

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA STABILITÉ TEMPORELLE DES AMITIÉS À L'ÂGE PRÉSCOLAIRE

ESSAI DOCTORAL

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

MARIE-FRANCE PROULX

JANVIER 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de cet essai doctoral a été possible grâce à une bourse de doctorat offerte par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) ainsi que quelques bourses d'excellence octroyées par l'Université du Québec à Montréal (UQÀM).

Plusieurs personnes ont permis la réalisation de ce projet. Je tiens d'abord à remercier François Poulin, mon directeur de thèse, qui par son soutien, ses encouragements, ses commentaires constructifs et sa rigueur m'ont permis de mener à terme mon projet. Merci François de m'avoir accompagné dans ce processus et d'avoir cru en moi.

J'aimerais aussi à remercier les jeunes participants de l'étude et leurs parents sans qui ce projet n'aurait pas eu lieu. De même, je tiens à remercier les nombreux assistants de recherche qui ont aidé à la collecte de données. Je désire également remercier mes collègues du LEDSEA, passées et présentes, avec qui j'ai partagé des moments précieux et significatifs tout au long de mon doctorat. Plus particulièrement, merci Annick, collègue et amie, dont j'ai apprécié le soutien et nos échanges inspirants. Je voudrais également remercier Jean Bégin pour ses éclairages au plan statistique.

Merci également aux tout-petits que je côtoie au quotidien et qui ont été une grande source d'inspiration et de réflexion pour le sujet de cette essai doctoral.

Enfin, c'est avec gratitude que je souhaite remercier ma famille et mes amis. Merci à mes parents qui depuis 30 ans sont là pour m'encourager et me soutenir dans mes projets et qui m'ont inculqué la curiosité et le goût d'apprendre. Merci à mes frères, Guillaume, Rémi et Mathieu, qui ont pris plaisir à me taquiner sur mon statut d'étudiante à long terme, mais qui m'ont toujours fait sentir qu'ils croyaient en moi. Merci au petit William, qui du haut de ses 17 mois découvre le monde avec

émerveillement... et que je regarde grandir avec grand bonheur. Merci à ma belle-famille qui m'a procuré des encouragements et aussi un lieu de retraite pour les temps de rédaction intensive. Je tiens à dédier un merci tout spécial à mes amies grâce à qui et avec qui j'ai traversé les différentes étapes de ce processus doctoral, les moments agréables comme les moments de dur labeur. Notre amitié a été pour moi une source de soutien mais aussi d'inspiration. Je remercie plus particulièrement Alison, Annick, Camille, Geneviève, Marie-Hélène F.-R., Marie-Hélène G. et Marie-Noëlle. Merci également à ma chère Caroline, avec qui depuis 16 ans, je partage une amitié enrichissante et unique. Merci d'être là depuis toutes ces années!

Enfin, c'est avec grande émotion que je tiens à exprimer ma plus profonde reconnaissance à Julien Chabot, mon amour, mon conjoint, mon meilleur ami, mon phare dans la tourmente. Merci mon chéri pour ta présence, ton amour, ta compréhension, ta grande patience, tes bons petits plats, tes pas de danse et ton enthousiasme. Tu m'as permis d'aller jusqu'au bout de ce projet, de clore ce chapitre de ma vie... et d'en commencer un nouveau.

À vous tous, je tiens à vous exprimer ma plus profonde reconnaissance.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	vii
CHAPITRE I.....	9
INTRODUCTION GÉNÉRALE	10
1.1 L'importance des relations d'amitié à l'âge préscolaire	11
1.2 Le fonctionnement social à l'âge préscolaire.....	13
1.3 Les dimensions de l'amitié en lien avec le fonctionnement social	15
1.4 La stabilité temporelle des amitiés à l'âge préscolaire.....	17
1.5 Les profils de stabilité dans les relations d'amitié	19
1.6 Objectifs de recherche.....	23
CHAPITRE II	24
Stabilité et changement dans les amitiés en maternelle: Examen des liens avec le fonctionnement social	25
Résumé.....	26
<i>La stabilité des amitiés.....</i>	<i>28</i>
<i>Objectifs et hypothèses.....</i>	<i>30</i>
Méthodologie	34
<i>Participants.....</i>	<i>34</i>
<i>Procédure.....</i>	<i>36</i>
<i>Mesures</i>	<i>37</i>
<i>Amitiés</i>	<i>37</i>
<i>Profils de stabilité des amitiés.....</i>	<i>37</i>
<i>Fonctionnement social de l'enfant</i>	<i>38</i>

<i>Plan d'analyse</i>	40
Résultats	40
<i>Prévalence des profils de stabilité</i>	41
<i>Les profils de stabilité et le fonctionnement social</i>	41
Discussion	44
<i>Prévalence des profils de stabilité</i>	45
<i>Profil de stabilité et fonctionnement social</i>	46
<i>Différences selon le sexe</i>	51
<i>Limites et forces de l'étude</i>	52
<i>Avenues de recherche futures</i>	54
RÉFÉRENCES.....	56
CHAPITRE III	67
DISCUSSION GÉNÉRALE	68
3.1 Les profils de stabilité des amitiés à l'âge préscolaire.....	69
3.2 Le fonctionnement social des enfants des différents profils de stabilité.	70
3.3 Quelques enjeux méthodologiques associés à la mesure de la stabilité des amitiés.....	74
3.4 Avenues de recherche futures	76
3.5 Implications pour l'intervention	79
3.6 Conclusion	81
APPENDICE A	
Formulaire de consentement	82
APPENDICE B	
Entrevue sociométrique : Verbatim	85
RÉFÉRENCES.....	94

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE II (ARTICLE SCIENTIFIQUE)

Tableau		Page
1.	<i>Nombre d'Amis à l'Automne (T1), au Printemps (T2) et Total pour chacun des Profils de Stabilité</i>	63
2.	<i>Répartition des Garçons et des Filles dans les Profils de Stabilité des Amitiés.....</i>	64
3.	<i>Moyennes (écarts-types) des Différents Profils de Stabilité aux T1 et T2 pour chaque Indice de Fonctionnement Social</i>	65
4.	<i>Moyennes (écarts-types) du Score de Changement des Différents Profils de Stabilité pour chaque Indice de Fonctionnement Social...</i>	66

RÉSUMÉ

L'entrée à la maternelle constitue une période charnière dans le développement social et affectif des enfants. Alors qu'ils terminent la période dite préscolaire, les enfants vont tendre vers un besoin de socialisation avec les pairs. Les relations d'amitié vont alors jouer un rôle significatif dans leur développement cognitif, social et émotionnel (Howes, 1988; Ladd & Price, 1987). Les amitiés entre pairs constituent une forme particulière de relations interpersonnelles qui sont, contrairement aux relations parents-enfant, de nature égalitaire et volontaire. Elles offrent l'opportunité à l'enfant de développer des habiletés nécessaires à la compétence sociale, notamment la coopération et la résolution de problèmes (Hartup, 1979; Piaget, 1965; Youniss, 1980). Les amitiés à l'enfance présentent également un caractère très fluide et dynamique. L'enfant expérimente des relations avec différents pairs, forme des amitiés avec certains d'entre eux, choisit de mettre fin à certaines de ces amitiés, en forme de nouvelles avec d'autres pairs, et ainsi de suite. Cette fluidité a été observée sur de très courtes périodes de temps (Cairns, Leung, Buchanan, & Cairns, 1995) et de façon plus marquée chez les jeunes enfants (Dunn, 2004; Howes, 1983). Certaines amitiés stables et susceptibles d'être significatives pour l'enfant émergeront de ce «magasinage».

Cet essai doctoral propose un examen de la stabilité temporelle en tant que caractéristique spécifique des amitiés à la maternelle. L'hypothèse générale à l'étude soutient que les enfants varieront dans leur capacité à former et à maintenir des amitiés qui demeureront stables au cours d'une année scolaire et que ces variations seront associées à leur fonctionnement social. De façon plus spécifique, deux objectifs sont poursuivis: 1) identifier les différents profils de stabilité temporelle dans les amitiés et documenter leur prévalence et 2) examiner certains indicateurs du fonctionnement social (préférence sociale, prosocialité, retrait, timidité, agression et victimisation) des enfants pouvant être associés de façon concurrente et longitudinale à ces profils de stabilité.

