ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

Transition vers l'école/préparation à l'école : une conséquence du développement précoce de l’enfant ~ Perspective : le développement social et scolaire des enfants — résultats du Pathways Project

Gary W. Ladd, Ph.D., Becky Kochenderfer-Ladd, Ph.D.

Arizona State University, États-Unis

Août 2025, Éd. rév.

Introduction

Le *Pathways Project* était une étude longitudinale de 15 ans financée par les National Institutes of Health (Instituts nationaux de santé). Son but était d’améliorer notre compréhension des multiples facteurs – y compris ceux associés à l'enfant, à la famille, à l'école et aux pairs – qui

©2025-2025 ABILIO | PRÉPARATION À L'ÉCOLE

influencent le développement et l’adaptation des enfants lors de leur entrée à la maternelle et tout au long de leur scolarité formelle. L’étude s’appelle *Pathways Project*, car elle cherche à définir les parcours des enfants, qui s’établissent lors de leur entrée dans le système éducatif et se poursuivent pendant toute leur scolarité, tout en examinant la stabilité de ces trajectoires dans le temps, sous l’angle de la continuité et du changement. De plus, l’étude examine la relation entre ces trajectoires et le développement de l’adaptation psychologique, sociale et scolaire des enfants. Tout au long du *Pathways Project*, des données sur l’adaptation des enfants et leur progression de l’école maternelle à la 12e année ont été collectées annuellement. Les participants, des enfants et leurs familles, ont été suivis dans leurs déménagements et leurs changements de systèmes scolaires.

Le concept de préparation à l’école

La préparation à l’école a plusieurs définitions. De manière générale, elle se compose de trois éléments : la préparation de l’enfant à la scolarité, la préparation et la capacité de l’école à s’engager auprès des enfants et à répondre à leurs besoins, et la capacité des familles et des communautés à offrir un soutien optimal au développement pendant la petite enfance.[1] Ce concept a gagné en importance grâce à un ensemble de preuves de plus en plus nombreuses qui lient les différents aspects de la préparation à la santé et au développement subséquents des enfants dans plusieurs domaines. Ces domaines sont notamment les résultats scolaires, les compétences sociales et émotionnelles, la réussite professionnelle et la santé mentale.[2,3]

Sujet

Le *Pathways Project* avait plusieurs objectifs, notamment celui de comprendre comment les caractéristiques propres à l'enfant, à la famille, aux pairs et à l'école affectent les attitudes initiales que les enfants adoptent envers l'école et leur niveau de participation en classe, y compris leur engagement dans les tâches sociales et scolaires. Un autre objectif important consistait à analyser le lien entre, d’une part, les comportements des enfants en classe et leurs interactions avec leurs pairs et leurs enseignants lors des premières années de scolarité avec, d’autre part, les indicateurs à court et long terme de réussite scolaire, les compétences émotionnelles et leur santé mentale. Cet objectif supposait d’examiner les différences précoces entre les individus vis-à-vis de ces caractéristiques et liens sociaux, les changements dans le temps (les trajectoires) et leurs relations avec les indicateurs actuels et futurs d’adaptation scolaire, sociale et émotionnelle. Les objectifs du projet s’alignent sur des initiatives nationales

reconnues dans les domaines de la préparation à l'école, de l'éducation préventive et de l'évaluation des progrès scolaires des enfants. Les résultats du *Pathways Project* ont été publiés dans de nombreuses revues scientifiques et rapportés par les médias nationaux et internationaux.

Problèmes

Nous avons commencé nos recherches en examinant le premier niveau de scolarisation formelle pour comprendre comment les enfants faisaient la transition vers la maternelle. Nous avons cherché à identifier les facteurs qui pourraient conduire les enfants à une adaptation sociale, psychologique et scolaire réussie ou non. En outre, nous avons examiné comment les expériences scolaires précoces influencent les trajectoires des enfants par rapport à leur engagement éducatif et à leurs succès dans les niveaux subséquents. Ces dernières années, nous nous sommes concentrés sur les relations entre les caractéristiques temporaires et durables des enfants, des familles, des pairs et des environnements scolaires, et sur la manière dont ces facteurs sont liés à l'adaptation et à la réussite scolaires au cours des années de collège et de lycée. Tout au long du projet, des questions clés ont guidé notre travail, par exemple : « Qu’est-ce qui aide les enfants à s'adapter à de nouveaux défis et à réussir à l'école? », « Quels sont les facteurs liés à l’enfant, à la classe et à la famille qui favorisent la réussite scolaire ou qui y contreviennent? ». Notre but est de répondre à ces questions et de fournir des conclusions qui profiteront aux parents, aux enseignants et aux administrateurs scolaires.

Contexte de la recherche

Nos principaux contextes de recherche sont l’enfant, l’école, la classe, et la famille. Nous avons examiné un certain nombre de facteurs au sein de ces contextes susceptibles d'affecter la réussite des enfants à l'école et dans la vie, incluant les caractéristiques des enfants et leurs relations au sein des familles, des groupes de pairs, des classes et des écoles.

