

Evaluation multi-modale des corrélats du statut auprès des pairs à l'élémentaire

FRANCES PETTIGREW¹

GUY BÉGIN

et

MICHEL BOVIN²

Université Laval

Le statut auprès des pairs est couramment utilisé afin d'évaluer la qualité d'insertion sociale d'un enfant à l'école. Il est présumé que ces distinctions de statut reflètent des différences de compétence et d'expérience sociales significatives pour l'ajustement social, non seulement à l'école mais aussi à l'extérieur du milieu scolaire. Ces expériences devraient également être associées aux perceptions que l'enfant a de lui-même et de sa situation sociale. L'objectif de la présente étude est d'une part, de vérifier si les évaluations des pairs, des enseignant(e)s et des parents révèlent des profils de fonctionnement social distinctifs selon les statuts, et d'autre part de comparer l'auto-évaluation des perceptions aux perceptions des enseignantes afin de vérifier la présence de biais dans les perceptions de soi selon les statuts. Au total, soixante-treize enfants de 2ème année primaire (36 garçons et 37 filles) participent à l'étude. Des entrevues sociométriques individuelles sont menées en automne et au printemps et les statuts sont calculés selon la méthode de Coie et Dodge (1983). Le fonctionnement social à l'école est évalué au printemps au moyen de questionnaires complétés par les pairs et les enseignantes. Une échelle imagée de compétence per-

¹ Le Dr Guy Bégin, en plus d'avoir été un directeur de thèse exceptionnel, fut pour moi une source d'inspiration et de motivation par sa présence attentionnée, son soutien moral continu et son amitié. C'est à sa mémoire et à tout ce qu'il représente pour moi, que je dédie cet article. La première auteure tient à remercier le Dr François-Y. Doré pour sa supervision attentive lors de la rédaction de cet article. Elle veut aussi souligner la part de Michel Dorval (M.P.s.) pour la réalisation des analyses statistiques. Cette recherche a pu être réalisée grâce à des octrois de recherche du Fonds F.C.A.R. du Gouvernement du Québec, du Conseil Québécois de la Recherche Sociale, du Fonds Richelieu ainsi que du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada.

² Un tiré-à-part de cet article peut être obtenu en écrivant à Michel Boivin, Ecole de psychologie, Pavillon Félix-Antoine Savard, Université Laval, Ste-Foy, Québec, G1K 7P4.

que sur les plans physique, cognitif et social de même qu'une échelle de solitude et d'insatisfaction sociale sont également administrées. Enfin, les parents complètent un questionnaire portant sur les problèmes comportementaux de leur enfant (N = 66). Les résultats indiquent la présence de profils distinctifs surtout dans le cas des rejetés. De façon générale, les pairs, les enseignant(e)s et les parents indiquent que ces enfants présentent un fonctionnement social plus problématique. Par ailleurs, les enfants rejetés ne se perçoivent pas moins compétents bien qu'ils expriment un plus fort sentiment de solitude et d'insatisfaction sociale. La discussion porte sur la signification de ces résultats pour l'identification des enfants rejetés comme groupe à risque.

De nombreux auteurs (Hartup, 1983; Hymel, 1983; Youniss, 1980) s'accordent à dire que les relations avec les pairs jouent un rôle important dans le développement social de l'enfant et influencent l'ajustement social à l'âge adulte. Ce point de vue est appuyé par plusieurs études indiquant que les enfants qui présentent des difficultés dans leurs relations sociales avec les pairs constituent un groupe à risque quant à leur ajustement social ultérieur. Ces enfants présentent des tendances plus marquées vers la délinquance juvénile (Roff & Sells, 1968; Roff, Sells & Golden, 1972; Roff & Wirt, 1984), manifestent plus de difficultés d'apprentissage (Amidon & Hoffman, 1965), abandonnent l'école précocement (Kupersmidt, 1983; Ullman, 1957) et sont plus susceptibles de développer des maladies mentales ou émotionnelles (Cowen, Pederson, Babjian, Izzo & Trost, 1973; Robbins, 1978) que les autres enfants. De plus, une étude de Coie et Dodge (1983) suggère qu'une proportion substantielle des enfants rejetés par leurs pairs continue de l'être avec le temps.

Compte tenu de sa validité prédictive, le statut auprès des pairs est souvent utilisé comme critère de compétence ou d'incompétence sociale. Trois groupes-cibles, soit les enfants populaires, les enfants rejetés et les enfants moyens, sont plus fréquemment retenus dans les recherches (Bégin, 1986; Bégin & Pettigrew, 1988; Coie & Dodge, 1983; Newcomb & Bukowski, 1983); les deux premiers groupes parce qu'ils possèdent une bonne stabilité et un certain pouvoir discriminatif par rapport au fonctionnement social et à la qualité d'expérience sociale et le dernier parce qu'il sert de groupe normatif ou de comparaison.

Plusieurs études ont démontré la pertinence de ces distinctions de statut. Ainsi, tel que le souligne Boivin (1986), on rapporte des différences selon les statuts quant au comportement perçu par les pairs (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Newcomb & Bukowski, 1983), au comportement observé (Dodge, Coie & Brakke, 1982; Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983), aux tactiques d'entrée dans les groupes de pairs (Dodge, Schlundt, Schoken & Delugach, 1983), au sentiment de solitude (Asher & Wheeler, 1985), à la stabilité du statut (Coie & Dodge, 1983) et au risque de méadaptation ultérieure (Kupersmidt, 1983). En plus d'appuyer la validité concomitante et prédictive des taxonomies sociométriques, ces études indiquent que les enfants rejetés semblent éprouver plus de difficultés relationnelles.

Dans cette perspective, certaines études ont voulu identifier le fonctionnement social des enfants rejetés en décrivant leurs comportements dans leurs

groupes de pairs. A cette fin, trois sources de données ont surtout été utilisées: l'observation directe du comportement (Dodge et al., 1982; Goldman, Corsini & DeLrioste, 1980; Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975; Hartup, Glazer & Charlesworth, 1967; Ladd, 1983; Moore & Updegraff, 1964), l'évaluation par l'enseignant (Boivin & Bégin, 1986a) et l'évaluation par les pairs (Bégin, 1986; Bégin & Marquis, 1986; Bégin & Pettigrew, 1988; Carlson, Lahey & Neeper, 1984; Coie et al., 1982; Coie & Dodge, 1983; Dodge, 1983). L'ensemble de ces études offre des résultats convergents. Ainsi, les enfants rejetés se distinguent des enfants populaires par une fréquence élevée de jeux solitaires inappropriés et une fréquence peu élevée d'interactions positives avec les pairs. De plus, les enfants rejetés manifestent des comportements négatifs tels le refus de coopérer, le non respect des normes, le dérangement, l'agressivité physique et verbale alors que les enfants populaires émettent plus de comportements prosociaux tels la coopération, le leadership, l'appui, l'attention et l'affection.

Au delà de ces différents fonctionnements sociaux, certaines données suggèrent que les enfants rejetés connaissent des expériences sociales moins favorables que les enfants populaires. Dodge (1983) observe que lorsqu'un comportement de même nature est émis par ces deux types d'enfants, les populaires reçoivent les réponses les plus positives. De plus, quand les enfants rejetés essaient d'engager des interactions sociales, ils sont souvent repoussés ou ignorés par les autres enfants (Dodge et al., 1982; Putallaz & Gottman, 1981) et sont plus fréquemment la cible de comportements aversifs que les enfants populaires (Boivin, Dorval & Bégin, in press).

D'autres études ont également examiné les perceptions de soi des enfants des différents statuts. Les résultats indiquent que les enfants rejetés éprouvent un sentiment de solitude et d'insatisfaction sociale plus marqué que celui des enfants populaires (Asher & Wheeler, 1983; Asher, Hymel & Renshaw, 1984); ils s'évaluent aussi comme moins compétents et comme ayant un moins grand contrôle sur les événements (Boivin & Bégin, 1986b; Harter, 1982).

