

Nadia Desbiens, Égide Royer, Laurier Fortin et Richard Bertrand¹
Université Laval

Compétence sociale, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en trouble du comportement : perspectives d'intervention à l'école

Résumé

Cet article s'intéresse aux relations sociales des élèves du primaire qui manifestent des troubles du comportement à l'école. Les modèles du déficit des habiletés sociales et des regroupements sociaux, de même que les concepts d'acceptation sociale et d'affiliations sociales y sont abordés distinctement. Les écrits scientifiques suggèrent que malgré des comportements sociaux inadéquats et des difficultés relationnelles importantes avec les pairs, plusieurs élèves en trouble du comportement développent des amitiés et sont membres de cliques de pairs. Toutefois, ces affiliations maintiennent et accentuent les comportements inadaptés de ces jeunes, contribuent au maintien d'une réputation négative et restreignent l'effet des interventions destinées à cette clientèle.

Mots-Clefs: trouble du comportement, statut sociométrique, réseaux affiliatifs

Social competence, social status and social affiliations of students with behavior problems: Implication for school intervention

Abstract

This paper examines the social relationships of elementary school students with behavior problems and distinguishes the concepts of peer acceptance and social affiliations. Theoretical foundations and results of each body of research are reviewed. Research suggests that, although behaviorally disordered students have problematic social behaviors and difficulties in peer relations, many of these youth do affiliate with others and are members of peer cluster. These peer affiliations can support problematic behavior and restrict the effect of treatment for youths with behavioral disorders. The importance of factors such as social affiliations, sociometric status and social reputation for social intervention strategies with students with emotional and behavioral disorders are discussed.

Key words: behavior disorders, sociometric status, social affiliations.

¹ Ce travail a été rendu possible grâce à des bourses doctorales octroyées par le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (CRSH) et l'Institut universitaire sur les jeunes en difficulté. Nadia Desbiens est étudiante au doctorat en psychopédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval. Égide Royer est professeur en adaptation scolaire et directeur du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval. Laurier Fortin est professeur au département d'éducation spécialisée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Sherbrooke. Richard Bertrand est professeur au département de mesure et évaluation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval. Pour toute information concernant cet article, veuillez communiquer avec Nadia Desbiens à l'adresse suivante: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRRES), bureau 1246, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy, (Québec), Canada, G1K 7P4. C.E: Nadia.Desbiens@fse.ulaval.ca.

Les troubles du comportement chez les enfants constituent un problème important pour les agents d'éducation. Ces jeunes présentent en effet un déficit important de leur capacité d'adaptation aux situations d'apprentissage et éprouvent des difficultés significatives d'interaction avec leur environnement scolaire, social ou familial (Hubbard & Coie, 1994; Poliquin-Verville & Royer, 1992). De nombreuses études démontrent que la présence de trouble du comportement durant les premières années d'école primaire constitue un prédicteur important de différentes formes d'inadaptations sociales à l'adolescence et à l'âge adulte tels que l'abandon scolaire (Parker & Asher, 1987), l'exclusion de l'école (Royer, Bitadeau, & Saint-Laurent, 1993) la délinquance juvénile et la consommation d'alcool et de drogues (Cairns & Cairns, 1994; Eiser, Morgan, Gammage, Brooks, & Kirby, 1991). Selon Walker, Colvin et Ramsey (1995), si les comportements antisociaux des enfants sont toujours présents à la fin de la troisième année, il faut les considérer comme un problème chronique qui perdurera au fil des années. Ces résultats sont lourds de conséquences pour les jeunes, leur entourage et la société. C'est pourquoi les troubles du comportement des enfants retiennent encore autant l'attention des chercheurs et des intervenants.

Il est aujourd'hui reconnu que les enfants et les adolescents en trouble du comportement éprouvent des difficultés relationnelles avec leurs pairs en raison de leurs comportements sociaux inadaptés. De nombreuses études ont démontré que ces jeunes manifestent d'importants déficits au plan de leurs habiletés sociales et qu'en raison de ces déficits, ils ne seraient pas en mesure de développer un réseau d'amis, ni d'être bien acceptés par les pairs (Hubbard & Coie, 1994; Kauffman, 1993; Ladd & Asher, 1985; Wentzel & Erdley, 1993). Ce lien entre déficit des habiletés sociales et rejet des pairs est fort bien documenté dans les écrits scientifiques (pour une revue détaillée voir Asher & Coie, 1990; Hymel & Rubin, 1985). Cependant, un second point de vue apparaît de plus en plus dans les écrits et maintient qu'au contraire, les enfants qui présentent des troubles du comportement sont capables d'établir des relations significatives avec certains de leurs pairs. Quelques études ont en effet démontré que les jeunes qui présentent des difficultés d'adaptation et de comportement sont également membres de réseaux affiliatifs et sont autant susceptibles que les autres d'avoir un ou des amis et ce, même s'ils sont rejetés par la plupart de leurs pairs (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Gariépy, 1988; Poulin, 1996). Ces résultats suggèrent que les enfants en trouble du comportement auraient tout de même certaines des habiletés nécessaires pour créer et maintenir des liens d'amitié.

Ces deux points de vue peuvent sembler contradictoires. Toutefois ces perspectives font référence à deux concepts distincts soit, l'acceptation sociale et les affiliations sociales. L'acceptation sociale renvoie au fait d'être aimé par ses camarades de classe alors que les affiliations sociales réfèrent au fait d'avoir des amis réciproques dans cette classe (Furman & Robbins, 1985; LaGreca, 1993). La distinction entre les deux concepts est évidente lorsqu'ils sont opérationnalisés. Typiquement, l'acceptation sociale par les pairs (ou la popularité) est évaluée à partir de techniques de désignations sociométriques qui consistent à demander aux enfants d'identifier les pairs qu'ils aiment ou n'aiment pas (Hymel & Rubin, 1985). Cette procédure vise à distinguer des catégories spécifiques d'enfants classés

individuellement sur les dimensions de préférence et d'impact social, lesquelles permettent d'identifier le statut de l'enfant auprès de ses pairs (populaire, rejeté, controversé ou négligé). Cette méthode, couramment nommée "sociométrie traditionnelle", utilise des techniques standardisées de collecte de données et de transformation des scores qui permettent de dégager des conduites d'attrait ou de rejet afin de mesurer les différents statuts au sein d'un même groupe.

Quant à l'identification des affiliations sociales des enfants, elle s'effectue par une méthode de désignation des regroupements sociaux formés dans la classe. La mise en évidence de la structure des relations sociales qui prévaut à l'intérieur des groupes de pairs est basée sur le rapport verbal des répondants (Cairns, Perrin, & Cairns, 1985). En fait, il s'agit de questionner directement les enfants sur la structure affiliative de leur groupe en leur demandant d'identifier les réseaux qu'ils perçoivent dans la classe. Cette stratégie simple permet d'identifier efficacement les groupes de pairs existants dans le groupe naturel qu'est la classe en fonction de deux critères facilement observables pour les enfants soit, la proximité physique et le temps passé ensemble (Kindermann, 1996). Ainsi, les enfants formulent leurs réponses en se basant sur leurs expériences sociales auprès de leurs pairs dans une multitude de contextes ce qui permet de dégager la carte cognitive consensuelle de l'organisation affiliative de leur classe (Cairns, Gariépy, & Kinderman, 1989; Cairns, Perrin, & Cairns, 1985; Strayer & Santos, 1996). Cette procédure, contrairement à la sociométrie traditionnelle, retient l'information quant aux partenaires affiliatifs de chaque élève et permet de déterminer la position de chacun d'eux dans la structure sociale de la classe selon la fréquence avec laquelle ils sont nommés comme membre d'un groupe de pairs. Sur la base des données descriptives fournies par les enfants, il s'avère ainsi possible de dégager un portrait d'ensemble de la structure sociale dans la classe.