L'échantillon de cet essai doctoral est composé de 2353 enfants de maternelle (48,5% filles) provenant d'une grande banlieue et de milieux socio-économiques variés. Les informations sur le fonctionnement social des enfants et l'identification des relations d'amitié réciproques ont été recueillies à partir d'une mesure de nomination sociométrique par les pairs administrée à l'automne et au printemps de la maternelle. Cinq profils de stabilité des amitiés sont examinés : stable, rotation, déclin, croissance et sans amis.

Les résultats indiquent qu'il y a une plus grande proportion d'enfants dans le profil stable que dans les autres profils. Les résultats montrent également que les

enfants des profils avec des amis (stable, rotation, déclin et croissance) sont plus acceptés par leurs pairs, plus prosociaux, moins retirés socialement, moins timides et moins agressifs que les enfants du profil sans amis. Ces derniers deviennent plus retirés et moins victimisés au cours de l'année scolaire. De plus, les enfants des profils avec des amis tout au long de l'année (stable et rotation) sont plus acceptés par leurs pairs, plus prosociaux, moins timides et moins retirés que les enfants qui sont sans amis à un temps de mesure (déclin et croissance). Aussi, les enfants du profil stable sont plus acceptés par leurs pairs, plus prosociaux et moins timides que les enfants du profil rotation et ces derniers deviennent moins retirés au cours de l'année scolaire. Enfin, les enfants du profil déclin sont moins rejetés par leurs pairs et plus prosociaux que les enfants du profil croissance à l'automne. Par contre, au cours de l'année scolaire, les enfants du profil déclin deviennent plus rejetés et moins prosociaux que les enfants du profil croissance tandis que ces derniers deviennent moins rejetés et plus prosociaux et moins timides.

En conclusion, cet essai doctoral démontre la pertinence d'examiner la stabilité temporelle des amitiés chez les enfants de maternelle selon une approche par profils puisqu'il a été observé que ces profils sont associés à différentes dimensions du fonctionnement social. Plusieurs avenues de recherche future sont proposées. Finalement, les aspects méthodologiques et les implications pour l'intervention sont abordés.

Mots clés : stabilité, relations d'amitié, âge préscolaire, fonctionnement social

CHAPITRE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Lors de l'entrée à la maternelle, les enfants sont pour la première fois exposés à un groupe formé d'un grand nombre de pairs du même âge et avec qui ils interagissent sur une base quotidienne pendant près de neuf mois. Leur capacité à former et maintenir des amitiés dans ce contexte constitue alors un enjeu important pour leur adaptation sociale et scolaire (Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987). L'importance des relations entre pairs dans le développement socio-affectif à cet âge est d'ailleurs soulignée par un grand nombre de chercheurs et de théoriciens (Bukowski, Newcomb & Parker, 1998; Burhmester & Furman, 1986; Hartup, 1996; Hartup & Stevens, 1997; Parker & Asher, 1993; Sullivan, 1953; Vaughn, Colvin, Azria, Caya et al., 2001).

Plusieurs dimensions des amitiés au préscolaire ont été étudiées par les chercheurs, notamment la présence ou l'absence d'amitié (Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Lamarche, Brendgen, Boivin, Vitaro, Pérusse et al., 2006; Sebanc, 2003), la qualité des amitiés (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996; Sebanc, 2003) ou encore les caractéristiques des amis (Lamarche, Brendgen, Boivin, Vitaro et al., 2007; Snyder et al., 1996, 1997 et 2005). Le présent essai doctoral propose d'examiner une dimension rarement considérée au préscolaire: la stabilité temporelle des amitiés. L'hypothèse générale à l'étude soutient que les différences individuelles dans la stabilité des amitiés des enfants de maternelle sont associées à leur fonctionnement social. Le premier chapitre a pour but de situer les amitiés à l'âge préscolaire dans une perspective développemental et de mettre en évidence l'importance de la formation et du maintien de ces relations. Le deuxième chapitre prend la forme d'un article scientifique dans lequel est rapportée une étude portant sur l'examen des profils de stabilité des amitiés à la maternelle en lien avec le fonctionnement social. Le troisième chapitre propose une discussion sur la signification développementale de la stabilité temporelle des amitiés et sur

l'importance d'examiner cette dimension à l'aide d'une typologie par profils de stabilité.

1.1 L'importance des relations d'amitié à l'âge préscolaire

L'influence des amis dans le développement est à la fois différente et complémentaire à celle des parents (Bronfenbrenner, 1977; Hartup, 1979). Contrairement à la relation verticale que les enfants entretiennent avec leurs parents, les enfants ont entre eux une relation plus horizontale, d'égal à égal, qui leur procure des opportunités d'exploration, de jeux et de camaraderie. À l'âge préscolaire, les amitiés sont caractérisées principalement par la camaraderie. Les amis manifestent du plaisir à jouer ensemble, ils montrent une préférence mutuelle et leur relation est caractérisée par la présence d'affection mutuelle (Howes, 1983; Howes & Phillipsen, 1992). Il s'agit d'un contexte relationnel qui favorise l'apprentissage et le développement d'habiletés, qui offre des ressources cognitives et émotionnelles et qui constitue un modèle pour les relations interpersonnelles subséquentes (Howes, 1983; Hartup, 1989).

De façon plus spécifique, la période préscolaire constitue un cadre particulier pour les premières relations d'amitié car les enfants ont à accomplir des tâches développementales au niveau sociocognitif (Selman, 1980; Youniss, 1980) et au niveau de leur compétence socio-émotionnelle, c'est-à-dire 1) de maintenir un engagement positif avec les pairs et 2) de réguler l'expérience et l'expression émotionnelle (Parker & Gotman, 1989; Rose-Krasnor & Denham, 2011). Les relations d'amitié de l'enfant d'âge préscolaire sont par conséquent teintées par la façon dont il va accomplir ces tâches développementales (Denham et al., 2003; Froming, Nasby, & McManus, 1998; Selman, 1980). Les relations d'amitié procurent des opportunités aux jeunes enfants pour le développement des habiletés inhérentes aux tâches développementales, notamment apprendre à négocier, à coopérer, à faire des compromis, à comprendre et respecter les règles, à réguler ses émotions, à

comprendre la perspective de l'autre et à développer une compréhension psychologique de soi et des autres (Denham, 2006; Dunn, Cutting, & Fisher, 2002; Dunn & Hugues, 1998; Hartup, 1989; Thompson, Goodvin & Meyer, 2006). En même temps, ce sont ces habiletés qui sous-tendent la formation des amitiés chez le jeune enfant (Brownell & Brown, 1992; Dunn, 2004; Gifford-Smith & Brownell, 2003). Selon Howes (2011), pour qu'il puisse former des amitiés, l'enfant doit être en mesure de reconnaître l'ami potentiel comme un acteur social et être conscient de la nature réciproque des comportements sociaux dans l'interaction sociale.

Plusieurs auteurs insistent sur l'importance du critère de réciprocité dans la définition même de l'amitié (Berndt & Hoyle, 1985; Hardy, Bukowski & Sippola, 2002; Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Vaughn, et al., 2001). La notion de réciprocité implique que les deux partenaires reconnaissent l'existence d'une amitié entre eux, en se désignant mutuellement comme ami. Cette précision permet de distinguer une réelle relation d'amitié, qui est confirmée par les deux partenaires, d'une attraction non réciproque de la part d'un des enfants (Rubin et al., 1998). Ainsi, dans une méta-analyse, Newcomb et Bagwell (1995) ont clairement démontré que les amitiés réciproques se distinguent des amitiés non-réciproques sur le plan de la fréquence d'interactions positives et de la qualité de la relation. Ces distinctions ont d'ailleurs été observées dès l'âge préscolaire (Vaughn, et al., 2001).