Toutes ces données montrent clairement que les enfants rejetés émettent souvent des comportements inappropriés ou négatifs et que leur expérience sociale est plus négative que celle des autres enfants. Par ailleurs, peu de recherches portant sur les relations sociales des enfants se sont servies d'évaluations multiples. La majorité des études utilisent la sociométrie accompagnée soit de l'observation des comportements, soit de l'évaluation des pairs, des enseignants ou des parents. Pourtant, pour tracer une image la plus précise possible de l'enfant, il serait important de recueillir le point de vue des personnes qui interagissent le plus souvent avec lui. De plus, il est aussi essentiel de tenir compte de l'opinion de l'enfant quant à sa réalité sociale et à ses compétences. L'évaluation multiples sources peut faciliter l'identification des problèmes des enfants rejetés en permettant notamment de vérifier si les problèmes de comportement des enfants sont ou non spécifiques à un environnement donné et d'ajuster les interventions en conséquence.

Afin d'identifier des différences éventuelles entre les enfants populaires, moyens et rejetés, la présente étude a recours à une évaluation multimodale qui

utilise quatre sources d'information: les pairs, les enseignantes, les parents et l'enfant lui-même. L'utilisation des pairs comme évaluateurs du fonctionnement social est fréquente dans la littérature. Ceux-ci détiennent des informations plus variées que les adultes puisqu'ils se côtoient davantage et dans des situations non accessibles à ces derniers. Ils ont, par conséquent, accès à un très large éventail de comportements et peuvent appuyer leur perception sur de multiples expériences partagées avec les autres enfants de la classe (Coie et al., 1982; Ledingham & Younger, 1985). Les pairs seraient aussi moins indulgents que les enseignantes ou les parents (Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub & Neale, 1976). Plusieurs auteurs ont étudié les qualités psychométriques de l'évaluation par les pairs au niveau de l'élémentaire. La fidélité test-retest à court (2 semaines) et à moyen terme (12 semaines) semble assez bonne (Coie et al., 1982; Milich, Landeau, Kilby & Whitten, 1982; Pekarik et al., 1976). En ce qui a trait à la validité prédictive, les études longitudinales ont démontré l'efficacité des pairs pour prédire des méadaptations ultérieures (Cowan et al., 1973; Ledingham & Schwartzman, 1984; Roff et al., 1972). Enfin, il y a des relations significatives modérées entre des données d'observation des comportements et les jugements des pairs (Boivin et al., sous presse; Coie & Kupersmidt, 1983) et des corrélations modérées ou élevées entre les évaluations des pairs et celles des enseignantes (Glow & Glow, 1980; Pekarik et al., 1976).

Si les pairs sont des informateurs valides, les enseignantes disposent, elles aussi, d'informations sur le fonctionnement social de l'enfant qui complètent et corroborent dans une certaine mesure celles des pairs. Comme ces derniers, les enseignants ont des expériences durables et continues avec les enfants. Elles perçoivent aussi des comportements sociaux moins fréquents mais significatifs vécus par l'enfant tels le retrait ou l'anxiété, ce que les jeunes enfants détectent difficilement (Bégin & Marquis, 1986; Bégin & Pettigrew, 1988; Younger & Boyko, 1987; Younger, Schwartzman & Ledingham, 1986). Plusieurs études ont démontré que les perceptions des enseignantes recueillies par des questionnaires d'évaluation du comportement sont reliées à l'estimation sociométrique des pairs (Bégin, Boivin, Marquis, Gervais & Alain, 1984; Boivin & Bégin, 1986a; Cantrell & Prinz, 1985; Vitaro, Gagnon, Tremblay Royer & Piché, 1989). De plus, Bégin, Boivin et Alain (1987) notent que les enseignantes et les pairs partagent des perceptions semblables quant au fonctionnement social des enfants à l'école (voir également Vitaro et al., 1989).

Peu d'études ont, par ailleurs, recueilli le point de vue des parents quant à leurs enfants. Pourtant, comme le soulignent French et Wass (1985), les parents disposent d'informations sur les enfants à la maison qui sont complémentaires à celles des pairs et des enseignantes à l'école. Ils sont, aussi, très conscients des problèmes de comportement de leurs enfants (Achenbach & Edelbrock, 1983; Achenbach, McConaughy & Howell, 1987). Il va sans dire que le peu de données disponibles sur l'opinion des parents constitue une lacune importante dans l'évaluation du fonctionnement social de l'enfant, la famille constituant le premier lieu de socialisation de ce dernier. Il est aussi important de vérifier si les dif-

facultés sociales de l'enfant rejeté se restreignent au milieu scolaire ou si elles se généralisent à l'extérieur du milieu scolaire.

De même, il existe encore peu de données sur la perception que les enfants ont de leurs propres habiletés et compétences sociales. Pourtant, certains chercheurs (Hymel & Franke, 1985) ont souligné l'influence qu'exercent les perceptions de soi sur le développement de l'enfant. Les perceptions de soi posent encore des problèmes de validité, plusieurs enfants ayant tendance à surestimer leurs habiletés (Parsons & Ruble, 1977). Cependant, lorsque certains admettent leurs attributs négatifs ou indésirables, cette évaluation apparaît plus valide (Kagan, Hans, Markowitz, Lopez & Sigal, 1982). Pour cette raison, la relation entre les perceptions de soi et les perceptions des pairs ou des enseignantes demeure souvent très faible et inconsistante. Certains auteurs rapportent des relations significatives entre les perceptions de soi à différentes mesures (anxiété, agressivité, compétence, solitude) et l'évaluation des professeurs et/ou des pairs (Asher & Wheeler, 1985; Hymel & Franke, 1985; Rubin & Cohen, 1986), tandis que d'autres ne trouvent aucune relation (Lochman & Lampron, 1986; Schaughency, Frame & Straus, 1987). Il est vrai que des variations considérables dans les échantillons, les méthodologies et les mesures d'évaluation des diverses recherches peuvent expliquer ces désaccords.

L'objectif de la présente étude est de comparer les profils de comportement, de compétence et de perceptions de soi d'enfants populaires, moyens et rejetés par les pairs à l'aide de quatre sources d'information. De façon plus précise, il s'agit 1) de comparer leurs profils comportementaux en classe en utilisant l'évaluation par les pairs et les enseignantes; 2) d'évaluer si ce qui est observé en classe est le reflet d'un problème plus général pouvant affecter l'enfant, en demandant aux parents d'évaluer les problèmes comportementaux de leur enfant; et 3) de comparer l'auto-évaluation des compétences aux perceptions des enseignantes afin de vérifier la présence de biais dans les perceptions de soi selon les statuts.

Méthode

Sujets

Suite à une autorisation de la part des parents, cette étude est menée auprès de 73 enfants de deuxième année, âgés entre 7 et 8 ans ($M = 7,62$), qui fréquentent l'école Chanoine-Côté à Québec. Ces enfants se répartissent à peu près également en nombre et selon le sexe dans les trois classes impliquées. Ainsi, les classes regroupent respectivement 27 (13 garçons et 14 filles), 24 (13 garçons et 11 filles) et 22 (10 garçons et 12 filles) enfants.