Les modèles du déficit des habiletés sociales et celui des regroupements sociaux permettent tous deux de mieux cerner la relation indéniable entre les troubles du comportement et les difficultés sociales que vivent les jeunes qui les manifestent. Ces deux perspectives de recherche constituent les deux courants majeurs dans la littérature scientifique actuelle ainsi, chacune sera abordée séparément afin de démontrer leur contribution respective à l'explication des difficultés sociales des enfants en trouble du comportement.

Le modèle de déficit des habiletés sociales et du rejet social

Les enfants qui manifestent des troubles du comportement présentent des déficits importants au niveau de leurs habiletés sociales. La documentation scientifique démontre clairement l'incapacité de la plupart de ces jeunes à entretenir des relations sociales harmonieuses et valorisantes et témoigne des limites de leurs habiletés et de leurs compétences sociales. En raison de leur style interactif caractérisé par des comportements souvent inappropriés, notamment des comportements agressifs et dérangeants, les enfants qui présentent des troubles du comportement s'exposent au rejet par leurs camarades (Boivin, Dion, & Vitaro, 1990). Les comportements inadéquats qu'ils manifestent nuisent considérablement à leur intégration au groupe de pairs (Hymel & Rubin, 1985; Malik & Furman, 1993; Wentzel & Erdley, 1993). Ces enfants sont moins habiles à initier des relations avec leurs camarades de classe, à maintenir des relations amicales avec eux et à résoudre les conflits inhérents à toute

relation interpersonnelle (Asher & Coie, 1990; Hubbard & Coie, 1994). Le répertoire d'habiletés sociales de ces enfants est limité, plafonne à l'adolescence, et restreint leur relation avec leurs pairs et leurs enseignants ainsi que leur capacité à fonctionner dans un environnement de classe ordinaire (Picard, Fortin, & Bigras, 1995).

La documentation scientifique indique que les enfants en trouble du comportement sont très souvent rejetés par leurs camarades de classe (Cohen, Rienherz, & Frost, 1993; Kauffman, 1993; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). De tous les élèves en difficulté, ceux qui ont des problèmes de comportement sont les plus impopulaires (Sabornie, 1987; Sabornie & Kauffman, 1985). Cette réalité est problématique puisque les travaux dans le domaine de l'acceptation sociale suggèrent que des expériences sociales nombreuses et de qualité permettent l'établissement d'un statut sociométrique positif. Ces expériences favorisent le développement d'habiletés sociales associées à la coopération, la négociation et la communication. Boivin, Dion et Vitaro (1990) mentionne que l'enfant serait alors davantage exposé et sensibilisé aux rôles sociaux et aux normes sociales, ce qui favoriserait une meilleure compréhension des processus impliqués dans les relations interpersonnelles. Un enfant qui, à l'inverse, expérimente des expériences sociales limitées ou associées au rejet par les pairs, risque de développer un sentiment d'incompétence, d'être isolé au plan social ce qui, en définitive, contribue au maintien et à la généralisation de ses difficultés comportementales et sociales. Ainsi, les réseaux sociaux des enfants diffèrent qualitativement selon leur statut positif ou négatif auprès des pairs et il semble que les enfants rejetés par leurs pairs puissent connaître une expérience sociale moins favorable que les autres enfants (Boivin, Dion, & Vitaro, 1990). De tels résultats appuient l'idée d'un déficit des habiletés sociales pour expliquer le statut négatif des enfants rejetés par leurs pairs (Asher, & Coie, 1990).

La perspective du déficit d'habiletés sociales et du rejet social, qui domine largement la littérature, est principalement basée sur les recherches sociométriques. Parmi l'ensemble des études réalisées, quatre d'entre elles ont porté spécifiquement sur les statuts sociométriques de jeunes en trouble du comportement intégrés en classes ordinaires. Vacc (1968) a utilisé une procédure de nominations par les pairs axée sur les comportements sociaux des enfants. Cette technique consiste à demander aux pairs d'identifier les élèves de la classe correspondant le plus à différentes descriptions comportementales. Ce chercheur a ensuite comparé les statuts sociométriques ainsi obtenus pour dix-sept élèves de quatrième année du primaire en trouble du comportement avec ceux des 376 élèves réguliers. Alors que 16% des élèves ordinaires obtiennent un score élevé d'acceptation sociale, aucun des enfants en trouble du comportement ne reçoit un score d'acceptation significatif. À l'inverse, 71% des élèves présentant des difficultés comportementales obtiennent des scores élevés de rejet social comparativement à seulement 11% dans le groupe témoin. Vacc (1972) obtient des résultats similaires cinq ans plus tard avec les élèves qui n'étaient pas intégrés en classe ordinaire au moment de l'étude originale. Ces résultats indiquent qu'il n'y a pas de différences dans les statuts sociométriques des élèves intégrés en classes ordinaires et ceux qui reçoivent leur éducation en classe spéciale. Aucun de ces deux groupes d'élèves en trouble du comportement ne sont représentés dans les catégories de statuts associés à de hauts niveaux d'acceptation sociale. Toutefois, les élèves des deux

groupes sont sur-représentés dans les catégories associées à de hauts niveaux de rejet social comparativement à ceux qui n'éprouvent pas de difficultés d'adaptation.

Sabornie et Kauffman (1985) ont comparé les statuts sociométriques de 43 élèves en trouble du comportement avec ceux de 43 élèves témoins appariés sur l'origine ethnique, le sexe, le niveau scolaire, le statut socioéconomique et la participation à des activités en dehors du programme régulier d'étude. Les sujets provenaient de 33 classes d'intégration en éducation physique de la 9^{ème} à la 12^{ème} année. Les chercheurs ont utilisé une mesure d'ajustement social qui permet d'identifier les enfants qui sont acceptés et rejetés socialement. Les valeurs moyennes obtenues par les deux groupes indiquent que les enfants en trouble du comportement obtiennent un score d'acceptation sociale significativement plus bas que les élèves du groupe témoin. Sabornie (1987) a effectué une autre étude auprès de 22 élèves identifiés en difficulté d'adaptation et de comportement provenant de différentes classes ressources (intégration à des classes ordinaires pour une partie du curriculum) de la deuxième à la sixième année du primaire. Un groupe témoin composé de 22 élèves ne manifestant pas de difficultés comportementales, mais recevant les mêmes modalités de services éducatifs, a également été constitué pour fins de comparaison. À partir d'une échelle sociométrique, les élèves des classes ordinaires devaient indiquer quel était leur sentiment envers chacun de ces sujets intégrés à mi-temps. Cette échelle comprenait quatre critères soit, (a) non familier, (b) connu mais pas attiré vers, (c) ami et (d) n'en veut pas comme ami aussi longtemps qu'il ne changera pas. Les résultats indiquent que 7% des élèves en trouble de comportement reçoivent la première nomination "non familier" comparativement à 9% des élèves témoins. La nomination "ami" est obtenue par 34% des élèves en difficulté alors que les sujets n'éprouvant pas de difficultés comportementales obtiennent 57% de cette nomination. Quarante pourcent des élèves du premier groupe sont "connus" des pairs comparativement à 26% des sujets du groupe témoin. Finalement, 20% des élèves en difficulté reçoivent la nomination "n'en veut pas comme ami" alors que ce pourcentage n'atteint que 9 chez les sujets du groupe de comparaison.

Ces quatre études suggèrent que les élèves qui manifestent des troubles du comportement sont généralement moins bien acceptés par leurs pairs que les élèves sans difficulté. Toutefois, ces études ne démontrent pas clairement que ces élèves ne développent pas d'amitiés réciproques au sein de la classe. Comme le mentionne LaGreca (1993) et Furman et Robbins (1985), il existe une différence entre l'acceptation sociale et les affiliations sociales avec les pairs. Cependant, la sociométrie traditionnelle ne révèle que des différences individuelles au regard de la désirabilité sur le continuum aimé et non aimé. De plus, les catégories de statuts dérivés des indices sociométriques sont déterminées d'une façon qui obscurcit cette distinction. Le fait d'ajouter les nominations positives et négatives reçues pour chaque enfant et de transformer ces sommes en scores standardisés ne permet pas de retenir l'information concernant les enfants nommés positivement par les pairs. De plus, cette méthode ne permet pas d'identifier quels sont les pairs qui les ont nommés positivement. Selon Cairns (1983), la procédure sociométrique est restrictive puisqu'elle ne tient pas compte de l'organisation sociale et des relations déjà formées dans le groupe de pairs. Le fait qu'un enfant soit désigné peu souvent comme partenaire de jeu préféré ne signifie pourtant pas nécessairement qu'il soit isolé ou sans relation affiliative. Cette démarche,

en ne préservant pas l'information sur l'identité des personnes les plus souvent associées à l'enfant, ne rend pas compte de la dynamique groupale et de la direction des choix interpersonnels.