Nous travaillons avec la perspective que chaque enfant arrive à l’école avec un ensemble unique d’attributs, tels que son genre, son âge, ses caractéristiques et compétences cognitives et sociales, ses compétences linguistiques et ses expériences passées. On avance que ces facteurs influencent la façon dont les enfants interagissent avec leurs camarades, leurs enseignants et leur environnement scolaire. Parmi ces attributs, on trouve certaines dispositions et compétences sociales particulières, qui peuvent se manifester sous la forme de traits tels que

l’indépendance, la curiosité, l’agressivité, la bonté ou d’autres formes de comportements prosociaux.

Nous reconnaissons que les réactions des enfants à l’école sont influencées par les relations créées avec d’autres personnes et les expériences vécues dans le cadre de ces relations, qu’elles soient positives ou négatives. Dans cette étude, nous avons examiné les dynamiques des relations que les enfants ont avec les membres de leur famille, leurs amis, leurs camarades de classe, leurs enseignants et les autres adultes de leur entourage.

Les besoins en matière d’enseignement varient selon les enfants. La réussite scolaire dépend fortement des environnements éducatifs dans lesquels les enfants évoluent lorsqu’ils et elles passent de la maison à l’école et de classe en classe. Dans le *Pathways Project*, nous tentons de documenter et nous analysons ces facteurs chaque année dans le cadre de l’étude.

Questions clés pour la recherche

Notre recherche sur le développement des enfants couvre de nombreux sujets. L’un de nos principes fondateurs est que l’adaptation à l’école ne repose pas uniquement sur les facteurs prédictifs évidents que sont la capacité intellectuelle de l’enfant, ses compétences linguistiques et son origine familiale. On sait que ces facteurs sont importants, surtout pour les jeunes enfants, mais nous estimons qu’ils ne sont pas suffisants pour permettre une compréhension complète de ce qui contribue à une adaptation sociale, psychologique et scolaire saine à long terme dans les contextes éducatifs.

Concrètement, nous pensons qu’un ensemble complexe de facteurs influence la réussite scolaire des enfants. Premièrement, la façon dont les enfants interagissent avec leurs camarades de classe et la façon dont leurs pairs les traitent peut exercer une influence importante sur les relations qu’ils et elles forment en classe. On avance que les comportements des enfants, tels que l’activité ou la passivité, la coopération ou la contradiction et la tendance à aider ou à demander de l’aide dans le travail ou le jeu avec des camarades de classe entraînent des conséquences importantes sur leurs relations avec leurs pairs et leurs enseignants.

Deuxièmement, nous avons émis l’hypothèse qu’une fois les relations établies avec les enseignants et les camarades de classe, la qualité de ces relations et les expériences qu’elles procurent peut affecter l'engagement et la participation des enfants à l'environnement scolaire.

Troisièmement, nous avons émis l’hypothèse qu’au fur et à mesure que les attitudes et la participation des enfants se forment et se développent, ces facteurs influencent leurs progrès scolaires. Les enfants qui aiment l’école et participent activement aux activités scolaires ont tendance à montrer plus de progrès scolaires que ceux qui n’apprécient pas l’école et ne s’y engagent pas.

Nous définissons la réussite scolaire comme un concept simple qui comprend plusieurs aspects de l'adaptation des enfants à l'école. On considère qu'un enfant réussit à l'école quand il ou elle : a) développe des attitudes et des sentiments positifs envers l'école et envers l'apprentissage, b) établit des liens sociaux favorables avec les enseignants et les camarades, c) se sent à l'aise et relativement heureux dans la classe plutôt qu'anxieux, seul ou contrarié, d) est intéressé et motivé à apprendre et à participer aux activités de la classe (engagement), et e) réussit et progresse sur le plan scolaire chaque année.

Récents résultats de recherche

Ce qui suit résume les cinq prémisses directrices et les résultats associés au projet.

Prémisse 1. Les dispositions comportementales précoces que les enfants manifestent à l'école précèdent leur adaptation psychosociale et scolaire dans cet environnement. Bien que l'agressivité et l’anxiété/retrait social soient des facteurs de risque « connus » de dysfonction,[4,5] ils ont rarement fait l’objet d’études prospectives dans des contextes scolaires de la petite enfance jusqu'à l'adolescence, ou été considérés comme des antécédents de l'adaptation psychologique et scolaire des enfants. En conséquence, un des objectifs continus a été d'explorer la présence, la co-occurrence et la stabilité de ces dispositions ainsi que les liens entre ces tendances et l'adaptation des enfants.