Instruments et procédure

Statut auprès des pairs. - Des entrevues sociométriques individuelles sont effectuées en novembre et en mars. La procédure consiste à demander à l'enfant d'identifier chacun de ses pairs sur des photographies individuelles de type «Polaroid» placées en ordre aléatoire devant lui et ensuite, de pointer les photos des six enfants avec lesquels il aime le plus jouer et des six enfants avec lesquels il aime le moins jouer. La somme des votes positifs reçus constitue sa cote d'acceptation par les pairs alors que la somme des votes négatifs représente sa cote de rejet. La procédure à six choix est utilisée ici parce qu'elle offre une meilleure fidélité test-retest (Alain & Bégin, 1987; Dorval & Bégin, 1985). Les statuts sont ensuite établis en considérant les deux moments de mesure, c'est-à-dire en calculant la moyenne des cotes d'acceptation et de rejet pour les deux moments de mesure. Ceux-ci sont calculés selon la méthode de Coie et Dodge (1983). Premièrement, les cotes d'acceptation et de rejet sont standardisées à l'intérieur de chaque classe. Puis, les cotes de préférence sociale et d'impact social sont calculées. La préférence sociale est obtenue par la soustraction des votes de rejet des votes d'acceptation. L'impact social est obtenu par l'addition des votes d'acceptation et de rejet. Finalement, les trois groupes sociométriques sont formés selon les critères suivants: les enfants populaires se caractérisent par une préférence sociale fortement positive ($Z > 1$), une cote Z d'acceptation supérieure à zéro et une cote Z de rejet inférieure à zéro; les enfants rejetés présentent une préférence sociale fortement négative ($Z < -1$), une cote Z d'acceptation inférieure à zéro et une cote Z de rejet supérieure à zéro; enfin, les enfants moyens se distinguent par des cotes de préférence et d'impact qui se situent dans la moyenne ($-1 < Z < 1$) du groupe.

Fonctionnement social et évaluation des comportements à l'école. - Les profils comportementaux en classe sont évalués, au mois de mars, par les pairs à l'aide du *Questionnaire d'Évaluation des Comportements par les Pairs* (Bégin & Marquis, 1986) et par les enseignantes au moyen du *Questionnaire d'Évaluation au Comportement au Préscolaire* (Tremblay, Desmarais-Gervais, Charlebois & Gagnon, 1987). L'*Échelle de la Compétence Actuelle de l'Enfant* (Harter & Pike, 1984) sert à obtenir l'évaluation des enseignantes quant aux différentes compétences des enfants.

Le Questionnaire d'Évaluation des Comportements par les Pairs est administré individuellement aux élèves. Le contenu de ce questionnaire a été mis au point par les auteurs à partir des travaux de Coie et al. (1982), Coie et Dodge (1983) et Dodge (1983). Il comprend vingt questions mesurant cinq dimensions comportementales soit le leadership, l'agressivité, la coopération, le dérangement et la timidité. Ces vingt questions se subdivisent en dix descriptions de comportements les plus et les moins fréquemment émis. Ainsi, à l'item coopération, l'enfant doit identifier, sur les photos placées aléatoirement devant lui, deux pairs qu'il perçoit comme prêtant le plus souvent des jouets et deux autres enfants qu'il juge comme prêtant le moins souvent des jouets aux autres. Bégin et Marquis (1986) ainsi que Bégin et Pettigrew (1988) rapportent des indices de stabilité test-retest aux différents items de ce questionnaire allant de faibles à forts (.25 à .91); les items ayant des stabilités très élevées (.70 à .91) sont des gestes à connotation né-

gative. De plus, de jeunes enfants (6-7 ans) distinguent très clairement les enfants rejetés des autres enfants à partir des caractéristiques comportementales liées à l'agressivité, au leadership, au dérangement et à la coopération.

Le Questionnaire d'Évaluation du Comportement au Préscolaire consiste en une traduction française de la version adaptée par Fowler et Park (1979) du Preschool Behavior Questionnaire (Behar & Stringfield, 1974). Il comprend vingt-huit items et permet d'identifier les enfants ayant des difficultés de comportement selon trois dimensions: hostile-agressivité, anxiété-peur et hyperactivité-distraktion. Pour chaque item, les enseignantes doivent indiquer si le comportement décrit ne s'applique pas (0), s'applique occasionnellement (1) ou s'applique fréquemment (2) à l'enfant. Les qualités psychométriques de ce questionnaire sont bien reconnues. Behar et Stringfield (1974) rapportent des fidélités test-retest élevées (.60 à .94) et des ententes inter-juges aussi élevées (.67 à .81) pour les trois facteurs. D'autres chercheurs (Campbell & Cluss, 1982; Erikson, Stroufe & Egeland, 1985; Hoge, Meghinbir, Khan & Weatherall, 1985; Rubin & Clark, 1983; Rubin, Moller & Emptage, 1987) ont démontré l'existence de relations entre les évaluations des professeures à cet instrument et l'observation directe des comportements des enfants. De plus, Rubin et Clark (1983) et Rubin *et al.* (1987) constatent que les enfants d'âge préscolaire et du primaire, évalués par les enseignantes comme agressifs-hostiles et hyperactifs-distracts, sont les uns et les autres aussi impopulaires auprès de leurs pairs. Ce questionnaire a déjà fait l'objet d'une adaptation en français (Tremblay *et al.*, 1987).

L'Échelle de la Compétence Actuelle de l'Enfant comporte dix-huit items et permet l'évaluation de l'enfant dans trois domaines: la compétence cognitive (6 items), la compétence physique (6 items) et l'acceptation par les pairs (6 items). Les enseignantes doivent évaluer sur une échelle en quatre points dans quelle mesure chacun des dix-huit énoncés s'applique à l'enfant. Une cote haute indique une bonne compétence ou une acceptation élevée et ces résultats peuvent être comparés à l'Échelle Imagée (décrite plus loin) complétée par les enfants. Les enseignantes complètent les deux questionnaires selon un ordre aléatoire des enfants et des questionnaires.

Évaluation des problèmes comportementaux par les parents. — Afin d'obtenir une évaluation plus générale de l'ajustement, la *Liste des Comportements de l'Enfant* (Achenbach & Edelbrock, 1983) est complétée en avril par l'un des parents: 66 questionnaires sur 73 (92%) sont retournés. Ce questionnaire permet d'obtenir le point de vue des parents quant aux problèmes de comportement de leur enfant. Ainsi, la liste comporte 118 items. Le parent doit indiquer si chaque énoncé n'est pas vrai (0), est quelquefois vrai (1) ou est très souvent vrai (2) pour son enfant. Cette liste permet une description des profils des enfants selon deux niveaux: A un premier niveau plus global, les items se regroupent selon deux grands axes de problèmes comportementaux: les problèmes d'interiorisation et les problèmes d'exteriorisation. Six facteurs plus spécifiques définissent l'axe d'interiorisation. Ces sous-échelles sont: trait schizoïde, dépressif, obsessif-compulsif, problème de communication, plaintes somatiques et retrait social. Par ailleurs trois sous-échelles,

hyperactivité, agressivité et délinquance, sont regroupées sous l'axe d'exteriorisation.

Cet instrument est souvent utilisé dans les recherches parce qu'il permet de différencier significativement des populations cliniques ou marginales des populations normales. Achenbach (1983) rapporte des corrélations de fidélité à court terme (8 jours) variant de .72 à .97 et à long terme (15 mois) variant de .26 à .79, ainsi qu'une bonne entente inter-juges (.58 à .87) entre la perception de chacun des parents pour les différents facteurs.

Perception de soi. — Deux échelles servent à recueillir les auto-évaluations en mars, soit l'*Échelle Imagée de la Compétence Perçue* (Harter & Pike, 1984) et l'*Échelle de Soutenance* (Asher & Wheeler, 1985). Le premier instrument permet à l'enfant de s'évaluer dans quatre domaines: compétence cognitive, compétence physique, acceptation par les pairs et acceptation maternelle. Seuls les trois premiers domaines sont considérés dans la présente étude, la perception que l'enfant a de l'acceptation de sa mère ne faisant pas partie des objectifs de cette recherche. Ainsi, dix-huit planches imagées présentent les mêmes activités exécutées par des garçons ou par des filles, dépendamment du sexe de l'enfant. Ce dernier choisit dans un premier temps l'image qui lui ressemble le plus, soit l'enfant décrit comme compétent, soit l'enfant décrit comme incompétent. Selon l'image pointée, il précise s'il ressemble un peu ou beaucoup à cet enfant. Chaque item est coté sur une échelle en quatre points où 1 est la plus faible note de compétence et 4 est la plus élevée.

