ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

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

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS 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 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.

©2005-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

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.