Découvertes exemplaires

Nos résultats montrent que les dispositions agressives étaient modérément stables de la maternelle à la 6e année (par exemple, $r = 0,56$), alors que les comportements anxieux n'étaient pas stables jusqu'en 2e ($r = 0,36$) et 3e années ($r = 0,51$).[6,7] D’autres résultats ont révélé que les enfants disposés à adopter l’une ou l’autre de ces dispositions, ou les deux pouvaient être classés en trois groupes de risques distincts, à savoir les enfants agressifs, les enfants anxieux-renfermés, et les enfants à la fois agressifs et anxieux–renfermés (comorbidité).[8] Les analyses prédictives ont montré que les enfants agressifs qui dépassaient un critère de risque à la

maternelle manifestaient des problèmes d'adaptation psychologique et scolaire plus élevés deux ans plus tard.[9] Les dispositions anxieuses-renfermées prédisaient des augmentations précoces et subséquentes de problèmes d'internalisation.[10] Dans l'ensemble, les résultats corroborent la prémisse selon laquelle les dispositions agressives et renfermées constituent des risques d'inadaptation psychologique et scolaire plus tard.

Prémisse 2. La nature des relations que les enfants établissent avec les pairs dans la classe précède leur adaptation psychologique et scolaire.

Peu de chercheurs se sont penchés sur la signification adaptative des formes multiples de relations auxquelles les enfants participent simultanément dans les classes. Nous avons examiné cette prémisse a été examinée en explorant la stabilité des relations des enfants dans la classe ainsi que les liens concurrents et longitudinaux avec l'adaptation psychosociale et scolaire et la mesure dans laquelle les différentes relations étaient distinctement prédictives versus subordonnées à des formes spécifiques d'adaptation. À l'exception de la victimisation, les types de relations que les enfants établissaient à la maternelle sont restés modérément stables jusqu'à la 6e année (par exemple, acceptation par les pairs, $r = 0,47$; rejet par les pairs, $r = 0,37$; amitiés mutuelles, $r = 0,30$).[7,9,10] De la maternelle à la première année, le rejet par les pairs était prédicteur d'une adaptation psychologique et scolaire plus faible, alors que l'acceptation par les pairs et l'amitié étaient prédicteurs d'une meilleure adaptation dans les deux domaines.[11] La prémisse selon laquelle les relations contribuent éventuellement par action différentielle à l'adaptation a été examinée en explorant les liens entre la participation aux différents types de relations avec les pairs et les changements dans l'adaptation des enfants.[11,12] Par exemple, la victimisation est davantage un prédicteur de décréments de l'adaptation émotive qui n'étaient pas prévisibles à partir d'autres formes de relations. L'acceptation par les pairs était uniquement associée à des gains en termes de participation des enfants à la classe et de réussite.[11]

Par ailleurs, nous avons découvert, en étudiant des intervalles plus longs (âges de 5 à 12 ans), que la cohérence avec laquelle les enfants vivaient du rejet par les pairs était liée à leur participation en classe. Les résultats indiquaient que les enfants étaient plus coopératifs pendant les activités en classe pendant les cours où leurs camarades ne les rejetaient pas, mais devenaient significativement moins coopératifs pendant les moments de rejet.[13]

D’autres résultats ont mis en lumière le lien entre la façon dont les enfants rejetés sont traités par leurs pairs et leur implication à l’école. Une étude sur l’implication scolaire de la maternelle à la 5e année a montré que le rejet par les pairs à l’école maternelle prédit un déclin dans la

participation à l'école et une augmentation de l'évitement scolaire en cinquième année.[14] Il faut remarquer que le type de mauvais traitement par les pairs subi par les enfants pendant leur scolarité influence cette tendance. Précisément, l'exclusion chronique par les pairs affecte la relation entre le rejet par les pairs pendant les premières années et la participation en classe les années suivantes, tandis que la violence chronique par les pairs influence principalement le lien entre le rejet par les pairs pendant les premières années et l'évitement scolaire les années suivantes.[14]

Ces résultats, qui suggèrent que la victimisation par les pairs (par exemple l'exclusion, la violence verbale ou la violence physique) influence le lien entre le rejet par les pairs et l'ajustement des enfants à l'école, nous ont menés à étudier plus précisément le rôle de la victimisation dans l'adaptation des enfants à l'école, en particulier au regard de leur réussite scolaire générale. Nous y sommes parvenus en examinant les tendances de continuité et de changement dans la victimisation scolaire à travers toute la scolarisation formelle (de la maternelle à la fin de l'école secondaire) et en déterminant si des tendances spécifiques temporaires de victimisation (c'est-à-dire des trajectoires différentielles) étaient associées à la réussite scolaire des enfants.[15]

