

Rejet social et problèmes d'adaptation chez l'enfant : instrumentation et intervention

FRANK VITARO¹

Université de Montréal

et

MICHEL BOIVIN

Université Laval

Pour des enfants d'âge scolaire, une position sociométrique désavantageuse (i.e. rejet) au sein du groupe de pairs constitue un indice fiable de problèmes concomitants et ultérieurs d'adaptation sociale. Le présent article décrit tout d'abord diverses mesures sociométriques ainsi que leurs qualités psychométriques. Leur utilité pour fins de dépistage d'enfants à risque est ensuite discutée en relation avec d'autres instruments d'évaluation. Enfin, la formule d'ateliers destinés à enseigner des habiletés sociales aux enfants rejetés des pairs et ainsi améliorer leur position sociométrique est passée en revue. Règle générale, cette formule s'avère efficace eu égard aux habiletés à faire acquérir. Le maintien et la généralisation des acquis laissent toutefois à désirer. De plus, l'impact sur l'acceptation par les pairs des sujets-cibles s'avère limité. Des pistes de solution sont offertes pour pallier ce problème.

Plusieurs points de vue théoriques contemporains convergent vers l'idée générale qu'une certaine qualité d'expérience sociale avec les pairs favorise le développement de multiples dimensions socio-cognitives et socio-affectives chez l'enfant ainsi que son intégration sociale ultérieure (Asher et Gottman, 1981; Damon, 1977; Berndt et Ladd, 1989; Durning et Tremblay, 1988; Foot, Chapman et

Les résultats de recherche rapportés dans ce texte proviennent de projets subventionnés par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, le Conseil québécois de recherche sociale, le Fonds de recherche en Santé du Québec et le Fonds Richelieu.

¹ Les demandes de tirés à part ou d'information peuvent être adressées au premier auteur, Groupe de recherche sur l'inadaptation psycho-sociale de l'enfant, Université de Montréal, 750 boul. Gouin est, Montréal (Qué.), Canada, H2C 1A6

Smith, 1980b; Harter, 1983; Piaget, 1957; Selman, 1980; Youniss, 1980). Par ailleurs, comme le mentionnent Boivin et Bégin (sous presse), l'importance de l'expérience sociale avec les pairs a surtout été mise en évidence dans l'étude de conséquences négatives d'une histoire sociale difficile. Ainsi, des données empiriques indiquent que les enfants présentant des relations perturbées avec leurs pairs sont plus susceptibles de quitter l'école précocement (Kupersmidt, 1983; Ullman, 1957) et de présenter des problèmes reliés à la délinquance juvénile (Kupersmidt, 1983; Roff, Sells et Golden, 1972) ou à la maladie mentale (Cowen, Peterson, Babjian, Izzo et Trost, 1973).

En raison de leur valeur prédictive et dans une perspective préventive, les indices sociométriques sont des mesures que les chercheurs privilégient dans l'évaluation de la qualité des relations sociales d'un enfant avec ses pairs. La stratégie à la base de cette pratique se résume ainsi: 1) les évaluations affectives des pairs (qui préfères-tu?, qui aimes-tu le moins?) permettent d'évaluer de façon fiable le statut de l'enfant auprès de ses pairs; 2) l'identification des habiletés sociales associées au statut permet de cerner les éléments favorisant ou limitant l'intégration sociale de l'enfant; et 3) cette information permettra éventuellement d'ajuster les méthodes d'intervention en fonction des composantes déficitaires.

Dans cette perspective, l'objectif général du présent article consiste précisément à étayer l'utilité clinique des indices sociométriques. Les objectifs spécifiques sont en ligne avec les trois éléments précédemment décrits. Il s'agira en premier lieu de décrire la nature des instruments d'évaluation par les pairs, leurs qualités psychométriques et les typologies qui en découlent. Puis, en second lieu, il sera question de leur valeur prédictive en regard, notamment, du dépistage d'enfants à risque d'inadaptation psycho-sociale. Enfin, seront présentés les programmes d'intervention destinés à améliorer la position sociométrique désavantageuse de certaines catégories d'enfants jugés à risque.

Aperçu historique

La sociométrie est une mesure de l'attrait entre les individus d'un groupe spécifique. Essentiellement, elle consiste à demander à chacun des membres d'un groupe d'identifier les individus qu'il (elle) aimerait le plus avoir comme compagnons (compagnes) pour une activité quelconque et ceux qu'il (elle) aimerait le moins avoir comme compagnons (compagnes). Cette méthode offre l'avantage de consulter les acteurs principaux de la situation sociale et permet d'identifier des préférences affiliatives et des rejets ainsi que les réseaux sociaux dont le professeur ou tout autre observateur extérieur n'est pas nécessairement conscient (Bégin, 1980). Elle est de plus économique et simple d'application. Comme outil d'analyse, la sociométrie constitue une source riche de données pour formuler des inférences sur une grande variété de processus socio-psychologiques dont l'amitié, les échanges sociaux, l'influence interpersonnelle, l'attraction interpersonnelle et le statut social (Miller et Gentry, 1980).

Moreno (1934), qui s'est intéressé à la description du réseau affiliatif des groupes, est à l'origine de la très grande utilisation des mesures sociométriques (Rens-

haw, 1981). Son approche consistait à interroger les membres d'un groupe sur leurs préférences affiliatives et à visualiser le réseau affiliatif ainsi révélé sous la forme maintenant bien connue du sociogramme. Une autre tradition sociométrique émerge également à la même époque. Koch (1933), qui s'intéresse à la notion de popularité à l'intérieur d'un groupe d'enfants d'âge préscolaire, propose une méthode pour mesurer ce concept. Cette méthode consiste à présenter à chaque enfant toutes les paires possibles de compagnons (compagnes) du groupe et à lui demander d'exprimer sa préférence pour l'un(e) ou l'autre, le nombre de choix reçus étant considéré comme un indice de popularité. Cette approche lui permet de vérifier la relation entre la popularité de l'enfant et des indices d'ajustement social tels la soumission aux règles de la classe, l'ignorance des autres, le jeu solitaire et l'agressivité envers les autres.

On distingue donc très tôt deux traditions de recherche en sociométrie (Renshaw, 1981). Moreno (1934) s'intéresse aux structures de groupe alors que Koch (1933) se préoccupe des différences individuelles. C'est dans cette seconde orientation que se situent les recherches qui utilisent les méthodes sociométriques dans le but d'évaluer le degré d'acceptation (popularité) et de rejet d'un enfant dans un groupe de pairs.

L'étude de Koch (1933) sur les corrélats de la popularité fut suivie par plusieurs autres (Bonney, 1943; Lippitt, 1941; Northway, 1943, 1944, 1946) dont l'intention avouée était d'identifier les caractéristiques comportementales des enfants impopulaires et de les aider à devenir mieux acceptés (Renshaw, 1981). Certaines modifications furent apportées aux mesures sociométriques de popularité et la méthode des désignations sociométriques fut généralement retenue par la suite.

McCandless et Marshall (1957) proposent une adaptation de la méthode de désignation sociométrique (Moreno, 1934) de façon à l'ajuster aux enfants d'âge préscolaire dont les habiletés de compréhension de lecture et d'écriture sont encore peu développées. Cette adaptation consiste à disposer devant chaque enfant des photographies individuelles représentant chaque enfant du groupe et à lui demander de nommer ou de pointer les pairs (généralement trois) avec lesquels il (elle) préfère jouer et ceux avec lesquels il (elle) aime le moins jouer. Une ou plusieurs questions sont posées afin d'évaluer les choix positifs ou négatifs dans différentes situations. Le nombre de désignations positives reçues sert de cote d'acceptation et représente en quelque sorte le degré de popularité de l'enfant dans le groupe. Le nombre de désignations négatives reçues par l'enfant indique son niveau de rejet.

Fiabilité des choix sociométriques chez les jeunes enfants

La cohérence verbale. — La méthode des désignations sociométriques est aujourd'hui la méthode la plus couramment utilisée pour évaluer le degré de popularité et de rejet des enfants d'âge scolaire dans leur groupe de pairs (Asher et Hymel, 1981; Hartup, 1983). Par ailleurs, malgré les innovations méthodologiques apportées par McCandless et Marshall (1957), on a mis en doute la fiabilité

des désignations sociométriques des enfants d'âge préscolaire ou du niveau de la maternelle sur la base de données indiquant que ces indices sociométriques ont une faible stabilité temporelle (Busk, Ford et Schulman, 1973; Foot et al., 1980 a; Hartup, Glazer et Charlesworth, 1967; Hymel, 1983; Moore et Updegraff, 1964).

Cette instabilité peut s'expliquer de diverses façons (Hymel, 1983). D'une part, ce phénomène peut refléter l'incapacité des enfants à se représenter des préférences affiliatives et des choix de rejet; d'autre part, cette variation peut simplement signifier que les choix sociométriques fluctuent plus chez les enfants moins âgés. Dans certains cas, le manque de stabilité observé peut également indiquer que le groupe n'est pas formé depuis assez longtemps pour que les choix affiliatifs (ou de rejet) atteignent une certaine stabilité (Dorval et Bégin, 1985; Gronlund, 1959; Hunt et Solomon, 1942). Compte tenu du caractère potentiellement transitoire des choix sociométriques et des indices qui en découlent, il est donc important de distinguer la question de la cohérence des choix sociométriques individuels de celle de la variabilité temporelle des indices sociométriques. En effet, dans la mesure où les indices sociométriques sont basés sur des agrégats de choix individuels, il faut démontrer au préalable que ces choix sont verbalement cohérents avant d'examiner la question de la stabilité du statut.