Harter et Pike (1984) rapportent, chez des enfants de deuxième année, des coefficients de consistance interne très acceptables (.62 à .83) aux quatre domaines. Les données se rapportant à la validité montrent que les enfants donnent des raisons plausibles et consistantes à leurs perceptions de soi et que les résultats à cet instrument discriminent des groupes d'enfants considérés comme moins compétents cognitivement (enfants qui reprennent une année scolaire), physiquement (enfants prématurés) et moins acceptés par leurs pairs (enfants nouvellement intégrés dans une école). Dans le cas de la présente étude, les résultats obtenus pour la consistance interne s'apparentent à ceux de Harter et Pike (1984): .68 pour la compétence cognitive, .80 pour l'acceptation des pairs et .48 pour la compétence physique. La fidélité test-retest a été vérifiée quatre semaines plus tard auprès d'une classe (24 enfants). Les résultats indiquent pour l'échelle cognitive, physique et acceptation des pairs des coefficients de .70, .50 et .69 respectivement.

Le deuxième questionnaire sert à recueillir les impressions des enfants sur leur sentiment de solitude et d'insatisfaction sociale. Dans le cas présent, le questionnaire employé a été construit à partir de celui de Asher et Wheeler (1985), qui présente de bonnes qualités psychométriques. Les études ayant utilisé ce questionnaire démontrent que les enfants rejetés ou impopulaires auprès de leurs pairs se sentent plus solitaires et insatisfaits socialement (Asher *et al.*, 1984; Asher & Wheeler, 1985; Williams & Asher, 1987). Afin d'en faciliter la compréhension et d'alléger la tâche des enfants de deuxième année, seulement huit items sont retenus en tenant compte de trois critères: 1) des meilleures corrélations

item / cote totale-item, lors d'une pré-expérimentation auprès de vingt-six (26) enfants du même niveau scolaire dans une autre école; 2) de la compréhension qu'en avaient ces mêmes enfants en regardant les plus hautes corrélations de fidélité test-retest; cinq jours plus tard; 3) des meilleures corrélations item / cote totale - item, obtenues par les auteurs de ce questionnaire.

De plus, quatre énoncés mettant l'accent sur des activités préférées des enfants sont ajoutés de façon à les mettre à l'aise pour exprimer leurs attitudes envers les différents thèmes. Le questionnaire comprend donc douze items (Alpha de Cronbach = .83) comparativement à vingt-quatre dans le questionnaire original. L'enfant doit indiquer sur une échelle en quatre points si l'item s'applique plus ou moins à lui. Une note élevée indique que l'enfant se perçoit solitaire et insatis-fait de ses relations sociales.

Résultats

En se basant sur la procédure de classification de statut déjà décrite, les enfants se distribuent comme suit dans les trois catégories de statut: 21 populaires (7 garçons, 14 filles), 18 rejetés (16 garçons, 2 filles) et 22 moyens (8 garçons, 14 filles) soit 61 enfants. Les douze enfants non classifiés sont soit négligés, soit controu- versés et ne seront pas considérés dans les analyses.

Le lecteur aura constaté que le groupe de rejetés est formé surtout de garçons (ce qui rejoint les tendances déjà rapportées par Coie et al., 1982) et qu'à l'in- verse, la catégorie populaire regroupe majoritairement des filles. Cela pose indu- bitablement un problème d'analyse puisqu'une comparaison des statuts impli- que par le fait même une comparaison des garçons et des filles. Il serait donc souhaitable de considérer le sexe comme facteur dans le plan d'analyse. Malheu- reusement, le nombre restreint de garçons et de filles de chaque statut ne permet pas d'adopter cette stratégie. Ceci constitue certes une limite importante de la présente étude dans la mesure où elle ne permet pas de vérifier si les différences liées au statut sont les mêmes selon le sexe (i. e. effet d'interaction sexe X statut). Par ailleurs, plusieurs études antérieures suggèrent que cet effet d'interaction est non-significatif et ce, que l'on considère le concept de soi (Boivin & Bégin, 1989), le comportement observé (Boivin et al., sous presse) ou le comportement perçu par l'enseignant, les pairs ou les parents (Boivin, 1986; French & Wass, 1985; Cantrell & Prinz, 1985). En conséquence, seul le facteur statut sera considéré dans les analyses ultérieures.

Avant de procéder aux diverses analyses, les résultats obtenus pour l'ensemble des mesures sont standardisés à l'intérieur de chaque classe. Pour les analyses qui suivent, les comparaisons entre les trois statuts sont faites par contrastes a priori. Ainsi, un premier contraste oppose les enfants rejetés aux enfants moyens et un second contraste compare les enfants populaires aux enfants moyens.

En préalable à l'examen du fonctionnement social selon le statut, une première analyse est effectuée afin de vérifier si les enseignantes peuvent confirmer l'éva- luation du statut par les pairs (sur la sous-échelle Acceptation par les Pairs de

l'Échelle de la Compétence Actuelle de l'Enfant). Cette analyse indique que les enfants rejetés ($M = -.80$) sont jugés moins bien acceptés des pairs ($F(1,58) = 7.26, p < .009$) que les enfants de statut moyen. Pour leur part, les enfants popu- laires ($M = .84$) sont jugés mieux acceptés des pairs que les enfants du groupe normatif ($F(1,58) = 17.65, p < .001$). Ces résultats confirment la validité des dis- tinctions de statut.

Fonctionnement social à l'école

Les moyennes des groupes de statut quant à l'évaluation des pairs et des ensei- gnantes sur le fonctionnement social à l'école sont présentées sous forme d'his- togramme à la Figure 1.

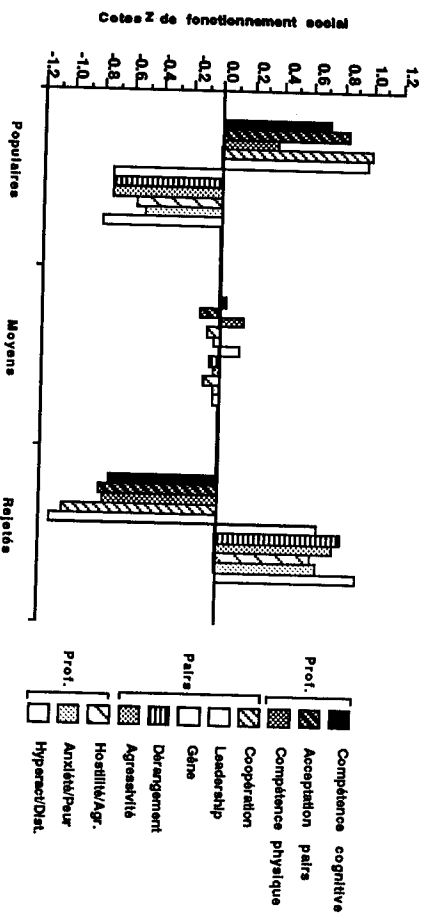


Figure 1. Moyennes des groupes sur les 5 dimensions comportementales

Évaluation par les pairs. - Les cotes des trois groupes aux cinq facteurs du ques- tionnaire d'Évaluation des Comportements par les Pairs sont soumises à une analyse de variance multivariée (MANOVA) selon le statut du même type que celle décrite précédemment (i. e. contrastes a priori). Cette analyse indique que les enfants rejetés (F de Hotelling, $(5,54) = 8.76, p < .001$) se distinguent signifi- cativement des enfants moyens. L'examen des F univariées et des cotes moyennes, présentées à la Figure 1, révèle que les enfants rejetés sont perçus comme étant moins coopératifs ($F(1,58) = 30.58, p < .001$), moins leaders ($F(1,58) = 35.45, p < .001$), plus dérangeants ($F(1,58) = 15.35, p < .001$) et plus agressifs ($F(1,58) = 11.61, p < .001$) que les enfants moyens. Aucune différence significative n'est observée quant au facteur gêne. Pour leur part, les enfants populaires sont vus comme plus coopératifs ($F(1,58) = 42.26, p < .001$), plus leaders ($F(1,58) = 23.88,$

$p < .001$), moins dérangeants ($F(1,58) = 9.23, p < .004$), moins agressifs ($F(1,58) = 9.76, p < .003$) et moins gênés ($F(1,58) = 9.74, p < .003$) que les enfants moyens.