En ce qui concerne la prévalence et la fréquence de la victimisation, la norme est qu'elle baisse tout au long de la scolarité formelle. Mais il existe cinq sous-types de trajectoires, que nous avons identifiés pour classer les différences dans la fréquence et la continuité de la victimisation (élevée-chronique, modérée-émergente, victime précoce, victime modérée et non-victime). La victimisation élevée-chronique a est liée avec des lacunes plus importantes et souvent prolongées dans l'engagement scolaire, une auto-perception négative dans le cadre de l'école et de moins bons résultats scolaires. En ce qui concerne les autres sous-types de victimisation, le déplacement vers la victimisation (les victimes de type modéré-émergent) était associé avec des résultats des indicateurs scolaires faibles ou en déclin. En revanche, la sortie de la victimisation (les victimes précoces qui s'en sont sorties) est associée avec des résultats plus élevés ou en progression sur ces indicateurs, ce qui indique un « rétablissement ».[15]

Les preuves suggèrent que la victimisation précoce et continue par les pairs est liée, peut-être même plus que le rejet, à un déclin précoce et durable (c'est-à-dire cumulatif et à long terme) de l'implication à l'école et de la réussite scolaire. Cela peut être partiellement dû au fait que, contrairement au rejet des pairs (cas où les camarades de classe n'apprécient pas l'enfant), la victimisation par les pairs constitue une forme plus directe et potentiellement plus néfaste de

relation avec les pairs. Elle se manifeste par une exclusion, de la violence verbale ou de la maltraitance physique, ce qui peut pousser l'enfant à développer des mécanismes de régulation incompatibles avec l'assiduité scolaire (par exemple, éviter l'école ou refuser d'y aller) et entraîner une baisse de la participation aux activités pédagogiques en classe. En sachant cela, il n'est peut-être pas surprenant que la victimisation chronique, qui, pour certains enfants, commence à l'école maternelle et se poursuit tout le long de leur parcours scolaire, influence fortement leur réussite scolaire générale.

Dans l'ensemble, nos résultats et ceux d'autres enquêteurs corroborent la conclusion selon laquelle l'adaptation scolaire est influencée par les diverses expériences vécues par les enfants dans les différentes relations avec les pairs, et que certaines relations ont des significations adaptatives plus élevées selon le type d'adaptation examiné.

Prémisse 3. Les liens entre les dispositions comportementales précoces et les types de relations que les enfants établissent dans la classe sont prévisibles.
Afin d'explorer cette prémisse, nous avons observé le comportement des enfants à leur entrée à l'école avec des pairs inconnus et nous avons évalué leurs nouvelles relations avec les pairs pendant une période de 2 à 5 ans. Notre hypothèse était que les dispositions agressives conduisaient à l'établissement de relations négatives, que les dispositions anxieuses et renfermées menaient à l'isolation et que les dispositions prosociales conduisaient à des relations positives. Les résultats de la maternelle à la 2e et 5e années ont révélé que, en comparaison avec les sujets contrôles normatifs pairés, les enfants aux dispositions agressives étaient plus susceptibles de développer un rejet précoce et soutenu chez leurs pairs.[8,9,12] En revanche, ceux qui avaient des dispositions anxieuses et renfermées avaient tendance à rester sans amis. Les analyses des courbes de croissance de la maternelle à la 4e année ont révélé qu'avec le temps, les enfants anxieux et renfermés se retrouvaient de plus en plus exclus des activités avec les pairs.[10] Ces résultats corroboraient la prémisse selon laquelle les dispositions agressives et renfermées sont antérieures au début des difficultés des enfants et à leur durée. Tel qu'il a été anticipé, les dispositions prosociales annonçaient des trajectoires de relations positives.

Prémisse 4. Les contributions à l'adaptation psychologique et scolaire des relations des enfants en classe ne sont pas entièrement redondantes par rapport aux contributions attribuables à leurs dispositions comportementales.
Deux recensions de documentation quelque peu distinctes se sont développées autour des prémisses 1 et 2 (c'est à dire, les dysfonctions subséquentes sont attribuables soit aux

dispositions comportementales « risquées » ou à la participation à des relations « problématiques »). Pendant des décennies, plusieurs chercheurs ont considéré que le pouvoir explicatif d'une de ces deux perspectives « d'effets principaux » était dominant par rapport à l'autre.[16] Un des buts de ce projet était d'aller au-delà des perspectives « d'effets principaux » en utilisant un modèle « Interaction Enfant-Environnement » dans lequel les facteurs de risques et de protection sont considérés comme provenant de l'enfant et de son environnement relationnel.

Dans deux études longitudinales prospectives sur des échantillons d'enfants en maternelle, nous avons découvert que les enfants dont les interactions étaient plus prosociales pendant les 10 premières semaines de maternelle avaient tendance à développer des amitiés mutuelles et de plus hauts taux d'acceptation par les pairs vers la 14e semaine.[6] À l'opposé, les enfants dont les interactions étaient caractérisées par des comportements agressifs devenaient plus antipathiques aux yeux de leurs camarades et avaient moins d'amis. On a découvert des trajectoires directes entre les relations des enfants en classe et la participation, dont la plus forte émanait des caractéristiques de relations négatives (c'est à dire le rejet par les pairs), ce qui vient appuyer l'hypothèse selon laquelle de telles caractéristiques entravent l'adaptation et la réussite subséquentes en classe. Il semblerait que l'usage de la force ou des tactiques coercitives par les jeunes enfants soient susceptibles de bouleverser les intérêts et les buts des autres, ce qui conduit les pairs à développer des réactions de confrontation (par exemple le rejet). Une fois établie, la relation de confrontation semble entraver la participation des enfants à la classe et leur succès.