L'examen de la cohérence des choix sociométriques constitue donc un préalable à l'utilisation de la méthode des désignations sociométriques auprès d'enfants d'âge préscolaire. Tel que le suggère Hymel (1983), cette question a été abordée par un devis inter-méthodes lors de deux études (Boivin et Bégin, 1987; Boivin, Tessier et Strayer, 1985). La cohérence verbale y est définie comme le maintien des choix verbaux d'acceptation et de rejet exprimés selon deux procédures sociométriques (les désignations positives et négatives) et la procédure des contrastes dyadiques) au cours de la même entrevue. Ces deux études indiquent que dès 4 ans, les enfants sont en mesure de communiquer une information verbalement cohérente lorsqu'ils effectuent des choix d'acceptation et de rejet. Ceci suggère que l'instabilité sociométrique observée chez les jeunes enfants ne semble pas être due à leur incapacité de communiquer une information de façon cohérente. En conséquence, le recours aux désignations verbales se justifie dans l'évaluation du statut auprès des pairs chez les jeunes enfants.

Les désignations positives et négatives sont négativement mais modestement reliées entre elles (Gottman, 1977) ou encore ne sont pas reliées du tout (Goldman, Corsini et de Urioste, 1980; Hartup et al., 1967). Ceci a amené les chercheurs à proposer les deux types de désignations positives et négatives, afin de constituer des typologies sociométriques bien caractérisées (dont il sera question plus loin). Quant aux craintes exprimées par quelques auteurs au sujet des effets négatifs possibles des désignations négatives sur les relations entre enfants (en cristallisant, par exemple, l'opinion négative au sujet d'un pair (Asher et Hymel, 1981), elles n'ont reçu à date aucun appui empirique (Bell-Dolan, Foster et Sikora, 1989; Hops et Lewin, 1984).

Stabilité des choix sociométriques. - Johnston Pelham, Crawford et Atkins (1988) remettent en question la stabilité des choix positifs et négatifs d'enfants de la première année sur une période de quatre mois. Les coefficients de stabilité de .50 et

.54 qu'ils obtiennent auprès des enfants de ce niveau est en effet modeste, comparativement à des valeurs de .67 à .81 pour les choix négatifs formulés par les enfants de la 2^e à la 5^e année. Les choix positifs demeurent instables, même pour les enfants plus vieux de la 4^e et de la 5^e année. Toutefois, Wasik (1987) rapporte des coefficients de .57 et de .76 pour les choix positifs et négatifs effectués par des enfants de maternelle à deux reprises sur une période de quatre mois. La différence entre les deux études réside peut-être dans le moment de l'année où les données sont recueillies (1^{er} semestre dans l'étude de Johnston et al. et 2^e semestre pour l'étude de Wasik) ou dans le nombre de votes réclamés des enfants: trois dans l'étude de Johnston et al. (1988) et le double dans celle de Wasik (1987). Ce qui a amené Boivin et Bégin (1986) à proposer pour les enfants de maternelle neuf choix sociométriques au lieu de trois, afin d'en améliorer la stabilité. Des coefficients de stabilité .83 et .85 pour un intervalle de trois semaines au trimestre d'hiver furent ainsi obtenus.

Pour des périodes de temps plus longues, Roff et al. (1972) rapportent des corrélations de .53 en ce qui concerne les désignations positives et négatives combinées (produisant ainsi une mesure de préférence sociale) d'une année à la suivante et de .48 pour un intervalle de trois ans. Coie et Dodge (1983), pour leur part, obtiennent pour une période de cinq ans des coefficients de .36 et de .45 selon que les sujets se trouvaient à l'origine en troisième ou en cinquième année. Les désignations négatives dans l'étude de Coie et Dodge (1983) sont plus stables que les désignations positives. Les choix positifs et négatifs ainsi que les cotes de préférence sociale et d'impact social obtenues par Bukowski et Newcomb (1984) auprès de pré-adolescents initialement en 5^e année s'avèrent également stables. Les données ont été recueillies à cinq reprises sur une période d'une année, deux fois avant la transition entre le primaire et le secondaire et trois fois après. Même si la valeur des coefficients de corrélation diminue quelque peu au fur et à mesure que les intervalles de temps allongent, elle demeure modérée (> .5).

A l'autre extrémité, Ladd et Price (1987) s'intéressent à la transition entre la pré-maternelle et la maternelle. Leurs résultats indiquent un lien significatif entre le nombre de désignations positives obtenues en pré-maternelle et celles obtenues au début de la maternelle ($r = .48$). Les coefficients de corrélation sont également stables de la pré-maternelle à la fin de la maternelle ($r = .47$ pour les désignations positives). La valeur des coefficients pour les désignations négatives entre la pré-maternelle et le début ou la fin de la maternelle est légèrement plus basse ($r = .35$ et $.36$ respectivement).

Pour leur part, Boivin et Bégin (en préparation) obtiennent de la maternelle à la première année des coefficients de corrélation de .70 et .43 entre les désignations positives et négatives respectivement. Pour des intervalles de 2, 3 et 4 ans après la maternelle, leurs coefficients sont plus bas mais néanmoins significatifs (dans l'ordre, .44, .37 et .47 pour les désignations positives et .50, .33 et .57 pour les désignations négatives). Les résultats de Rubin et Daniels-Bierness (1983) abondent dans le même sens: le coefficient de corrélation de .48 entre les cotes d'appréciation produites en maternelle et celles en première année témoigne d'une stabilité significative au plan statistique.

L'échelle sociométrique et la méthode des contrastes dyadiques. — La stabilité des données sociométriques et des statuts qui en découlent peut donc être améliorée, même chez les jeunes enfants, grâce à des ajouts techniques à la procédure sociométrique. Par ailleurs, la stabilité d'une année à l'autre de telles données est tributaire de la composition des groupes d'enfants, un groupe homogène produisant des données très stables même chez les enfants d'âge préscolaire (Howes, 1988). La stabilité du statut peut aussi en partie dépendre de la proportion garçons-filles dans le groupe de pairs, les données variant en fonction de l'âge et du sexe des évaluateurs et des évalués (Foster, Belt, Dolan et Berler, 1986; Hayden-Thompson, Rubin et Hymel, 1987). Enfin, la stabilité des statuts peut fluctuer en fonction des variations au niveau du profil comportemental des enfants (Vitaro, Gagnon, Tremblay et Royer, soumis).

L'apparent manque de stabilité des désignations sociométriques a incité certains chercheurs (Asher, Singleton, Tinsley et Hymel, 1979; Cohen et Van Tassel, 1978) à proposer des alternatives. La méthode suggérée par Cohen et Van Tassel (1978) reprend avec l'aide de photographies individuelles l'approche des contrastes dyadiques utilisée par Koch (1933). Elle consiste à présenter à l'enfant toutes les dyades possibles des compagnons (compagnes) du groupe et à lui demander sa préférence en choisissant l'un(e) ou l'autre des pairs. Pour leur part, Asher *et al.* (1979) proposent une échelle sociométrique (i.e. échelle d'appréciation, «likeability scale») en trois points où on demande à chaque enfant de la classe d'assigner les photographies de chacun des autres enfants du groupe à l'une des trois représentations suivantes: une figure souriante (aime beaucoup jouer avec: 3 points), une figure neutre (aime un peu jouer avec: 2 points), une figure triste (n'aime pas jouer avec: 1 point). La moyenne des scores pondérés obtenus par chaque enfant correspond à leur popularité relative dans le groupe.

Ces deux méthodes présentent la caractéristique commune d'assurer la même visibilité à tous les membres du groupe. De plus, on a soutenu (Asher *et al.*, 1979; Cohen et Van Tassel, 1978; Vaughn et Waters, 1981) que ces méthodes sociométriques offrent des indices plus stables parce que les cotes sont basées sur un plus grand nombre de jugements. En d'autres mots, les sériations de popularité et de rejet seraient plus stables parce qu'elles seraient moins sensibles à des variations temporelles générées par les choix de seulement quelques enfants.

L'échelle sociométrique et la technique des contrastes dyadiques offrent de fait des coefficients de stabilité plus élevés que la méthode des désignations chez des enfants d'âge préscolaire (Asher *et al.*, 1979; Cohen et Van Tassel, 1978; Vaughn et Waters, 1981). Ainsi, Asher *et al.* (1979) obtiennent auprès d'enfants de quatre et cinq ans des coefficients de stabilité plus élevés à l'échelle sociométrique qu'aux désignations positives et négatives, sur une période de quatre semaines. Les coefficients de stabilité rapportés par Cohen et Van Tassel (1978) pour la méthode des contrastes dyadiques sont du même ordre que ceux observés par Asher *et al.* (1979) pour l'échelle sociométrique. Ces données suggèrent qu'il est possible de caractériser de façon relativement stable la position sociométrique d'un enfant de cet âge avec une méthode appropriée.

