(2):240-258. doi:10.1080/10409289.2013.821313

113. Jenkins J. Sibling relationships in disharmonious homes: Potential difficulties and protective effects. In: Boer F, Dunn J, eds. *Children's Sibling Relationships: Developmental and Clinical Issues.* Lawrence Erlbaum Associates; 1992:125-138.

114. Perner J, Ruffman T, Leekam SR. Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development.* 1994;65(4):1228-1238. doi:10.2307/1131316

115. Dunn J, Slomkowski C, Beardsall L. Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence. *Developmental Psychology.* 1994;30(3):315-324. doi:10.1037/0012-1649.30.3.315

116. Stillwell R, Dunn J. Continuities in sibling relationships: Patterns of aggression and friendliness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*.

1985;26(4):627-637. doi:10.1111/j.1469-7610.1985.tb01645.x

117. Della Porta S, Howe N. Siblings' power and influence in polyadic family conflict during early childhood. In: Campione-Barr N, ed. *Power, Control, and Influence in Sibling Relationships across Development. New Directions for Child and Adolescent Development.* Vol. 156. Jossey-Bass; 2017:15-31. doi:10.1002/cad.20200

118. Haukeland YB, Czajkowski NO, Fjermestad KW, Silverman WK, Mossige S, Vatne TM. Evaluation of "SIBS," An intervention for siblings and parents of children with chronic disorders. *Journal of Child and Family Studies*. 2020;29(8):2201-2217. doi:10.1007/s10826-020-01737-x

119. Kennedy DE, Kramer L. Improving emotion regulation and sibling relationship quality: The more fun with sisters and brothers program. *Family Relations*. 2008;57(5):567-578. doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00523.x

120. Kramer L. The essential ingredients of successful sibling relationships: An emerging framework for advancing theory and practice. *Child Development Perspectives*. 2010;4(2):80-86. doi:10.1111/j.1750-8606.2010.00122.x

121. Kramer L, Radey C. Improving sibling relationships among young children: A social skills training model. *Family Relations*. 1997;46(3):237-246. doi:10.2307/585121

122. Ravindran N, Engle JM, McElwain NL, Kramer L. Fostering parents' emotion regulation through a sibling-focused experimental intervention. *Journal of Family Psychology*. 2015;29(3):458-468. doi:10.1037/fam0000084

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

[1]Carla Kalvin, Ph.D, [2]Karen L. Bierman, Ph.D., [3]Stephen A. Erath, Ph.D.

[1]Yale School of Medicine, États-Unis; [2]Pennsylvania State University, États-Unis; [3]Auburn University, États-Unis

Mai 2023, 2e éd. rév.

Introduction

Dans des conditions optimales, pendant les années préscolaires, les enfants acquièrent des habiletés socio-émotionnelles 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-émotionnelles 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.[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-émotionnel pendant les années préscolaires.

Sujet

Les données empiriques indiquent que plusieurs approches interventionnelles favorisent efficacement le développement socio-émotionnel et améliorent les relations positives entre pairs au cours des années préscolaires.[1,3] 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-émotionnels 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.[4] Une base de recherche en pleine croissance a permis de déterminer plusieurs programmes d'apprentissage socio-

émotionnel (ASE) universels qui stimulent efficacement les compétences socio-émotionnelles et d'autorégulation des enfants d'âge préscolaire, favorisant ainsi des relations positives entre pairs dans les systèmes scolaires de la petite enfance.[5] La base de recherche validant l'efficacité des interventions sélectives et désignées de la petite enfance est moins bien développée. Il s'agit d'un domaine nécessitant des recherches ultérieures.[6]

Problèmes

Pour promouvoir efficacement les relations positives entre les pairs, les programmes préscolaires doivent encourager les habiletés socio-émotionnelles 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.[1,7] Pendant les années préscolaires, ces habiletés incluent : 1) les habiletés de coopération lors des jeux 1) (attendre son tour, partager des jouets, jouer à faire semblant et réagir positivement avec les pairs); 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); 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); 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).[8,9] 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.[10]

Contexte de la recherche

La recherche développementale suggère que les compétences socio-émotionnelles 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.[11] Les programmes préscolaires d'apprentissage socio-émotionnel (ASE) fondés sur des données probantes offrent aux enseignants des leçons, des histoires, des marionnettes et des activités d'introduction aux habiletés socio-émotionnelles. 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.

Le développement socio-émotionnel des enfants et les relations avec les pairs sont fortement influencés par les dynamiques interpersonnelles à l'école. Il est donc important de promouvoir une atmosphère positive caractérisée par des interactions chaleureuses et réceptives entre les élèves et les enseignants ainsi qu'entre les pairs, tout en encourageant le développement des compétences dans la salle de classe.[1,12] Les essais randomisés apportent la preuve de l'efficacité pour multiple modèles de programmes préscolaires d'ASE et de gestion positive du comportement.[3,13,14,15] Ils sont présentés ci-après.

Questions clés pour la recherche

Les méta-analyses d'études bien contrôlées concluent constamment que les programmes d'ASE préscolaires présentent des avantages, mais qu'il existe des différences considérables entre les programmes en termes d'approches d'intervention, mais aussi de degré et de type de résultats obtenus.[3,14] Des recherches sont nécessaires pour mieux comprendre les conséquences à court et à long terme des différentes approches et composantes de l'intervention. Les programmes universels scolaires mettent l'accent sur l'amélioration de l'ASE de tous les enfants, tandis que les programmes sélectifs et désignés se concentrent plus souvent sur la gestion des problèmes de comportement.[16] Des 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. Qu'est ce qui fonctionne le mieux, pour quel élève et dans quelles conditions? 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 randomisés, démontrant les effets bénéfiques des stratégies d'entraînement explicite, à l'échelle de la classe, sur le développement des habiletés socio-émotionnelles à l'âge préscolaire.[1,3] Les approches d'intervention semblent plus solides lorsque les enseignants suivent un programme d'enseignement et de soutien systématique sur l'ASE au cours d'une année.[17] Un exemple

comprend le programme PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) préscolaire qui fournit 33 leçons hebdomadaires sur les relations d'amitié, la compréhension émotionnelle, le contrôle de soi et les compétences de résolution de problèmes sociaux.[18] Les enseignants présentent des compétences à l'aide d'histoires, de marionnettes et de jeux de rôle, puis soutiennent le développement des compétences tout au long de la journée en s'appuyant sur des stratégies proactives de gestion de classe, un encadrement émotionnel et un dialogue axé sur la résolution de problèmes. Dans le cadre de plusieurs essais randomisés, le programme PATHS préscolaire a permis d'améliorer la connaissance des émotions et les capacités de résolution de problèmes des enfants ainsi que leurs compétences sociales.[18,19,20] Lors d'un autre essai, dans le cadre du projet Head Start REDI, le programme PATHS préscolaire a été combiné à des composantes interventionnelles supplémentaires ciblant les habilités du langage et de l'alphabétisation et a produit les effets bénéfiques durables pour les enfants d'âge préscolaire notamment une amélioration de l'engagement à l'apprentissage et des compétences sociales dont les effets se font encore sentir à l'adolescence.[21]

Les programmes ciblant la structuration de l'environnement préscolaire par des stratégies de gestion positive du comportement sont également très prometteurs. Un bon exemple est celui du Programme de formation des enseignants Incredible Years (IY) qui se concentre sur l'utilisation accrue d'une orientation proactive, ainsi que d'une attention et des encouragements spécifiquement dispensés pour renforcer des comportements positifs; sur l'application de conséquences non punitives pour réduire les comportements inappropriés; et sur l'établissement de relations positives entre les élèves et les enseignants. Plusieurs essais randomisés valident l'efficacité de ce programme pour réduire le taux des comportements agressifs et perturbateurs dans des établissements préscolaires.[20,22,23]

La base de recherche soutenant les programmes d'entraînement aux compétences sociales aux niveaux sélectif et désigné est plus faible et nécessite davantage de recherches,[6] bien que plusieurs approches d'intervention semblent prometteuses. Les programmes qui forment les jeunes enfants aux habiletés de communication et de coopération lors des jeux (par exemple, débuter le jeu, poser des questions et soutenir les pairs) peuvent améliorer l'inclusion sociale des enfants qui sont socialement plus en retrait ou qui ont des troubles du développement, surtout lorsque cela est combiné à des soutiens en classe (le renforcement sélectif et les modifications de l'environnement pour promouvoir les occasions de jeu avec les pairs).[24] On peut prendre pour exemple le programme Resilient Peer Treatment, destiné aux enfants d'âge préscolaire,

socialement en retrait et maltraités, qui forme les intervenants adultes afin qu'ils puissent préparer des séances de jeu guidées, y compris pour des enfants cibles et des pairs à comportement prosocial. L'intervenant échafaude et renforce le comportement social positif, augmentant ainsi le jeu collaboratif et interactif.[25] L'apprentissage de compétences socio-émotionnelles peut également être utile aux enfants du préscolaire ou du primaire qui manifestent des problèmes de conduite agressive-perturbatrice et qui sont confrontés à des problèmes associés avec les pairs. Par exemple, le programme Incredible Years Dinosaur Social skills and Problem-Solving Curriculum, qui fonctionne en petits groupes, a permis de réduire les comportements problématiques et de promouvoir les compétences en matière de résolution de problèmes sociaux dans le cadre d'un essai randomisé.[26] 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.[16]

Conclusions

Les années préscolaires représentent une période idéale pour des interventions éducatives et préventives destinées à promouvoir le développement socio-émotionnel 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-émotionnelles 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-émotionnel 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-émotionnelles 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

recherches récentes suggèrent que des avantages supplémentaires sont observés lorsque les établissements préscolaires développent des partenariats avec les familles pour soutenir le développement socio-émotionnel des enfants.[27] Plus de recherches sont nécessaires pour déterminer les approches optimales de partenariat avec les parents dans les efforts préscolaires visant à promouvoir l'ASE et les relations positives avec les pairs.