Des recherches supplémentaires ont été menées afin d'expliquer les fonctions possibles des relations entre les pairs en classe pour les enfants agressifs. Les objectifs principaux étaient de déterminer si la participation des enfants agressifs aux différents types de relations en classe pouvait augmenter (par exemple exacerber) ou diminuer (par exemple compenser) leur probabilité de développer des dysfonctions psychologiques et scolaires. Un exemple de cette ligne de recherche est une étude longitudinale prospective dans laquelle nous avons évalué non seulement les dispositions agressives des enfants, mais aussi les risques relatifs aux relations (c'est à dire le rejet par les pairs en classe et la victimisation) et les facteurs protecteurs (c'est à dire l'acceptation par les pairs en classe et les amitiés mutuelles) pendant une période de deux ans.[9] Dans le cas des enfants qui manifestaient des taux plus élevés d'agressivité lorsqu'ils commençaient la maternelle, presque tous les indices de fonctionnement psychologique et scolaire étudiés démontraient des augmentations significatives d'inadaptation dans les niveaux

subséquents. De plus, on a découvert une corroboration pour la prémisse selon laquelle les relations positives tempéraient l'inadaptation psychologique et scolaire des enfants.

Après avoir pris en compte le statut de risque agressif initial des enfants, l'acceptation précoce par les pairs était prédictive de diminutions relations des problèmes d'attention et d'inconduite, ainsi que de gains relatifs en termes de participation coopérative et de goût pour l'école. Ces données suggèrent que l'acceptation par les camarades de classe donne aux enfants un sens d'appartenance et d'inclusion aux activités avec les pairs, ce qui diminue la probabilité d'adopter des modèles de comportements de résistance, de développer des attitudes négatives envers l'école et de se désengager face aux tâches scolaires.

Des résultats similaires ont été découverts en ce qui concerne la santé mentale (par exemple, l'internalisation et l'externalisation des problèmes) lorsque la tendance à un comportement agressif et renfermé dans la petite enfance était examinée en lien avec le rejet des pairs pendant une période de scolarisation plus longue (de la maternelle à la 5e ou 8e année). Pour les enfants qui présentaient une propension précoce au comportement agressif, l'exposition au rejet des pairs dans les différentes années augmentait les chances qu'ils fassent preuve de symptômes d'externalisation, comme le rejet des règles ou des comportements perturbateurs.[17,18] Pour les enfants qui montrent des signes précoces de comportement renfermé, le rejet des pairs augmentait la probabilité qu'ils développent des problèmes d'internalisation tels que l'anxiété et la dépression, qui commencent dans la petite enfance et augmentent avec le temps.[19]

Prémisse 5. En plus des risques comportementaux, l'exposition chronique plutôt que passagère à la confrontation relationnelle (par exemple le rejet par les pairs ou la victimisation), les carences affectives (par exemple l'absence d'amis) ou les avantages (par exemple l'acceptation par les groupes de pairs) a des conséquences plus élevées sur l'adaptation psychologique et scolaire.

Peu de chercheurs ont cherché à savoir si les adaptations futures des enfants varient en tant que fonction de la participation soutenue versus passagère aux relations avec les pairs, et personne n'a cherché à savoir si une histoire de difficultés relationnelles avec les pairs façonne l'adaptation au-delà des difficultés plus immédiates dans les relations actuelles avec les pairs. Afin d'aborder ces limites, nous nous sommes penchés sur la persistance du lien entre les confrontations relationnelles (par exemple le rejet chronique ou la victimisation) et/ou les avantages (par exemple la stabilité de l'acceptation par les pairs, les amitiés) avec les dispositions agressives des enfants, et influençant ainsi leur adaptation.[9] Des analyses centrées

sur les variables ont conduit à des résultats cohérents avec un modèle additif « Enfant et Environnement » : à quelques exceptions près, la participation aux relations avec les pairs était prédictive d'adaptation au-delà des statuts de risque agressif des enfants. Certaines données venaient appuyer un modèle « Interaction Enfant-Environnement » modéré dans lequel la confrontation relationnelle ou les avantages semblaient exacerber ou compenser les dysfonctions liées aux dispositions agressives.