Graduellement, avec l'entrée à l'école, un autre besoin social s'ajoutera et prendra au fil des ans de plus en plus d'importance: le besoin d'acceptation par le groupe de pairs (Sullivan, 1953). Lors de l'entrée en maternelle, les enfants se retrouvent dans une transition entre la fin de la période préscolaire et le début de la période scolaire. Ils sont alors plus matures sur les plans cognitif, affectif et social que les enfants qui débutent la période préscolaire (Denham, 2006; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Thompson et al., 2006). Cependant, ils se retrouvent dans une période où leurs habiletés d'adaptation sont grandement sollicitées tant aux plans social que scolaire. Dans ce contexte, les relations d'amitiés sont susceptible de leur procurer un

soutien émotionnel et un sentiment de sécurité qui favoriseront leur adaptation à l'école (Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987). En plus, de façon générale, la présence d'amis dans la vie des enfants est positivement associée à leur bien-être psychologique et à leur estime de soi (Hartup & Stevens, 1997).

1.2 Le fonctionnement social à l'âge préscolaire

Les relations que l'enfant entretient avec ses amis sont associées aux dimensions de fonctionnement social. Ces dimensions peuvent caractériser le comportement de l'enfant ou refléter la qualité de ses relations avec l'ensemble du groupe de pairs.

Sur le plan du comportement, les dimensions les plus souvent considérées sont la prosocialité, l'agression et le retrait social (Bukowski, Rubin & Parker, 1998). D'abord, la prosocialité est l'une des habiletés qui sous-tend la compétence socio-émotionnelle et elle se définit comme l'habileté et la motivation à agir de manière qui bénéficie aux autres (Rose-Krasnor & Denham, 2011). Les comportements prosociaux sont des attitudes et des comportements d'aide, de coopération, de partage et de réconfort (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Howes, 1996).

Deuxièmement, l'agression est définie comme tout acte qui est dirigée vers un autre individu, ou ses biens, dans le but de blesser ou de porter atteinte. Elle peut prendre la forme d'une agression physique ou verbale, et être directe ou indirecte (Connor, Melloni, & Harrison, 1998; Crick, 1995). Une seconde distinction concerne l'intentionnalité derrière le geste agressif. L'agression réactive réfère à une réponse défensive, affective, hostile et impulsive qui est émise suite à la perception d'une menace ou d'une provocation actuelle ou passée; à l'opposé, l'agression proactive réfère à des actes d'agression non-provoqués, planifiés et poursuivant un but ou visant à dominer ou influencer un autre individu (Poulin & Boivin, 2000). Ces différentes manifestations d'agression constituent un ensemble de comportements représentant le niveau de comportements agressifs de l'enfant et peut être examiné comme un tout plutôt que distinctement.

Troisièmement, le retrait social se définit comme le fait de choisir de ne pas interagir avec le groupe de pairs et de s'isoler soi-même (Rubin, Burgess, & Coplan, 2002). Un enfant peut souhaiter se retirer du groupe de pairs pour différentes raisons : 1) pour éviter des situations sociales qui occasionnent de l'anxiété et/ou la timidité, 2) par désintérêt pour les interactions sociales (asociabilité) ou 3) parce que l'enfant se sent rejeté par les pairs (Asendorpf, 1993). Souvent, les études confondent le retrait et la timidité. Ces concepts sont reliés et ils ont tous deux comme répercussion à moyen et long terme le manque de contacts sociaux et peuvent occasionner le rejet par le groupe de pairs (Rubin, LeMare & Lollis, 1990). Pourtant les deux concepts, le retrait et la timidité, sont bien distincts puisque ce ne sont pas tous les enfants retirés socialement qui sont timides. La timidité se définit comme la présence de méfiance et d'anxiété face à la nouveauté sociale et face à l'évaluation des autres perçue; elle se caractérise également par un comportement ambivalent d'approche-évitement (Coplan, Parkash, O'Neil, & Armer, 2004). Le retrait social et la timidité ont également des implications différentes (Rubin, Burgess & Coplan, 2002). Contrairement aux enfants qui sont retirés-asociaux, ceux qui sont timides ont le désir d'interagir avec les autres, mais ils sont trop anxieux ou craintifs pour initier les interactions sociales (Coplan et al., 2004). Les enfants retirés socialement sont quant à eux plus à risque de vivre de l'insécurité, d'avoir une mauvaise estime de soi, et de vivre de la solitude à moyen et long terme (Rubin, Chen, McDougall, Bowker, & McKinnon, 1995).

Sur le plan de la qualité des relations que l'enfant entretient avec l'ensemble du groupe de pairs, deux dimensions sont généralement considérées : 1) l'intégration ou le statut dans le groupe de pairs et 2) la victimisation par les pairs. D'abord, l'intégration dans le groupe de pairs ou le statut sociométrique représente la relation entre un individu et un groupe (Coie & Cillessen, 1993). L'acceptation évoque le fait d'être apprécié par ses pairs alors que le rejet indique le fait de ne pas être aimé par eux (Asher et al., 1996). L'intégration de l'enfant dans le groupe de pairs peut

s'illustrer sous forme continue (acceptation ou rejet par les pairs) ou catégorielle (i.e. populaire, rejeté, moyen, controversé, négligé) (Rubin et al., 1998). Il est également possible de regrouper les nominations d'acceptation et de rejet sous un score continu de préférence social (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). La dernière dimension, la victimisation, se définit comme une relation dans laquelle l'enfant est exposé à du harcèlement, de l'intimidation ou des abus par des pairs. Ces situations sont susceptibles de promouvoir des états affectifs et cognitifs comme de l'insécurité, de la méfiance, de la crainte, de la dépression et une faible estime de soi (Kochenderfer & Ladd, 1996; Olweus, 1993).

1.3 Les dimensions de l'amitié en lien avec le fonctionnement social

Plusieurs dimensions des amitiés à l'âge préscolaire en lien avec le fonctionnement social des enfants ont été étudiées par les chercheurs, notamment, le nombre d'amis, la qualité de la relation et les caractéristiques de l'ami.

Premièrement, les enfants d'âge préscolaire sont en mesure d'entretenir plusieurs liens d'amitié simultanément. Une étude relève qu'ils ont en moyenne de cinq à six amis (Howes & Phillipsen, 1992). De plus, le nombre d'amis lors de l'entrée à la maternelle est associé au développement d'une perception plus favorable envers l'école et à un style de participation en classe coopératif et autonome (Ladd, 1990; Ladd, et al., 1999). Par ailleurs, les enfants qui sont plus prosociaux en début d'année forment un plus grand nombre d'amitiés réciproques, tandis que ceux qui sont plus agressifs forment moins d'amitiés réciproques (Ladd et al., 1999; Ladd & Burgess, 1999).

Deuxièmement, les caractéristiques de l'ami peuvent être également associées au fonctionnement social de l'enfant (Newcomb & Bagwell, 1996). Une illustration de ce point provient des travaux menés sur les amitiés entre enfants agressifs au préscolaire (Boivin, Vitaro, & Poulin, 2005). Ainsi, il a été démontré que dès cet âge, les comportements agressifs de l'ami pouvait contribuer à une augmentation des

conduites agressives chez l'enfant (Snyder et al., 2005; Vitaro, Boivin & Bukowski, 2011). Par ailleurs, d'autres caractéristiques comportementales de l'ami peuvent également entrer en jeu. Par exemple, des comportements rejetant de la part de l'ami peuvent créer un état émotionnel aversif chez l'enfant et diminuer son estime de soi (Sebanc, 2003).

Troisièmement, la qualité des relations d'amitié des enfants d'âge préscolaire est également associée à leur fonctionnement social. D'abord, les enfants de maternelle évaluent leurs amitiés comme étant satisfaisantes lorsqu'elles sont validantes (i.e. confirment la compétence de soi et la valeur personnelle), exclusives (caractérisées par la possessivité et une association limitée avec les autres) et peu conflictuelles (exemptes d'interactions négatives, i.e. rejetantes, ridiculisantes et de comportements de domination) (Ladd et al., 1996). La qualité de la relation d'amitié contribue alors au sentiment de compétence et de sécurité à l'école, et ces bénéfices peuvent en retour affecter leur expérience émotionnelle à l'école et leur perception du milieu scolaire (Ladd et al., 1996). Par ailleurs, dans les amitiés caractérisées par un haut niveau de soutien, les enfants sont plus prosociaux (Sebanc, 2003). Ceci peut refléter le bénéfice de la relation d'amitié et/ou le pré-requis des comportements prosociaux pour former des amitiés soutenantes (Sebanc, 2003). Par contre, dans les amitiés qui sont intimes et exclusives, les enfants présentent plus d'agression relationnelle et sont moins acceptés par leurs pairs (Sebanc, 2003). Ainsi, les caractéristiques des relations d'amitié peuvent avoir à la fois des influences positives et négatives sur le fonctionnement social des enfants.