Bien que la méthode des contrastes dyadiques offre un avantage en terme de stabilité, elle comporte un désavantage qui explique que peu de chercheurs l'utilisent. En effet, cette méthode sociométrique requiert beaucoup plus de temps à administrer que la méthode des désignations ou l'échelle sociométrique. Cohen et Van Tassel (1978) mentionnent en effet un temps d'administration d'environ trente minutes par enfant. Compte tenu de la monotonie de la tâche, une telle durée peut occasionner un relâchement de l'attention de l'enfant et ainsi affecter la validité des données recueillies. A cet égard, l'échelle sociométrique apparaît être une solution intéressante. Par ailleurs, l'échelle sociométrique est une méthode moins flexible que les désignations sociométriques. En demandant à chaque enfant d'évaluer chaque pair et en situant sur un même continuum les évaluations positives, neutres et négatives, cette procédure présume l'unidimensionnalité des évaluations sociométriques et élimine des distinctions de statut potentiellement importantes comme celle entre les *négligés* et les *rejetés* (Gronlund, 1959; Coie et Dodge, 1983).

Convergence des mesures de désignation et de l'échelle sociométrique. — L'utilisation conjointe des désignations sociométriques et de l'échelle sociométrique avec différents échantillons de jeunes enfants a permis de constater une convergence élevée entre les indices obtenus selon ces deux méthodes. Typiquement la convergence observée indique 40% à 65% de variance commune (Asher *et al.*, 1979; Hymel et Asher, 1977). A la maternelle, les résultats obtenus lors de l'étude de Boivin et Bégin (1986) indiquent des corrélations de .65 et .77 entre les scores composés d'acceptation et l'échelle sociométrique et de -.84 et -.80 entre les scores composés de rejet et l'échelle sociométrique pour les deux moments d'administration. Hymel et Asher (1977) rapportent une corrélation de .63 entre l'acceptation et l'échelle sociométrique chez des enfants de troisième et de quatrième années. Hymel et Asher (1981) ont aussi examiné les patrons de distribution des scores individuels. Cet examen révèle que près de la moitié des enfants n'ayant reçu aucune désignation positive obtient un score relativement élevé à l'échelle sociométrique. De même, Singleton et Asher (1977, 1979) constatent que des enfants de races différentes peuvent s'apprécier mutuellement (selon l'échelle sociométrique) sans toutefois se choisir selon la méthode des désignations positives. Ces observations confirment l'idée de Asher et Hymel (1981) à l'effet que la méthode des désignations et l'échelle sociométrique révèlent des aspects différents de la perception sociale des pairs. Les désignations positives indiqueraient dans quelle mesure l'enfant est considéré comme un(e) compagnon (compagne) préféré(e) alors que l'échelle sociométrique serait un indice d'appréciation générale.

Cette distinction conceptuelle soulève la question du choix de l'une ou l'autre méthode pour apprécier les positions sociométriques dans un groupe d'enfants d'âge préscolaire ou scolaire. Certains aspects favorisent la méthode des désignations. Cette méthode est en effet potentiellement plus flexible que l'échelle sociométrique. Elle est plus flexible en ce sens qu'elle offre la possibilité de considérer les scores d'acceptation et de rejet selon un modèle bidimensionnel permettant des distinctions de statut potentiellement importantes sur le plan

conceptuel (Coie, Dodge et Coppotelli 1982; Newcomb et Bukowski, 1983; Peery, 1979). De plus, une majorité d'études ont démontré la validité prédictive des indices basés sur les désignations sociométriques (Coie et Dodge, 1983; Cowen et al., 1973; Kupersmidt, 1983; Roff et al., 1972; Ullman, 1957) comparative-ment à l'échelle sociométrique (Rubin et Daniels-Beirness, 1983).

Vers une typologie sociométrique

Bien que l'acceptation et le rejet semblent représenter des pôles opposés d'un même continuum, les niveaux de convergence observés entre ces deux indices n'appuient pas vraiment ce point de vue. Certaines études indiquent en effet que l'acceptation et le rejet ne sont pas reliés (Hartup et al., 1967; Goldman et al., 1980; Hymel et Asher, 1977) alors que d'autres suggèrent qu'ils sont modérément associés (Gottman, 1977; Moore et Updegraff, 1964; Roff et al., 1972; Vitaro, Tremblay, Gagnon, Piché et Royer, 1988). La distinction généralement observée entre l'acceptation et le rejet (au mieux on observe 50% de variance commune) suggère l'existence de deux types d'enfants peu populaires: les *négligés* qui n'obtiennent que peu ou pas de votes d'acceptation de même que peu ou pas de votes de rejet, et les *rejetés* qui n'obtiennent que peu ou pas de votes d'acceptation mais plusieurs votes de rejet (Asher et Hymel, 1981). Le fait de considérer les cotes d'acceptation et de rejet permet donc en principe une mesure potentiellement plus différenciée du statut sociométrique que la simple utilisation des cotes d'acceptation.

Plusieurs auteurs ont déjà souligné dans le passé la pertinence d'une distinction *négligé-rejeté* (Dunnington, 1957; Gronlund, 1959; Lemann et Solomon, 1952; Northway, 1964a). La notion de typologie sociométrique a cependant fait l'objet d'un intérêt renouvelé et de propositions concrètes au cours des dernières années (Coie et Dodge, 1983; Coie et al., 1982; Newcomb et Bukowski, 1983, 1984; Peery, 1979).

L'objectif visé par une typologie sociométrique est de permettre la classification d'enfants présentant différents patrons de relations avec leurs pairs afin d'en mieux connaître les caractéristiques de fonctionnement et d'insertion sociale. Les distinctions typologiques peuvent être particulièrement importantes lorsqu'il s'agit d'identifier les enfants socialement à risque et d'évaluer les besoins d'intervention.

En général, les typologies actuelles tiennent compte à la fois des scores d'acceptation et des scores de rejet pour déterminer l'appartenance à l'un ou l'autre groupe sociométrique. Les critères de sélection et la nature des catégories diffèrent cependant d'une typologie à l'autre. Par exemple, Gronlund (1959) distingue trois groupes d'enfants à partir des patrons de scores obtenus à l'acceptation et au rejet. Les *vedettes* (stars) sont les enfants qui reçoivent plusieurs désignations positives. Les enfants *rejetés* reçoivent peu ou pas de désignations positives et plusieurs désignations négatives. Enfin, les enfants *négligés* ou *isolés* sont ceux qui reçoivent peu ou pas de désignations négatives et positives. Le cadre conceptuel

proposé par Gronlund (1959) n'est cependant pas formulé de façon précise et n'offre pas de critères quantitatifs pour la distinction *négligé-rejeté*.

Peery (1979) a proposé une reconceptualisation du calcul sociométrique à partir des désignations positives et négatives. Il suggère ainsi d'évaluer le statut sociométrique selon un modèle à deux dimensions: l'impact social et la préférence sociale. L'impact social correspond au nombre total de choix positifs et négatifs que l'enfant reçoit alors que la préférence sociale est représentée par le nombre de choix positifs duquel on soustrait le nombre de choix négatifs. Ces deux nouvelles dimensions sont analogues aux dimensions de visibilité (notice scores) et de statut (status scores) proposées antérieurement par Dunnington (1957). Partant du postulat que ces deux dimensions sont orthogonales, Peery (1979) redéfinit la typologie du statut sociométrique. Quatre catégories émergent: les enfants *populaires* (impact social élevé et préférence sociale positive), les *rejetés* (impact social élevé et préférence sociale négative), les *négligés* (impact social faible et préférence sociale négative) et les *aimables* (impact social faible et préférence sociale positive).

Cette nouvelle typologie sociométrique peut également être remise en question pour des raisons pratiques et conceptuelles. Ainsi Newcomb et Bukowski (1983) ont observé que la plus grande variance généralement obtenue dans les scores de rejet implique que cette variable joue un rôle plus important que l'acceptation dans le calcul de l'impact social (acceptation + rejet). De fait, dans l'étude de Boivin et Bégin (1986), les corrélations entre le rejet et l'impact social sont plus élevées que celles entre l'acceptation et l'impact social lorsque la méthode de calcul proposée par Peery est appliquée. De plus, l'impact et la préférence sociale présentent généralement une certaine corrélation et ne peuvent en conséquence être considérés comme des dimensions orthogonales. Enfin, les *négligés* et les *aimables* sont deux groupes sociométriques qui se caractérisent par un impact social peu élevé. Dans la mesure où le statut de *négligé* correspond à l'idée d'une faible visibilité sociale, on comprend mal que les *négligés* ne soient pas les seuls à se caractériser par un impact social faible (Newcomb et Bukowski, 1983).

En raison de ces faiblesses, la typologie suggérée par Peery (1979) n'a pas été très utilisée. Par ailleurs, l'idée d'une conception bidimensionnelle du statut sociométrique fondée sur l'impact et la préférence sociale a été reprise et corrigée par Coie et al. (1982) et plus récemment par Coie et Dodge (1983). Ces auteurs proposent une standardisation des scores d'acceptation et de rejet à l'intérieur de chaque groupe afin de s'assurer que leurs variances soient égales et qu'elles contribuent d'un même poids au calcul de l'impact et de la préférence sociale. Cette approche a également pour effet d'orthogonaliser ces deux nouvelles dimensions sociométriques, de situer l'enfant par rapport à la moyenne de son groupe et de permettre ainsi le regroupement d'enfants provenant de classes différentes pour des fins d'analyse.