De plus, comparée à un début précoce, la chronicité du statut de risque agressif des enfants et l'histoire de leur exposition à des stresseurs ou appuis relationnels présentaient un lien plus fort avec des changements de l'inadaptation. Des analyses centrées sur les personnes et comparant les enfants agressifs, mais qui avaient des histoires de risque et d'appuis relationnels différents (groupe ARR : ratio de stresseurs relationnels à appuis plus élevés; groupe ARS : ratio d'appuis à stresseurs supérieurs) et les enfants qui n'étaient pas à risque (groupe RF : sans risque) ont révélé que seul le groupe ARR manifestait des augmentations significatives de trajectoires d'inadaptation psychologique et scolaire dans les premières années du primaire.

La découverte la plus surprenante a été que les enfants du groupe ARS manifestaient des décréments significatifs d'inadaptation au cours de la même période. Ces résultats corroboraient la déduction selon laquelle un fort risque comportemental (agressivité) peut être exacerbé par des risques relationnels chroniques, mais tempéré par des appuis relationnels stables, illustrant ainsi l'importance de la recherche sur les histoires relationnelles des enfants.

Enfin, Ladd et Troop[12] se sont penchés sur les contributions des dispositions comportementales agressives et anxieuses et des histoires de confrontation relationnelle des pairs ainsi que sur les carences affectives depuis la maternelle jusqu'à la 4e année. L'estimation à partir du modèle d'équation structurelle (SEM) des modèles hypothétiques et alternatifs a révélé que le manque chronique d'amitiés, le rejet et la victimisation étaient liés positivement et directement à des formes d'inadaptation plus tard. Comme ces trajectoires ont été ajustées en fonction des dispositions comportementales des enfants et des relations concurrentielles des pairs, les résultats constituent un test plus rigoureux de modèles de confrontation relationnelle chronique.

Conclusions

Nos résultats corroborent des positions théoriques multiples. Premièrement, le lien direct entre les dispositions comportementales précoces et l'inadaptation par la suite est cohérent avec les

modèles « d'effets des caractéristiques de l'enfant » dans lesquels on soutient que les dispositions qui apparaissent tôt contribuent directement à l'inadaptation plus tard. Deuxièmement, le principe de perspectives environnementales est justifié par des données indiquant que les expériences chroniques de relations avec les pairs, pas seulement leurs caractéristiques dispositionnelles, sont directement liées à l'inadaptation plus tard. Cependant, à la différence des perspectives « d'effets principaux », on peut dire que nos résultats correspondent davantage à un modèle « Interaction Enfant-Environnement ». On a découvert que les différences des relations des enfants avec les pairs et particulièrement leurs histoires de confrontation relationnelle, de carences affectives ou d'avantages — qui sont des éléments de leur environnement scolaire et éducatif — a) contribuent de façon additive à la prédiction d'inadaptation, au-delà de celle prévue par les dispositions comportementales et b) dans plusieurs cas, fournissent le lien entre les dispositions précoces et l'inadaptation plus tard.

Déductions originales corroborées par les résultats du projet

- Les dispositions comportementales précoces précèdent l'adaptation des enfants. Ces mêmes dispositions comportementales sont des précurseurs de l'écologie relationnelle (c'est-à-dire la forme et la nature des relations) que les enfants développent à l'école.
- Bien que les dispositions des enfants et les relations avec les pairs soient des antécédents significatifs de l'adaptation future, le pouvoir prédictif de chaque facteur pris isolément est moindre que leur contribution additive ou contingente.
- La confrontation relationnelle persistante (par exemple le rejet par les pairs), les carences affectives (par exemple le manque d'amis) ou les avantages (par exemple l'acceptation par les pairs) sont plus étroitement associés aux trajectoires d'adaptation des enfants que les expériences plus proches ou plus passagères à l'intérieur des mêmes domaines relationnels.
- Les dispositions comportementales risquées peuvent être exacerbées par la confrontation relationnelle persistante (par exemple la victimisation chronique) et tempérées par un avantage relationnel stable (par exemple la stabilité de l'acceptation par le groupe de pairs).

Implications pour les politiques et pour les services

Applications : implications des résultats du Pathways Project pour les éducateurs et pour les écoles

Les recommandations de politiques évoquées ici reposent principalement sur les résultats trouvés à l'école maternelle et lors des premières années de l'école primaire. Toutefois, comme remarqué dans cet article, plus de preuves trouvées dans les années suivantes et dans les activités extrascolaires ont commencé à émerger. Cela nous fournit des informations sur les potentiels liens à long terme entre les indicateurs comportementaux et relationnels de la préparation à l'école lors des premières années et la réussite et l'adaptation scolaires lors des années suivantes.

Comment pouvons-nous orienter les enfants vers des trajectoires qui mènent aux trajectoires de réussite (par opposition à l'échec) en termes de compétences sociales, psychologiques et scolaires?