La connaissance du statut de l'enfant auprès des pairs, bien qu'il soit le reflet d'une position plus ou moins privilégiée dans l'organisation sociale, demeure donc une information incomplète pour permettre d'évaluer la qualité de l'insertion sociale de l'enfant. Chaque groupe peut posséder des caractéristiques distinctes et l'action de l'enfant à l'intérieur de ces groupes peut être influencée par le contexte (Cairns, 1983). Les classifications en différents statuts sociométriques ne décrivent pas les amitiés actuelles de l'enfant et ses affiliations sociales dans la classe. En conséquence, il est logiquement possible pour un élève d'avoir des associations étroites avec certains élèves mais de n'être pas aimé par la plupart des membres de sa classe. Ainsi, l'enfant obtient un statut sociométrique négatif, en dépit du fait qu'il ait quelques amis ou partenaires dans la classe. Il apparaît donc insuffisant de classer l'enfant à l'intérieur des catégories du statut en faisant abstraction des caractéristiques de fonctionnement des regroupements sociaux.

La perspective des regroupements sociaux et des affiliations sociales

Le milieu scolaire offre à l'enfant l'opportunité d'être régulièrement en contact avec ses pairs dans le cadre d'un groupe classe relativement stable et homogène. Il apparaît donc raisonnable de penser qu'il y ait des regroupements naturels de nature affective à l'intérieur d'un groupe classe (Kindermann, 1996). C'est dans ce contexte que sont définies les notions de réseaux affiliatifs et de structures sociales. Le réseau affiliatif implique un regroupement d'enfants ayant établi des relations relativement stables et qui ont tendance à s'affilier mutuellement les uns avec les autres. Quant à la structure sociale, elle fait référence à l'ensemble de ces sous-groupes et inclut également les enfants isolés à l'intérieur d'un groupe-classe donné (Côté, 1990).

L'étude des affiliations sociales des enfants et de la structure organisationnelle des relations sociales dans la classe est relativement nouvelle, particulièrement en éducation. La première investigation effectuée dans ce domaine est attribuée à Cairns, Perrin et Cairns (1985) laquelle a permis de constater que les regroupements de pairs peuvent être identifiés à partir des perceptions des élèves de la classe. Ces dernières années, plusieurs recherches auprès d'adolescents et d'enfants d'âge préscolaire et scolaire ont confirmé la capacité des jeunes à établir efficacement la structure sociale d'un groupe classe et ont mis à jour une organisation des rapports affiliatifs basée sur des profils d'association similaires (Cairns, Gariépy, & Kindermann, 1989; Côté, 1990; Poulain, 1996; Strayer & al., 1995; Strayer & Santos, 1996).

C'est la théorie de l'attrance interpersonnelle qui sous-tend le domaine de recherche des affiliations sociales entre pairs (Epstein, 1989). Selon cette théorie, deux personnes sont attirées l'une vers l'autre parce qu'elles partagent certaines caractéristiques sociales et comportementales. La similarité entre les individus, ou l'homophilie, est une tendance qui se reflète dans la structure sociale de la classe (Cairns & al., 1988; Epstein, 1989). En effet, dans la plupart des classes, les élèves établissent une structure sociale complexe dans laquelle il existe différents regroupements de pairs, lesquels se distinguent par la similarité entre les membres sur des caractéristiques comportementales et sociales clés telles que l'agressivité, le

dérangement, le rendement scolaire, la coopération et les habiletés athlétiques (Adler, Kless, & Adler, 1992; Farmer & Hollowell, 1994; Kindermann, 1993). L'homophilie dans les groupes de pairs est liée à la présence de deux processus développementaux distincts et complémentaires soit, la sélection mutuelle et l'influence mutuelle (Epstein, 1989; Farmer & Farmer, 1996).

La sélection mutuelle réfère à la tendance qu'ont les individus à établir des relations avec d'autres individus dont les comportements, les attitudes, les valeurs ou les activités sont similaires aux leurs (Epstein, 1989; Kindermann, 1996). En fait, les individus tendent à préférer ce qui leur est familier et à se dissocier des gens dont les comportements, les attitudes, les valeurs ou les activités ne s'apparentent pas aux leurs. La similarité entre les amis, basée sur le processus de sélection mutuelle, serait ainsi à l'origine des relations d'amitié. D'autre part, le processus d'influence mutuelle réfère à la tendance qu'ont les individus à adopter les comportements, les attitudes et les valeurs de ceux avec lesquels ils interagissent fréquemment (Epstein, 1989). Selon Cairns et Cairns (1994), les relations interpersonnelles des enfants et des adolescents sont caractérisées par un fort biais favorisant la synchronisation de leurs activités, biais qui provoquerait une augmentation de la similarité entre les partenaires affiliatifs. La synchronisation dans les échanges sociaux entre amis peut s'opérer de façon réciproque dans un contexte relationnel symétrique ou de façon complémentaire dans un contexte relationnel dit asymétrique (Youniss, 1980). Dans une relation symétrique et réciproque, les partenaires échangent sur un plan égalitaire, ce qui facilite la similarité dans les points de vue, les valeurs et les comportements. À l'inverse, la relation asymétrique est basée sur l'autorité. Dans ce contexte relationnel, les comportements des partenaires ne sont pas similaires mais nécessaires pour soutenir les actions de chacun. Ainsi, l'un des partenaires a un rôle autoritaire ou de leader, alors que l'autre est docile et suit. La similarité entre les partenaires peut toutefois se développer, puisque l'individu ayant le leadership a l'autorité pour établir les règles de conduite et diriger le comportement de l'autre de façon à ce qu'il se conforme à ses propres croyances et actions.

Plusieurs études ont démontré que les processus de sélection et d'influence mutuelle contribuent conjointement à expliquer la similarité entre amis et suggèrent l'existence d'un fort biais endo et exo groupe (Cohen, 1977; Epstein, 1989). En effet, ces recherches indiquent que les jeunes tendent à interagir plus fréquemment avec les membres de leur réseau social qu'avec les autres élèves et les perçoivent plus positivement (Cairns, Perrin, & Cairns, 1985). À l'inverse, les jeunes tendent à percevoir plus négativement les élèves qui ne sont pas membres de leur réseau et à les juger moins compétents socialement (La Ferté, 1992). Une étude longitudinale menée par Neckerman (1996) a permis de constater, sur une période de six à huit ans, la continuité et la fluidité de la composition des regroupements de pairs dans la classe. Chaque année, ce chercheur a observé que les élèves s'affiliaient avec d'autres enfants similaires à eux. Bien que la composition des regroupements changeait chaque année avec la réorganisation des classes, les affiliations sociales reflétaient la continuité quant aux caractéristiques sociales et comportementales individuelles des élèves associés au sein de mêmes regroupements. Les enfants tendaient chaque fois à sélectionner de nouveaux partenaires, similaires à ceux déjà intégrés dans le groupe d'amis.