En somme, le nombre d'amis, la qualité de l'amitié de même que les caractéristiques de l'ami sont susceptibles d'être liés à différentes sphères du développement de l'enfant tant aux plans social, cognitif qu'émotionnel (Howes, 1983). La dimension temporelle des amitiés, qui réfère au maintien ou non de la relation dans le temps, demeure cependant un aspect relativement négligé dans la littérature portant sur les amitiés au préscolaire.

1.4 La stabilité temporelle des amitiés à l'âge préscolaire

La notion de stabilité temporelle d'une amitié réfère à son maintien au cours d'une période de temps plus ou moins prolongée. À l'inverse, la notion d'instabilité (ou de fluidité) indique la présence de changements dans les relations d'amitié, soit la perte d'un ami ou la formation d'une nouvelle relation. Lorsque les amitiés entre enfants sont examinées en considérant la dimension temporelle, c'est-à-dire en ayant recours à plus d'un temps de mesure, il est possible de constater le caractère dynamique de ces relations: de nouvelles amitiés sont formées, certaines sont conservées et d'autres sont dissoutes.

La littérature a longtemps assumé que les amitiés à l'âge préscolaire sont de natures instables et transitoires (Cooney & Selman, 1978; Howes, 1983), bien qu'il ait été documenté qu'à cette période du développement, les enfants peuvent avoir des amitiés durables (Barbu, 2003; Dunn, 2004; Gershman & Hayes, 1983; Howes, 1996; Ladd, 1990; Ladd et al., 1996; Lafreniere & Charlesworth, 1983). Quelques études ont examiné le degré de stabilité des amitiés sur des périodes allant de quelques semaines à trois ans, et ce pour des enfants âgés entre 2 et 5 ans (Dunn, 2004; Gershman & Hayes, 1983; Howes, 1983; Lafreniere & Charlesworth, 1983). Ces études ont cependant été menées dans différents milieux, soit des garderies, des classes de prématernelles et des classes de maternelle. Cette précision s'avère nécessaire puisque ces milieux de socialisation diffèrent sur le plan des exigences, du nombre de camarades présents et de leur âge. Ainsi, pour un échantillon d'enfants âgés entre un an et cinq ans, il est rapporté que 17% des amitiés demeurent stable dans un intervalle de huit semaines (Howes, 1983), alors qu'une autre étude rapporte que la proportion d'amitié réciproque stable s'élève à 66%, dans un intervalle de temps de quatre à six mois, pour des enfants âgés entre trois ans et cinq ans (Gershman, & Hayes, 1983) et à 82%, dans un intervalle de temps de trois mois, pour des enfants âgés entre quatre et cinq ans (Lafrenière & Charlesworth, 1983). Enfin, d'après une étude réalisée spécifiquement chez les enfants débutant la maternelle (âge

moyen = 5,61 ans), 49% d'entre eux ont des amitiés réciproques stable entre les mois d'octobre et de janvier et, de ce nombre, 61% de ces relations d'amitié réciproques demeurent stables jusqu'à la fin de l'année scolaire (Ladd et al., 1996). Aussi, la durée moyenne des amitiés à cet âge peut varier de quelques semaines à trois ans (Dunn, 2004; Gershman & Hayes, 1983; Howes & Phillipson, 1992; Sanderson & Siegal, 1995).

Par ailleurs, les résultats de ces études permettent d'illustrer la complexité reliée à la mesure du concept de stabilité des amitiés à cet âge. En effet, le degré de stabilité rapporté est très variable d'une étude à l'autre, ce qui peut être attribuable à des différences sur les plans conceptuels (définition de l'amitié) et méthodologiques (intervalles de temps entre les prises de mesure, et procédure utilisée pour identifier les amitiés: observation, sociométrie). De plus, les échantillons d'enfants de certaines de ces études sont hétérogènes sur le plan de l'âge (1 à 5 ans), ce qui peut également contribuer à cette variabilité dans le degré de stabilité des amitiés. Les très jeunes enfants diffèrent des enfants qui se trouvent à la fin de la période préscolaire sur différents aspects de leur développement (e.g., acquis langagiers, sociaux, cognitifs et émotionnels) et n'ont donc pas les mêmes ressources et habiletés pour former et maintenir des relations d'amitié.

Par ailleurs, les études antérieures qui ont évalué les amitiés à plus d'un moment ont, pour la plupart, documenté la stabilité des relations d'amitié de façon descriptive sans toutefois en faire un objet d'étude central (Drewry & Clark, 1985; Howes, 1983; Howes & Phillipson, 1992; Ladd & Price, 1987; Ladd, 1990; Ladd et al. 1996; Lafreniere & Charlesworth, 1983). Or, la stabilité peut constituer en elle-même une dimension unique des relations d'amitié. En effet, les recherches menées auprès d'enfants de cet âge ont mis en évidence l'importance de la présence d'amitiés stables et de la formation de nouvelles amitiés à cette période de développement tant au plan de l'adaptation sociale que scolaire (Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987; Ladd et al., 1996; Ladd & Troop-Gordon, 2003).

Les études qui ont examiné la stabilité des amitiés à l'âge préscolaire ont principalement utilisé un indice continu, comme la proportion d'amitiés stables ou nouvelles, ce qui limite la possibilité de rendre compte des liens pouvant exister entre les dimensions de maintien, de formation et de perte de relations d'amitié. En effet, en rapportant la proportion d'amis perdus, cela n'indique pas si ces enfants ont remplacé ou non les amis perdus en formant de nouvelles relations d'amitié, ce qui aurait alors une incidence différente au niveau de leur fonctionnement social. Par ailleurs les proportions d'amis stables, perdus et nouveaux rapportées procurent une information sur la moyenne des enfants de l'échantillon, ce qui est plutôt limitatif comme information compte tenu de la variabilité interindividuelle que l'on peut retrouver dans la stabilité des amitiés.

1.5 Les profils de stabilité dans les relations d'amitié

Une autre avenue a été proposée pour mieux rendre compte de la complexité du phénomène de stabilité temporelle dans les relations d'amitié, soit l'examen de profils de stabilité. Cette idée de profils de stabilité a été mise de l'avant par Parker et Seal (1996). Dans une étude menée auprès de jeunes âgés entre 8 et 15 ans séjournant dans un camp de vacances, ces auteurs ont examiné la stabilité et le changement dans les relations d'amitié en évaluant le réseau d'amis des enfants à trois reprises au cours d'une période de quatre semaines. Ces évaluations répétées leurs ont permis de relever l'existence de cinq profils de stabilité des amitiés : 1) le profil stable où les enfants maintiennent leurs relations d'amitié et forment très peu de nouvelles amitiés, 2) le profil rotation caractérisé par la perte d'amitiés et par la formation de nouvelles amitiés qui remplacent celles perdues, 3) le profil croissance où les enfants maintiennent plusieurs amitiés en plus d'en former de nouvelles, 4) le profil déclin dans lequel les enfants perdent des amis et ne les remplacent pas et enfin 5) le profil sans amis qui correspond aux enfants qui n'ont pas d'amis et ce, de façon chronique. Les auteurs rapportent que les garçons et les filles se répartissent uniformément dans

ces différents profils. Ils rapportent également qu'il y a plus d'enfants dans les profils stable et rotation que dans les autres profils. Enfin, les enfants qui présentent un profil de stabilité de type rotation sont plus jeunes que les enfants qui présentent un profil de types stable, croissance ou déclin.