Références

1. Pepler DJ, Bierman KL. *With a little help from my friends: The importance of peer relationships for social-emotional development. Issue brief.* Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University; 2018.
2. Choukas-Bradley S, Prinstein MJ. Peer relationships and the development of psychopathology. In: Lewis M, Rudolph KD, eds. *Handbook of developmental psychopathology*. Boston, MA: Springer; 2014:185-204.
3. Blewitt C, Fuller-Tyszkiewicz M, Nolan A, et al. Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers. *JAMA Network Open.* 2018;1(8):e185727.
4. McLeod BD, Sutherland KS, Martinez RG, Conroy MA, Snyder PA, Southam-Gerow MA. Identifying common practice elements to improve social, emotional and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention Science*. 2017;18(2):204-213.
5. McClelland MM, Tominey SL, Schmitt SA, Duncan R. SEL interventions in early childhood. *Future of Children*. 2017;27(1):33-47.
6. Shepley C, Grisham-Brown J. Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*. 2019;47:296-308.
7. Mondi CF, Giovanelli A, Reynolds A. Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy.* 2021;15(6).
8. Denham SA. *The development of emotional competence in young children.* New York: Guilford Publications; 2023.
9. Jones SM, Zaslow M, Darling-Churchill KE, Halle TG. Assessing early childhood social and emotional development: Key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied*

Developmental Psychology. 2016;45:42-48.

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(2):122-128.
11. Bierman KL. *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies.* New York: Guilford; 2004.
12. Valiente C, Swanson J, DeLay D, Fraser AM, Parker JH. Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*. 2020;56(3):578-594.
13. Gershon P, Pellitteri J. Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education.* 2018;10(2):26-41.
14. Murano D, Sawyer JE, Lipnevich AA. A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*. 2020;90(2):227-263.
15. Ștefan CA, Dănilă I, Cristescu D. Classroom-wide school interventions for preschoolers' social-emotional learning: A systematic review of evidence-based programs. *Educational Psychology Review*. 2022;34(4):2971-3010.
16. Sutherland KS, Conroy MA, Algina J, Ladwig C, Jessee G, Gyure M. Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*. 2018;42:31-43.
17. Joo S, Magnuson K, Duncan GJ, Schindler HS, Yoshikawa H, Ziol-Guest KM. What works in early childhood education programs? A meta-analysis of preschool enhancement programs. *Early Education and Development*. 2020;31(1):1-26.
18. 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(2):67-91.
19. 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(6):809-832.

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

20. 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.
21. Bierman KL, Heinrichs BS, Welsh JA, Nix RL. Reducing adolescent psychopathology in socioeconomically disadvantaged children with a preschool intervention: A randomized controlled trial. *American Journal of Psychiatry*. 2020;178(4):305-312.
22. 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(3):283-302.
23. 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(1):362-378.
24. Brown WH, Odom SL, McConnell SR, Rathel JM. Peer interaction interventions for preschool children with developmental difficulties. In: Brown WH, Odom SL, McConnell SR, eds. *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 2008:141-163.
25. 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.
26. 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.
27. Bierman KL, Sheridan SM, eds. *Volume V: Fostering productive family-school partnerships at school entry: Translating research into practice.* New York: Springer; 2022.

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

Interventions précoces visant à améliorer les relations entre les pairs et les compétences sociales des enfants de familles à faibles revenus

Patricia H. Manz, Ph.D., Christine M. McWayne, Ph.D.

Lehigh University, États-Unis, New York University, États-Unis

Janvier 2005

Introduction

La compétence sociale se définit par *les capacités des enfants de développer des relations positives avec les adultes et les autres enfants*.[1] Il est reconnu que le développement des enfants, dans tous les domaines du fonctionnement, est influencé par cette habileté à établir et à maintenir des relations positives, cohérentes et fondamentales avec les adultes et les pairs.[2] Les éducateurs de jeunes enfants et les chercheurs dans ce domaine réalisent que la compétence sociale est un domaine complexe du développement, qu'il comporte de multiples facettes et qu'il inclut des habiletés comme la régulation des émotions, la communication efficace, la capacité à adopter le point de vue des autres, la résolution de problèmes et de conflits et le développement de relations positives avec les pairs.[3]

Sujet

Pour les enfants d'âge préscolaire, la gestion efficace des relations avec les pairs représente une importante tâche développementale et constitue l'indicateur principal de la maturité scolaire. Les jeux commencés par l'enfant pendant les années préscolaires fournissent un contexte développemental dynamique dans lequel cette compétence est manifeste.[4] Des études ont souligné les associations importantes entre les interactions positives de jeux entre les pairs et le développement d'autres compétences de la maturité scolaire, comme les habiletés émergentes d'alphabétisation, les démarches qui concernent l'apprentissage et l'autorégulation.[5,6] Par exemple, en jouant à faire semblant, les enfants développent des habiletés de mémoire et de narration d'histoires qui contribuent à l'alphabétisation émergente.[6] De plus, le fait de maintenir des interactions de jeu efficaces avec les pairs demande à l'enfant d'exercer un autocontrôle et une foule d'autres comportements importants qui peuvent influencer l'apprentissage scolaire, comme par exemple la coopération, l'attention et la persévérance.[7,4] Les enfants qui développent

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

des relations positives avec leurs pairs pendant les années préscolaires sont plus susceptibles de mieux s'adapter à la maternelle et d'avoir des résultats sociaux et scolaires positifs à l'école primaire et secondaire.[8-10]

Problèmes

En revanche, les mauvaises relations entre les pairs pendant l'enfance sont associées à des conséquences négatives pendant les périodes ultérieures du développement et à l'âge adulte.[11,12] Les problèmes avec les pairs ont été reliés à une moins bonne réussite scolaire, aux troubles de mémorisation, à l'absentéisme et à l'inadaptation affective.[13-19] Alors que l'acceptation de la part des pairs incite les enfants à s'engager dans les activités de la classe, le conflit et le rejet peuvent anéantir la motivation des enfants.[20-22] Les enfants de familles à faibles revenus sont plus susceptibles que leurs pairs plus favorisés de vivre des difficultés précoces à l'école, y compris des problèmes comportementaux et affectifs, ainsi qu'une faible réussite scolaire,[23,24] et sont donc plus à risque de difficultés continues tout au long de leur scolarité, comme le redoublement et le décrochage scolaire.[25]

Contexte de la recherche

Jusqu'à présent, les approches les plus couramment étudiées et utilisées pour améliorer la compétence sociale chez les enfants comprennent : a) une formation explicite en habiletés sociales, ou b) l'enseignement aux enfants d'un processus de résolution de problèmes sociaux visant à concevoir des solutions prosociales à des conflits interpersonnels. Dans l'ensemble, les évaluations des programmes de formation aux habiletés sociales n'ont pas démontré de résultats positifs, surtout lorsque l'on examine l'acceptation sociale et la généralisation au jeu des enfants dans les contextes naturels.[26,27] Bien que les programmes de formation en résolution de conflits soient efficaces pour améliorer la conscience des enfants de l'existence de solutions de remplacement en cas de conflits interpersonnels et pour réduire les problèmes de comportement, ces programmes ne favorisent pas explicitement les comportements positifs de jeu entre les pairs.[28] Ainsi, les interventions généralement disponibles n'abordent pas suffisamment l'expression développementale fondamentale de la compétence sociale chez les enfants d'âge préscolaire pour ce qui est des comportements entre pairs.