Dans sa version la plus récente (Coie et Dodge, 1983), cette classification comprend cinq (5) groupes. Les enfants *populaires* se caractérisent par une préférence sociale fortement positive ($Z > 1$), un score d'acceptation supérieur à la moyenne ($Z > 0$) et un score de rejet inférieur à la moyenne ($Z < 0$) alors que les

rejets se démarquent par une préférence sociale fortement négative ($Z < -1$) tout en ayant un score d'acceptation inférieur à la moyenne ($Z < 0$) et un score de rejet supérieur à la moyenne ($Z > 0$). Les *négligés* présentent un impact social faible ($Z < -1$) de même que des scores d'acceptation et de rejet inférieurs à la moyenne ($Z < 0$). Coie *et al.* (1982) ont également proposé une nouvelle catégorie, les *controvertsés*, qui se distinguent par le fait qu'ils reçoivent plusieurs votes d'acceptation ($Z > 0$) et plusieurs votes de rejet ($Z > 0$) et présentent conséquemment un impact social élevé ($Z > 1$). Enfin, les enfants sont qualifiés de *moyens* si leurs scores de préférence et d'impact se situent dans la moyenne ($-1 < Z < 1$) du groupe.

Un certain nombre d'études empiriques ont permis de vérifier la pertinence de ces distinctions taxonomiques. C'est ainsi qu'on a pu observer des différences selon les statuts sociométriques quant à la réputation auprès des pairs (Coie *et al.*, 1982; Newcomb et Bukowski, 1983; 1984), aux styles comportementaux observés en milieu naturel (Dodge, Coie et Brakke, 1982) ou en laboratoire (Coie et Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983), aux stratégies d'entrée dans les groupes de pairs (Coie, Dodge et Kupersmidt, sous presse; Dodge, Schlundt, Schocken et Delgach, 1983), au sentiment de solitude (Asher et Wheeler, 1985) de même qu'à la chronicité du statut (Coie et Dodge, 1983; Newcomb et Bukowski, 1984) et au risque de mésadaptation ultérieure (Kupersmidt, 1983; Parker et Asher, 1987). Dans une certaine mesure, ces études appuient la validité concomitante et prédictive de cette typologie en illustrant ses capacités discriminantes. Elles suggèrent également que les enfants sociométriquement négligés ne semblent pas être « à risque » comme les enfants rejetés. Ce dernier point est repris plus loin en profondeur.

D'autres procédures typologiques ont été proposées (Asher et Dodge, 1986; Ladd, 1983; Newcomb et Bukowski, 1983; 1984). Ladd (1983) utilise le jugement du professeur combiné à l'échelle sociométrique pour distinguer les enfants négligés des rejetés. Pour leur part, Asher et Dodge (1986) retiennent l'échelle sociométrique et les désignations positives afin d'identifier les enfants rejetés. Ces procédures, conçues afin de pallier les limites imposées par certains comités d'éthique qui empêchent le recours aux désignations négatives¹, constituent au mieux des mesures de substitution valables pour l'identification d'un groupe sociométrique. Elles présentent cependant certaines limites en ce qui regarde la classification générale. Ainsi, Ladd (1983) souligne que les enseignant(e)s sont généralement moins confiant(e)s en leurs aptitudes à identifier les enfants négligés que les rejetés. De plus, l'utilisation du jugement de l'enseignant(e) peut être problématique dans la mesure où la précision des jugements peut varier d'un individu à l'autre (Gronlund, 1959). Enfin, les corrélations rapportées entre les indices sociométriques et l'évaluation de la popularité par l'enseignant(e) ne sont que modérées. Doyle et Connolly (1983) rapportent ainsi des corrélations de .36 et .50 entre le classement en rang de popularité par l'enseignant(e) et l'acceptation sociométrique d'enfants âgés de quatre et cinq ans. Des résultats du même

type ont été obtenus par Boivin et Bégin (1986) dans des classes de maternelle. Compte tenu de la similitude présumée des construits, ces données reflètent le fait qu'un observateur adulte privilégié peut avoir une vision assez différente de la popularité relative d'un enfant comparativement à celle obtenue par les choix sociométriques.

Quant à la procédure suggérée par Asher et Dodge (1986), elle offre une bonne convergence avec celle de Coie et Dodge (1983) pour identifier les enfants rejetés. Cependant, l'identification des enfants négligés est plus problématique car ceux-ci (celles-ci) ne se caractérisent pas par des patrons spécifiques de scores sur l'échelle sociométrique (Asher, 1985; French et Wass, 1985).

Newcomb et Bukowski (1983) ont comparé les typologies proposées par Peery (1979) et Coie *et al.* (1982) à une nouvelle approche bidimensionnelle. Celle-ci est fondée sur l'utilisation d'une théorie probabiliste de distribution des scores pour évaluer la signification des patrons d'acceptation et de rejet. Les enfants sont assignés à divers groupes sociométriques selon que le nombre de votes positifs et négatifs reçus est significativement supérieur ou inférieur au hasard (scores rares selon la distribution binomiale). Une classification analogue à celle de Coie et Dodge (1983) est proposée (*populaires, rejetés, négligés, controvertsés, moyens*) bien que la procédure n'implique pas la standardisation des scores. Cette étude est menée auprès de trois cohortes d'enfants de quatrième et cinquième années et implique l'évaluation de la réputation sociale des enfants auprès des pairs en plus des désignations sociométriques. Selon Newcomb et Bukowski (1983), la procédure probabiliste se révèle supérieure aux deux autres procédures parce qu'elle permet de classer tous les enfants et qu'elle offre un meilleur pouvoir discriminant à l'égard de la réputation sociale. Ces conclusions peuvent toutefois être remises en question, du moins en ce qui concerne la comparaison des procédures basées sur les scores standardisés (Coie *et al.*, 1982) et l'approche probabiliste. En effet, les critères retenus par Newcomb et Bukowski (1983) pour la première procédure sont ceux avancés par Coie *et al.* (1982) qui impliquent la non classification de certains enfants. Coie et Dodge (1983) ont depuis modifié cette première version afin que tous les enfants soient maintenant classés. Cette modification implique que les enfants anciennement non classés sont considérés comme *moyens*. La présence de ces enfants non classés dans l'étude de Newcomb et Bukowski (1983) joue cependant en défaveur du pouvoir discriminant global de cette typologie comparativement à la méthode probabiliste. Ceci explique que Newcomb et Bukowski (1983) rapportent des performances globales de classification supérieures pour la procédure probabiliste bien que la procédure de standardisation soit plus efficace pour certaines catégories extrêmes. Les faibles performances observées dans la classification des *controvertsés* et des *négligés* reflètent possiblement l'hétérogénéité ou le manque de caractère distinctif de ces groupes quant à la réputation auprès des pairs. L'hétérogénéité réfère à la possibilité que les enfants de même statut ne présentent pas un profil de réputation commun. Le manque de caractère distinctif signifie que des enfants de même statut offrent un profil similaire à ceux caractérisant d'autres statuts.

¹ Suite à l'administration d'une mesure sociométrique comportant des désignations négatives, Bell-Dolan, Foster et Sikora (1989) ne constatent aucun effet négatif d'une telle procédure sur les interactions entre enfants ou sur les perceptions subjectives des participants.

La procédure suggérée par Coie et Dodge (1983) semble donc plus utile pour qualifier le statut sociométrique parce qu'elle permet de mieux classer les groupes extrêmes en fonction de leur réputation.

Les négligés et les rejetés comme groupes «à risque»

Les *rejetés* et les *négligés* semblent se distinguer quant au caractère chronique de leur statut. Des études longitudinales indiquent en effet que les *rejetés* sont plus susceptibles de conserver leur statut que les *négligés* qui auront tendance à devenir *moins* avec le temps. Ainsi dans la recherche de Coie et Dodge (1983), 42% des sujets initialement *rejetés* en 5e année le sont encore cinq ans tard. Chez ceux initialement en 3e année, 38% conservent un statut de *rejetés* sur une période de cinq ans. Newcomb et Bukowski (1984) rapportent des résultats dans le même sens. Après un intervalle de six mois (alors que les sujets, initialement en 5e année, se trouvent en 6e année dans une nouvelle école), plus ou moins un tiers des *populaires* en 5e année conservent le même statut. Environ un cinquième seulement des *négligés* se trouve dans la même situation. Une faible proportion (approximativement 40%) des controversés affiche un statut stable. La stabilité des *rejetés* et des *moins* semble toutefois meilleure, surtout avec la méthode de calcul probabiliste développée par Newcomb et Budoski (1983): après un an et même deux, globalement, un tiers des *rejetés* et un peu plus du deux tiers des *moins* maintiennent leur statut hérité en 5e année.