Nos résultats suggèrent qu'il existe un certain nombre de façons pour les parents, pour les enseignants et pour les administrateurs scolaires d'aider les enfants à trouver des trajectoires de réussite, de santé et de bien-être pendant les années scolaires. Les recommandations suivantes pour les politiques et pour les services sont cohérentes avec les données obtenues à partir du *Pathways Project* :

- Augmenter la probabilité des enfants à établir *des attitudes et des sentiments positifs envers l'école* lorsqu'ils entrent à maternelle. Dans notre échantillon, 25 à 35 % des enfants avaient des attitudes mitigées ou négatives envers l'école à partir du deuxième mois de maternelle. De plus, une fois que les enfants avaient développé une impression négative de l'école, leur attitude devenait souvent beaucoup plus négative d'une année à l'autre. En conséquence, avant que les enfants commencent l'école, il est important d'établir une communication efficace avec leurs familles et avec leurs enseignants préscolaires et des services de garde pour aider les enfants à développer des attentes réalistes à propos : a) des buts de l'école et b) de ce qu'on leur demandera de faire à la maternelle ou en première année. Il s'agit à la fois de tâches sociales, comme se faire des amis et établir une relation avec l'enseignant, et de tâches scolaires comme participer activement aux activités d'apprentissage en classe.
- Lorsque les enfants entrent à la maternelle, les membres de la famille et le personnel scolaire devraient être attentifs (et essayer d'améliorer, si nécessaire) aux sentiments de

l'enfant envers l'école et à *la qualité des relations qu'ils établissent avec les camarades de classe et les enseignants*. Nos travaux suggèrent que chez les jeunes enfants, la « colle » qui les aide à s'identifier ou à « s'attacher » à l'environnement scolaire est de nature sociale plutôt que scolaire. En ce qui concerne ce point, nos conclusions impliquent un « cycle » ou une chaîne d'événements cruciaux : 1) lorsque les enfants entrent à la maternelle, ceux qui agissent de façon coopérative envers les autres et qui se retiennent de poser des actes agressifs ou antisociaux développent des relations sociales plus favorables avec les pairs et avec les enseignants en classe. 2) Les enfants qui développent des liens favorables et sécurisants sont plus intéressés et plus impliqués dans les activités d'apprentissage et sont davantage capables de faire face aux défis dans la classe. 3) L'engagement qui semble provenir des relations favorables avec les pairs et avec les enseignants favorise des taux plus élevés d'apprentissage et se traduit par des gains supérieurs en termes de succès pendant l'année scolaire. Afin d'aider les enfants à tirer profit de ce cycle, il serait bénéfique d'instituer des activités visant à établir des relations tôt dans l'année scolaire. Ces activités seraient conçues dans le but de : a) aider les enfants à apprendre des habiletés pro sociales et à s'abstenir d'avoir des comportements agressifs ou antisociaux b) encourager chaque enfant à se faire au moins un ami dans sa classe et c) établir des interactions favorables avec leurs camarades de classe et les enseignants.

- Inscrire les enfants dans des programmes destinés aux jeunes enfants et qui les aident à développer des compétences sociales et relationnelles avant d'entrer au primaire. Les enfants qui possèdent déjà des capacités à se faire des amis et des comportements de coopération ont davantage de chances de forger des relations favorables à l'école qui peuvent les aider à réussir à la maternelle et aux années du primaire. On peut probablement conseiller d’aider les enfants d’âge préscolaire à développer des comportements sociaux et à vivre des expériences positives de création de liens avec les pairs, comme de l’amitié, par des moments de jeu informels ou d’autres activités à la maison ou avec la communauté.[20,21,22,23]
- Tôt après l'entrée des enfants à la maternelle, ces derniers devraient être encouragés à occuper des rôles actifs et coopératifs dans les activités de la classe. Nos travaux suggèrent que les jeunes enfants doivent se comporter de manière à s’engager dans l'environnement d'apprentissage pour en tirer profit. Les enfants qui évitent (« s'éloignent ») ou qui résistent (« vont à l'encontre ») les défis sociaux ou scolaires en début de scolarisation semblent être à haut risque de désengagement scolaire et de sous-performance. La

participation *active* aux activités de la classe (par exemple s'impliquer, faire preuve d'initiative) et *la coopération/le respect de la culture de la classe* (c'est à dire adhérer aux règles sociales et aux attentes face au rôle en classe) sont de forts prédicteurs de réussite précoce.

- Mettre en œuvre des programmes ou des activités qui *empêchent* les enfants d'être exposés à des facteurs de stresseurs importants comme des classes « sans intimidation » et des activités de groupe dans lesquelles les pairs ne sont pas autorisés à harceler ou à rejeter les autres. Les programmes de cette nature sont fortement recommandés parce que les expériences négatives avec les pairs semblent avoir des impacts sociaux et psychosociaux négatifs et durables sur les enfants en les conduisant souvent à des attitudes négatives envers l'école (p. ex., en augmentant l'évitement de l'école et les absences, et en limitant les gains en termes de réussite). Plusieurs programmes ont été conçus pour résoudre ces problèmes dans les écoles, notamment le Positive Behavioral Interventions and Supports' Bullying Prevention (BP-PBIS)[24], Second Step's anti-bullying program (SS-SEL)[25], l'Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)[26] et KiVa[27] de Christina Salmivalli. Ces programmes proposent des méthodes d'accompagnement pour aider les enfants à développer des compétences sociales, des activités coopératives en groupe pour promouvoir la tolérance et l'acceptation par les pairs.