Dans la documentation de recherche, on prête guère attention à la sensibilité culturelle des interventions en compétence sociale destinées aux jeunes à faibles revenus.[29] On ne dispose que

d’une connaissance limitée de l’interface unique de la culture des comportements de jeu des enfants avec leurs pairs. Ce problème est aggravé par le fait que les interventions en compétence sociale sont principalement mises au point par des experts, qui ne participent pas aux programmes destinés aux jeunes enfants ou qui ne sont pas membres des communautés où les interventions sont implantées. Ainsi, les compétences sociales ciblées peuvent très bien ne pas être valorisées dans les cultures des enfants et des familles.[30] Les interventions développées en partenariat avec les parties concernées (par exemple, les éducateurs en petite enfance, les familles), représentent une alternative prometteuse qui offre la possibilité de mettre en place de programmes d’intervention durables et significatifs sur le plan culturel.[31]

En partenariat avec Head Start, Fantuzzo et ses collègues ont introduit l’application des interventions de jeu entre pairs dans les programmes d’éducation précoces destinés aux jeunes enfants d’âge préscolaire et provenant de familles à faibles revenus.[32] Les interventions qui portent sur le jeu entre les pairs font partie des occasions de jeu naturelles et de routine et ont recours aux pairs plutôt qu’aux adultes pour faciliter l’acquisition d’habiletés sociales chez les enfants. L’intervention *Play Buddy* inclut le pairage d’enfants d’âge préscolaire socialement isolés (*Play Partners*) avec des enfants socialement efficaces (*Play Buddies*) lors des multiples occasions de jeu libre au sein de la classe et l’identification d’un membre de la famille (*Play Supporter*) pour soutenir les stratégies proactives du *Play Buddy* quand il commence à jouer avec le *Play Partner*. Dans son ensemble, le partenariat entrele personnel de Head Start et les familles dans le développement des programmes, la confiance envers les contextes naturels pour définir et obtenir des comportements positifs de jeu et le fait d’incorporer des aidants naturels lors de la mise en place de l’intervention enrichissent la pertinence de cette intervention pour les enfants de divers milieux culturels et socioéconomiques.

Questions clés pour la recherche

Le principal défi pour les chercheurs en petite enfance est d’acquérir des connaissances sur l’interface de diverses valeurs culturelles et compétences sociales. À ce jour, les enfants caucasiens de la classe moyenne sont plus souvent l’objet de recherche sur l’intervention et ils représentent souvent la norme pour évaluer les comportements sociaux appropriés.[33] En conséquence, on ne peut supposer que les pratiques d’évaluation et d’intervention soient significatives et efficaces pour les enfants de différentes origines culturelles et socioéconomiques. On devrait plutôt les examiner empiriquement en fonction des populations particulières et explorer les diverses façons culturellement sensibles de développer et de fournir

des services. Bien que l'intervention *Play Buddy* semble efficace pour soutenir les comportements de jeu entre pairs**,** fondamentaux pour le développement des enfants de familles à faibles revenus, l'évaluation de ce programme a porté sur les comportements de jeu entre pairs en classe. Les recherches futures devraient étendre leurs axes afin d'examiner les effets de l'acquisition des comportements prosociaux de jeu entre pairs sur les relations et les comportements des enfants dans des contextes familiaux et communautaires.[34] De plus, des évaluations longitudinales sont nécessaires afin de documenter les bienfaits de l'intervention à long terme.

Récents résultats de recherche

Les approches traditionnelles visant à améliorer les compétences sociales n'ont pas suffisamment abordé la construction unique, et fondamentale pour le développement, du jeu entre les pairs chez les enfants d'âge préscolaire. De plus, en ce qui concerne le développement et l'évaluation des programmes d'intervention en compétence sociale, les valeurs culturelles particulières inhérentes aux populations ethniques minoritaires d'enfants d'âge préscolaire et à faibles revenus ont été négligées. Cependant, en utilisant une approche novatrice pour développer des interventions en compétence sociale en partenariat avec les familles et les éducateurs de jeunes enfants, *Play Buddy* semble être une intervention prometteuse pour les enfants d'âge préscolaire à faibles revenus. Des essais aléatoires sur le terrain ont démontré l'efficacité de cette intervention et ont montré que chez les jeunes enfants, les améliorations des interactions positives de jeu entre pairs se généralisaient à leurs expériences dans le milieu naturel de la classe.[34-35] Ces résultats mettent en lumière l'importance d'inclure les interventions dans les contextes naturels des jeunes enfants, en utilisant des adultes et des enfants qui leur sont familiers, lors de la mise en place du programme d'intervention, et de travailler en partenariat pour assurer la pertinence développementale et culturelle de l'axe de l'intervention.

Conclusions

Les années préscolaires sont fondamentales pour le développement des compétences sociales qui assureront le succès à l'école et ultérieurement. Pendant cette période développementale, le jeu entre pairs constitue un contexte naturel et dynamique qui soutient l'acquisition de compétences sociales importantes chez l'enfant. Les interventions en compétence sociale qui font partie intégrante du contexte significatif du jeu semblent être les moyens les plus efficaces d'améliorer les interactions de jeu entre pairs chez les enfants aux prises avec des difficultés de

compétences sociales. De plus, en développant et en mettant en place des interventions en partenariat avec des éducateurs de jeunes enfants et les familles, on améliore leur pertinence pour les enfants provenant de diverses cultures et de différents contextes socioéconomiques.

Implications

- Les éducateurs et les familles de jeunes enfants devraient être inclus dans le développement, la sélection et la mise en place d'interventions en compétences sociales.
- La recherche devrait examiner l'interface unique de la culture et des comportements de jeu des enfants, afin d'apporter des informations pour développer des pratiques culturelles appropriées.
- La connaissance sur l'importance du jeu pour les jeunes enfants et les contextes permettant de promouvoir et de soutenir le jeu entre pairs devraient faire partie des pratiques éducatives des programmes destinés aux jeunes enfants à faibles revenus, comme par exemple Head Start.

Références

1. Hart CH, Olsen SF, Robinson CC, Mandleco BL. The development of social and communicative competence in childhood: Review and a model of personal, familial, and extrafamilial processes. In: Burleson BR, Kunkel AW, eds. *Communication yearbook 20*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1997:305-373.
2. Sroufe AL, Cooper RG, DeHart GB, Marshall ME, Bronfenbrenner U, eds. *Child development: Its nature and course*. 2nd ed. New York, NY: McGraw-Hill Book Company; 1992.
3. Raver CC, Zigler EF. Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly* 1997;12(4):363-385.
4. Bredekamp S, Copple C, eds. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Rev. ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1997.
5. Fisher EP. The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture* 1992;5(2):159-181.
6. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press; 2000.
7. Pelligrini AD, Galda L. Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly* 1993;28(2):162-175.
8. Creasey GL, Jarvis PA, Berk LE. Play and social competence. In: Saracho ON, Spodek B, eds. *Multiple perspectives on play in early childhood education. SUNY series, early childhood education: Inquiries and insights*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:116-143.
9. Hampton V. *Validation of the Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) for urban kindergarten children*. Philadelphia, Pa: University of Pennsylvania; 1999. Thèse de doctorat non publiée.
10. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development* 1996;67(3):1103-1118.

11. 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.

12. Denham SA, Holt RW. Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology* 1993;29(2):271-275.

13. DeRosier M, Kupersmidt JB, Patterson CJ. Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development* 1994;65(6):1799-1813.

14. Buhs ES, Ladd GW. Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology* 2001;37(4):550-560.

15. Hartup WW, Moore SG. Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly* 1990;5(1):1-17.

16. Kupersmidt JB, Coie JD, Dodge KA. The role of poor peer relationships in the development of disorder. In: Asher SR, Coie JD, eds. *Peer rejection in childhood. Cambridge studies in social and emotional development*. New York, NY: Cambridge University Press; 1990:274-305.

17. Ladd GW, Coleman CC. Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education & Development* 1997;8(1):51-66.

18. Ialongo NS, Vaden-Kiernan N, Kellam S. Early peer rejection and aggression: Longitudinal relations with adolescent behavior. *Journal of Developmental & Physical Disabilities* 1998;10(2):199-213.

19. Parker JG, Asher SR. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin* 1987;102(3):357-389.

20. Birch SH, Ladd GW. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: Juvonen J, Wentzel KR, eds. *Social motivation: Understanding children's adjustment*. New York, NY: Cambridge University Press; 1996:199-225.

21. Ladd GW, Buhs ES, Seid M. Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly* 2000;46(2):255-279.

22. Wentzel KR. Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(1):76-97.

23. Duncan GJ, Brooks-Gunn J, Klebanov PK. Economic deprivation and early childhood development. *Child Development* 1994;65(2):296-318.

24. Weiss A, Fantuzzo JW. Multivariate impact of health and caretaking risk factors on the school adjustment of first graders. *Journal of Community Psychology* 2001;29(2):141-160.

25. Alexander KL, Entwisle DR, Dauber SL. Children in motion: School transfers and elementary school performance. *Journal of Educational Research* 1996;90(1):3-12.

