ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

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

©2023-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

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.

©2023-2026 ABILIO | RELATIONS ENTRE PAIRS

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.
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.