Des résultats semblables sont obtenus par Boivin et Bégin (en préparation) auprès d'enfants plus jeunes. Dans leur recherche, les statuts de *populaire* et de *rejeté* sont particulièrement stables au cours des trois années suivant la maternelle. Le statut de *moyen* l'est moins et ceux de *négligé* et de *controversé* pas du tout. Dans l'ensemble, 53% des sujets conservent le même statut sociométrique de la maternelle à la première année. Vitaro et al. (soumis) pour leur part, constatent qu'un tiers des *rejetés* conservent leur statut de la maternelle à la première année et que cette proportion n'est pas le fruit du hasard, surtout lorsqu'un effet inévitable de régression statistique vers la moyenne est pris en compte.

Par ailleurs, plusieurs recherches indiquent, qu'aux yeux des pairs, de l'enseignant et des parents, ce sont les enfants *rejetés* plutôt que les *négligés* qui affichent des problèmes de comportement (i.e. agressivité et violation des règles sociales surtout) (Dubow et Cappas, 1988; Carlson, Lahey et Neeper, 1984; French et Waas, 1985). D'ailleurs le lien entre la production de comportements agressifs et le *rejet* par les pairs est de mieux en mieux documenté (voir Coie, Belding et Underwood, 1988). Tous les enfants *rejetés* ne présentent toutefois pas des problèmes «d'externalisation» (principalement des comportements agressifs-turbulents) (French, 1988; Vitaro et al., 1988). Le profil comportemental de certains enfants *rejetés* est plutôt marqué par des conduites de retrait social (French, 1988; Boivin et Bégin, sous presse). Rubin, Hymel et Rowden (sous presse) rapportent par ailleurs des données indiquant que les *négligés* ne se distinguent pas des *moins* au niveau de mesures de perception de soi ainsi qu'au niveau de leur répertoire de comportements sociaux tels qu'évalués par les pairs ou des obser-

vateurs indépendants. De plus, au moins une étude longitudinale (Kupersmidt, 1983) indique que ce sont les *rejetés* plutôt que les *négligés* qui sont susceptibles de manifester certaines formes de méadaptation ultérieure.

Sur un plan comportemental, l'examen des fonctionnements sociaux associées aux *négligés* suggère que ces enfants se caractérisent surtout par un plus faible taux d'approche et d'interaction avec les pairs (Bégin, 1986) du moins après un certain temps de vie en groupe (Dodge, 1983). Par ailleurs, s'il s'avère que les *négligés* sont aussi ceux (celles) qui interagissent moins avec leurs pairs, cela ne signifie pas pour autant qu'ils (elles) présentent un fonctionnement social problématique eu égard à leur développement. Ce point de vue est appuyé par certaines données empiriques. Ainsi, Jennings (1975) et Krantz (1982) n'ont pas observé de relation entre la fréquence d'interaction sociale et certaines habiletés socio-cognitives comme la capacité de considérer le point de vue d'autrui, la perception adéquate des émotions et la connaissance des normes sociales. Rubin (1982) explique cette absence de relation par le fait que 40% à 60% et des activités non sociales en garderie ou en maternelle sont de nature constructive ou éducative. Rubin (1982) démontre en effet que certaines formes d'activités non sociales (jeu parallèle constructif) peuvent prédire la compétence cognitive et sociale chez de jeunes enfants de quatre ans alors que d'autres activités non sociales (jeu solitaire de type dramatique ou sensori-moteur) sont plutôt négativement associées à ces compétences.

En somme rien ne permet d'affirmer qu'une fréquence d'interaction peu élevée ou un statut de *négligé* constituent en soi des indices potentiels de méadaptation (Asher, Markell et Hymel, 1981; Foster et Ritchey, 1979; Gottman, 1977).

Evaluation du comportement par les pairs

Malgré la valeur prédictive des indices sociométriques (Parker et Asher, 1987), aucune indication sur les conduites particulières des enfants n'est fournie par ces indices. Des instruments complémentaires dont l'objectif principal est de recueillir des données relatives au comportement social sont donc requis. Les adultes (i.e. enseignants, parents, observateurs indépendants) constituent les sources habituelles d'évaluation ou d'observation du comportement des enfants. Les enfants eux-mêmes peuvent aussi y contribuer ainsi que les pairs. Ces derniers, en effet, sont des témoins privilégiés des comportements de leurs condisciples. Ils peuvent indiquer quel enfant dans le groupe correspond aux différentes descriptions comportementales (par exemple : «Se batille le plus avec les autres enfants»). Chaque enfant reçoit alors une cote correspondante au nombre total de votes obtenus en référence à chaque description comportementale. Lorsque plusieurs items comportementaux de même catégorie sont réunis, il est possible de dégager une cote globale d'agressivité, de turbulence, de prosocialité, d'anxiété sociale ou d'isolement social (Ledingham, Younger, Schwartzman et Bergeron, 1982; Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub et Neale, 1976).

Deux instruments de ce type sont souvent utilisés par les chercheurs: il s'agit du *Revised Class Play (RCP)* et du *Pupil Evaluation Inventory (PEI)*. Dans le cas du RCP,

il s'agit pour le répondant d'attribuer différents rôles aux membres d'un groupe dans le cadre d'une pièce de théâtre. Pour le PEI, il s'agit d'identifier qui, dans un groupe, possède les attributs comportementaux décrits par divers énoncés. Le RCP (Masters, Morison, et Pelligrini, 1985; Rubin et Cohen, 1986) est composé de 30 items, dont une moitié à connotation positive et une moitié à connotation négative. Les items peuvent être regroupés en trois dimensions: l'agressivité-turbulente, la prosocialité-leadership, l'anxiété sociale-isolément social. Le PEI (Pekarik et al., 1976) est également composé de 30 items qui génèrent une structure factorielle à trois facteurs semblable à celle du RCP. Les trois dimensions du PEI sont: l'agressivité, la prosocialité et le retrait social. Les coefficients de consistance interne pour le RCP se situent au-dessus de .80 pour la dimension anxiété - isolément social et au-dessus de .90 pour les échelles prosocialité-leadership et agressivité. Quant au PEI, des indices de consistance interne légèrement inférieurs à .70 sont rapportés par McConnell et Odom (1986).

Plusieurs études ont vérifié la stabilité à court et moyen terme de différents questionnaires d'évaluation des comportements par les pairs. Pour une période de 1 à 2 semaines, les facteurs du PEI (i.e. agressivité, retrait social et amabilité) ont une fidélité test-retest variant de .81 à .95 auprès d'enfants de la 3e et de la 6e année (Pekarik et al., 1976). Chez des enfants plus jeunes (de 7 à 10 ans), Carlson, Lahey et Neepser (1984) rapportent des coefficients modérément élevés (.50) pour un peu moins que la moitié des items du PEI. Dans l'étude de Johnston et al. (1988), les données du PEI sont aussi relativement stables sur une période de quatre mois, surtout à partir de la 2e année jusqu'à la 5e année (de .75 à .92 selon l'échelle et l'année scolaire). Les items liés à l'agressivité et au retrait social sont aussi modérément stables pour les enfants de 1ère année (.66 et .61 respectivement). Chez les enfants de maternelle, Bégin et Marquis (1986) sur une période de 6 semaines, rapportent des coefficients de stabilité satisfaisants (.40) lorsque les enfants doivent se prononcer sur qui «produit le plus» un comportement, en particulier d'agressivité, de partage ou de dérangement; lorsqu'ils sont appelés à se prononcer sur qui les produit «le moins», les résultats sont moins stables. Les coefficients de stabilité concernant les items liés à la timidité ou au leadership sont par contre, assez faibles (.35). Vitaro et al. (1988) trouvent des résultats dans le même sens auprès d'enfants de maternelle. Wasik (1987), enfin, rapporte une stabilité satisfaisante (.70) pour les descripteurs comportementaux à valence négative. Pour les descripteurs comportementaux à connotation positive, la stabilité demeure intéressante mais est néanmoins plus basse (.53). Une synthèse de toutes ces études aboutit à la constatation que la stabilité des données issues de l'évaluation des comportements par les pairs augmente avec l'âge. Elles sont aussi de plus en plus complexes et de plus en plus différenciées au fur et à mesure que les enfants vieillissent. Mais, dès la maternelle les pairs sont en mesure d'apprécier les aspects externalisants et négatifs du comportement social (i.e. agressivité, violation des normes sociales). Les aspects prosociaux et les dimensions internalisantes (i.e. gêne, timidité, tristesse) semblent mieux pris en compte à partir de 9-10 ans (Ledingham et Younger, 1985).

Quant à la validité prédictive de l'évaluation comportementale par les pairs, certains auteurs la considèrent comme meilleur prédicteur de la compétence sociale que l'évaluation par les enseignantes (Landau, Millich et Whitten, m 1984). Connolly et Doyle (1981) et Ledingham et Younger (1985) ne partagent pas cet avis. La position de Tremblay, Le Blanc et Schwartzman (1988) est plus nuancée: pour les garçons, l'évaluation des pairs de première année et celle de l'enseignante s'équivalent en regard de la prédiction de la délinquance juvénile. Les deux sources doivent être combinées afin de pouvoir prédire les problèmes de délinquance des filles, chaque source séparément n'y suffisant pas. Quant aux traits de personnalité affichés par les sujets à l'adolescence, ils peuvent être mieux prédits à partir de l'évaluation des pairs qu'à partir de celle de l'enseignant, tant pour les garçons que pour les filles. Ledingham et Schwartzman (1984) rapportent aussi des problèmes d'ordre académique en plus grand nombre chez les enfants qui, trois ans auparavant, avaient été évalués par leurs pairs de 1ère, 4e ou 7e année comme ayant des problèmes de comportement notamment liés à l'agressivité et au retrait social. Une décennie plus tôt, Cowen et al. (1973) avaient démontré que les pairs étaient meilleurs que les professeurs, les professionnels ou les tests de personnalité pour prédire sur une période de 11 à 13 ans quels camarades de 3e année auraient des troubles psychiatriques.