Un des objectifs poursuivi par l'étude de Parker et Seal (1996) consistait à vérifier si les enfants qui présentaient ces différents profils différaient les uns des autres sur le plan de caractéristiques comportementales telles que rapportées par les pairs. Leurs résultats indiquent que les enfants du profil rotation sont reconnus par leurs pairs pour leur sens de l'humour, leur tendance à être batailleur, à être autoritaire et à ridiculiser les autres. Quant aux enfants du profil déclin, ils sont reconnus pour ne pas être agressifs, pour leur souci d'autrui et pour leur propension à la vantardise. Il peut sembler surprenant que les enfants de ce dernier profil se distinguent aussi positivement des autres. Les auteurs expliquent ces résultats en proposant que ces enfants ont peut-être tendance à privilégier des relations plus intimes et à délaissier les autres relations ou encore qu'ils éloignent certains amis de leur réseau pour régler des conflits au sein du groupe. Par ailleurs, les enfants des profils stable et croissance se distinguent moins clairement des autres, mais les filles du profil stable sont reconnues pour leur honnêteté, alors que les enfants du profil croissance sont perçus comme n'étant pas autoritaires. Les résultats de Parker et Seal (1996) contribuent donc à valider cette approche par profils de stabilité des amitiés.

Une autre étude menée par Wojslawowicz, Rubin, Burgess, Booth-LaForce, et Rose-Krasnor (2006) auprès d'enfants de 5e année du primaire a permis d'identifier des profils de stabilité des amitiés similaires à ceux de l'étude de Parker et Seal (1996), mais en considérant cette fois-ci uniquement les relations d'amitié réciproques entretenues avec des meilleurs amis. Les enfants étaient invités à identifier leurs deux meilleurs amis dans la classe à l'automne et à nouveau au printemps de la même année scolaire. Les auteurs sont ainsi parvenus à catégoriser les enfants dans des profils de stabilité des relations d'amitié similaires à ceux de

Parker et Seal (1996), mais en appliquant des règles légèrement différentes puisque seulement deux amis étaient identifiés. Ainsi, Wojslawowicz et ses collègues (2006) ont identifié les profils suivants : 1) le profil stable où l'enfant conserve au moins un des deux meilleurs amis identifiés à l'automne, 2) le profil rotation où l'enfant a perdu les deux meilleurs amis qu'il avait à l'automne, mais s'en est refait au moins un autre au printemps, 3) le profil croissance où l'enfant n'avait pas de meilleur ami à l'automne et a formé au moins une relation d'amitié avec un meilleur ami en cours d'année scolaire, 4) le profil déclin où l'enfant a perdu ses deux meilleurs amis et n'a pas formé de nouvelles relations d'amitié pour les remplacer et 5) le profil sans amis où l'enfant n'a pas de meilleur ami à aucun des temps de mesure.

L'étude de Wojslawowicz et ses collègues (2006) avait également pour objectif d'examiner les caractéristiques comportementales associées à ces profils de stabilité. Les résultats révèlent que les enfants qui présentent les profils stable et rotation sont davantage prosociaux et populaires et sont moins agressifs et victimisés que les autres enfants. De plus, ceux du profil croissance deviennent moins victimisés au cours de l'année scolaire, alors que ceux du profil déclin le deviennent davantage.

L'étude de Parker et Seal (1996) et celle de Wojslawowicz et ses collègues (2006) ont comme point commun le fait d'avoir interrogé directement les enfants sur l'identité de leurs amis et d'avoir appliqué le critère de réciprocité, tel que prescrit par de nombreux chercheurs (Berndt & Hoyle, 1985; Hardy et al., 2002; Rubin et al., 1998; Vaughn et al., 2001). Par ailleurs, ces deux études diffèrent sur le type de relation étudié, l'une considérant l'ensemble du réseau d'amis (Parker & Seal, 1996) et l'autre les deux meilleurs amis (Wojslawowicz et al., 2006). De plus, Wojslawowicz et ses collègues (2006) se sont inspirés de la conceptualisation des profils de stabilité des amitiés développée dans l'étude de Parker et Seal (1996), mais en l'adaptant au type de relation d'amitié examiné, i.e. les meilleurs amis. Cependant, l'adaptation de cette conceptualisation se distingue de celle de Parker et Seal puisqu'elle accorde un poids plus important à la stabilité de l'amitié. Prenons

l'exemple d'un enfant qui a deux meilleurs amis à l'automne et qui ne conservent qu'une seule de ces relations d'amitié et en forme une nouvelle au cours de l'année scolaire. Dans l'étude de Wojslawowicz et ses collègues, (2006), cet enfant serait classé dans le profil stable, alors qu'il y a tout de même eu du changement dans l'ensemble de ses relations d'amitié, mais selon la procédure développée par Parker et Seal (1996), cet enfant serait assigné au profil rotation.

L'utilisation de profils de stabilité prédéfinis dans l'examen de la stabilité des relations d'amitié a l'avantage d'illustrer clairement l'ensemble des scénarios possibles en tenant compte de la complexité de l'interaction entre la formation, le maintien et la perte d'amis, et contribue à mettre en évidence les variations interindividuelles dans la capacité qu'ont les enfants à former et maintenir des relations d'amitié. Ces profils ont été validés auprès de 216 enfants âgés entre 8 et 15 ans dans l'étude de Parker et Seal (1996) et auprès de 828 enfants âgés de 10 ans dans l'étude de Wojslawowicz et ses collègues (2006). Les études qui ont examiné la stabilité des amitiés en utilisant un indice continu, comme la proportion d'amitiés stables ou nouvelles, ne rendent compte que d'une seule partie du phénomène de la stabilité. En effet, lorsque les auteurs rapportent la proportion d'amis stables, cela ne permet aucunement de savoir si ces enfants ont formé de nouvelles amitiés et par le fait même, s'ils ont remplacé les amis perdus. De plus, même si les proportions d'amis stables, perdus et nouveaux sont présentées, cela ne permet pas d'illustrer l'interaction pouvant exister entre ces dimensions. Par ailleurs, les proportions d'amis stables, perdus et nouveaux rapportées procurent une information sur la moyenne des enfants de l'échantillon, ce qui est plutôt limitatif comme information compte tenu de la variabilité interindividuelle que l'on peut retrouver dans la stabilité des amitiés.

Chez les enfants d'âge préscolaire, la dimension temporelle des amitiés a essentiellement été examinée avec des indices continus de stabilité. Les recherches menées auprès d'enfants de cet âge ont mis en évidence l'importance de la présence d'amitiés stables et de la formation de nouvelles amitiés à cette période de

développement (Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987; Ladd et al., 1996). L'utilisation des profils de stabilité dans l'examen de la dimension temporelle des amitiés permettrait de documenter les variations interindividuelles et de tenir compte de la complexité de l'interaction entre la formation, le maintien et la perte de relations d'amitié. Par ailleurs, il est d'autant plus pertinent d'examiner ces profils dans le contexte de la classe de maternelle. Il s'agit pour l'enfant d'un nouveau milieu de vie où il est appelé à côtoyer un groupe de pairs qui demeure relativement stable tout au long de l'année scolaire. De ce fait, la classe de maternelle constitue un milieu propice à l'étude du développement des relations d'amitié et de leur stabilité temporelle.

1.6 Objectifs de recherche

Cette étude propose un examen de la stabilité des amitiés à la maternelle à partir de la typologie par profils développée par Wojslawowicz et ses collègues (2006). Le premier objectif vise à documenter la prévalence de chacun des profils de stabilité des amitiés à la maternelle. Le deuxième objectif consiste à vérifier si les enfants des différents profils de stabilité se distinguent sur le plan d'indicateurs de fonctionnement social (l'acceptation par les pairs, la prosocialité, le retrait social, la timidité, l'agression et la victimisation) tels que mesurés à l'automne et au printemps.

Les participants sont 2353 enfants de maternelle (filles = 48,5%) provenant de divers secteurs d'une grande banlieue et de milieux socio-économiques variés. Une mesure de nomination sociométrique utilisée en début d'année scolaire (octobre) et de nouveau à la fin de l'année scolaire (mai) a permis d'identifier les amitiés réciproques et de recueillir les informations sur le fonctionnement social des enfants.