Récemment, quelques chercheurs se sont plus particulièrement intéressés aux affiliations sociales des enfants et des adolescents en difficulté d'adaptation et de comportement. Les travaux menés par l'équipe de Cairns suggèrent que plusieurs jeunes en trouble du comportement, bien qu'ils soient socialement rejetés par une majorité de leurs camarades de classe, parviennent tout de même à établir des liens significatifs avec certains de leurs pairs. En effet, il apparaît que ces jeunes sont membres de cliques affiliatives, obtiennent des nominations comme "meilleur ami" et sont parfois au centre d'un réseau social (Cairns & al., 1988). Une première étude a été effectuée par Farmer et Cairns (1991) auprès de jeunes adolescents recevant leur éducation scolaire dans une école spécialisée. Les seize sujets étaient tous référés en raison de problèmes sociaux chroniques et de comportements agressifs et dérangeants pour lesquels ils avaient reçu un diagnostic formel basé sur le DSM III-R (American Psychiatric Association, 1980). Aucun des sujets ne vivaient avec ses parents naturels et tous provenaient de familles à faibles revenus. Les résultats de cette étude s'apparentent à ceux obtenus auprès d'élèves de classes ordinaires. En effet, une structure sociale complexe comprenant plusieurs regroupements de pairs a été identifiée dans chacune des deux classes fermées. De plus, les chercheurs ont pu constater que les élèves affiliés au sein de mêmes regroupements étaient très similaires sur certaines caractéristiques personnelles telles que le sexe, l'âge ou les intérêts lors des activités récréatives.

À partir d'un large échantillon d'élèves provenant d'écoles publiques, Cairns, Neckerman, Gest et Gariépy (1988) observent que les enfants agressifs sont membres de réseaux affiliatifs et sont autant susceptibles que les autres d'être désignés comme meilleur ami et d'avoir des amis réciprocques. L'analyse des regroupements de pairs a notamment mis à jour une similarité sur le plan des comportements agressifs entre les membres de même réseaux sociaux. Ces résultats sont également confirmés par l'étude de Farmer et Hollowell (1994). Ces chercheurs ont étudié les affiliations sociales de vingt élèves du primaire en difficultés d'adaptation et de comportement intégrés en classe ordinaire. Les résultats indiquent que plus de 80% des sujets sont membres d'un regroupement de pair. Par ailleurs, une évaluation comportementale effectuée par les enseignants et par les pairs a démontré que les groupes affiliatifs composés de garçons présentant des troubles du comportement se caractérisent par des niveaux significativement plus élevés d'agression et de dérangement et de plus faibles niveaux de coopération, de leadership et de rendement scolaire que les groupes de pairs n'incluant aucun élève en difficulté. Une étude récente menée par Dishion, Andrews et Crosby (1995) démontre également que les garçons agressifs tendent à établir des relations d'amitié avec d'autres garçons agressifs et que ces relations sont caractérisées par la présence de comportements autoritaires et coercitifs. De même, Giordano, Cernkovich et Pugh (1986) ont observé que les relations affiliatives entre les garçons manifestant des problèmes de comportement présentent de nombreux conflits liés à l'inéquité, la jalousie et la compétition.

Les résultats observés par Cairns et al. (1988), Farmer et Hollowell (1994), Dishion et al. (1995) ainsi que Giordano et al. (1986) suggèrent que les élèves qui manifestent des difficultés comportementales, notamment des comportements agressifs, s'affilient avec des pairs qui partagent une certaine similarité au plan des comportements sociaux inadaptés. Cette conception est d'ailleurs assez bien soutenue

dans la littérature sur le phénomène de gang à l'adolescence. En effet, plusieurs études suggèrent que les relations d'amitié déviantes à l'adolescence sont basées sur une grande similarité entre les amis quant à la consommation de drogues et d'alcool, de même qu'au plan de la délinquance (Eiser & al, 1991). A cet effet, les travaux menés par Dishion et son équipe, (1994; 1995), suggèrent que les amitiés entre enfants agressifs contribueraient à maintenir et à renforcer l'utilisation de comportements agressifs entre les partenaires. Ces associations entre enfants antisociaux les orienteraient vers une marginalisation à l'âge adulte caractérisée par l'abus de substances, la criminalité, des problèmes de santé mentale, des échecs au plan conjugal et de l'employabilité (Patterson, Reid & Dishion, 1992). Considérant l'importance des processus de sélection et d'influence mutuelle dans les relations d'amitié, il est plausible que les jeunes manifestant des difficultés d'adaptation et de comportement s'affilient à d'autres jeunes qui encouragent et valorisent leurs comportements sociaux inadaptés et ce, même si ces comportements provoquent le rejet de la plupart des camarades de classe (Farmer & Farmer, 1996; Farmer & Hollowell, 1994).

Ces considérations ont des implications importantes pour les interventions qui s'adressent aux jeunes ayant des troubles du comportement. La promotion et l'enseignement de comportements sociaux adaptés peuvent être entravés par les affiliations sociales des enfants ciblés si ces derniers sont associés à des pairs qui valorisent leurs comportements inadéquats et les influencent à poursuivre dans cette voie. Par conséquent, cette influence peut jouer un rôle important dans la difficulté des chercheurs au regard des objectifs de maintien et de généralisation des programmes d'intervention qui s'adressent aux élèves en trouble du comportement. En effet, il est peu probable que les comportements sociaux adaptés acquis en situation d'entraînement soient renforcés et valorisés au sein du groupe de pairs ce qui les vouent à s'effacer à plus ou moins court terme.

L'intervention auprès des élèves en trouble du comportement

Compte tenu de l'importance des déficiences observées dans les habiletés sociales des enfants qui manifestent des troubles du comportement, il apparaît pertinent de recourir à des interventions favorisant le développement et l'acquisition d'habiletés sociales adéquates. Plusieurs programmes visant l'amélioration de la compétence sociale ont été implantés afin d'améliorer l'intégration sociale des enfants et des adolescents dont le répertoire d'habiletés sociales est jugé déficitaire (Goldstein & Glick, 1987; McGinnis & Goldstein, 1984; Walker & al., 1988; Stephens, 1992). L'entraînement aux habiletés sociales et la résolution de problèmes interpersonnels constituent les deux approches majeures dans ce domaine. L'entraînement aux habiletés sociales auprès des jeunes qui présentent des troubles du comportement a pour but d'augmenter les comportements prosociaux tels que la coopération, les habiletés de communication et de résolution de problème et le respect des normes de groupe et, d'autre part, de diminuer la fréquence de comportements défavorables aux relations interpersonnelles de qualité (hostilité, agressivité, anxiété...). Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales s'appuient tous sur le principe que la compétence sociale se définit par un ensemble d'habiletés pouvant être identifiées et systématiquement enseignées (Gresham & Elliot, 1993). Ces programmes poursuivent habituellement quatre objectifs précis: (a) augmenter les connaissances de l'enfant

quant aux comportements sociaux adaptés (connaissances); (b) enseigner les comportements prosociaux qui sont déficients dans le répertoire social de l'enfant (acquisition); (c) augmenter l'usage de comportements prosociaux dans un contexte naturel (généralisation) et (d) modifier le statut social de l'enfant (validité sociale). L'apprentissage par modèle, les jeux de rôle, la médiation verbale et le renforcement représentent les principales composantes utilisées pour enseigner les habiletés sociales (Gresham & Elliot, 1993). Quant aux programmes de résolution de problèmes, ils se concentrent sur l'enseignement de stratégies pour faire face à différentes situations sociales. Les programmes de résolution de problèmes interpersonnels procèdent en cinq étapes soit: (a) définir le problème et déterminer à qui il appartient de le résoudre; (b) élaborer les solutions possibles; (c) déterminer les conséquences positives et négatives de chaque solution et (d) en choisir une et l'appliquer et (e) en évaluer le résultat suite à sa mise en pratique. (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Chacune des étapes du processus de résolution de problèmes est acquise par le biais d'exposés, de démonstrations, de jeux de rôles et d'exercices pratiques (Poliquin-Verville & Royer, 1992).