Plusieurs études, par ailleurs, se sont intéressées à la validité de convergence de l'évaluation comportementale par les pairs en la comparant à l'évaluation des enseignants, des parents ou aux résultats de l'observation directe. Dans l'ensemble, la convergence est élevée mais n'est pas totale (Ledingham *et al.*, 1982; Bégin, Dion, Couturier et Dorval, 1988; Vitaro et al., 1988; Coie et Dodge, 1988). Ce qui amène plusieurs auteurs à considérer les différentes sources d'évaluation comme complémentaires plutôt que redondantes (Ledingham et Younger, 1985; Vitaro et al., 1988), particulièrement dans une perspective de dépistage des enfants à risque d'inadaptation.

Conclusion. - Les efforts de prévention et d'intervention précoce doivent se tourner vers les enfants rejetés de leurs pairs et jugés, par surcroît, agressifs ou turbulents par les membres de leur entourage (Kennedy, 1987; Waas, 1988). L'absence de conduites prosociales semble constituer, dès la maternelle, un élément supplémentaire de risque, en particulier en raison du fait qu'elle soit associée à une certaine chronicisation du statut de rejetés (Vitaro, Boivin et Cagnon, 1989). Les instruments de mesure sociométrique sont disponibles et leurs qualités psychométriques semblent assurées dès la maternelle, moyennant certaines précautions (Kennedy, 1988). Les typologies utiles à l'identification des enfants semblent également valides.

Une fois les enfants «à risque» identifiés (par une évaluation sociométrique et une évaluation du profil comportemental par les membres de l'entourage), il s'agit de corroborer les données à leur sujet par une démarche d'observation systématique. Celle-ci aura pour objet de décrire les déficits ou excès de comportements présentés par ces enfants et d'en faire une analyse fonctionnelle en tenant compte des circonstances sociales leur servant de contexte de manifestation ainsi que des stimuli antécédents et subséquents les encadrant.

L'intervention devrait alors tenter d'instaurer chez ces enfants les habiletés sociales et socio-cognitives qui font possiblement défaut (voir Gagnon et Vitaro, 1988; voir Kennedy, 1988) et ainsi améliorer leur position sociométrique. Plusieurs programmes d'entraînement aux habiletés sociales sont disponibles à cette fin, leur présentation fait l'objet de la prochaine section.

Les études d'intervention

Certaines recherches démontrent qu'un entraînement visant l'acquisition d'habiletés sociales telles la participation, la coopération, le partage, la communication, le support affectif, la façon de se faire des amis et la capacité de tenir compte de la perspective d'autrui permet de modifier le comportement social et d'améliorer l'appréciation sociométrique d'un enfant dans son groupe de pairs. Ces recherches (Gresham et Nagle, 1980; Ladd, 1981; Michelson, Mannarino, Marchione, Stern, Figueroa et Bech, 1983) utilisent principalement la technologie des ateliers d'apprentissage pour enseigner aux enfants-cibles de nouvelles habiletés sociales susceptibles d'améliorer leurs interactions avec les membres de leur entourage et, par ricochet, la perception de ces derniers à leur égard. Ces ateliers d'apprentissage consistent essentiellement à enseigner une conduite-cible par instruction verbale ou par modeling, la faire mettre en pratique dans un contexte de jeu de rôle impliquant les participants aux ateliers et de fournir un feedback affectif et correctif en fonction de la performance produite (voir Ladd et Asher, 1985; voir Vitaro et Charest, 1988). Les conduites-cibles peuvent être de nature prosociale ou se rapporter à des stratégies de résolution de problèmes sociaux. Des pairs socialement compétents sont parfois impliqués dans les ateliers à titre de tuteurs, d'agents de renforcement ou de modèles. D'autres fois, l'animateur adulte est seul avec le sujet. Les instruments de mesure utilisés pour évaluer les retombées des ateliers sont variés: observation directe dans le contexte des ateliers et/ou à l'extérieur, évaluation comportementale par les adultes, les pairs et parfois les sujets eux-mêmes, évaluation sociométrique. Règle générale, dans les contextes d'entraînement, une modification positive du répertoire de comportement des enfants rejetés qui participent aux ateliers est observée. Des effets positifs au niveau de la perception des pairs et des adultes côtoyant les sujets sont notés dans quelques études. Ces effets sont toutefois mitigés.

Les résultats de ces études permettent d'apprécier le lien de causalité entre la présence dans le répertoire comportemental de certaines habiletés sociales et une amélioration du statut sociométrique, en particulier de rejet. Cependant, l'intervention de ces résultats commencent à nuancer. Ainsi, comme le mentionne Asher (1985), l'amélioration de l'appréciation par les pairs consécutive à ces interventions est surtout démontrée à l'échelle sociométrique (et encore pas dans toutes les études) et non au niveau des désignations (Coie et Krehbiel, 1984; Gresham et Nagle, 1980; Oden et Asher, 1977). Si on accepte la distinction conceptuelle entre la signification des scores de l'échelle sociométrique et ceux d'acceptation (Asher et Hymel, 1981), il semble que ces interventions aident les enfants populaires à devenir mieux appréciés de façon générale sans toutefois

améliorer leur position en tant que cible sociale privilégiée. Ce qui amène certains auteurs à proposer l'apprentissage de stratégies particulières pour se faire des amis plutôt qu'unique pour se faire apprécier de l'ensemble des pairs (Asher, 1985; Furman et Robbins, 1985; Ladd et Fisher, 1985).

La généralisation limitée des acquis réalisés dans les contextes d'entraînement peut être à l'origine de l'impact limité des habiletés nouvellement acquises sur la perception des pairs (Bierman, Miller et Stabb, 1987; Hugues et Sullivan, 1988; Vitaro et Charest, 1988; Weissberg et Allen, 1986). Toutefois, même lorsque les changements de comportement se généralisent en milieu naturel et se traduisent par des transactions sociales améliorées avec les pairs, il arrive que les évaluations des pairs ne changent pas (Bierman et Furman, 1984). Il apparaît donc difficile de modifier la réputation des sujets rejetés en dépit d'une amélioration de leur répertoire de comportements sociaux (Bierman et al., 1987; Weissberg et Allen, 1986). Les pairs ont tendance à percevoir et à réagir différemment à un comportement selon qu'il est produit par un enfant dont la réputation est négative (i.e. rejeté) ou par un autre dont la réputation est positive (i.e. populaire) (Hymel, Wagner et Butler, sous presse). Certains auteurs ont donc tenté de modifier la perception des pairs autrement qu'en enseignant des habiletés sociales aux sujets rejetés. Par exemple, Coie et Krehbiel (1984) n'observent aucun changement au niveau du comportement en classe et peu d'amélioration au niveau des cotes de préférence sociale pour des enfants rejetés qui avaient participé à des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales. En revanche, un programme de tutorat académique s'est avéré une méthode efficace dans cette étude pour améliorer la position sociométrique des sujets. Ehly et Bratton (1981) avaient déjà montré qu'une interaction de tutelle était susceptible de modifier la perception réciproque du tuteur et du tuteur (évaluée à l'aide d'une échelle sociométrique). La position sociométrique du tuteur au sein de son groupe-classe n'a toutefois pas été évaluée par ces auteurs.

Ces résultats laissent entrevoir l'importance pour les enfants rejetés d'améliorer leur rendement scolaire et d'établir des liens avec des membres privilégiés de leur groupe de pairs. Dans cette perspective, Coie, Rabiner et Lochman (sous presse), à l'instar de Bierman (1986), renforcent positivement le travail coopératif de sujets rejetés avec des camarades dont l'opinion peut ainsi progresser. L'établissement d'interactions positives en classe entre les sujets rejetés, dont le répertoire comportemental s'est amélioré, et les pairs grâce à la mise en place de jeux coopératifs (Bierman et al. 1987; Hops, 1982), d'une interaction de tutelle (Coie et al. sous presse; Ehly et Bratton, 1981) ou d'une contingence de groupe (Csapo, 1984; Hops et Lewin, 1984; Vitaro, Audy et Dumoulin, 1986) poursuit un but similaire. L'adoption en classe par l'enseignante d'une attitude manifeste renforçante envers les sujets-cibles peut aussi avoir une contribution en ce sens (Vitaro et al., 1986). L'ajout aux ateliers d'entraînement de ces stratégies complémentaires permettrait, d'une part, aux enfants-cibles de manifester leurs habiletés sociales nouvellement acquises dans un environnement social prêt à les accueillir et à les renforcer positivement (Hawkins et Weis, 1983) et, d'autre part, de modifier la perception des pairs à leur égard. En retour cela favoriserait le

maintien, la généralisation et la progression des apprentissages réalisés en ateliers (Hops, 1982; Vitaro et Charest, 1988; Weissberg et Allen, 1986).