26. Odom SL, McConnell SR. *Play time/social time: Organizing your classroom to build interaction skills*. Tucson, Ariz: Communication Skill Builders; 1993.

27. Gresham FM, Sugai G, Horner RH. Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children* 2001;67(3):331-344.

28. Shure MB. I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care* 1993;96:49-64.

29. Roopnarine JL, Lasker J, Sacks M, Stores M. The cultural contexts of children's play. In: Saracho ON, Spodek B, eds. *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany, NY: State University of New York Press; 1998:149-219.

30. Fantuzzo J, Coolahan KC, Weiss A. Resiliency partnership-directed intervention: Enhancing the social competencies of preschool victims of physical abuse by developing peer resources and community strengths. In: Cicchetti D, Toth SL, eds. *Developmental perspectives on trauma: Theory, research, and intervention*. Rochester, NY: University of Rochester Press; 1997:463-489.*Rochester symposium on developmental psychology*; vol. 8.

31. Nastasi BK, Varjas K, Schensul SL, Silva KT, Schensul JJ, Ratnayake P. The Participatory Intervention Model: A framework for conceptualizing and promoting intervention acceptability. *School Psychology Quarterly* 2000;15(2):207-232.

32. Fantuzzo JW, Atkins MS. *Resilient peer training: A community-based treatment to improve the social effectiveness of maltreating parents and preschool victims of physical abus*. Washington, DC: National Center on Child Abuse and Neglect; 1995. Publication No. 90-CA-147103.

33. Fantuzzo JW, McWayne C, Cohen HL. Peer play in early childhood. In: Fisher CB, Lerner RM, eds. *Applied developmental science: An encyclopedia of research policies and programs*. Thousand Oaks, Calif: Sage; Sous presse.

34. Fantuzzo JW, Manz PH, Atkins M, Meyers R. Peer-mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschooler: Cultivating natural community resources. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. Sous presse.

35. Fantuzzo JW, Sutton-Smith B, Atkins M, Meyers R, Stevenson H, Coolahan K, Weiss A, Manz PH. Community-based resilient peer treatment of withdrawn maltreated preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1996;64(6):1377-1386.

Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences

Samuel L. Odom, Ph.D.

Indiana University, États-Unis

Février 2005

Introduction

Le développement des relations sociales avec les pairs est un accomplissement essentiel au cours des années préscolaires. Pour certains enfants ayant des déficiences (troubles du développement, autisme, déficiences intellectuelles ou troubles affectifs ou du comportement, etc), c'est un défi que d'acquérir les habiletés et les connaissances nécessaires pour interagir positivement et avec succès avec leurs pairs. Les sommités du domaine proposent que le développement des compétences sociales avec les pairs soit l'objectif majeur de l'intervention précoce et des programmes destinés à la petite enfance.[1] Les intervenants doivent développer des plans éducatifs individualisés qui incluent des objectifs de compétence sociale pour plusieurs jeunes enfants ayant des déficiences.[2] Des stratégies d'intervention et d'enseignement spécifiques sont nécessaires pour atteindre ces objectifs individuels et ceux du programme.

Sujet

Quand les jeunes enfants qui souffrent de déficiences sont placés dans des contextes inclusifs, les enseignants et les parents rapportent que beaucoup d'entre eux réussissent à bâtir des amitiés avec leurs pairs qui se développent normalement.[3] Cependant, pour ceux qui sont socialement rejetés par leurs pairs, de telles amitiés s'établissent rarement. Les relations sociales entre les pairs sont fondées sur les compétences des enfants à participer aux interactions sociales. Les compétences sociales avec les pairs se définissent souvent ainsi : les enfants adoptent des comportements qui répondent aux objectifs sociaux de l'enfant et qui sont appropriés au contexte social.[4] Les enfants qui ont des déficiences réussissent invariablement moins bien socialement que leurs pairs qui se développent normalement.[5] Un résultat cohérent apparaît dans la documentation : lorsqu'on compare les enfants qui ont des déficiences à des enfants normaux du même âge, les premiers interagissent moins souvent avec leurs pairs et sont moins bien acceptés.[6]

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

L’acceptation sociale et les indices de compétence sociale avec les pairs sont associés au type de déficience et aux caractéristiques de chaque enfant. Les enfants qui ont des troubles de la communication mais qui possèdent certaines habiletés de communication sont relativement bien acceptés.[7,8,9] En revanche, ceux qui sont aux prises avec des déficiences et qui font preuve de comportement agressif, d’habiletés communicationnelles limitées ou absentes, ou d’habiletés sociales et motrices limitées sont souvent rejetés socialement par leur groupe de pairs.[8,9] De plus, les chez qui on n’a pas formellement identifié de déficience, mais qui présentent les caractéristiques décrites, sont considérés à risque de rejet social par leurs pairs et sont candidats à des interventions centrées sur le développement des habiletés sociales.

Problèmes

Les enfants qui souffrent de déficiences et qui sont rejetés socialement ont besoin de programmes ou de procédures d’intervention éducative systématiques. La plupart des enfants apprennent les habiletés sociales par le processus naturel d’observation et d’interaction sociale avec des pairs compétents socialement. Les enfants ayant des déficiences et qui sont rejetés socialement n’ont peut-être pas l’occasion de participer à de telles expériences, riches et essentielles pour l’apprentissage. Leur accès à des pairs socialement compétents peut être limité par a) le fait de se trouver dans des contextes où se trouvent peu de pairs socialement compétents (par exemple, des classes d’éducation spécialisée accueillant uniquement des élèves avec des déficiences); ou b) l’absence des habiletés de base nécessaires pour prendre part à une interaction sociale, aussi simple soit-elle, et pour jouer avec des pairs socialement compétents.[10] Les programmes d’intervention sont centrés sur l’organisation de l’environnement des groupes sociaux et aussi parfois sur l’enseignement des habiletés nécessaires pour saisir les opportunités d’apprentissage riches, naturelles et présentes dans la participation sociale avec le groupe de pairs.

Contexte de la recherche

Les contextes de la recherche sont procéduraux et méthodologiques. Une caractéristique clé de la dimension procédurale de la recherche sur les interventions visant à promouvoir les relations sociales est la présence de pairs qui se développent normalement et qui sont compétents socialement. C'est-à-dire que les effets de l’intervention sont plus marqués quand les enfants ayant des déficiences se trouvent dans des environnements avec des pairs qui se développent normalement.[11,12] Ces effets sont limités quand les interventions se déroulent hors du contexte

naturel de l’apprentissage des compétences sociales.

Les contraintes méthodologiques et logistiques (par exemple les niveaux de financement disponibles, la faible prévalence de certains types de déficiences) ont limité le recours aux devis de recherche de groupes expérimentaux aléatoires en ce qui a trait aux interventions pour promouvoir les compétences sociales avec les pairs. Les chercheurs ont plutôt employé des méthodes de recherche à sujet unique, qui dépendent de la documentation sur les effets du traitement chez les sujets et de leur reproduction d’une étude à l’autre.[13] Les chercheurs ont aussi utilisé des devis quasi expérimentaux dans leurs analyses.[14] Ces devis procurent un degré modéré de preuves de l’efficacité des méthodes d’intervention et la solidité du résultat se bâtit grâce à des reproductions d’une étude à l’autre.

Questions clés pour la recherche

Les principaux problèmes de recherche se concentrent sur l’efficacité des approches d’intervention individuelle visant à promouvoir les compétences sociales avec les pairs des jeunes enfants qui souffrent de déficiences. L’hétérogénéité de la population complique cette recherche, on a donc besoin de recherches plus précises pour déterminer l’approche d’intervention qui fonctionne avec ce type d’enfant (par exemple, les enfants atteints de troubles de la communication, d’autisme, de troubles de comportement). Les questions qui concernent l’efficacité (à savoir si les procédures d’intervention fonctionnent quand elles sont proportionnellement augmentées afin d’être utilisées dans une grande variété d’environnements naturels) n’ont généralement pas été abordées parce qu’elles dépendent d’une base solide de recherches sur l’efficacité.