Les résultats de plusieurs études démontrent qu'un entraînement aux habiletés sociales permet d'améliorer le répertoire comportemental des enfants et de modifier leur comportement social (Bierman, Miller, & Stabb, 1987; Lochman, Coie, Underwood, & Terry, 1993). Toutefois, l'amélioration des caractéristiques personnelles de l'enfant n'entraîne pas nécessairement un changement qualitatif au plan de son adaptation sociale. Ces programmes n'ont en effet pas ou peu d'impact sur le niveau d'acceptation par les pairs, lequel s'avère un indice pertinent de l'adaptation sociale de l'enfant. En outre, le succès de ces programmes demeure limité en regard du maintien et de la généralisation des apprentissages réalisés en entraînement. L'ensemble des chercheurs du domaine se butent encore à l'importance de ce problème: les comportements acquis en situation d'entraînement ne se généralisent pas toujours et ne se maintiennent pas après la fin du programme (McConnell, 1987). Selon McConnell (1987), bien que les habiletés enseignées puissent avoir de l'intérêt pour le jeune, ce ne sont pas nécessairement celles qui apparaissent prioritaires pour les personnes les plus significatives de son entourage. Il y a donc peu de chance que les nouvelles habiletés soient renforcées par ces personnes puisqu'elles ne correspondent pas aux habiletés jugées importantes (Kauffman, 1993). D'autres chercheurs (Meadows, Neel, Parker, & Timo, 1991; Melloy, 1991) soulignent également le besoin de développer une liste fonctionnelle et individualisée des habiletés sociales critiques pour un jeune et un milieu scolaire donné.

Bien que plusieurs recensions des différents programmes d'intervention aient été réalisées, ces dernières n'offrent souvent qu'une évaluation globale de l'efficacité des programmes ou proposent une méta-analyse qui permet de juger de l'effet généralisable des programmes sans toutefois identifier les conditions favorables (Fortin & Bigras, 1995). Plusieurs limites méthodologiques ont été soulignées dans ces recensions dont, l'absence de groupes témoins, la petitesse des échantillons qui génèrent des limites statistiques et de généralisation des résultats, et des taux d'abandon en cours d'expérimentation souvent élevé (Dumas, 1989). Ces faiblesses compromettent la valeur scientifique de plusieurs programmes d'intervention publiés (Fortin & Bigras, 1995). Par ailleurs, peu d'études systématiques ont véritablement porté sur les effets à

moyen et à long terme des programmes d'intervention ni sur les stratégies propres à assurer une généralisation plus grande et plus diversifiée à l'environnement naturel (Kohler & Greenwood, 1986). Toutefois, certaines études plus rigoureuses portant notamment sur le programme *Structured Learning* auprès d'élèves en trouble du comportement ont démontré des résultats positifs et encourageants (Goldstein & Pentz, 1984). Selon les praticiens, il demeure que l'apprentissage de comportements et les experts améliore la qualité de vie des élèves ayant des troubles du comportement et les experts s'entendent à l'effet que des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales sont une composante essentielle de tout programme destiné aux élèves qui présentent des troubles du comportement. (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995; Zarotoga, Vaughn, & McIntosh, 1991). C'est pourquoi chercheurs et intervenants continuent d'accorder une importance aux programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Toutefois, leurs efforts se concentrent maintenant sur les éléments pouvant favoriser le maintien et le transfert des comportements sociaux.

La réputation négative de l'enfant en trouble du comportement et la perception des pairs: des limites au succès de l'intervention.

Depuis quelques années, les praticiens et les chercheurs qui s'intéressent à l'intervention auprès des jeunes qui manifestent des troubles du comportement constatent que la perception des pairs et la réputation négative des enfants en trouble du comportement constituent des limites immanentes de toutes interventions qui s'adressent à ces jeunes (Cirino & Beck, 1991; Hymel, 1986; Hymel, Wagner, & Butler, 1990). La perception des pairs à l'égard des jeunes qui manifestent des troubles du comportement a pour effet de restreindre le maintien et de nuire à la généralisation des apprentissages réalisés avec un entraînement aux habiletés sociales. Comme l'explique Vitaro et Boivin (1989), lorsque les jeunes ayant participé à un programme d'entraînement tentent de pratiquer en situation réelle, dans le quotidien, les habiletés sociales apprises en atelier, ils sont souvent confrontés à l'indifférence ou à la méfiance de leurs pairs. En effet, ceux-ci sont portés à continuer d'attribuer aux enfants cibles des intentions hostiles ou la responsabilité d'actes qui perturbent le fonctionnement de la classe.

L'effet d'enclenchement recherché par l'intervention, ce qu'on appelle "*l'entrainment effect*" ne peut se réaliser dans ces conditions. *L'entrainment effect* est un mécanisme simple par lequel l'émission de nouvelles conduites sociales suscite des réactions positives dans l'entourage, notamment chez les pairs, ce qui, en retour, assurent le renforcement de ces comportements (Kohler & Greenwood, 1986; McConnell, 1987). Des interactions sociales positives et réciproques permettent alors de renforcer les nouvelles habiletés sociales de l'élève cible et contribuent à modifier de manière permanente l'interaction sociale entre le jeune et ses pairs. Malheureusement, en raison de la réputation sociale négative qu'ont les jeunes ayant des troubles du comportement, les pairs ne semblent pas enclins à réagir positivement aux tentatives de leurs camarades et ce, même si leurs comportements se sont améliorés. Sans un accueil favorable de la part des pairs, les comportements prosociaux acquis en situation d'entraînement ne se maintiennent pas au terme du programme d'intervention. Les perceptions des pairs apparaissent comme un obstacle à la mise en place de l'effet d'enclenchement. D'ailleurs, les études démontrent bien que malgré une amélioration

du répertoire comportemental des élèves ciblés, l'appréciation sociale et le statut sociométrique de ces jeunes ne sont que très rarement modifiés suite à une intervention (Bierman, Miller, & Stabb, 1987; Vitaro & Borivin, 1989).

La réputation sociale est le résultat d'un jugement partagé par les membres d'un groupe dans un contexte donné à l'égard du fonctionnement social de l'individu (Lapointe, Noël, & Strayer, 1993; Rogosch & Newcomb, 1989). En général, la notion de réputation réfère à une procédure d'évaluation comportementale de l'enfant par ses pairs (Morison & Masteen, 1991) et est associée aux variables de préférence et d'impact social (mesures de popularité) pour caractériser le degré d'adaptation de l'enfant dans son groupe. Les recherches effectuées dans ce domaine ont montré que le pairs tendent à percevoir et à réagir différemment aux comportements d'un jeune selon qu'il a une réputation positive ou négative auprès du groupe. Lorsque la réputation d'un enfant est établie, un biais réputationnel semble alors influencer non seulement les comportements de l'enfant en réponse à ses pairs, mais également les perceptions des pairs en fonction des comportements de l'enfant (Hymel, 1986; Hymel, Wagner, & Butler, 1990). Certaines études ont ainsi mis en évidence qu'un comportement négatif manifesté par un jeune apprécié de ses pairs sera minimisé par ces derniers et considéré comme "une petite erreur de parcours". À l'inverse, les pairs attribueront la responsabilité et le blâme au jeune peu aimé qui manifeste ce même comportement (Hymel, 1986; Kennedy, 1990). Cette tendance à donner le bénéfice du doute dans l'interprétation du comportement social peut être vu comme une stratégie d'adaptation qui contribue à préserver les amitiés. Par contre, ce biais d'interprétation contribue aussi à maintenir des attitudes négatives envers les jeunes qui ont un statut sociométrique négatif auprès des pairs (Rogosch & Newcomb, 1989).

À ce jour, peu de recherches ont considéré le rôle de la réputation ou des biais perceptifs de la part des pairs comme contributeur potentiel d'un statut social négatif (Cirino & Beck, 1991; Hymel, 1986; Kennedy, 1990). Pourtant, les facteurs intragroupes, notamment les réputations négatives, peuvent contribuer au maintien du statut et les corrélats du statut peuvent varier selon les normes du groupe (Cairns, 1983). Par ailleurs, la réputation négative des enfants qui manifestent des troubles du comportement n'est probablement pas indépendante de la qualité de leur insertion dans la structure sociale de la classe. En effet, certaines études s'intéressant à la structure affiliative de classes d'écoliers suggèrent que le statut sociométrique peut être influencé par l'appartenance ou non d'un individu à une clique affiliative (La Ferté, 1992) et que des biais dans la perception sociale peuvent être associés à l'appartenance à un groupe (Côté, 1990). Ainsi, afin de maintenir une identité sociale positive à l'intérieur du groupe, les jeunes auraient tendance à accorder des attributs positifs aux membres de leur groupe et des attributs négatifs envers les non-membres (La Ferté, 1992). Les enfants bénéficiant d'un réseau social homogène et cohésif pourraient donc contribuer à propager des biais négatifs envers certains enfants, à établir et à maintenir des réputations sociales négatives ce qui, en définitive, alimente la stigmatisation de ces enfants et leur marginalisation à l'intérieur de la classe.