Conclusion

L'importance des facteurs relevant de l'organisation sociale des pairs (dont les phénomènes de clique) dans le maintien de la position défavorable de certains enfants malgré les changements observés dans leur comportement, renforce la pertinence d'une observation des interactions à l'intérieur et à l'extérieur des contextes d'entraînement. Il est ainsi possible de mieux qualifier le lien entre le répertoire social et la position sociométrique. Par ailleurs, il importe de reconnaître la pertinence des indices sociométriques comme mesure de la validité sociale des comportements et habiletés enseignés aux enfants dont le répertoire en est dépourvu. Malgré la prolifération au cours de la dernière décennie de programmes d'enseignements d'habiletés sociales à des enfants de difficulté sociale, relativement peu d'études ont inclus une mesure sociométrique (i.e. désignations positives et négatives, échelle sociométrique ou choix dyadiques), comme élément de dépistage des sujets ou comme élément d'évaluation des retombées de tels programmes (Hugues et Sullivan, 1988).

Abstract

Peer rejection is a good predictor of concurrent and subsequent social and personal adjustment problems. The first goal of this article is to describe different sociometric measures and their respective psychometric properties. Their use with respect to tracking down children at risk is discussed next. Finally, intervention programs aimed at teaching social skills to poorly accepted children and consequently improving their sociometric status are presented. As a rule, intervention programs are successful in teaching social skills. However, maintenance and generalization are still unresolved issues. Additionally, results on peer acceptance are poor. Suggestions are offered to overcome this particular problem.

Références

- Asher, S. R. et Hymel, S. (1981). Children's social competence dans peer relations: Sociometric and behavioral assessment. Dans H. D. Wine & M. D. Smye (éds), *Social competence*. New York: Guilford Press.
- Asher, S. R., Markell, R. A. et Hymel, S. (1981). Identifying children at risk in peer relations: A critique of the rate-of-interaction approach to assessment. *Child Development*, 52, 1239-1245.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R. et Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.
- Asher, S. R. et Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Asher, S. R. et Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Bégin, G. (1980). Isolement social chez le jeune enfant: identification et traitement. *Apprentissage et Socialisation*, 3, 25-34.
- Bégin, G. et Marquis, D. (1986). La perception comportementale des pairs en fonction des statuts sociométriques chez les enfants de maternelle. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 15, 107-132.
- Bégin, G., Dion, M., Couturier, J. et Dorval, M. (1988). Statuts sociométriques et compétence sociale à la maternelle: perspectives des pairs, des enseignant(e)s, des parents et de l'enfant lui-même. *Revue canadienne de Psycho-éducation*, 17, 83-104.
- Bell-Dolan, D. V., Foster, S. L. et Sikora, D. M. (1989). Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness in school. *Developmental Psychology*, 25, 306-311.
- Berndt, T. U., et Ladd, G. W. (1989). *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.
- Bierman, K. L. et Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement of the social adjustment of preadolescents. *Child development*, 55, 151-162.
- Bierman, K. L., Miller, C. L. et 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, 194-240.
- Boivin, M. et Bégin, G. (1986). Temporal reliability and validity of three sociometric status assessments with young children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 167-172.
- Boivin, M., Tessier, O. et Strayer, F. F. (1985). La cohérence des choix sociométriques et l'évaluation de l'amitié chez les enfants d'âge préscolaire. *Enfance*, 329-343.
- Boivin, M. et Bégin, G. (1987). Stability of Peer Status and Self-Concept Correlates of Status Among Early Elementary School Children. Manuscrit non publié. Université Laval, Québec, Canada.
- Boivin, M. et Bégin, G. (en préparation). Stability of Peer Status among early elementary School Children
- Boivin, M. et Bégin, G. (sous presse). Peer status and self-concept among early school children: the case of the rejected children. *Child Development*.
- Bonney, M. (1943). Personality traits of socially successful and socially unsuccessful children. *Journal of Educational Psychology*, 34, 449-472.
- Bukowski, W. M., et Newcomb, A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology*, 20, 941-952.
- Busk, P. L., Ford, R. C. et Schulman, J. L. (1973). Stability of sociometric responses in classrooms. *Journal of Genetic Psychology*, 123, 69-84.
- Carlson, L. C., Lahey, B. B. et Nepper, R. (1984). Peer assessment of the social behavior of accepted, rejected and neglected children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2, 189-198.
- Cohen, A. S. et Van Tassel, E. (1978). A comparison of partial and complete paired comparison in sociometric measurement of preschool groups. *Applied Psychological Measurement*, 2, 31-40.
- Cole, J. D., Dodge, K. A. et Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

Asher, S. R. (1985). An evolving paradigm in social skill training research with children. Dans B. H. Schneider, K. H. Rubin et J. E. Ledingtonham (éds), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag.

Asher, S. R. et Dodge, K. A. (sous presse). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*.

Asher, S. R. et Gottman, J. M. (éds). (1981). *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.

- Coie, J. D. et Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Coie, J. D. et Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie, J. D. et Kreibiel, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465-1478.
- Coie, J. D. (1985). Fitting social skills intervention to the target group. Dans B. H. Schneider, K.H. Rubin, J.E. Ledingham (Eds), *Children's peer relations : issues in assessment and intervention*. (pp. 141-156). New York : Springer-Verlag.
- Coie, J. D. et Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school : A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J. D., Belding, M. et Underwood, M. (1988). Aggression and peer rejection in childhood. Dans B. B. Lahey et A.E. Kazdin (Eds), *Advances in Clinical Child Psychology*, vol. II (pp. 125-158). New York : Plenum.
- Coie, J. D. et Kupersmidt, J. B. (sous presse). Peer group behavior and social status. Dans S.R. Asher et J.D. Coie (éds), *The rejected child*. New York : Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Rabiner, D.L. et Lochman, J.E. (sous presse). Promoting peer relations in a school setting. Dans L.A. Bond, B.E. Compas et C. Swift (Eds), *Prevention in the Schools*. Newbury Park, C.A. : Sage.
- Connolly, J. et Doyle, A. (1981). Assessment of social competence in preschoolers: teachers versus peers. *Developmental Psychology*, 17, 454-462.
- Cowen, E.L., Pederson, A., Babujan, H., Izzo, L. D. et Trost, P. M. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- Capo, M. (1984). Effect of social learning training with socially rejected children. *Behavioral Disorders*, 8, 199-208.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 53, 1386-1399.
- Dodge, K. A., Coie, J. D. et Brakke, N. P. (1982). 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., Schlundt, D. C., Schocken, I. et Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 309-336.
- Dorval, M. et 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.
- Doyle, A. B. et Connolly, J. (1983). Behavioral indices of social competence in preschoolers: Frequency of interaction and component social skills. *Research Bulletin*, 1, 1, Centre for Research in Human Development, Concordia University.
- Dubow, E.F. et Cappas, C.L. (1988). Peer social status and reports of children's adjustment by their teachers, by their peers, and by their self-ratings. *Journal of School Psychology*, 26, 69-75.
- Dunnington, M. J. (1957). Investigation of areas of disagreement in sociometric measurement of preschool children. *Child Development*, 28, 93-102.
- Durning, P. et Tremblay, R.E. (1988). *Relations entre enfants: recherche et interventions éducatives*. Paris: Fleurus.
- Ehly, S.W. et Bratton, B. (1981). Experimental analysis of some process variables in peer tutorial learning. *The Psychological Record*, 31, 537-541.
- Foot, H. C., Chapman, A. J. et Smith, J. R. (1980a). Patterns of interaction in children's friendships. Dans H. C. Foot, A. J. Chapman et J. R. Smith (éds), *Friendship and social relations in children*. New York: John Wiley and Sons Ltd.
- Foot, H. C., Chapman, A. J. et Smith, J. R. (éds). (1980b). *Friendships and social relations in children*. New York: John Wiley and Sons Ltd.
- Ford, M. E. (1979). The construct validity of egocentrism. *Psychological Bulletin*, 86, 1169-1186.
- Poster, S. I. et Ritchey, W. L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-688.
- Foster, S.L. Bell-Doland, D. et Berler, E.S. (1986). Methodological issues in the use of sociometric for selecting children for social skills research and training. *Advances in Behavioral Assessment of Children and Families*, 2, 227-248.
- French, D. C. et Waas, G. A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: Parent and teacher perspectives. *Child Development*, 56, 246-252.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys : Aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.
- Furnan, W. et Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. Dans B.H. Schneider, K.H. Rubin, J.E. Ledingham (Eds), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*. New York, Springer-Verlag.
- Gagnon, G. et Vitaro, F. (1988). Habilités sociales médiatrices d'attitudes favorables des pairs envers les enfants avec handicap intellectuel : une recession des écrits empiriques. *Science et comportement*, 18, 33-58.
- Goldman, J. A., Corsini, D. A. et DeUrto, 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. (1977). Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, 48, 513-517.
- Gresham, F.W. et Nagle, R.J. (1980). Social skills training with children : responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 18, 718-729.
- Gronlund, N. E. (1959). *Sociometry in the classroom*. New York: Harper.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Dans P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, 4th Edition, vol IV. New York: John Wiley and Sons Ltd.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. Dans P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, 4th Edition, vol IV. New York: John Wiley and Sons Ltd.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A. et Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, 38, 1017-1024.
- Hawkins, J.D. et Weis, J.G. (1983). The social development model : An integrated approach to delinquency prevention. Dans R.J. Rubel (Ed.), *Juvenile Delinquency Prevention : Emerging Perspectives of the 1980s*. San Marcos, Tx : Institute of Criminal Justice Studies, Southwest Texas State University.
- Hayden-Thompson, L. Rubin, K.H. et Hymel, S. (1987). Sex preferences in sociometric choices. *Developmental Psychology*, 23, 558-562.
- Hops, H. (1982). Social skills training for socially isolated children. Dans P. Karoly et J. Steffen (Eds), *Enhancing Children's Competences*. Lexington, MA : Lexington Books.
- Hops, H. Lewin, L. (1984). Peer sociometric forms. Dans T.H. Ollendick et M. Hersen (Eds), *Child Behavioral Assessment : Principles and Procedures* (pp. 125-147). New York : Pergamon.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 53, 1-77.
- Hugues, J.N. et Sullivan, K.S. (1988). Outcome assessment in social skills training with children. *Journal of School Psychology*, 26, 167-183.