CHAPITRE II

STABILITÉ ET CHANGEMENT DANS LES AMITIÉS À LA MATERNELLE :
EXAMEN DES LIENS AVEC LE FONCTIONNEMENT SOCIAL (ARTICLE
SCIENTIFIQUE)

**Stabilité et changement dans les amitiés en maternelle: Examen des liens
avec le fonctionnement social**

Marie-France Proulx et François Poulin

Université du Québec à Montréal

Résumé

Cette étude porte sur un examen de la stabilité et du changement dans les relations d'amitié réciproques d'enfants de maternelle selon une typologie par profils (stable, rotation, déclin, croissance, sans amis). Le premier objectif vise à documenter la prévalence de ces profils. Le second objectif consiste à vérifier si les enfants des cinq profils diffèrent dans leur fonctionnement social (statut auprès des pairs, prosocialité, retrait, timidité, agression, victimisation). L'échantillon est formé de 2353 enfants de maternelle. Les amitiés réciproques et les indicateurs de fonctionnement social ont été mesurés à l'aide de nominations par les pairs recueillies en octobre et en mai de la même année. Une série d'Anovas à mesures répétées indiquent que les enfants du profil sans amis sont moins acceptés par leurs pairs, plus timides, plus retirés et plus agressifs que les autres enfants. De plus, les enfants du profil stable sont significativement plus acceptés par les pairs, plus prosociaux, moins timides que les enfants du profil rotation. Enfin, les enfants du profil déclin deviennent moins acceptés par leur pairs et moins prosociaux en cours d'année alors que les enfants du profil croissance le deviennent davantage.

Stabilité et changement dans les amitiés en maternelle: Examen des liens avec le fonctionnement social

Un des enjeux importants du développement socio-affectif en début de scolarisation est la capacité de l'enfant à établir des relations harmonieuses avec ses camarades de classe (Buhrmester & Furman, 1986; Sullivan, 1953). L'enfant est alors exposé à un groupe de pairs stable avec lesquels il sera appelé à interagir sur une base quotidienne pendant près d'un an. À travers ces échanges et interactions, il en viendra à former des liens d'amitié qui se maintiendront ou non avec le temps (Barbu, 2003; Howes, 1983; Ladd, 1990). Ces amitiés revêtent une importance particulière pour l'enfant en lui offrant un contexte d'apprentissage et d'entraînement à de nouvelles habiletés sociales et cognitives en plus de contribuer à son bien-être psychologique (Dunn, 2004; Hartup & Stevens, 1997; Howes, 1983).

Jusqu'à maintenant, les chercheurs intéressés aux corrélats des amitiés à l'âge préscolaire et à leur impact sur le développement de l'enfant se sont surtout concentrés sur le nombre d'amitiés (Clark & Ladd, 2000; Ladd, 1990), leur qualité (Clark & Ladd, 2000; Ladd, Kochender & Coleman, 1996; Sebanc, 2003) et sur les caractéristiques des amis (Snyder, Schrepferman, Oeser, Patterson et al., 2005). Cependant, ces travaux ne prennent pas en considération la dimension temporelle des amitiés. En effet, lorsque les amitiés sont examinées selon un continuum temporel, leur caractère changeant est mis en évidence: des amitiés sont formées, certaines se maintiennent et d'autres se dissolvent. Le changement dans les amitiés n'est sans

doute pas aléatoire; certains enfants vivraient plus de changements dans leurs amitiés que d'autres. Il a par ailleurs été proposé que ces différences individuelles dans la stabilité des amitiés soient associées à des caractéristiques comportementales et sociales chez les enfants (Poulin & Chan, 2010). En continuité avec des travaux menés auprès d'enfants plus âgés (Bowker, Fredstorm, Rubin, Rose-Krasnor et al., 2010; Parker & Seal, 1996; Wojslawowicz, Rubin, Burgess, Booth-Laforce et al., 2006), cette idée est ici examinée auprès d'enfants de maternelle alors qu'ils se situent dans une période de transition important, soit l'entrée dans le monde scolaire.

La stabilité des amitiés

Une amitié se définit d'abord par la présence de réciprocité, c'est-à-dire le fait que deux enfants en reconnaissent l'existence (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Comparativement aux amitiés non réciproques, les amitiés réciproques sont caractérisées par une relation de meilleure qualité et par une plus grande fréquence d'interactions positives (Newcomb & Bagwell, 1995; Vaughn, Colvin, Azria, Caya et al., 2001). Les enfants d'âge préscolaire peuvent maintenir quelques amitiés réciproques, mais ils sont surtout reconnus pour le caractère instable de leurs amitiés (Dunn, 2004; Gershman & Hayes, 1983; Howes, 1983; Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987; Lafreniere & Charlesworth, 1983). Il ressort des études précédentes à l'âge préscolaire une grande variabilité dans les proportions d'amitiés stables, d'amitiés nouvelles et d'amitiés perdues, mais ces indicateurs de stabilité et de changement n'ont jamais été mis en lien.

Wojslawowicz et ses collègues (2006) suggèrent de distinguer deux aspects du changement dans les amitiés. Le premier aspect concerne la *présence/absence* des amitiés. Ainsi, un enfant peut avoir un (ou des) ami à un moment donné et ne plus en avoir à un autre moment. Le second aspect du changement concerne l'*identité* des amis. Certains enfants semblent stables sur le plan des amitiés puisqu'ils ont un (ou des) amis d'un moment à l'autre, mais l'identité de ces amis change; les amitiés perdues sont remplacées par de nouvelles.

Une typologie des profils de stabilité des amitiés qui tient compte de ces deux aspects du changement a été proposée (Parker & Seal, 1996; Wojslawowicz et al., 2006). Cinq profils de stabilité ont été identifiés: 1) le profil *stable*, où les enfants maintiennent des amitiés avec les mêmes pairs; 2) le profil *rotation* qui regroupe les enfants qui perdent des amis, mais qui les remplacent par de nouveaux; 3) le profil *déclin* dans lequel les enfants perdent des amis sans former de nouvelles amitiés; 4) le profil *croissance* qui regroupe les enfants qui n'ont pas d'amis dans un premier temps, mais qui forment des amitiés par la suite et 5) le profil *sans amis* qui réfère à l'absence chronique d'amitié.

Ces profils permettent de mieux comprendre la complexité du phénomène de stabilité temporelle dans les amitiés et d'examiner la présence de différences individuelles. Les travaux menés sur cette question révèlent que les enfants des différents profils se distinguent sur le plan du fonctionnement social. Une étude menée par Parker et Seal (1996) indique que les enfants sans amis sont plus anxieux

et moins acceptés par leurs pairs que les enfants des autres profils. Parmi ceux qui ont des amis, les enfants du profil déclin sont plus anxieux et plus retirés que les autres. Une autre étude menée par Wojslawowicz (2006) révèle que les enfants des profils déclin et sans amis sont plus victimisés et sont moins prosociaux que les enfants des profils stable, rotation et croissance. Enfin, une dernière étude rapporte que les enfants du profil croissance sont perçus comme étant moins prosociaux et plus victimisés que les enfants du profil rotation (Bowker et al., 2010).

Dans l'ensemble, les résultats de ces études illustrent l'importance de considérer la dimension du changement dans les amitiés et contribuent à valider la typologie par profils de stabilité. Cependant, ces travaux ont été menés auprès d'enfants d'âge scolaire. Or le contenu, la nature et la fonction des amitiés sont appelés à changer au cours du développement (Dunn, 2004; Hartup, 1996; Sullivan, 1953; Newcomb & Bagwell, 1995). Les résultats obtenus avec les enfants d'âge scolaire ne peuvent donc d'emblée être généralisés à la période préscolaire.