Récents résultats de recherche

Les approches d’intervention peuvent être classées selon leur degré d’intensité. L’intensité fait référence au temps nécessaire pour mettre en place l’intervention, aux adaptations à une routine de classe régulière et au degré de formation spécialisée requise.[10,15] Les approches d’intervention ayant prouvé leur efficacité incluent, par ordre ascendant d’intensité :

- L’inclusion dans des environnements en petite enfance avec des pairs qui se développent normalement.[3]

- Des procédures d'intervention pour toute la classe et destinées à promouvoir les habiletés prosociales pour tous les enfants et à prévenir les problèmes de comportement.[16,17,18]
- Les interventions qui reproduisent un environnement naturel, telles les activités de groupe entre amis.[19,20,21]
- Les activités d'intégration sociale avec la formation de groupes de jeu structuré dans des classes inclusives et facilitées par les enseignants.[21,22]
- Des habiletés de formation explicites dans lesquelles les enfants apprennent des habiletés prosociales en petits groupes[23] ou des approches de médiation par les pairs qui incluent des pairs agissant comme facilitateurs. [24,25,26]

Conclusions

Les approches d'interventions décrites plus haut fournissent toutes des données modérées à solides quant à leur efficacité relativement aux enfants ayant des déficiences ou à risque de rejet social. Les indicateurs d'efficacité se reflètent souvent dans l'augmentation de la participation à des interactions sociales avec les pairs en dehors du contexte de l'intervention ou après l'arrêt du traitement;[24,25,26] dans le développement d'amitiés quand les enfants participent à des programmes inclusifs;[3,9] par une diminution de l'agressivité envers les autres;[16] par des changements positifs touchant divers indicateurs de compétence sociale[12] et par des diminutions de l'orientation vers des placements en éducation spécialisée.[18] De plus, certaines études se sont penchées sur le maintien des changements au plan de la compétence sociale des mois ou des années après la fin des programmes d'intervention.[12,18,27] À ce jour, il y a eu peu d'études longitudinales sur les changements en ce qui a trait au développement socio-affectif qui résulte des diverses interventions favorisant les changements immédiats ou à court terme en ce qui a trait à la compétence sociale des enfants ayant des déficiences. L'exception à cette règle générale est la recherche sur la prévention des troubles de la conduite et des comportements antisociaux. Cette recherche apporte des preuves selon lesquelles les programmes de prévention précoce ont effectivement des effets longitudinaux.[17,18]

Implications

Pour plusieurs enfants ayant des déficiences, des interventions systématiques et individuelles planifiées ou des stratégies d'enseignement sont nécessaires pour promouvoir les compétences et les relations sociales avec les pairs. La documentation issue de la recherche traite des effets

immédiats et à court terme de ces interventions sur la compétence sociale des enfants. La caractéristique clé qui détermine le succès de ces interventions est l'accès à un groupe de pairs socialement compétents. D'un point de vue politique, il serait souhaitable que les programmes inclusifs soient un placement éducatif de choix pour les enfants qui présentent des déficiences. Il existe de nombreux modèles qui fournissent une expérience éducative inclusive.[28] Les approches d'intervention varient en intensité, les enfants qui ont les plus grands besoins requièrent les interventions les plus intensives. Au point de vue de l'implication politique et pratique, des interventions plus intenses nécessiteront davantage de temps, de formation, de soutien administratif et d'adaptations en classe comparées aux interventions les moins intenses.

Références

1. Guralnick MJ. A framework for change in early childhood inclusion. In: Guralnick MJ, ed. *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.; 2001:3-35.
2. Odom SL, Zercher C, Marquart J, Li S, Sandall SR, Wolfberg PJ. Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms. In: Odom SL, ed. *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University; 2001:61-80.
3. Buysse V, Goldman BD, Skinner ML. Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children* 2002;68(4):503-517.
4. Guralnick MJ. A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In: Odom SL, McConnell SR, McEvoy MA, eds. *Social competence of young children with disabilities: issues and strategies for intervention*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Publishing Co.; 1992:37-64.
5. McConnell SR, Odom SL. A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 1999;19(2):67-74.
6. Guralnick MJ, Connor RT, Hammond MA, Gottman JM, Kinnish K. Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation* 1996;100(4):359-377.
7. Guralnick MJ, Connor RT, Hammond MA, Gottman JM, Kinnish K. The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development* 1996;67(2):471-489.
8. Harper LV, McCluskey KS. Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly* 2002;17(2):148-166.
9. Odom SL, Zercher C, Li S, Marquart J, Sandall S. *Social acceptance and social rejection of young children with disabilities in inclusive classes*. Manuscript soumis pour publication.
10. Odom SL, Brown WH. Social interaction skill training for young children with disabilities in integrated settings. In: Peck C, Odom S, Bricker D, eds. *Integrating young children with disabilities into community-based programs: From research to implementation*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Publishing Co.; 1992:39-64.
11. Strain PS. Generalization of autistic children's social behavior change: Effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities* 1983;3(1):23-34.
12. 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.

13. Horner R, Carr E, Halle J, McGee G, Odom S, Wolery M. The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children.* Sous presse.

14. Gersten R, Compton D, Coyne M, Fuchs LS, Greenwood C, Innocenti M. Quality indicators for group experimental and quasi-experimental design. *Exceptional Children.* Sous presse.

15. Brown WH, Odom SL, Conroy MA. An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education* 2001;21(3):162-175.

16. 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 Psychology* 2001;30(3):283-302.

17. Kam CM, Greenberg MT, Kusche CA. Sustained effects of PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 2004;12(2):66-78.

18. Tremblay RE, Pagani-Kurtz L, Vitaro F, Masse LC, Pihl RO. A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1995;63(4):560-568.

19. Brown WH, Ragland EU, Fox JJ. Effects of group socialization procedures on the social interactions of preschool children. *Research in Developmental Disabilities* 1988;9(4):359-376.

20. McEvoy MA, Nordquist VM, Twardosz S, Heckaman KA, Wehby JH, Denny RK. Promoting autistic children's peer interaction in an integrated early childhood setting using affection activities. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1988;21(2):193-200.

21. Frea W, Craig-Unkefer L, Odom SL, Johnson D. Differential effects of structured social integration and group friendship activities for promoting social interaction with peers. *Journal of Early Intervention* 1999;22(3):230-242.

22. Jenkins JR, Odom SL, Speltz, ML. Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children* 1989;55(5):420-428.

23. McConnell SR, Sisson LA, Cort CA, Strain PS. Effects of social skills training and contingency management on reciprocal interaction of preschool children with behavioral handicaps. *Journal of Special Education* 1991;24(4):473-495.

24. Goldstein H, English K, Shafer K, Kaczmarek L. Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 1997;40(1):33-48.

25. Odom SL, Chandler LK, Ostrosky M, McConnell SR, Reaney S. Fading teacher prompts in peer-initiation interventions for young children with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1992;25(2):307-317.

26. Strain PS, Shores RE, Timm MA. Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1977;10(2):289-298.

27. Reid MJ, Webster-Stratton C, Hammond M. Follow-up of children who received the Incredible Years Intervention for Oppositional Defiant Disorder: Maintenance and prediction of 2-year outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology.* Sous presse.

28. Odom SL, Horn EM, Marquart J, Hanson MJ, Wolfberg P, Beckman P, Lieber J, Li SM, Schwartz I, Janko S, Sandall S. On the forms of inclusion: Organizational context and individualized service models. *Journal of Early Intervention* 1999;22(3):185-199.

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

Promotion des relations entre pairs chez les jeunes enfants : commentaires sur Odom, Manz et McWayne, Bierman et Erath

Michael J. Guralnick, Ph.D.

University of Washington, États-Unis

Février 2005

INTRODUCTION

L'établissement de relations avec les pairs constitue une des plus importantes et des plus difficiles tâches développementales de la petite enfance. Ces relations ne contribuent pas seulement au bien-être interpersonnel d'aujourd'hui et de demain, mais favorisent aussi d'autres aspects du développement.[1] Les enfants doivent faire appel à toutes leurs ressources développementales pour établir les processus d'information sociale et de régulation des émotions qui leur permettent d'être socialement compétents avec leurs pairs.[2] Pourtant, cette tâche développementale est très vulnérable aux perturbations. Les perturbations dans tous les domaines développementaux (par exemple les domaines cognitifs et affectifs) ou les circonstances familiales difficiles (par exemple la pauvreté, la dépression maternelle) sont susceptibles d'influencer les processus visés et d'interférer avec le bon développement de la compétence sociale avec les pairs, et ensuite, d'avoir un impact négatif sur la qualité des relations avec ces derniers.[3] Contrairement aux parents et à d'autres adultes qui apportent leur soutien, le fait que les pairs de l'enfant détectent facilement les difficultés de compétence sociale chez les autres et qu'ils y réagissent en conséquence (par le rejet, l'ignorance ou l'évitement) peut créer un cycle de relations difficiles pour les enfants vulnérables. Le défi dans notre domaine consiste à comprendre les forces diverses et complexes qui influencent les compétences sociales avec les pairs et à utiliser ces connaissances pour développer des programmes d'intervention et de prévention appropriés.

Tous les auteurs des articles traitant des relations entre pairs ont présenté des perspectives importantes sur cette question. Manz et McWayne se concentrent sur les problèmes particuliers

des enfants issus de familles à faibles revenus; Bierman et Erath nous informent sur différents modèles de programmes visant à favoriser le développement socio-affectif et Odom examine les défis particuliers des jeunes enfants aux prises avec des déficiences. Pris ensemble, ces articles constituent un résumé sérieux et très actuel des relations entre pairs chez les jeunes enfants, et encouragent les spécialistes du domaine à s'intéresser à ce problème complexe.