Évaluation par les enseignantes. — Une analyse similaire est effectuée sur les deux facteurs de l'Échelle de Compétence Actuelle de l'Enfant. Les résultats indiquent que les enfants rejetés (F de Hotelling (3,56) = 6.18, $p < .001$) et les populaires (F de Hotelling (3,56) = 7.54, $p < .001$) se différencient des enfants moyens. L'examen des F univariés indique que les enfants rejetés sont évalués par les enseignantes comme moins compétents cognitivement ($F(1,58) = 9.64, p < .003$) et physiquement ($F(1,58) = 10.75, p < .002$) que les enfants moyens. Quant aux enfants populaires, ils sont évalués comme étant plus compétents cognitivement ($F(1,58) = 8.37, p < .005$) que les enfants moyens. Aucune différence significative n'est mise en évidence entre ces deux derniers groupes pour ce qui est de la compétence physique.

A nouveau, la même procédure analytique est pratiquée pour le Questionnaire d'Évaluation du Comportement au Préscolaire. L'analyse de variance multivariée révèle des différences entre les enfants rejetés et les enfants moyens (F de Hotelling (3,56) = 7.74, $p < .001$) de même qu'entre les groupes des populaires et des moyens (F de Hotelling (3,56) = 4.56, $p < .006$). Les F univariés indiquent que les enfants rejetés sont jugés comme ayant plus de comportements d'hostilité-agressivité ($F(1,58) = 9.84, p < .003$), plus de comportements d'anxiété-peur ($F(1,58) = 19.61, p < .001$) que les enfants de statut moyen. Les enfants populaires sont évalués, par rapport à ces derniers, comme moins hostiles-agressifs ($F(1,58) = 4.11, p < .05$) et moins hyperactifs-distraits ($F(1,58) = 12.85, p < .001$). Aucune différence significative n'apparaît pour l'anxiété-peur entre ces deux statuts.

Évaluation parentale des problèmes de comportement. — Le profil comportemental de ces trois groupes est illustré sous forme d'histogramme des moyennes à la Figure 2.

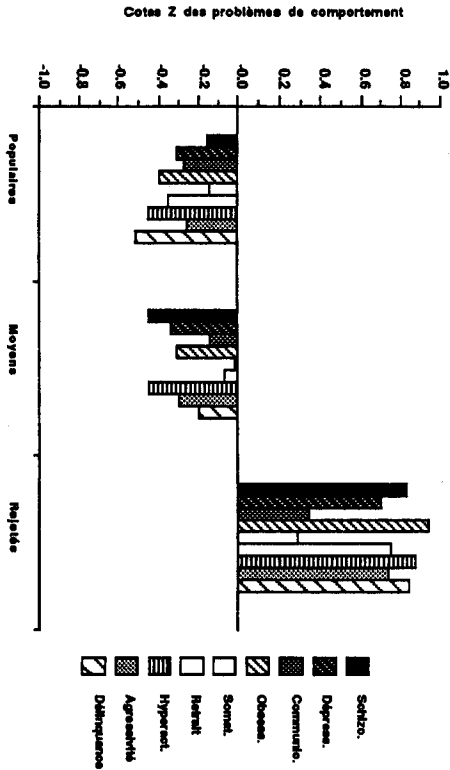


Figure 2. Moyennes des cotes à l'évaluation parentale des problèmes de comportement selon le statut auprès des pairs.

Dans un premier temps, l'analyse porte sur les dimensions globales (axes d'intériorisation et d'extériorisation) avant d'aborder l'examen des dimensions plus spécifiques. Selon la même démarche analytique que précédemment, une MANOVA est effectuée sur les cotes des deux échelles globales de la Liste des Comportements d'Achenbach. Les résultats de cette analyse indiquent que les enfants rejetés se distinguent significativement des enfants moyens (F de Hotelling (2,54) = 10.82, $p < .001$). Ainsi, les enfants rejetés sont évalués par les parents comme éprouvant plus de problèmes d'intériorisation ($F(1,55) = 19.70, p < .001$) que les enfants de statut moyen. L'examen des F univariés révèle que les enfants rejetés présentent plus de traits schizoïdes ($F(1,55) = 16.91, p < .001$), dépressifs ($F(1,55) = 11.49, p < .001$), obsessifs ($F(1,55) = 18.02, p < .001$) et qu'ils sont plus rétirés ($F(1,55) = 6.77, p < .02$) que les enfants moyens. De plus, ils sont aussi dé-crits comme plus délinquants ($F(1,55) = 22.96, p < .001$), plus agressifs ($F(1,55) = 12.18, p < .001$) et plus délinquants ($F(1,55) = 11.47, p < .001$) que le groupe de comparaison. Enfin, aucune différence significative n'est décelée en ce qui a trait aux problèmes de communication et aux troubles somatiques. Une comparaison semblable entre les enfants populaires et les enfants moyens n'atteint pas le seuil de signification.

Perception de soi. — La Figure 3 montre les moyennes des perceptions de soi des enfants des trois statuts, aux principaux facteurs des deux échelles.

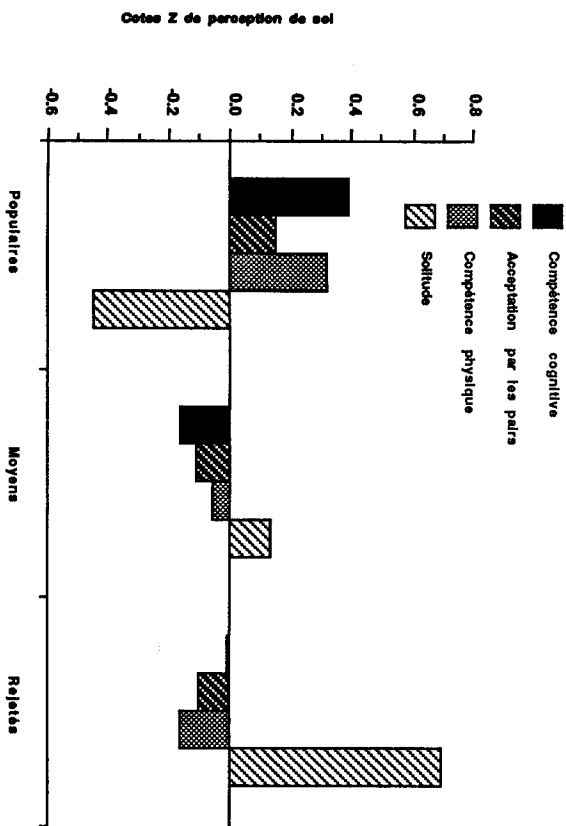


Figure 3. Moyennes des cotes de perception de soi selon le statut auprès des pairs.

Aucun effet significatif multivarié n'est signalé aux deux contrastes a priori à l'Échelle Imagée. Ainsi, les enfants des trois statuts semblent s'évaluer pareillement pour ce qui est de leur compétence cognitive, physique et pour l'acceptation des pairs. Des ANOVAs indiquent des différences de moyennes à l'Échelle de Solitude. Les enfants rejetés éprouvent un sentiment de solitude et d'insatisfaction sociale plus élevé que les enfants moyens ($F(1,55) = 3,86, p < .05$). Pour ce qui est de la différence entre les enfants populaires et les enfants moyens, le F univarié n'est pas significatif.

Écart des évaluations entre les enseignantes et les enfants. — Il est intéressant de vérifier s'il existe des différences entre les perceptions des professeurs et celles que les enfants ont d'eux-mêmes. Ainsi, les moyennes des écarts de perception (Z enfant - Z enseignante) entre ces deux groupes sont illustrées pour chaque statut à la Figure 4.