Objectifs et hypothèses

Cette étude propose un examen de la stabilité des amitiés au préscolaire à partir de la typologie par profils développée par Wojslawowicz et ses collègues (2006). Les amitiés réciproques sont identifiées en début d'année scolaire (octobre) et de nouveau à la fin de la même année (mai). Le premier objectif vise à documenter la prévalence de chacun des profils de stabilité des amitiés à la maternelle. Étant donné la grande instabilité généralement observée dans les amitiés à cet âge (Barbu, 2003, Howes,

1983; Howes, Unger & Siedner, 1989), il est permis de croire qu'une plus grande proportion d'enfants se retrouvera dans les profils impliquant du changement (rotation, déclin et croissance) que dans le profil stable, et ce comparativement à ce qui a été documenté à l'âge scolaire (Wojslawowicz et al., 2006).

Le deuxième objectif consiste à vérifier si les enfants des différents profils de stabilité se distinguent sur le plan du fonctionnement social. L'acceptation par les pairs et la prosocialité sont ici considérées comme étant des indicateurs d'un bon fonctionnement social alors que le retrait, la timidité, l'agression et la victimisation reflètent davantage de la mésadaptation. Quatre hypothèses sont testées. Les deux premières hypothèses s'appuient sur les études suggérant qu'à l'âge préscolaire, la présence d'amis faciliterait l'intégration dans le groupe de pairs (Ladd, 1990; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Sebanc, 2003) et protégerait de la victimisation (Lamarche, Brendgen, Boivin, Vitaro et al., 2006) alors que l'absence d'amis serait associée au rejet par les pairs (Ladd & Burgess, 1999; Ladd & Troop-Gordon, 2003) et à un plus faible niveau de comportements prosociaux (Farver & Branstetter, 1994; Sebanc, 2003). Pour la première hypothèse, il est attendu que les enfants qui sont sans amis de façon chronique auront un moins bon fonctionnement social (i.e., moins acceptés par leurs pairs, moins prosociaux, plus retirés, plus timides, plus agressifs et plus victimisés) que les enfants des autres profils. La deuxième hypothèse avance que les enfants qui entretiennent des liens d'amitié en début et en fin d'année scolaire (profils stable et rotation), et ce même si l'identité de l'ami change, présenteront un meilleur

fonctionnement social que les enfants qui n'ont pas d'amis au début ou à la fin de l'année (profils déclin et croissance).

Au-delà du simple fait d'avoir ou de ne pas avoir d'amis, le maintien d'une amitié serait également associé au fonctionnement social à l'âge préscolaire. Les travaux antérieurs suggèrent que les enfants qui forment et maintiennent des amitiés seraient plus prosociaux que ceux qui ne les maintiennent pas (Howes, 1983; Ladd & Price, 1987; Lindsey, 2002) alors qu'une grande instabilité dans les amitiés serait associée à la présence d'agression (Barbu, 2003; Howes, 1983). Par ailleurs, des études ont relevé que la durée d'une amitié et sa qualité sont fortement liées (Berndt & Hoyle, 1985; Gershman & Hayes, 1983; Ladd & al., 1996). Les amitiés de bonne qualité chez les jeunes enfants apportent davantage de validation, de soutien et d'intimité et procurent un sentiment de sécurité (Ladd et al., 1996), ce qui pourrait s'avérer une ressource précieuse en début de scolarisation. Aussi, il est permis de croire que le maintien d'une relation avec un même ami pourrait offrir un meilleur soutien qu'une amitié qui a été remplacée par une autre en cours d'année, et pourrait par le fait même permettre un meilleur fonctionnement social dans cette période riche en adaptation. La troisième hypothèse stipule donc que les enfants qui maintiennent leurs amitiés (profil stable) auront un meilleur fonctionnement social que les enfants dont l'identité des amis change en cours d'année (profil rotation).

Parmi les enfants qui forment des amitiés en début d'année, certains vont ensuite les perdre sans toutefois les remplacer par de nouvelles. Ils sont alors à risque de

rencontrer des difficultés sur le plan de l'adaptation à l'école et du fonctionnement social (rejet par les pairs, problèmes intériorisés et extériorisés) (Ladd, 1990; Ladd & Burgess, 2001; Ladd & Price, 1987). D'autres enfants n'ont pas d'amis en début d'année, ce qui les rend vulnérables à des difficultés sociales et affectives (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Lamarche et al., 2006; Sebanc, 2003), mais parviennent ensuite à former des amitiés, ce qui contribuerait à une amélioration de leur compétence sociale et de leur acceptation par les pairs (Ladd, 1990; Vaughn et al., 2001). La quatrième hypothèse propose que les enfants qui n'ont pas d'amitié en début d'année et qui en forment par la suite (profil croissance) présenteront une amélioration de leur fonctionnement social au cours de l'année scolaire alors que les enfants qui ont des amis en début d'année et qui les perdent sans les remplacer (profil déclin) présenteront une détérioration de leur fonctionnement social.

Les garçons et les filles ne diffèrent pas dans leur capacité à former et maintenir des amitiés à l'âge préscolaire (Barbu, 2003; Howes, 1983; Ladd, 1990). Toutefois, les filles ont plus d'amis réciproques, un nombre d'amis plus stables que les garçons et sont plus sujettes à avoir un meilleur ami (Ladd et al., 1996; Vaughn et al., 2001; Sebanc, Kearns, Hernandez & Galvin, 2007). De plus, les garçons vivent plus de conflits, présentent plus d'agression relationnelle dans leurs amitiés et souffrent davantage de solitude dans le climat conflictuel de l'amitié que les filles (Ladd et al., 1996; Sebanc, 2003). Par conséquent, le sexe des enfants sera pris en compte dans l'ensemble des analyses.

Méthodologie

Participants

Les participants sont 2353 enfants de maternelle (filles = 48,5%) provenant de 209 classes réparties dans 43 écoles de divers secteurs d'une grande banlieue. Ces participants ont été recrutés sur trois cohortes de 2002 à 2005. Le consentement des parents a été obtenu pour chacun d'entre eux. Les familles participantes représentent un large spectre de niveaux socio-économiques.

Cet échantillon a été obtenu à partir d'un échantillon plus vaste de 3828 enfants qui ont pris part à une évaluation sociométrique. Des participants ont dû être enlevés lors d'étapes successives pour quatre motifs. Des tests de comparaison de moyenne ont été effectués à chacune des étapes afin de vérifier si les enfants retirés différaient du reste de l'échantillon sur les variables examinées dans cette étude. Premièrement, il a été décidé de ne retenir que les classes dans lesquelles le taux de participation à l'évaluation sociométrique était supérieur à 75%. Ce critère a été fixé afin d'assurer la validité de la procédure de nomination et de minimiser les risques que les véritables amis des élèves dans la classe ne participent pas à l'évaluation. Les enfants des 33 classes dont le taux de participation était inférieur à 75% (n=337) ont ainsi été éliminés et ne présentaient aucune différence avec les enfants provenant de classe affichant un taux de participation supérieur à 75%. Deuxièmement, 175 participants ont dû être retirés parce que leur photographie n'était pas incluse dans le cahier de réponse. Cette situation est en générale attribuable à l'absence de l'élève lors de la

prise de photos. L'absence de leur photo n'a pas permis d'obtenir des informations sur ces élèves en ce qui a trait à leurs meilleurs amis et à leurs comportements. De ce fait, aucune analyse de comparaison n'a pu être effectuée. Troisièmement, 320 participants ont été retirés parce qu'ils ont été absents lors d'une des deux collectes de données, rendant impossible l'examen de la stabilité de leurs amitiés. Selon l'analyse de comparaison, les enfants absents lors de l'évaluation de l'automne ont un score de préférence social plus bas au T1 ($t [3314] = -3,36, p < .001$) et au T2 ($t [3314] = -2,82, p < .01$), sont plus timides au T1 ($t [3314] = 4,95, p < .001$) et au T2 ($t [3314] = 2,92, p < .01$), et ils sont moins prosociaux au T1 ($t [3314] = -2,60, p < .01$) et au T2 ($t [3314] = -3,30, p < .001$) que les enfants présents aux deux temps de mesure. De plus, les enfants absents à l'hiver ont un score de préférence sociales plus bas au T1 ($t [3314] = -3,07, p < .01$) et ils sont moins prosociaux au T2 ($t [3314] = -3,49, p < .001$). Quatrièmement, 643 participants ont été retirés parce qu'au moins un des amis nommés était absent à l'un des temps de mesure, rendant ainsi impossible la vérification de la réciprocité et la stabilité du lien d'amitié. L'analyse de comparaison révèle que les enfants dont au moins un ami (tel qu'identifié au T2) était absent au T1 sont moins timides au T1 ($M = -0,13$ versus $-0,01$; $t [2294] = 2,21, p < .05$) que les enfants dont les amis n'étaient pas absents au T1. Aucune différence significative n'a été relevée au printemps entre les enfants dont au moins un ami (tel qu'identifié au T1) était absent au T2 et les enfants dont aucun ami n'est absent au T2.