Implications pour l'intervention

Les différents travaux de recherche démontrent que les statuts sociométriques auprès des pairs sont associés à des comportements sociaux et cognitifs spécifiques.

Ainsi, les élèves qui manifestent des comportements agressifs et perturbateurs obtiennent plus souvent le statut sociométrique "rejeté" alors que les élèves qui présentent des caractéristiques tels que le leadership et des comportements coopératifs ont le plus souvent le statut sociométrique "populaire" (Asher & Coie, 1990). Cette association entre un statut sociométrique négatif et les comportements sociaux inadaptés suggère que ce sont les comportements problématiques des enfants qui provoquent le rejet de la part des pairs. Par ailleurs, la réputation négative des enfants qui manifestent des difficultés sociales et comportementales, et la perception qu'ont les pairs de ces jeunes, restreignent considérablement le maintien et la généralisation des interventions qui portent sur le développement d'habiletés sociales. Les biais réputationnels réduisent notamment les probabilités d'échanges sociaux réciproques avec les pairs qui pourraient faciliter l'entrée dans un groupe.

D'autre part, les études effectuées dans la perspective des regroupements sociaux indiquent que les élèves forment une structure sociale complexe, composée de plusieurs regroupements de pairs ayant des comportements, des valeurs et des intérêts communs. Qui plus est, les élèves qui s'associent au sein d'un même groupe tendent à interagir plus fréquemment entre eux et à être similaires sur des comportements sociaux manifestés tels que l'agressivité, le dérangement, la coopération, les habiletés athlétiques, la popularité et le leadership. Les résultats des études ayant spécifiquement examiné les affiliations sociales des élèves en trouble du comportement soulèvent la nécessité de considérer l'influence des pairs dans le développement de stratégies d'intervention. En effet, bien que les jeunes qui présentent des troubles du comportement ne sont pas aimés de la plupart de leurs pairs, certains d'entre eux ont des amis réciproques et sont membres de regroupements de pairs qui encouragent et valorisent leurs comportements sociaux inadaptés.

L'ensemble des recherches, peu importe la perspective adoptée, suggèrent que les pairs peuvent entraver les efforts d'intervention. En effet, cette recension des écrits nous renseigne à l'effet que les affiliations sociales des jeunes présentent des difficultés d'adaptation et de comportement contribuent à l'émergence et au maintien des comportements, des valeurs et des croyances qui sont associés à des relations sociales limitées. Ces affiliations sociales contribueraient également à l'établissement d'une réputation et d'un statut sociométrique négatifs chez l'enfant, lesquels affectent les perceptions des pairs et ont pour conséquence de nuire à la mise en place de l'effet d'enclenchement recherché au terme des interventions. D'autres recherches sont toutefois nécessaires pour mieux comprendre comment et jusqu'à quel point les perceptions des pairs, les caractéristiques spécifiques des affiliations sociales des jeunes et la structure sociale de la classe peuvent influencer le comportement social des enfants en difficulté d'adaptation et de comportement. Il est cependant possible d'identifier certaines pistes d'intervention à privilégier.

Les perspectives du déficit des habiletés sociales et des regroupements sociaux peuvent être combinées pour développer des stratégies d'interventions efficaces visant l'amélioration des comportements sociaux des jeunes en trouble du comportement. Avec le modèle du déficit des habiletés sociales, l'intervention auprès de l'élève ciblé est déterminée de façon à corriger les déficits comportementaux spécifiques et les champs d'habiletés qui ont besoin d'être remédiés (Ladd & Asher, 1985). La perspective des regroupements sociaux permet quant à elle de mieux comprendre le

contexte social dans lequel l'élève manifeste des difficultés relationnelles et comportementales (Farmer & Farmer, 1996). De façon plus spécifique, l'analyse des regroupements sociaux permet d'identifier si l'enfant est associé à certains pairs dans la classe et de déterminer quelles sont les caractéristiques sociales et comportementales de ses camarades. Cette approche permet également d'identifier les autres regroupements de pairs existants au sein de la classe et de déterminer les caractéristiques sur lesquelles ces groupes sont formés. Ces informations permettent alors d'évaluer si le comportement problématique est soutenu par les affiliations de l'élève et si d'autres facteurs (habiletés athlétiques et scolaires, âge, apparence, origine ethnique...) supportent ou empêchent l'élève d'accéder à d'autres regroupements de pairs dans la classe.

Les études indiquent que les jeunes en trouble du comportement peuvent être associés à des pairs qui encouragent et valorisent les comportements ciblés par l'intervention. Ainsi, l'entraînement aux habiletés sociales dans un format seul à seul ou en petits groupes tel qu'il est habituellement offert, a peu de chance de donner des résultats à long terme. Selon Farmer et Hollowell (1994) l'intervention doit s'adresser à l'individu et au groupe de pairs et mettre l'accent sur un changement de comportement associé à l'ensemble du regroupement d'amis. De plus, le programme mis en place devrait encourager les associations entre pairs basées sur des caractéristiques prosociales et décourager les associations de pairs qui supportent les comportements problématiques. L'intervention auprès des élèves qui manifestent des troubles du comportement doit alors impliquer et cibler directement les pairs dans le processus.

Les pairs : une cible d'intervention en soi

Le maintien des habiletés sociales et comportementales nouvellement acquises par les jeunes lors d'un entraînement s'avère un objectif réalisable si les pairs modifient leurs perceptions à l'égard des jeunes ayant participé au programme. La modification des attentes, des attitudes et des comportements des pairs comme cible d'intervention apparaît d'autant plus importante que les façons d'agir et les idées qu'entretiennent les pairs envers les jeunes en difficulté de comportement peuvent, à long terme, aggraver les problèmes d'adaptation de ces jeunes (Vitaro & Boivin, 1989).

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs et praticiens ont eu recours à la participation des pairs en vue d'améliorer la quantité et la qualité des interactions sociales des enfants en difficulté. L'implication de pairs socialement compétents et reconnus positivement au sein du groupe social de référence s'avèrent particulièrement utiles pour l'identification, la démonstration et la transmission d'habiletés scolaires et sociales spécifiques (Cartelge & Milburn, 1995; Vitaro & Charest, 1988). Les pairs servant de modèles peuvent alors guider, promouvoir, renforcer et même initier les interactions sociales avec les enfants qui éprouvent des difficultés. Généralement, les résultats d'études impliquant les pairs au sein même des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales témoignent de l'efficacité de telles procédures au plan de l'apprentissage des comportements adaptés (Cartelge & Milburn, 1995; Vitaro & Charest, 1988).

Puisque les pairs réagissent négativement aux enfants qui présentent des difficultés, certains chercheurs suggèrent d'impliquer les pairs en dehors des ateliers

d'entraînement aux habiletés sociales (Cartelge & Milburn, 1995). Ces recommandations visent notamment à pallier le fait qu'une amélioration du comportement chez les enfants ciblés est insuffisante pour modifier le statut auprès des pairs (Hymel, 1986). Les interventions les plus souvent suggérées reposent sur la proximité sociale entre les enfants et sous-tendent l'apprentissage par observation. On suppose que certaines habiletés sociales seront transmises au cours d'interactions entre les enfants ciblés et les pairs. La contingence de groupe et l'utilisation des pairs comme instigateurs ou agents de renforcement constituent d'autres stratégies d'intervention impliquant les pairs (Odom & Strain, 1984; Vitaro & Charest, 1988). Dans ce type de formules, on demande aux pairs d'initier les conduites sociales souhaitées pour que les enfants ciblés les produisent à leur tour. Selon Sancilio (1987), la pertinence d'utiliser des pairs comme agents de changement est justifiée par la ressemblance entre les sujets et les pairs quant à leur égalité physique, leur structure cognitive semblable et leur répertoire comportementaux comparables. L'apport des stratégies impliquant les pairs en dehors des ateliers d'entraînement est généralement reconnu positif suite à l'intervention et militent en faveur du maintien et de la généralisation des habiletés acquises en entraînement.