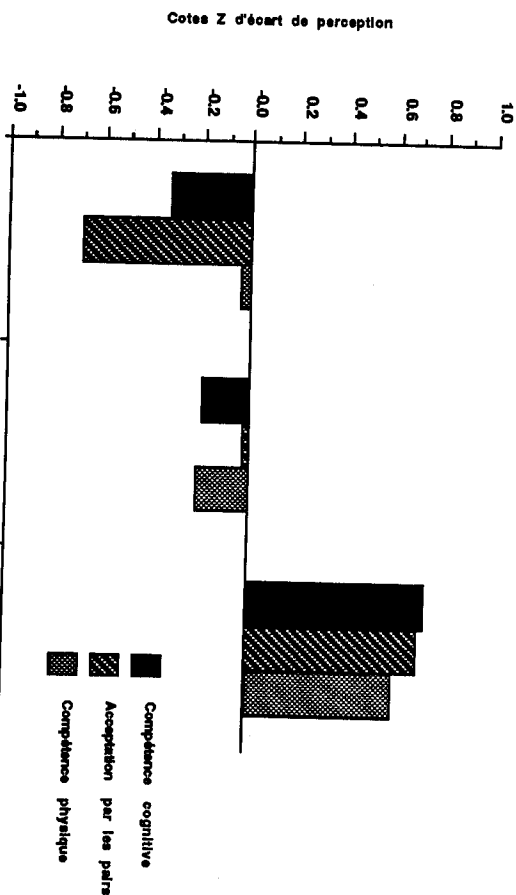


Figure 4. Moyennes des cotes d'écart de perception (enfant-enseignante) selon le statut auprès des pairs.

Une MANOVA est donc pratiquée sur les trois facteurs des deux échelles parallèles de compétence de Harter et Pike (1984). Les résultats indiquent que les enfants rejetés ($F(3,56) = 3,13, p < .05$) se distinguent des enfants moyens. Les F univariés révèlent que les enfants rejetés, comparativement aux enfants moyens, semblent s'évaluer plus compétents cognitivement et physiquement que ce qu'en percevoient les professeurs. Aucune différence significative n'est décelée

pour l'acceptation des pairs. De plus, la comparaison multivariée entre les enfants populaires et les enfants moyens n'atteint pas le seuil de signification.

Discussion

Les résultats confirment les distinctions attendues entre les statuts quant aux différents fonctionnements sociaux. Les pairs et les enseignantes semblent avoir des opinions semblables sur le fonctionnement social des enfants à l'école. Ainsi, les enfants populaires se caractérisent par un profil comportemental plutôt positif et une plus forte compétence cognitive. À l'opposé, les enfants rejetés se démarquent par un profil inverse: ils sont perçus comme affichant des comportements négatifs comme l'agressivité physique et verbale, l'hostilité, le dérangement en classe, l'hyperactivité et la non coopération; ils sont aussi jugés moins compétents cognitivement.

Par ailleurs, les parents confirment le profil problématique des enfants rejetés sur un ensemble de dimensions. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par French et Wass (1985) auprès d'enfants de deuxième et cinquième année scolaire et indiquent que les difficultés de comportement peuvent être notées par un observateur extérieur au milieu scolaire. Au moins trois hypothèses peuvent être avancées quant à la signification de cette convergence des évaluations. Premièrement, il se peut que le parent soit simplement sensible aux difficultés de l'enfant en milieu scolaire. En somme, l'évaluation du parent serait influencée par sa connaissance des problèmes de comportement en classe. Dans ce cas, l'évaluation du parent n'ajouterait que minimalement à l'information recueillie à l'école et à la prédiction des mésadaptations ultérieures. Deuxièmement, il est également possible que cette convergence signifie que la plupart des enfants rejetés manifestent des problèmes comportementaux qui ne se limitent pas au milieu scolaire mais ont également cours à la maison, suggérant en cela des troubles de fonctionnement plus généraux chez l'enfant. Quoique de telles données soient révélatrices du caractère général des perturbations pour l'ensemble des enfants rejetés, cette information n'aurait par ailleurs qu'une utilité diagnostique limitée puisque redondante en regard des évaluations effectuées à l'école. Enfin, en troisième lieu, il est possible que certains enfants rejetés présentent des difficultés comportementales (et relationnelles) à l'extérieur de l'école alors que d'autres se caractérisent par une absence de problèmes comportementaux à l'extérieur du milieu scolaire. Dans ce dernier cas, l'information recueillie auprès du parent serait de toute première importance car elle permettrait de préciser le diagnostique et de minimiser la sélection de faux positifs. On peut en effet spéculer que l'enfant rejeté qui présente des difficultés comportementales à l'école et à l'extérieur du milieu scolaire est un cas plus à risque que l'enfant qui manifeste ces problèmes uniquement en milieu scolaire. Déjà certaines données suggèrent que la combinaison d'évaluations multi-sources permet d'améliorer la prédiction des comportements antisociaux (Tremblay, LeBlanc & Schwartzman, 1988) et de la stabilité du rejet social (Vitaro, Gagnon et Tremblay, sous presse). L'ajout de

l'évaluation parentale pourrait contribuer à augmenter cette prédiction d'autant plus que les contextes d'observation sont différents.

En somme, le caractère plus général des difficultés comportementales des enfants rejetés est important à considérer dans une perspective d'étude des trajectoires de développement des mésadaptations. Il sera pertinent de vérifier dans quelle mesure la généralisation des problèmes de compétence est un facteur qui augmente la prédictibilité des mésadaptations ultérieures, et ceci tant au niveau de la probabilité que de la nature du risque.

Il faut également noter que les enfants rejetés manifestent un plus fort sentiment de solitude et d'insatisfaction sociale, ce qui sous-entend que l'expérience sociale de ces enfants est moins satisfaisante. Des recherches (Hymel, 1983; Hymel, Freigang, Franke, Both, Breann & Borys, 1983) montrent que le sentiment de solitude est associé avec un patron négatif de perception de soi tel le sentiment d'incompétence, une surestimation de la difficulté des situations sociales et moins d'attentes vis-à-vis les buts sociaux. Ames, Ames et Garrison (1977) et Goetz et Dweck (1980) rapportent que les enfants qui expérimentent des difficultés sociales sont impopulaires, manquent d'amis, sont extrêmement seuls, tendent à attribuer leurs succès sociaux à des causes externes et leurs échecs à des causes internes. Comme le font remarquer Hymel, Franke et Freigang (1985), l'émergence de ces sentiments durant l'enfance peut devenir un cycle négatif de perception et de comportement, lesquels contribuent à une expérience continue d'insatisfaction sociale. L'ensemble de ces résultats suggère qu'un sentiment de solitude éprouvé durant l'enfance pourrait contribuer à plus long terme à une détérioration de l'image de soi et à l'émergence de mésadaptations. Des études longitudinales prospectives sont cependant nécessaires afin de vérifier empiriquement ces hypothèses.

Malgré les distinctions de compétence cognitive et physique relevées par les enseignantes, aucune différence n'apparaît entre les statuts quant aux auto-perceptions de la compétence et de l'acceptation des pairs. Ces résultats négatifs s'expliquent peut-être par le jeune âge des enfants (7-8 ans). Ruble (1983) indique en effet que ce n'est pas avant 8-9 ans que les enfants sont capables d'évaluer leur compétence. Nicholls (1978, 1979) constate aussi que c'est à partir de la troisième et quatrième année scolaire que les auto-évaluations des habiletés des enfants correspondent à leur performance réelle. Ceci pourrait signifier que les enfants ne sont pas encore capables, avant cet âge, d'effectuer les comparaisons sociales qui leur permettent de porter un jugement valable sur eux-mêmes. Stipek (1981) souligne que le jeune enfant confond le désir d'être compétent avec la réalité, cette confusion voilant la distinction entre l'image de soi idéale et le moi réel.