Recherche et conclusions

Dans leur article sur les interventions visant à améliorer les relations entre les pairs chez les enfants issus de familles à faibles revenus, Manz et McWayne avancent un argument irréfutable sommant d'accorder une grande priorité à ce domaine du développement. Elles précisent aussi avec justesse les échecs de plusieurs efforts d'intervention, d'orientation didactique ou plus cognitive, à produire les effets désirés. Elles mentionnent notamment que l'amélioration des habiletés sociales n'a pu être reproduite dans des contextes différents et plus naturels.

Manz et McWayne suggèrent qu'on peut améliorer la situation de plusieurs enfants d'âge préscolaire de familles à faibles revenus en créant des interventions plus sensibilisées au contexte culturel et aux buts de ces enfants. C'est un fait important, rarement pris en considération dans ce domaine. Elles suggèrent aussi une combinaison de partenariats entre des individus clés (par exemple les parents) afin de créer des approches d'intervention culturellement significatives. Le recours judicieux aux enfants ayant davantage d'habiletés peut aussi être valable. Leur suggestion d'inclure les familles est importante, surtout étant donné les connaissances croissantes sur les liens entre la famille et les pairs.[4] Les premiers résultats soutiennent leur position.

Cependant, quand les interventions incluant des pairs ayant plus d'habiletés sociales se déroulent dans des contextes naturels, il faut faire en sorte de ne pas créer une relation artificielle entre les enfants, qui pourrait être incompatible avec la nature égalitaire des relations entre les pairs.[5,6] De plus, pour ajouter à cette approche, il est important de prendre en considération les besoins de ces jeunes enfants de familles à faibles revenus dans le cadre d'un contexte développemental et écologique plus large. Les groupes de caractéristiques familiales peuvent augmenter le risque de manque de relations entre les pairs en créant des stresseurs non essentiels au développement dans ce domaine.[3] Des évaluations critiques peuvent identifier ces stresseurs et conduire au développement d'interventions complètes auprès des familles, de la communauté et des enfants.

L’article de Bierman et Erath encourage ce domaine d’emploi à penser sommairement aux programmes visant à promouvoir le développement socio-affectif des enfants d’âge préscolaire. Les auteurs font une distinction importante entre les programmes universels destinés à tous les enfants qui visent à promouvoir les compétences socio-affectives et ceux qui sont destinés aux enfants à risque ou à ceux qui manifestent déjà des problèmes de cet ordre. Les programmes universels et ceux qui ciblent les enfants à risque de problèmes socio-affectifs sont de nature préventive, alors que ceux qui sont centrés sur les enfants manifestant déjà des problèmes de relations avec leurs pairs sont mieux conçus dans le cadre d’une intervention précoce. Il est clair que cette suggestion organisationnelle significative présente un défi majeur pour nos services éducatifs et pour ceux qui y sont reliés. Les coûts et les avantages de la mise en place des programmes universels doivent être analysés, et les facteurs de risque doivent être soigneusement déterminés, à la fois sur les plans culturel et développemental.[7]

Comme le précisent ces auteurs, de nombreuses questions de recherche qui pourraient informer la pratique clinique et éducative restent sans réponse. Des recherches importantes en ce qui concerne l’intervention sur l’agressivité et sur le rejet par les pairs ont été effectuées,[8] mais on a grandement besoin d’essais cliniques aléatoires supplémentaires, surtout pour les interventions préventives axées sur de jeunes enfants.[9] C’est aussi vrai pour les enfants dont les problèmes de compétence avec les pairs sont moins apparents, tels les enfants au caractère renfermé d’âge préscolaire. Encore une fois, les questions clés touchent la généralisation des résultats et l’importance de programmes complets, y compris ceux qui incluent les parents.

L’article d’Odom nous oriente sérieusement vers les nombreux problèmes des enfants aux prises avec des handicaps lorsqu’il s’agit de développer les habiletés et les compétences sociales appropriées et de bâtir des amitiés. Une des remarques importantes de cet auteur est que dans notre domaine, il est essentiel de reconnaître l’immense diversité de ce groupe d’enfants pour lesquels on a identifié des déficiences. Afin de comprendre cette variabilité, il faut porter attention aux programmes centrés sur des sous-groupes d’enfants soigneusement identifiés. Pourtant, l’absence d’essais cliniques aléatoires pour ces sous-groupes et les limites inhérentes aux modèles de recherche à sujet unique dans ce domaine rendent difficile d’établir, pour l’instant, des conclusions relatives à l’efficacité de cette recherche. Néanmoins, comme l’indique Odom, il y a de nombreux résultats encourageants. L’auteur suggère aussi que les interventions visant à promouvoir les compétences avec les pairs et à soutenir les amitiés se déroulent mieux dans le cadre de programmes inclusifs. C’est logique d’un point de vue philosophique, et cela

reflète aussi le fait que les enfants qui se développent normalement sont capables de stimuler un niveau plus élevé d'interaction sociale chez les enfants ayant des handicaps.[10] Cependant, l'amélioration des compétences sociales reliées aux pairs chez ces jeunes enfants aux prises avec des déficiences (contrairement à l'augmentation de leurs niveaux d'interaction sociale) a aussi été plus difficile à atteindre.

Une orientation développementale et écologique plus large pourrait bien être nécessaire pour le nombre important d'enfants aux prises avec des déficiences et qui connaissent des problèmes de compétence avec les pairs. Une base de connaissances tirées de la science développementale du développement normatif et de la science développementale du risque et de la déficience existe désormais et permet des essais cliniques aléatoires significatifs pour des sous-groupes d'enfants ayant des déficiences. Les données préliminaires suggèrent qu'une telle approche est faisable et valable.[11]

Implications pour le développement et pour les services

Les auteurs de ces trois articles sur les relations des enfants avec les pairs ont accompli un travail magistral en mettant en lumière l'importance de ce domaine du développement dans les vies des enfants, les nombreux problèmes rencontrés par les jeunes enfants dans le développement de compétences qui leur permettent d'établir des relations significatives avec leurs pairs, et les perspectives de conception et de mise sur pied de programmes efficaces de prévention et d'intervention. Cette prise de conscience clarifie très bien le fait que notre domaine doit consacrer beaucoup plus de ressources matérielles et intellectuelles à cet aspect du développement. Les litiges importants doivent être abordés afin de concevoir des programmes communautaires valables du point de vue de la prévention, ainsi que des programmes plus intensifs pour ceux qui manifestent des difficultés d'interaction avec les pairs. Les problèmes de mesures, d'identification des enfants à risque, de devis de programmes et de mise en place sont nombreux, tout comme les multiples problèmes pratiques et ceux qui concernent les ressources existantes afin d'intégrer ces programmes dans le système destiné à la petite enfance. Une sensibilisation du rôle critique des familles présente un défi supplémentaire, tout comme la polyvalence est un élément essentiel du succès.

Par conséquent, les systèmes de services peuvent bénéficier de l'établissement d'un cadre développemental général applicable aux enfants avec ou sans déficiences, qui reconnaît totalement les vastes influences écologiques sur les relations des enfants avec les pairs, les

processus d’information sociale et de régulation affective pertinents. Dans ce cadre, les questions importantes de recherche peuvent être traitées en utilisant plusieurs méthodologies qui entraîneront en définitive des programmes d’intervention et de prévention réalistes et efficaces pour promouvoir les relations des enfants avec leurs pairs.

Références

1. Rubin KH, Coplan RJ, Nelson LJ, Cheah CSL, Lagace-Seguin DG. Peer relationships in childhood. In: Bornstein MH, Lamb ME, eds. *Developmental psychology: An advanced textbook*.4th ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1999:451-501.
2. Guralnick MJ. Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews* 1999;5(1):21-29.
3. Guralnick MJ, Neville B. Designing early intervention programs to promote children's social competence. In: Guralnick MJ, ed. *The effectiveness of early intervention*. Baltimore, Md: P.H. Brookes; 1997:579-610.
4. Ladd GW, Pettit GS. Parenting and the development of children's peer relationships. In: Bornstein MH, ed. *Practical issues in parenting*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2002:269-309. *Handbook of parenting*; vol 5.
5. Hartup WW, Sancilio MF. Children's friendships. In: Schopler E, Mesibov GB, eds. *Social behavior in autism*.New York, NY: Plenum Press; 1986:61-79.
6. Hartup WW. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development* 1996;67(1):1-13.
7. Bennett KJ, Lipman EL, Racine Y, Offord DR. Do measures of externalising behaviour in normal populations predict later outcome?: Implications for targeted interventions to prevent conduct disorder. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 1998;39(8):1059-1070.
8. Bierman KL. *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford Press; 2004.
9. Domitrovich CE, Greenberg MT. Preventive interventions with young children: Building on the foundation of early intervention programs. *Early Education and Development* 2004;15(4):365-370.
10. Guralnick MJ, Connor RT, Hammond, M, Gottman JM, Kinnish K. Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation* 1996;100(4):359-377.
11. Guralnick MJ, Connor RT, Neville B, Hammond MA. *Promoting the peer-related social development of young mildly delayed children: Effectiveness of a comprehensive intervention*. Sous évaluation.