D'ailleurs, une étude récente de Vitaro et Tremblay (1994) témoigne de l'efficacité de telles procédures d'intervention. Ces chercheurs ont observé que les garçons agressifs impliqués dans un programme d'intervention impliquant les pairs avaient non seulement réduit la fréquence des comportements problématiques tels qu'évalué par les enseignants et les pairs, mais également influencé le choix d'amis moins déviant. En effet, les résultats obtenus après trois années d'intervention indiquent que d'année en année, les garçons du groupe expérimental étaient associés à des amis moins dérangeants que ceux des garçons composant le groupe témoin. Bien que les chercheurs ne puissent affirmer de lien direct entre une amélioration comportementale et la sélection d'amis moins déviant, il semble toutefois que l'on puisse soulever l'hypothèse qu'une diminution de l'agressivité suite à l'acquisition d'habiletés sociales spécifiques ait facilité des relations plus cordiales avec les pairs non déviant.

La modification de la réputation sociale des enfants qui manifestent des troubles du comportement et des difficultés sociales semble un objectif pouvant être atteint dans un contexte qui propose plus fréquemment des opportunités de contacts positifs entre les élèves. Plusieurs études classiques en psychologie ont démontré que les enfants deviennent plus coopératifs et s'apprécient davantage lorsqu'ils travaillent ensemble pour atteindre un but (Epstein, 1989). Les programmes d'apprentissage coopératif, de tutorat et de collaboration entre les pairs sont reconnus comme des modalités d'intervention qui augmentent le soutien et l'entraide entre élèves (Doyon, 1991). L'apprentissage coopératif permet de regrouper les enfants en petits groupes hétérogènes pour accomplir une tâche selon des procédures de fonctionnement de groupe préétablies qui favorisent et mettent à contribution la participation de chaque élève dans la réalisation de la tâche (Slavin, 1990). Ce procédé permet de structurer le groupe en assurant la participation de tous dans un contexte social stimulant. Quant au tutorat, puisqu'il sous-tend le contact avec un pair prosocial, le travail coopératif et des contingences positives, il serait également une stratégie d'intervention pouvant augmenter l'appréciation du jeune par ses pairs (Coie & Krenbiel, 1984; Maheady & Sainato, 1985; Malik & Furman, 1993; Vitaro & Boivin, 1989). Selon Bierman (1989),

l'apprentissage coopératif et le tutorat, en facilitant les interactions positives entre pairs, peuvent s'avérer particulièrement utiles pour améliorer les perceptions des pairs à l'égard des jeunes qui présentent des difficultés d'adaptation. Ces modalités d'interventions peuvent en effet aider les élèves en difficulté à atteindre des objectifs sociaux et scolaires qui pourraient en retour affecter positivement leur position sociale dans le groupe.

À ce jour, peu d'interventions ont ciblé à la fois l'individu et le contexte social dans lequel il évolue. Eu regard aux élèves qui manifestent des difficultés d'adaptation et de comportement, il apparaît important de viser l'amélioration de leur répertoire comportemental via un entraînement aux habiletés sociales. Or, pour augmenter les probabilités de maintien et de généralisation des conduites sociales adaptées, les interventions doivent aussi viser la modification des perceptions des pairs qui composent le groupe social de référence des jeunes qui manifestent des troubles du comportement afin de faciliter un changement de leur réputation sociale. D'autre part, il semble également important d'accorder une attention particulière à l'organisation sociale des liens affiliatifs entre pairs et aux différentes formes d'intégration sociale des enfants dans le groupe classe. En effet, la connaissance de l'organisation sociale d'un groupe mise en commun avec les informations concernant le statut social de ses membres peuvent s'avérer très profitables dans un processus d'intervention. Ces informations peuvent être utilisées afin de démanteler certaines cliques affiliatives réputées négativement à l'occasion d'activités spécifiques telles que des ateliers d'apprentissage coopératif et de tutorat par les pairs. De plus, la mise en évidence de l'organisation sociale qui prévaut dans la classe, puisqu'elle permet l'identification de l'entourage social de l'enfant même s'il n'entreprend pas de relations privilégiées avec ces pairs en particulier, nous indique quel sont les groupes sociaux les plus susceptibles d'accueillir l'enfant qui présente des difficultés d'intégration sociale. Par le biais d'activités favorisant les interactions sociales entre enfants au sein d'équipe de travail en classe, il est possible que les enfants ciblés développent au fil du temps, des amitiés avec certains des pairs identifiés comme faisant partie de leur entourage social. En effet, l'accès à un groupe de pairs pour un enfant en difficulté et rejeté peut-être facilité par l'existence d'un lien réciproque avec un seul individu dans le groupe (Howes, 1987). Il apparaît donc essentiel d'examiner les regroupements sociaux afin de distinguer les enfants selon leur niveau d'insertion sociale et d'examiner sa relation avec le statut auprès des pairs. Ces deux indicateurs peuvent être mis à profit dans le cadre d'interventions auprès des enfants qui manifestent des difficultés relationnelles avec les pairs notamment, les enfants en trouble du comportement.

Références

- Adler, P.A., Kless, S.J., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: popularity among elementary school boy and girls. *Sociology of Education*, 65, 169-187.
- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Third edition, revised). Washington, DC: Author.
- Asher, S.R., & Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bierman, K.L. (1989). Improving the peer relationships of rejected children. In *Advances in Clinical Child Psychology*, 12, (pp. 53-84). New-York: Plenum Press.
- Bierman, K.L., Miller, C.L., & Stabb, S.D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 194-200.
- Boivin, M., Dion, M., & Vitaro, F. (1990). Rejet par les pairs, fonctionnement social et concept de soi à l'enfance. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 7, 8, 33-48.
- Cairns, R.B. (1983). Sociometry, psychometry and social structure: A commentary on six recent studies of popular, rejected and neglected children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 429-438.
- Cairns, R.B., & Cairns, B.D., (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H. J., Gest, S.D., & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Cairns, R.B., Gariépy, J.-L., & Kinderman, T. (1989). *Identifying social clusters in natural settings*. Unpublished manuscript: University of North Carolina at Chapel Hill, Social Developmental Laboratory.
- Cairns, R.B., Perrin, J.E., & Cairns, B.D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339-355.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1995). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Cirino, R.J., & Beck, S.J. (1991). Social information processing and the effects of reputational, situational, developmental and gender factors among children's sociometric groups. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37(4), 561-582.
- Cohen, J.M. (1977). Sources of peer group homogeneity. *Sociology of Education*, 50, 227-241.
- Cohen, E., Reinherz, H., & Frost, A. (1993). Self-perceived unpopularity: Its relationships to emotional and behavioral problems. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 10, 107-122.
- Coie, J.D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465-1478.
- Côté, L. (1990). *Le statut auprès des pairs et le réseau affiliatif en milieu scolaire*. Mémoire de maîtrise non publié. Université Laval.
- Dishion, T.J., Andrews, D.M., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interpersonal process. *Child Development*, 66, 139-151.
- Dishion, T.J., Patterson, G.R., & Griesler, P.C. (1994). Peer adaptation in the development of antisocial behavior. In L.R. Huesmann (Ed.), *Current perspectives on aggressive behavior* (pp. 61-95). New-York: Plenum Press.
- Doyon, M. (1991). L'apprentissage coopératif en classe: Mode d'apprentissage. *Science et Comportement*, 21, 126-136.