Par ailleurs, il faut observer que ce sont les enfants rejetés qui se démarquent par une surévaluation systématique de leur compétence sur les plans physique et cognitif. Ces résultats sont cohérents avec le modèle selon lequel l'enfant agressif et/ou rejeté présente des déficits socio-cognitifs et une perception biaisée de la réalité sociale (Dodge, Murphy & Bushbaum, 1984; Dodge, Pettit, McClarsky & Brown, 1987; Hymel, 1986). Rubin et Cohen (1986) rapportent notamment que

des garçons jugés agressifs-dérangants par leurs pairs se perçoivent comme très compétents et suggèrent que ces perceptions positives peuvent refléter des déficiences d'attribution dans la cognition sociale. Ce biais dans l'évaluation des compétences chez certains enfants a déjà été souligné (Kagan, Hans, Markowitz, Lopez & Sigal, 1982) et de façon plus particulière chez les enfants rejetés (Boivin & Bégin, 1989). On peut l'attribuer au fait que les enfants rejetés soient conscients de leurs qualités indésirables mais refusent de le révéler. Il est possible également que ce biais dans la perception ait pour fonction de protéger l'estime de soi (Heider, 1958).

Dans cette perspective, il est pertinent de revenir aux caractéristiques comportementales des enfants rejetés car celles-ci pourraient être un facteur associé aux perceptions de soi. En effet, il est important de noter que dans la présente étude, les enfants rejetés se caractérisent à la fois par des problèmes d'intériorisation (anxiété, peur, retrait, schizoïde, dépression et obsession) et d'extériorisation (hostilité, agressivité, hyperactivité et délinquance) à l'école et à la maison. Ces données peuvent signifier que ces aspects se retrouvent simultanément chez les enfants rejetés (Ledingham, 1981) ou que ces enfants constituent un groupe hétérogène quant au fonctionnement social (Bierman, 1986). Des études récentes (Boivin, Thomassin & Alain, 1988; Boivin, Vitaro & Tremblay, 1989; Williams & Asher, 1987) viennent étayer la pertinence de ces distinctions. Ces études indiquent en effet que les enfants rejetés et retirés sont jugés moins compétents sur une variété de dimensions (notamment sur les plans scolaire et athlétique), sont conscients de leur statut négatif auprès de leurs pairs et manifestent un plus fort sentiment de solitude et d'insatisfaction sociale que les enfants de statut moyen. Comparativement, les difficultés des enfants rejetés et agressifs seraient plutôt associées à leur style interactif inapproprié. Ils ne sont cependant pas conscients de leur statut négatif auprès de leurs pairs et ne manifestent pas un sentiment de solitude et d'insatisfaction sociale plus élevé que les enfants de statut moyen. Par ailleurs, il ne faut pas négliger le fait que certains enfants rejetés se caractérisent à la fois comme retirés et agressifs. Boivin, Vitaro & Tremblay (1989) observent qu'environ 20% des enfants rejetés présentent ces deux caractéristiques. Non seulement ces enfants présenteraient les profils les plus marqués que les autres sur les plans des comportements anti-sociaux, et du sentiment de solitude et d'insatisfaction sociale, mais également ils se distingueraient également par un sentiment d'impuissance sociale plus marqué.

Dans cette perspective, il est important de souligner qu'une des limites de cette étude réside dans le fait 1) que les différences liées au sexe et à l'interaction sexe X statut n'aient pu être étudiées et 2) qu'un seul groupe d'âge ait été évalué. Les conclusions de cette étude doivent être nuancées en conséquence et il est à souhaiter que des études ultérieures puissent en vérifier le bien-fondé auprès de garçons et filles de différents niveaux d'âge.

Il y a donc lieu de poursuivre l'examen des profils de fonctionnement social des sous-groupes d'enfants rejetés, car la probabilité de mésadaptation et sa nature pourraient varier selon leurs caractéristiques comportementales. Cette étude

souligne la nécessité d'étudier de façon prospective leurs trajectoires de développement.

Abstract

Peer status is frequently used to evaluate children's social integration in the school. It is assumed that these distinctions reflect differences in social experience and competence which are significant for the child's social adjustment, not only in the school but also outside the school environment. These experiences should also be related with the child's self-perceptions. The goal of the present study is, on one hand, to evaluate whether peers', teachers' and parents' assessments of social adjustment are related to peer status, and on the other hand, to evaluate the relationship between self- and teacher-perceptions of competence as a function of status. Seventy-three grade two children (36 boys and 37 girls) participated in the study. Individual sociometric interviews were carried out in fall and spring and peer status were assessed according to Coie and Dodge's method (1983). Social adjustment in school was evaluated by peers and teachers. The Perceived Competence Image Scale and the Loneliness Scale were also individually administered to the children. Finally one of the parent completed the Child's Behavior Checklist (N = 66) in order to obtain a more global adjustment index. The results revealed distinct profiles of social adjustment, especially in the case of rejected children who present more adjustment problems. Rejected children do not see themselves as less competent but express more feelings of solitude and social dissatisfaction. The discussion focuses on the meaning of these results for the identification of children at risk.

Références

- Achenbach, T.M. (1983). The child behavior profile: I. Boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 478-488.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1983). *Manual for the child behavior checklist and child behavior profile*. Burlington: Child psychiatry, University of Vermont.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin, 101*, 212-232.
- Alain, M., & Bégin, G. (1987). Improving peer-nomination reliability with young children. *Perceptual and Motor Skills, 64*, 1263-1273.
- Ames, R., Ames, C., & Garrison, W. (1977). Children's causal descriptions for positive and negative interpersonal outcomes. *Psychological Reports, 41*, 595-602.
- Amdon, E.J., & Hoffman, C. (1965). Can teachers help the socially rejected? *The Elementary School Journal, 66*, 149-154.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development, 55*, 1456-1464.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 500-505.
- Bégin, G. (1986). Statuts sociométriques et perceptions des pairs à la maternelle. *Enfance, 39*, 431-444.
- Bégin, G., Boivin, M., & Alain, M. (1987). Perceptions sociales des pairs et des enseignantes en fonction des statuts sociaux à la pré-maternelle et maternelle. *Revue des Sciences de l'Éducation, 13*, 331-359.
- Bégin, G., Boivin, M., Marquis, D., Gervais, M., & Alain, M. (1984). La validité de convergence et de construit des échelles de compétence sociale de Kohn et de Greenwood auprès d'enfants de la maternelle. *Apprentissage et Socialisation, 3*, 138-156.
- Bégin, G., & Marquis, D. (1986). La perception comportementale des pairs en fonction des statuts sociométriques chez les enfants de la maternelle. *Revue Canadienne de Psycho-Education, 15*, 107-132.
- Bégin, G., & Pettigrew, F. (1988). Quelques outils d'évaluation des relations entre pairs: les perceptions sociales en fonction des statuts sociométriques en première année. In P. Durning & R.E. Tremblay (Eds.), *Les relations entre pairs: objet de recherche et d'intervention éducative* (pp. 241-269). Paris: Fleurus.
- Behar, L. B., & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology, 10*, 601-610.
- Bierman, K. L. (1986). The relation between social aggression and peer rejection in middle childhood. In R. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families: Vol. 2*. (pp. 151-178). New York: Wiley.
- Boivin, M. (1986). *Relations entre les indices sociométriques, le fonctionnement social et l'insertion sociale à la maternelle*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Boivin, M., & Bégin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development, 60*, 591-596.
- Boivin, M., & Bégin, G. (1986a). Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children. *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 18*, 167-172.
- Boivin, M., & Bégin, G. (1986b). Peer status, perceived competence and locus of control among third and fourth graders (Résumé). *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 27*. (no 59).
- Boivin, M., Dorval, M., & Bégin, G. (sous presse). Statut auprès des pairs et comportement social à la maternelle: Profils individuels et dyadiques. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*.
- Boivin, M., Thomassin, L., & Alain, M. (1988). *Peer rejection and self-perceptions among early elementary school children: Aggressive rejected vs withdrawn rejected*. Affiche présentée au Nato Advanced Study Institute: Social Competence in Developmental Perspective, Savoie, France.
- Boivin, M., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1989). Behavior problems, competencies and self-perceptions of withdrawn-rejected and aggressive-rejected children (Résumé). *Proceedings of the biennial meeting of the Society for Research in Child Development* (p. 199). Kansas City, Missouri.
- Campbell, S. B., & Cluss, P. (1982). Peer relationships of young children with behavior problems. In R.H. Rubin & H.S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 323-335). New York: Springer-Verlag.
- Cantrell, V. L., & Prinz, R. J. (1985). Multiple perspectives of rejected, neglected and accepted children: Relation between sociometric status and behavioral characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 884-889.
- Carlson, L. C., Lahey, B. B., & Neepser, R. (1984). Peer assessment of the social behavior of accepted, rejected, and neglected children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 2*, 189-198.
- Cole, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 20*, 261-282.
- Cole, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Cole, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. *Child Development, 54*, 1400-1416.