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

Intervention sur les habiletés sociales et les difficultés entre pairs pendant la petite enfance : Commentaires sur Bierman et Erath, Manz et McWayne, et Odom

Jacquelyn Mize, Ph.D.

Auburn University, États-Unis

Septembre 2005

Introduction

Quel que soit le groupe d'enfants d'âge préscolaire observé, il est évident que la plupart d'entre eux aiment jouer avec leurs pairs.[1] Cependant, pour quelques enfants, les relations entre pairs représentent déjà un défi et sont peu plaisantes, parce qu'ils sont en retrait ou rejetés par leurs camarades du même âge. Les enfants sont malheureux de n'avoir personne avec qui jouer, mais les problèmes de relations entre pairs sont significatifs pour une autre raison. Les enfants qui n'établissent pas de relations positives avec leurs pairs sont plus susceptibles de vivre des relations problématiques plus tard.[2,3] Le pouvoir prédictif des relations précoces entre pairs semble provenir, du moins en partie, d'un système social transactionnel[4] dans lequel les difficultés précoces s'aggravent et les compétences précoces se renforcent.

Au début de l'année, les enfants d'âge préscolaire qui collaborent à des jeux avec leurs pairs sont de plus en plus appréciés,[5] alors que ceux qui manifestent des comportements aversifs se font rejeter et tyranniser.[4,6] Les enfants ont tendance à s'associer avec des pairs dont ils partagent les intérêts et les caractéristiques comportementales, et avec ceux qui renforcent ces modèles de comportement.[7] Ainsi, il est logique d'offrir des programmes visant à améliorer les relations entre pairs et les habiletés sociales au préscolaire.

D'autres raisons suggèrent d'amorcer les interventions visant à améliorer ces relations sociales à l'âge préscolaire. Plusieurs modèles de développement indiquent que l'intervention précoce, comparée à l'intervention à des âges plus avancés, est particulièrement prometteuse parce que les trajectoires développementales sont plus malléables tôt dans la vie.[8] Cette malléabilité concerne à la fois l'enfant et ses relations. L'entrée à l'école officielle après le préscolaire peut

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

servir de point de changement, de moment de réorganisation qui permet de renégocier les trajectoires.[9,10] Les enfants qui n'ont pas développé d'habiletés sociales pendant la période préscolaire peuvent devenir plus marginalisés à la maternelle et créer des liens avec d'autres pairs marginalisés, ainsi, les modèles déviants sont renforcés et ces enfants courent davantage le risque de développer des problèmes plus graves plus tard au cours de l'enfance et de l'adolescence.

Bien que les problèmes à l'adolescence semblent très loin de la cour de récréation du préscolaire, le suivi de programmes d'intervention précoce indique des effets positifs à long terme, qui ne sont pas toujours clairs avant l'adolescence.[11] Enfin, la promotion des compétences sociales constitue la mission principale de l'éducation pendant la petite enfance.[12] Les enseignants de maternelle y adhèrent, et ils identifient plus souvent les compétences sociales comme centrales aux habiletés nécessaires à l'entrée à l'école que les habiletés scolaires.[13] Ainsi, l'intervention portant sur les compétences sociales concorde avec la culture et les objectifs de l'environnement éducatif destiné aux jeunes enfants.[12]

Recherche et conclusions

Bierman et Erath, Manz et McWayne, ainsi qu'Odom décrivent trois approches empiriquement validées de l'amélioration des habiletés sociales qui peuvent être intégrées dans les classes au préscolaire. Celle décrite par Bierman et Erath repose sur l'hypothèse que chez les enfants qui ont des relations médiocres avec leurs pairs, un ou plusieurs corrélats de compétences, ainsi que les habiletés sociocognitives, affectives et comportementales nécessaires à la réussite de l'interaction sociale sont manquants, et que l'éducation directe et la pratique permettent d'enseigner ces habiletés. Les corrélats de compétences (ou, selon la terminologie de la recherche sur l'évaluation, les objectifs intermédiaires)[14] sont cruciaux quand vient le temps de planifier les programmes d'habiletés sociales. Ces auteurs précisent aussi les composantes éducatives des interventions, y compris l'exercice répété de nouvelles habiletés et le soutien explicite visant à généraliser ces habiletés au contexte des pairs.

Les enfants d'âge préscolaire ne transfèrent pas spontanément les habiletés, même les plus simples, apprises dans un contexte à un autre contexte presque identique.[15] La plupart des enfants ont besoin d'instructions spécifiques pour essayer de nouvelles habiletés sociales dans un contexte différent (par exemple, la classe). Ils peuvent avoir besoin d'un moniteur adulte ou d'un pair socialement compétent près d'eux en classe pour les inciter à utiliser l'habileté.[16] La

collaboration des pairs en classe qui acceptent ses invitations à jouer peut aussi être nécessaire.

Bierman et Erath suggèrent que les programmes destinés aux enfants manifestant déjà des retards ou des problèmes en matière de relations entre pairs (c'est-à-dire les programmes indiqués) soient intégrés à ceux visant tous les enfants (c'est-à-dire les programmes universels). L'avantage d'une approche intégrée n'est pas uniquement, comme le suggèrent ces deux auteurs, de permettre de fournir des services correspondant aux besoins de tous les enfants et de toutes les familles, mais aussi de modifier la culture de la classe en implantant un programme universel, rendant tous les enfants plus réceptifs aux habiletés sociales naissantes et aux offres d'amitié des enfants ciblés dans le programme indiqué. Les premiers aideraient ainsi davantage ceux qui éprouvent des difficultés.

Manz et McWayne insistent sur l'importance du contexte et des habiletés de jeu, mais identifient aussi le défi de l'adaptation culturelle de ces habiletés sociales ciblées pour les programmes qui desservent des familles à faibles revenus ou issues de minorités ethniques. L'approche *Play Buddy* (que l'on appelle aussi traitement à l'aide de pairs résilients) a été utilisée auprès d'enfants d'âge préscolaire socialement en retrait et maltraités.[17,18] On enseigne aux enfants socialement compétents à commencer à jouer avec les enfants renfermés ciblés par l'intervention; les adultes bénévoles guident l'enfant et agissent comme moniteur si nécessaire.

Les notions communautaires du comportement socialement compétent font naturellement partie de ces interventions intégrées. De plus, les habiletés d'apprentissage dans la classe rendent inutile le besoin d'encouragement spécifique visant à généraliser le nouveau comportement à un cadre différent. Fantuzzo et ses collègues[17,18] rapportent un essai aléatoire contrôlé qui révèle que les enfants traités jouent davantage avec leurs pairs de façon interactive et moins en solitaire, ainsi que des améliorations qui se maintenaient après un suivi de deux mois. Les types d'habiletés ou de déficiences comportementales manifestées par les enfants d'âge préscolaire ayant des problèmes relationnels avec leurs pairs varient considérablement et on ne sait pas clairement quels groupes bénéficieraient d'une approche de pair partenaire. Certains enfants d'âge préscolaire ayant des déficiences sociocognitives, affectives et comportementales importantes peuvent avoir besoin d'instructions et d'exercice direct, en plus d'un partenaire de jeu qui est un de leurs pairs.

Odom soutient que les enfants ayant des besoins spéciaux nécessitent généralement de l'aide et du soutien pour développer les habiletés sociales nécessaires à l'interaction entre pairs. Le fait

de placer ceux ayant des handicaps dans des classes spécialisées entraîne souvent une ségrégation par rapport à leurs pairs dont le développement est normal, un rejet ou les deux. Ces deux types de ségrégation leur enlèvent l'occasion d'apprendre les habiletés d'interaction et les normes que l'on trouve dans les groupes de pairs – or, cet apprentissage est essentiel à l'acceptation par les pairs.

Selon Odom, les interventions destinées aux enfants ayant des handicaps sont plus fructueuses quand elles se déroulent dans des groupes de pairs au développement normal. Dans une culture infantile où la moindre différence donne lieu à des taquineries et à l'exclusion, les enfants ayant des handicaps peuvent être confrontés à des traitements brutaux, même s'ils possèdent les habiletés sociales appropriées à leur âge. En plus d'offrir une intervention portant sur les habiletés sociales aux enfants qui en ont besoin, il serait logique d'instaurer des changements dans la culture de la classe et de l'école pour rendre les actes blessants moins acceptables et pour valoriser davantage la gentillesse. Les programmes de prévention universelle de la violence *PaceBuilders*[19] et *You Can't Say You Can't Play*,[20] une intervention destinée à réduire l'exclusion par les pairs à la maternelle, ont utilisé cette approche.