- Hunt, J. et Solomon, R. L. (1942). The stability and some correlates of group-status in a summer-camps group of young boys. *American Journal of Psychology*, 55, 22-45.
- Hymel, S. (1983). Preschool children's peers relations: Issues in sociometric assessment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 237-257.
- Hymel, S. et Asher, R. (1977). *Assessment and training in isolated children's social skills*. Communication présentée à l'assemblée bi-annuelle de la Society for Research in Child Development, New Orleans, Mississippi.
- Hymel, S., Wagner, E. et Butler, L. V. (sous presse). Reputational bias: View from the peer group. Dans S.R. Asher et J. D. Coie (Eds), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnston, C., Pelham, W.E., Crawford, V. V. et Atkins, M.S. (1988). A psychometric study of positive and negative nominations and the Pupil Evaluation Inventory. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16, 6/7-626.
- Jennings, K. D. (1975). People versus object orientation, social behavior and intellectual activities in children. *Developmental Psychology*, 11, 511-519.
- Kennedy, J.H. (1988). Issues in the identification of socially incompetent children. *School Psychology Review*, 17, 277-288.
- Koch, H. L. (1933). Popularity in preschool children: Some related factors and a technique for its measurement. *Child Development*, 4, 164-175.
- Krantz, M. (1982). Sociometric awareness, social participation, and perceived popularity in preschool children. *Child Development*, 53, 376-379.
- Kupersmidt, J. (1983). *Predicting delinquency and academic problems from childhood peer status*. Communication présentée à l'assemblée bi-annuelle de la Society for Research in Child Development, Detroit, Michigan.
- Ladd, G. W. (1981). Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child Development*, 52, 171-178.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283-307.
- Ladd, G. W. (1985). Documenting the effects of social skill training with children: process and outcome assessment. Dans B.H. Schneider, K.H. Rubin, J.E. Ledingham (Eds), *Children's peer relations: issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag.
- Ladd, G.W. et Asher, S.R. (1985). Social skill training and children's peer relations. Dans L. L'Abate et M.A. Milam (Eds), *Handbook of Social Skills Training and Research*. New York: Wiley.
- Ladd, G.W. et Price, J.M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Landau, S., Millich, R. et Whitten, P. (1984). A comparison of teacher and peer assessment of social status. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13, 44-49.
- Ledingham, J.E. et Younger, A., Schwartzman, A. et Bergeron, G. (1982). Agreement among teacher, peer, and self-ratings of children's aggression, withdrawal, and likability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 363-372.
- Ledingham, J.E. et Younger, A. (1985). The influence of the evaluator on assessments of children's social skills. Dans B.H. Schneider, K.H. Rubin et J.E. Ledingham (Eds), *Children's peer relations: issues in assessment and intervention* (pp. 111-121). New York: Springer-Verlag.
- Lemann, T. B. et Solomon, R. L. (1952). Group characteristics as revealed in sociometric patterns and personality ratings. *Sociometry*, 15, 7-90.
- Lippitt, R. (1941). Popularity among preschool children. *Child Development*, 12, 305-332.
- Masters, Morrison et Pelligrini (1985)
- McCandless, B. R. et Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgment of friendship. *Child Development*, 28, 139-147.
- McConnell, S.R. et Odom, L.S. (1986). Sociometrics: Peer Referenced Measures and the Assessment of Social Competence. Dans P.S. Strain, M.J. Guralnick, H.M. Walker (Eds), *Children's social behavior*. Development, assessment and Modification (pp. 215-284). Orlando: Academic Press.
- Michelson, L., Mannarino, A.P., Marchione, K.E., Stern, M., Figueroa, J. et Beck, S. (1983). A comparative outcome study of behavioral social skills training, interpersonal problem solving and non-directive control treatment with child psychiatric outpatients. *Behavior Research and Therapy*, 21, 545-556.
- Miller, N. et Gentry, K. W. (1980). Sociometric indices of children's peer interaction in the school setting. Dans H. C. Foot, A. J. Chapman et J. R. Smith (Eds), *Friendship and social relations in children*. New York: Wiley.
- Moore, S. G. et Updegraff, R. (1964). Sociometric status of preschool children related to age, sex, nurturance giving, and dependency. *Child Development*, 35, 519-524.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, D. C.: Nervous and Mental Disease Pub. Co.
- Newcomb, A. F. et Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- Newcomb, A. F. et Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55, 1434-1447.
- Northway, M. L. (1943). Social relationships among preschool children: Abstracts and interpretations of three studies. *Sociometry*, 6, 429-433.
- Northway, M. L. (1944). Outsiders: A study of the personality patterns of children least acceptable to their agemates. *Sociometry*, 7, 10-25.
- Northway, M. L. (1946). Personality and sociometric status: A review of the Toronto studies. *Sociometry*, 9, 233-241.
- Oden, S. et Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48, 495-506.
- Parker, J. G. et Asher, S. R. (1987). Peer Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risk"? *Psychology Bulletin*, 102, 357-389.
- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.
- Pekark, E.G., Prinz, R.H., Liebert, D.E., Weintraub, S. et Neale, J. M. (1976). The Pupil Evaluation Inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 83-97.
- Piaget, J. (1957). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Renshaw, P. D. (1981). The roots of peer interaction research: A historical analysis of the 1930s. Dans S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds), *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.
- Roff, M., Sells, S. B. et Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rubin, K. H. (1982). Non social play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development*, 53, 651-657.
- Rubin, K. H. et Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade one children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 337-352.
- Rubin, K. E. et Cohen, J.S. (1986). The Revised Class Play: Correlates of peer assessed social behaviors in middle childhood. *Advances in Behavioral Assessment of Children and Families*, 2, 179-206.
- Rubin, K. H., Hymel, S., Le Mare, L. et Rowden, L. (sous presse). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behavioral Science*.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

- Singleton, L. C. et Asher, S. R. (1977). Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 11, 330-336.
- Singleton, L. C. et Asher, S. R. (1979). Racial integration and children's peer preferences: An investigation of developmental and cohort differences. *Child Development*, 50, 936-941.
- Tremblay, R.E., LeBlanc, M. et Schwartzman, A.E. (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.
- Tremblay, R.E., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C et Royer, N. (soumis). A prosocial scale for the Preschool Behavior Questionnaire : concurrent and predictive correlates.
- Ullman, C. A. (1957). Teacher, peers and tests as predictors of adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 48, 257-267.
- Vaughn, B. E. et Waters, E. (1980). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17, 275-288.
- Vitaro, F., Audy, P. et Dumoulin, E. (1986). Intervention multimodale auprès d'enfants jugés agressifs et rejetés des pairs. *Canadian Journal of Special Education*, 2, 171-197.
- Vitaro, F. et Charest, N. (1988). Intervention impliquant les pairs auprès d'enfants en difficulté d'adaptation sociale. Dans P. Durning et R.E. Tremblay (Eds), *Relations entre enfants : recherches et interventions éducatives* (pp.151-154). Paris : Fleurus.
- Vitaro, F., Tremblay, R.E. Gagnon, C. Piché, C. et Royer, N. (1988). Evaluation par les pairs à l'école maternelle des difficultés de comportement. Dans P. Durning et R.E. Tremblay (éds), *Relations entre enfants : recherches et interventions éducatives* (pp. 271-308). Paris, Fleurus.
- Vitaro, F., Bovin, M. et Gagnon, C. (1989, avril). Multiple sources behavior correlates from kindergarten to grade one: communication présentée au Congrès de la Society for Research in Child Development, Kansas City
- Waas, G.A. (1987). Aggressive-rejected children: Implications for school psychologists. *Journal of School Psychology*, 25, 383-388.
- Wasik, B.H. (1987). Sociometric measures and peer descriptors of kindergarten children : A study of reliability and validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 218-224.
- Weissberg, R.P. et Allen, J. P. (1986). Promoting children's social skills and adaptive interpersonal behavior. Dans B.A. Edelstein et L. Michelson (Eds), *Handbook of Prevention* (pp. 153-175). New York : Plenum.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Plaget perspective*. Chicago: The University of Chicago Press.