- Cowen, E. L., Pederson, A., Babjian, H., Izzo, L. D., & Trost, P. M. A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41*, 438-446.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedent of peer social status. *Child Development, 54*, 1386-1399.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Brakke, N. P. (1983). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 10*, 103-111.
- Dodge, K. A., Murphy, R. R., & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development, 55*, 163-173.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClasky, C. L., & Brown, M. M. (1987). Social competence in children. *Monograph of the Society for Research in Child Development, 51* (2, Serial No. 213).
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I., & Delugach, D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 309-336.
- Dorval, M., & Bégin, G. (1985). Temporal reliability and convergent validity of the rating-scale and the peer nomination sociometric measures among preschool and kindergarten children. *Perceptual and Motor Skills, 60*, 667-675.
- Fowler, P. P., & Park, R. M. (1979). Factor structure of the preschool behavior questionnaire in a normal population. *Psychological Reports, 45*, 599-606.
- French, D. C., & Wass, G. A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: Parent and teacher perspectives. *Child Development, 56*, 245-252.
- Glow, R., & Glow, P. H. (1980). Peer and self-rating: Children's perception of behavior relevant to hyperkinetic impulse disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 89*, 471-490.
- Goetz, T., & Dweck, C. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 246-255.
- Goldman, J. A., Corsini, D. A., & DeUroste, R. (1980). Implications of positive and negative sociometric status for assessing the social competence of young children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 1*, 209-220.
- Gottman, J. M., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development, 46*, 706-718.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 9* (pp. 103-196). New York: John Wiley and Sons.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A., & Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development, 38*, 1017-1024.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hoge, R. D., Megginbir, L., Khan, Y., & Weatherall, D. (1985). A multitrait-multimethod analysis of the preschool behavior questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13*, 119-127.
- Hymel, S. (1983). Preschool children's peer relations: Issues in sociometric assessment. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 237-260.
- Hymel, S. (1983, avril). *Social isolation and rejection in children. The child's perspective*. Communication présentée au Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit, Michigan.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development, 57*, 431-445.
- Hymel, S., & Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. In B. A. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledington (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 75-91). New York: Springer-Verlag.
- Hymel, S., Franke, S., & Freigang, R. (1985). Peer relationships and their dysfunction: Considering the child's perspective. *Journal of Social and Clinical Psychology, 3*, 405-415.
- Hymel, S., Freigang, R., Franke, S., Both, L., Bream, L., & Borys, S. (1983, juin). *Children's attributions for social situations: Variations as a function of social status and self-perception variables*. Communication présentée au Congrès Annuel de la Canadian Psychological Association, Winnipeg, Manitoba.
- Kagan, J., Hans, S., Markowitz, A., Lopez, D., & Sigal, H. (1982). Validity of children's self-reports of psychological qualities. In *Progress in experimental personality research, Vol. II* (pp. 171-212). New York: Academic Press.
- Kupersmidt, J. B. (1983, avril). Predicting delinquency and academic problems from childhood peer status. In J. D. Coie (Chair) *Strategies for identifying children at risk: Longitudinal correlates and consequences*. Symposium présenté au Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit, Michigan.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average and neglected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 283-307.
- Ledington, J. E. (1981). Developmental patterns of aggressive and withdrawn behavior in childhood: A possible method for identifying psychopaths. *Journal of Abnormal Child Psychology, 9*, 1-22.
- Ledington, J. E., & Schwartzman, A. E. (1984). A three-year follow-up of aggressive and withdrawn behavior in childhood: Preliminary findings. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*, 157-168.
- Ledington, J. W., & Younger, A. J. (1985). The influence of the evaluator on assessments of children's social skills. In B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledington (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 111-121). New York: Springer-Verlag.
- Lochman, J. E., & Lampron, L. B. (1986). Situational social problem-solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 14*, 605-617.
- Milich, R., Landeau, S., Kilby, G., & Whitten, P. (1982). Preschool peer perceptions of the behavior of hyperactive and aggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 10*, 497-510.
- Moore, S. G., & Updegraff, R. (1964). Sociometric status of preschool children related to age, sex, nurturance-giving and dependency. *Child Development, 35*, 519-524.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children peer group status. *Developmental Psychology, 19*, 856-867.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development, 49*, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology, 71*, 94-99.
- Parsons, J. E., & Ruble, D. N. (1977). The development of achievement-related expectancies. *Child Development, 48*, 1075-1079.
- Pekarik, E. G., Prinz, R. J., Liebert, D. E., Weintraub, S., & Neale, J. M. (1976). The pupil evaluation inventory: Sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal and Child Psychology, 4*, 83-97.
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). An interactional model for children's entry into peer groups. *Child Development, 52*, 986-994.
- Robins, L. N. (1978). Study childhood predictors of adult antisocial behaviour: Replications from longitudinal studies. *Psychological Medicine, 8*, 611-622.

- Roff, J. D., & Wirt, R. D. (1984). Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*, 111-126.
- Roff, M., & Sells, S. B. (1968). Juvenil delinquency in relation to peer acceptance-rejection and sociometric status. *Psychology in the Schools, 5*, 3-18.
- Roff, M., Sells, S. B., & Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rubin, K. H., & Clark, M. L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioural problems: Observational, sociometric, and social-cognitive correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology, 11*, 273-285.
- Rubin, K. H., & Cohen, J. S. (1986). The revised class play: Correlates of peer assessed social behaviors in middle childhood. In R.J. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families* (pp. 209-233). Greenwich, Connecticut: Jay Press Inc.
- Rubin, K. H., Moller, L., & Emptage, A. (1987). The preschool behaviour questionnaire: A useful index of behaviour problems in elementary school-age children? *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 19*, 86-100.
- Ruble, D. N. (1983). The development of social-comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development* (pp.134-157). New York: Cambridge.
- Schaugency, E., Frame, C. L., & Straus, C. C. (1987). Self-concept and aggression in elementary school students. *Journal of Clinical Child Psychology, 16*, 116-121.
- Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Charlebois, P., & Gagnon, C. (1987). Factor structure of the preschool behavior questionnaire: stability between sexes, ages, socioeconomic classes and cultures. *International Journal of Behavioral Development, 10*, 467-484.
- Tremblay, R. E., LeBlanc, M., & Schwartzman, A. (1988). The predictive power of first-grade peer and teacher ratings of behavior: Sex differences in antisocial behavior and personality at adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*, 571-583.
- Ullman, C. A. (1957). Teachers, peers and tests as predictors of adjustment. *Journal of Educational Psychology, 48*, 257-267.
- Vitaro, F., Gagnon, C. et Tremblay, R. E. (sous presse). Predicting sociometric status from kindergarten to grade one. *Journal of Clinical Child Psychology*.
- Williams, G. A., & Asher, S. R. (1987, avril). Peer- and self-perceptions of peer-rejected children: Issues in classification and subgrouping. *Proceedings of the biennial meeting of the Society for Research in Child Development* (p. 294), Baltimore, Maryland.
- Younger, A. J., & Boyko, K. A. (1987). Aggression and withdrawal as social schemas underlying children's peer perceptions. *Child Development, 58*, 1094-1100.
- Younger, A., Schwartzman, A., & Ledingham, J. E. (1986). Age related differences in children's perceptions of social deviance: Changes in behavior or perspective. *Developmental Psychology, 22*, 531-542.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.