La recherche recensée dans ces trois articles fournit une bonne vue d'ensemble des raisons qui justifient les approches visant à améliorer les habiletés sociales des enfants d'âge préscolaire. Cependant, leurs auteurs ont laissé certaines questions importantes de côté, et plusieurs méritent l'attention des chercheurs, bien qu'il n'y ait pas encore de réponses claires. Les questions les plus importantes à la fois au plan théorique que pratique concernent ce qui change quand les enfants établissent de meilleures relations entre pairs à la suite d'interventions portant sur les habiletés sociales. Bierman et Erath, dans leur liste de corrélats de compétences, offrent une série de candidats potentiels pouvant à la fois servir de guides pour élaborer des programmes et planifier l'évaluation des objectifs intermédiaires.

En documentant les changements de processus comportementaux, affectifs et cognitifs qui se produisent pendant l'intervention et qui sont corrélés avec l'amélioration des relations entre pairs, on peut développer des interventions plus efficaces et plus efficientes. Mize et Ladd ont évalué les effets d'une intervention sur les habiletés sociales chez les enfants d'âge préscolaire. Ils ont découvert que ceux qui faisaient partie du groupe de traitement connaissaient plus de stratégies sociales appropriées après leur formation, et que les améliorations en matière de connaissances sociales étaient corrélées avec une plus grande utilisation des habiletés sociales lors d'interactions en classe avec les pairs.[16] Ces données suggèrent que l'enseignement des

stratégies sociales lors de cette intervention était efficace et entraînait, du moins en partie, un changement positif de comportement. La recherche qui documente les mécanismes de changement pendant les interventions permettra aux planificateurs de programmes de se centrer sur les composantes les plus importantes lors de travaux futurs.

Implications pour les services

La plupart des enseignants au préscolaire se sentent mal préparés pour faire face aux défis comportementaux de plusieurs jeunes enfants.[21] Pour les enseignants, les administrateurs et les autres personnes qui fournissent des services directs, les questions les plus importantes sont d'ordre pratique et restent sans réponse : comment se déroule l'intervention portant sur les habiletés sociales et qui s'en charge? Manz et McWayne offrent une série de réponses en décrivant une des interventions *Play-Buddy* : les pairs socialement compétents et les bénévoles familiaux travaillent avec les enfants ciblés dans une partie de la classe régulière.

Cependant, d'autres modèles d'intervention portant sur les habiletés sociales nécessitent plus d'outils, de planification et de formation spéciale. Heureusement, il existe désormais des programmes conçus pour le préscolaire, ou adaptés à cette période d'âge, qui reposent sur de la recherche empirique, dont l'efficacité a été démontrée et qui sont disponibles dans le commerce [22,23,24] ou décrits dans des publications accessibles.[25,26] Ces programmes capitalisent sur le fait que les jeunes enfants réagissent à des expériences d'apprentissage actif, et qu'ils les font participer en utilisant le jeu, la vidéo, les marionnettes et le jeu de rôle.

Malheureusement, même si ces produits sont disponibles dans le commerce, la prestation de programmes d'habiletés sociales à un grand nombre d'enfants d'âge préscolaire qui pourraient en bénéficier fait face à plusieurs obstacles. Aux États-Unis et au Canada, l'éducation préscolaire est composée d'une mosaïque de programmes qu'aucun organisme national de réglementation ne régule, qui ne bénéficie d'aucun cadre organisationnel ni de système de soutien.[27] La plupart de ces programmes sont sous- financés et leurs enseignants ne sont pas suffisamment formés ni payés.[27,28] Cette situation contraste avec celle des écoles publiques. Ces dernières sont reliées grâce à des organisations étatiques ou gouvernementales provisoires, faisant en sorte que l'information, le programme éducatif et les politiques peuvent être rapidement diffusés aux services destinés à de grandes proportions d'enfants dans une région donnée. Il est difficile d'informer et de former de grands nombres d'intervenants au préscolaire à la compétence sociale des jeunes enfants, pourtant, cela devrait constituer une priorité.

Les découvertes de Greenberg et de ses collègues illustrent l'importance de la formation. Elles montrent une corrélation d'un écart de .3 à .4 entre les changements positifs du comportement des enfants après l'implantation de l'intervention *PATH* sur les habiletés sociales et les évaluations de qualité sur laquelle les enseignants se sont basés pour implanter le programme. Ainsi, les décideurs politiques sont confrontés au défi important de la diffusion de l'information, de la formation et du programme éducatif sur les habiletés sociales au sein de la grande mosaïque éparse de services destinés aux enfants d'âge préscolaire.

Références

1. Gottman JM. The world of coordinated play: Same- and cross-sex friendship in young children. In: Gottman JM, Parker JG, eds. *Conversations of friends: Speculations on affective development. Studies in emotion and social interaction.* New York, NY: Cambridge University Press; 1986:139-191.
2. Howes C. Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 1988;53(1).
3. 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.
4. Olson SL. Development of conduct problems and peer rejection in preschool children: A social systems analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology* 1992;20(3):327-350.
5. Ladd GW, Price JM, Hart CH. Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development* 1988;59(4):986-992.
6. Snyder J, Horsch E, Childs J. Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology* 1997;26(2):145-156.
7. Cairns RB, Cairns BD, Neckerman HJ, Gest SD, Gariepy JL. Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology* 1988;24(6):815-823.
8. Shonkoff JP, Phillips DA, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press; 2000.
9. Dodge KA, Pettit GS. A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology* 2003;39(2):349-371.
10. Lewis MD. Trouble ahead: Predicting antisocial trajectories with dynamic systems concepts and methods. *Journal of Abnormal Child Psychology* 2004;32(6):665-671.
11. Tremblay RE, Pagani-Kurtz L, Vitaro F, Masse LC, Pihl RO. A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1995;63(4):560-568.
12. Hendrick J. *Total learning: Developmental curriculum for the young child.* Columbus, NY: Merrill Pub.; 1990.
13. Lewit EM, Schuurmann-Baker L. School readiness. *The Future of Children* 1995;5(2):128-139. Disponible sur le site: http://www.futureofchildren.org/usr_doc/vol5no2ART9.pdf. Page consultée le 22 septembre 2005.
14. Berk RA, Rossi PH. *Thinking about program evaluation.* 2nd ed. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications; 1999.
15. Flavell JH, Miller PH, Miller SA. *Cognitive development.* 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1993.
16. Mize J, Ladd GW. A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology* 1990;26(3):388-397.

17. Fantuzzo JW, Jurecic L, Stovall A, Hightower AD, Goins C, Schachtel D. Effects of adult and peer social initiations on the social behavior of withdrawn, maltreated preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1988;56(1):34-39.

18. Fantuzzo J, Sutton-Smith B, Atkins M, Meyers R, Stevenson H, Coolahan K, Weiss A, Manz P. Community-based resilient peer treatment of withdrawn maltreated preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1996;64(6):1377-1386.

19. Flannery DJ, Vazsonyi AT, Liau AK, Guo S, Powell KE, Atha H, Vesterdal W, Embry D. Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology* 2003;39(2):292-308.

20. Harrist AW, Bradley KD. "You can't say you can't play:" Intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly* 2003;18(2):185-205.

21. 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 Psychology* 2001;30(3):283-302.

22. Webster-Stratton C. The Incredible Years training series. *Juvenile Justice Bulletin* 2000;June. Disponible sur le site: http://www.ncjrs.org/html/ojjdp/2000_6_3/contents.html. Page consultée le 22 septembre 2005.

23. The PATHS curriculum for preschool. Disponible sur le site: http://www.channing-bete.com/positiveyouth/pages/PATHS/PATHS-preschool.html. Page consultée le 22 septembre 2005.

24. The Incredible Years curriculum for preschool. Disponible sur le site: http://www.incredibleyears.com. Page consultée le 22 septembre 2005.

25. Mize J. Coaching preschool children in social skills: A cognitive-social learning curriculum. In: Cartledge G, Milburn JF, eds. *Teaching social skills to children and youth: innovative approaches*. Boston, Mass: Allyn and Bacon; 1995:197-236.

26. Katz LG, McClellan DE. *Fostering children's social competence: the teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1997.

27. OECD. *Early Childhood Education and Care Policy - Canada - Country Note*. Paris, France: OECD; 2004. Disponible sur le site: http://www.oecd.org/dataoecd/42/34/33850725.pdf. Page consultée le 22 septembre 2005.

28. Vandell DL, Wolfe B. *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Washington, DC: US Department of Health and Human Services; 2000. Disponible sur le site: http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/index.htm. Page consultée le 22 septembre 2005.

29. Kam CM, Greenberg MT, Kusché CA. Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 2004;12(2):66-78.