Pour conclure, nous espérons que les résultats du *Pathways Project* aideront les familles et les écoles à anticiper les besoins des enfants lors de leur entrée à l'école et tout au long de leur scolarité primaire et secondaire. Ainsi, nous serons mieux positionnés pour permettre aux enfants de bien démarrer pour obtenir une éducation de qualité, ce qui permettra à plus d'enfants de tirer le maximum de leurs expériences à l'école.

Références

1. Williams PG, Lerner MA; Council on Early Childhood; Council on School Health.. School readiness. *Pediatrics*. 2019;144(2):e20191766. doi:10.1542/peds.2019-1766.
2. Ladd GW, Herald SL, Kochel KP. School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*. 2006;17(1):115-150.
3. Ladd GW. Social development and schooling. In: Peterson P, Baker E, McGaw B, eds. *International Encyclopedia of Education*. Vol. 6. Oxford, UK: Elsevier Publishers; 2010:691-697.

4. Cairns RB, Cairns BD. *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York, NY: Cambridge University Press; 1994.
5. Harrist AW, Zaia AF, Bates JE, Dodge KA, Pettit GS. Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*. 1997;68(2):278-294.
6. Ladd GW, Birch SH, Buhs E. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*. 1999;70(6):1373-1400.
7. Ladd GW. Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Behavior and Development*. 2003;31:43-104.
8. Ladd GW, Burgess KB. Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*. 1999;70(4):910-929.
9. Ladd GW, Burgess KB. Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*. 2001;72(5):1579-1601.
10. Gazelle H, Ladd GW. Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*. 2003;74(1):257-278.
11. Ladd GW, Kochenderfer BJ, Coleman CC. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development.* 1997;68(6):1181-1197.
12. Ladd GW, Troop-Gordon W. The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development.* 2003;74(5):1344-1367. doi:10.1111/1467-8624.00611
13. Ladd GW, Herald-Brown SL, Reiser M. Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Development*. 2008;79(4):1001-1015. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01172.x
14. Buhs ES, Ladd GW, & Herald SL. Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*. 2006;98:1-13. doi:10.1037/0022-0663.98.1.1

15. 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

16. Parker JG, Rubin KH, Price JM, DeRosier M. Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In: Cicchetti D, Cohen D, eds. *Developmental psychopathology*. Vol. 2. Risk, disorder and adaptation. New York, NY: John Wiley & Sons; 1995:96-161.

17. Ladd GW. Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from Ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child Development*. 2006;77(4):822-846. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x

18. Ettekal I, Ladd GW. Developmental pathways from childhood aggression-disruptiveness, chronic peer rejection and deviant friendships to early-adolescent rule breaking. *Child Development*. 2014;86(2):614-631.

19. Ladd GW, Ettekal I, Coplan RJ, Kochenderfer-Ladd B. Joint developmental trajectories of anxious solitude and peer adversity from early childhood through adolescence: Characteristics and association with indices of internalizing problems. *Developmental Psychology*. 2025;61(2):397-416. doi:10.1037/dev0001848

20. Ladd GW, Golter BS. Parents' initiation and monitoring of children's peer contacts: Predictive of children's peer relations in nonschool and school settings? *Developmental Psychology*. 1988;24:109-117.

21. Ladd GW, Hart CH. Creating informal play opportunities: Are parents and preschooler's initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology*. 1992;28(6):1179-1187.

22. Paley VG. *You can't say you can't play.* Cambridge, MA: Harvard University Press; 1992.

23. 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.

24. Center on PBIS. *Bullying Prevention*. Publié en 2023. Consulté le 21 août 2025. https://www.pbis.org/topics/bullying-prevention

25. Espelage DL, Low S, Van Ryzin MJ, Polanin JR. Clinical trial of second step middle school program: impact on bullying, cyberbullying, homophobic teasing, and sexual harassment perpetration. *School Psychology Review*. 2015;44(4):464-479. doi:10.17105/spr-15-0052.1

26. Olweus D, Limber SP, Breivik K. Addressing specific forms of bullying: a large-scale evaluation of the olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*. 2019;1(1):70-84. doi:10.1007/s42380-019-00009-7

27. Huitsing G, Lodder GMA, Browne WJ, Oldenburg B, Van der Ploeg R, Veenstra R. A large-scale replication of the effectiveness of the KiVa antibullying program: a randomized controlled trial in the Netherlands. *Prevention Science*. 2020;21(5):627-638. doi:https://doi.org/10.1007/s11121-020-01116-4