- Dumas, J.E. (1989). Traiting antisocial behavior in children: Child and family approaches. *Clinical Psychology Review*, 9, 197-222.
- Eiser, J.R., Morgan, M., Gammage, P., Brooks, N., & Kirby, R. (1991). Adolescent health behaviour and similarity-attraction: Friends share smoking habits (really), but much else besides. *British Journal of Social Psychology*, 30, 339-348.
- Epstein, J.L. (1989). The selection of friends: Change across the grades and in different school environments. In T. Berndt & G.W. Ladd (Eds.). *Peer relationships in child development* (pp. 158-187). New-York: John Wiley.
- Farmer, T.W., & Cairns, R.B. (1991). Social networks and social status in emotionally disturbed children. *Behavioral Disorders*, 16, 288-298.
- Farmer, T.W., & Farmer, E.M.Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, 62, 431-450.
- Farmer, T.M., & Hollowell, J.H. (1994). Social networks in mainstream classrooms: Social affiliations and behavioral characteristics of student with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2, 143-155.
- Fortin, L., & Bigras, M. (1995). *Recension des écrits sur les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants de 4 à 6 ans en difficultés d'adaptation sociale*. Document non-publié. Université de Sherbrooke.
- Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the point: Issues in the selection of treatment objectives. In B.H. Scheinder, K.H. Rubin, & J.E. Ledingham (Eds.) *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41-56). New-York: Springer-Verlag.
- Goldstein P. A., & Glick B., (1987). *Aggression Replacement Training*. Champaign, Illinois: Research Press Company.
- Goldstein, A.P., & Pentz, M.A. (1984). Psychological skill training and the aggressive adolescent. *School Psychology Review*, 13, 311-323.
- Gresham, F.M., & Elliot, S.N. (1993). Social Skills Intervention Guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools*, 8, 137-158.
- Hubbard, J.A., & Coie, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431-445.
- Hymel, S., & Rubin, H.K. (1985). Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues. In G.J. Whitehurst (Ed.) *Annals of Child Development*, 2 (pp. 251-282). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L.V. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kauffman, J.W. (1993). *Characteristics of emotional and behavior disorders of children and youth*. (5th ed.). Toronto: Merrill Pu.Co.
- Kennedy, J.H. (1990). Determinants of peer social status: Contributions of physical appearance, reputation and behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 223-244.
- Kindermann, T.A. (1996). Strategies for the study of individual development within naturally-existing peer groups. *Social Development*, 5, 158-173.
- Kohler, F.M., & Greenwood, C.R. (1986). Toward a technology of generalization: The identification of natural contingencies of reinforcement. *The Behavior Analyst*, 9, 19-26.
- Ladd, G.W., & Asher, S.R. (1985). Social skills training and children's peer relations. In L. L'Abate & M.A. Milan (Eds.) *Handbook of social skills: Training and research*. New-York: Wiley & Sons.
- La Ferté, P. (1992). *La nature et le développement de la structure affiliative dans les classes d'écoliers québécois du niveau primaire: Une étude transversale et longitudinale*. Thèse de doctorat non publiée. Université du Québec à Montréal.
- LaGreca, A.M. (1993). Social skills training with children: Where do we go from here? *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 288-298.
- Lapointe, P., Noël, J.-M., & Strayer, F.F. (1993). La réputation sociale de l'enfant en milieu scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du comportement*, 25, 522-540.
- Lochman, J.E., Coie, J.D., Underwood, M.K., & Terry, R. (1993). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 1053-1058.
- Maheady, L., & Sainato, D. (1985). The effects of peer tutoring upon the social status and social interaction pattern high and low status elementary students. *Education and Treatment of Children*, 8, 51-65.
- Malik, N.M., & Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinical do? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1303-1326.
- McCConnell, R. S. (1987). Entrapment effects and the generalization and maintenance of social skills training for elementary school students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 12, 242-251.
- McGinnis E., & Goldstein P. A. (1984). *Skillstreaming the elementary school child*. Champaign, Illinois: Research Press Company.
- Meadows, N., Neel, R.S., Parker, G., & Timmo, K. (1991). A validation of social skills for students with training for elementary school students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 16, 200-210.
- Melloy, K. J. (1991). Identification of critical social skills and social competence for children with behavioral disorders. In R. B. Rutherford, S. A. DiGangi, & S. R. Mathur (Eds.), *Monograph in behavior disorders: Severe behavior disorders of children and youth*, 14. Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.
- Morison, P., & Masteen, A.S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child Development*, 62, 991-1007.
- Neckerman, H.J. (1996). The stability of social groups in childhood and adolescence: The role of the classroom social environment. *Social Development*, 5, 131-145.
- Odom, S.L., & Strain, P.S. (1984). Peer mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, 544-557.
- Parker, J.G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at-risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

- Patterson, G.R., Reid, J.B., & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.
- Picard, Y., Fortin, L., & Bigras, M. (1995). Habiletés sociales et troubles du comportement chez les élèves en difficultés d'apprentissage scolaire et les décrocheurs au secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 16, 159-175.
- Poliquin-Verville, H., & Royer, E. (1992). *Les troubles du comportement: État des connaissances et perspectives d'intervention*. École et Comportement. Gouvernement du Québec: Ministère de l'éducation.
- Poulin, F. (1996). *Similarité entre les amis sur le plan de l'agressivité proactive et de l'agressivité réactive*. Thèse de doctorat non publiée. École de Psychologie, Université Laval.
- Rogosch, F.A., & Newcomb, A.F. (1989). Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers. *Child Development*, 60, 597-610.
- Royer, E., Bitaudéau, J., & Saint-Laurent, L. (1993). Être suspendu de l'école à 14 ans: Pratique et prévention de l'exclusion scolaire. *Revue Canadienne de Psychologie*, 22, 57-69.
- Sabornie, E.J. (1987). Bi-directional social status of behaviorally disordered and nonhandicapped elementary school pupils. *Behavioral Disorders*, 12, 45-57.
- Sabornie, E.J., & Kauffman, J.M. (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders*, 10, 268-274.
- Sancillo, M.F. (1987). Peer interaction as a method of therapeutic intervention with children. *Clinical Psychology Review*, 7, 475-500.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, research and practiced*. New Jersey: Prentice Hall.
- Stephens, M. T. (1992). *Social Skills in the Classroom*. Odessa, Florida. PAR.
- Strayer, F., Blicharski, T., Gariépy, J.L., La Ferté, P., Leclerc, D., Santos, A.J., & Verissimo, M. (1995). Les réseaux affiliatifs chez les jeunes enfants. La socialisation du jeune enfant. *Les cahiers du CERF*, 3, 275,297.
- Strayer, F., & Santos, J. (1996). Affiliative structures in preschool peer groups. *Social Development*, 5, 117-130.
- Vacc, N.A. (1968). A study of behavior disordered children in regular and special classes. *Exceptional Children*, 35, 197-204.
- Vacc, N.A. (1972). Long term effects of special class intervention for behavior disordered children. *Exceptional Children*, 35, 197-204.
- Vitaro, F., & Boivin, M. (1989). Rejet social et prévention: Recension d'études et avenues de recherche future. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 18, 109-122.
- Vitaro, F., & Charest, J. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. In P. Durning et R.E. Tremblay (Eds.), *Relation entre enfants recherches et interventions éducatives*. Paris : Éditions Fleurus.
- Vitaro, F., & Tremblay, R.E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive children's friendship and social adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 457-475.
- Walker, H.M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Brooks/Cole Publishing company (Eds.). California.
- Walker, M., H., McConnell S., Holmes, D., Todis, B., Walker, J., & Golden, N. (1988). *The Walker social skills curriculum: The accepts program*. Austin, Texas. Pro-Ed.
- Wentzel, K.R., & Erdley, C.A. (1993). Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology*, 29, 819-826.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zaragoza, N. Vaughn, S., & McIntosh, R. (1991). Social skills interventions and children with behavior problems: A review. *Behavioral Disorders*, 16, 260-275.