Procédure

L'identification des amitiés réciproques et l'évaluation des dimensions du fonctionnement social des enfants ont été réalisées à l'aide d'une procédure de nominations par les pairs. Cette mesure est administrée de façon collective en classe, mais chaque élève y répond individuellement. Dans une première étape, tous les enfants de la classe dont les parents ont consenti à leur participation sont photographiés. Ces photographies sont par la suite assemblées sur une même feuille pour créer le cahier de réponse des enfants. Chaque page de ce cahier correspond à un énoncé (voir description plus loin). Pour répondre à chacun des énoncés, les enfants doivent encrer la photographie des camarades de classe correspondant à leur choix. Cette mesure est administrée par deux assistants de recherche ayant reçu une formation. Les assistants remettent un cahier à chacun des enfants de la classe qui participent. Des consignes sont données et des précautions sont prises afin d'assurer la confidentialité des réponses (e.g., éloigner les enfants, placer des paravents). Une fois l'entrevue terminée, les assistants vérifient si les enfants ont répondu adéquatement à chacune des questions et leurs remettent une récompense afin de les remercier de leur participation. La durée moyenne de passation est de 30 minutes. Cette procédure a été utilisée en début d'année scolaire (octobre) et en fin d'année scolaire (mai).

Mesures

Amitiés

L'identification des amitiés se déroule dans le cadre de la procédure de nomination par les pairs. La consigne donnée aux enfants est d'encercler « le visage des enfants qui sont tes trois meilleurs amis ». L'existence d'un lien d'amitié est déterminée en appliquant le critère de réciprocité, tel que recommandé par plusieurs chercheurs (Berndt & Hoyle, 1985; Hardy, Bukowski & Sippola, 2002; Rubin et al., 2006; Vaughn, et al., 2001). Ainsi, pour chaque ami identifié par un enfant, il est vérifié que cet enfant l'a également identifié comme un ami, auquel cas, il s'agit d'une amitié réciproque. Lorsqu'un enfant a encerclé le visage d'un ami qui ne l'a pas identifié comme ami, la relation est considérée comme étant non-réciproque et n'est pas considérée dans le cadre de cette étude. Le nombre d'amitiés réciproques pour chaque enfant varie entre 0 et 3.

Profils de stabilité des amitiés

L'identification des profils de stabilité des amitiés s'inspire des travaux de Wojslawowicz et ses collègues (2006). Ils sont déterminés à partir des amitiés réciproques identifiées au début et à la fin de l'année scolaire. Cinq profils de stabilité sont identifiés: stable, rotation, déclin, croissance et sans amis.

Dans le profil *stable*, les enfants ont au moins une relation d'amitié qui se maintient à l'automne et au printemps avec le même pair, et ce même si leurs autres relations d'amitié ne se sont pas maintenues ou s'ils en forment de nouvelles. Dans le

profil *rotation*, les enfants n'ont maintenu aucune amitié stable dans le temps avec le même enfant, mais ils ont remplacé les amitiés perdues en formant de nouvelles amitiés avec des pairs différents. Les enfants du profil *déclin* ont au moins une amitié à l'automne, mais n'en ont plus aucune au printemps. Les enfants du profil *croissance* n'ont pas d'amis à l'automne, mais en ont au printemps. Enfin, les enfants du profil *sans amis* n'ont pas d'amis à l'automne ni au printemps.

Fonctionnement social de l'enfant

Les indices de fonctionnement social ont été mesurés à l'aide de la même procédure de nomination par les pairs. La stabilité temporelle, la validité de construit et la validité concomitante de cette procédure ont été démontrées pour des enfants d'âge préscolaire (Vitaro, Tremblay, Gagnon, Piché et al., 1988). Quatorze énoncés permettent de mesurer les indices de fonctionnement social. Les nominations reçues pour chaque enfant à chacun des énoncés sont comptabilisées et standardisées par sexe et par classe.

La *préférence sociale* est mesurée à l'aide de deux énoncés. Le premier énoncé réfère à l'acceptation par le groupe de pairs, «Encerle le visage des trois enfants avec qui tu aimes le plus jouer» et le second réfère au rejet, «Encerle le visage des trois enfants avec qui tu n'aimes pas jouer». Le score de préférence sociale est calculé selon la procédure de Coie, Dodge et Coppotelli (1982) en soustrayant le score de rejet du score d'acceptation.

La *prosocialité* est évaluée à partir de deux énoncés: « les deux enfants qui organisent les jeux les plus intéressants » et « les deux enfants qui aident le plus les autres enfants ». Une moyenne est calculée à partir de ces deux énoncés; la consistance interne est modérée ($\alpha = .53$ à T1 et $\alpha = .65$ à T2). L'*agression* est évaluée à l'aide de six énoncés « les deux enfants qui se battent le plus souvent », « les deux enfants qui frappent et poussent le plus souvent les autres enfants », « les deux enfants qui disent le plus souvent des choses méchantes aux autres enfants », « les deux enfants qui demandent le plus souvent à leurs amis de ne pas jouer avec d'autres enfants », « les deux enfants qui disent souvent à leurs amis des secrets ou des choses méchantes sur les autres enfants », « les deux enfants qui se fâchent souvent quand ils n'ont pas ce qu'ils veulent ». Une moyenne est calculée à partir de ces six énoncés; la consistance interne est très bonne ($\alpha = .84$ à T1 et $\alpha = .86$ à T2).

La *victimisation* est évaluée à l'aide de deux énoncés : « les deux enfants qui se font plus souvent pousser ou frapper par les autres », « les deux enfants qui se font le plus souvent crier des noms par les autres enfants ». Une moyenne est calculée à partir de ces deux énoncés; la consistance interne est modérée ($\alpha = .53$ à T1 et $\alpha = .50$ à T2). La *timidité* est évaluée par l'énoncé « les deux enfants qui sont les plus gênés » et le *retrait* par l'énoncé « les deux enfants qui préfèrent jouer tout seul ». Les énoncés concernant la timidité et le retrait ont été analysés séparément puisque la consistance interne était très faible.

Plan d'analyse

Pour vérifier si la prévalence des profils de stabilité des amitiés à l'âge préscolaire varie, un test de Chi-Carré 5 (profils) X 2 (sexe) est effectué. Pour examiner si les enfants des différents profils de stabilité se distinguent sur le plan du fonctionnement social au cours de l'année scolaire, une MANOVA à mesures répétées 5 (Profils) X 2 (Temps) X 2 (Sexe) est menée en incluant simultanément tous les indices de fonctionnement social (préférence sociale, prosocialité, agression, victimisation, timidité et retrait). Par la suite, une série d'ANOVAS à mesures répétées avec des analyses de contrastes *a priori* sont effectuées pour chacun des indices de fonctionnement social afin de tester les quatre hypothèses de l'étude. Ces contrastes impliquent les comparaisons de profils de stabilité suivantes: 1) avec amis (stable, rotation, déclin et croissance) versus sans amis; 2) stable et rotation versus déclin et croissance; 3) stable versus rotation; et 4) déclin versus croissance.

Les effets principaux, les effets d'interaction de la MANOVA et les effets simples des ANOVAS avec contrastes à priori sont rapportés. Lorsque des interactions Profils X Temps sont relevées, des ANOVAS sont effectuées sur le score de changement (score obtenu au T2 – score obtenu au T1) avec contrastes *a priori* pour les variables de fonctionnement social concernées.

Résultats

Des analyses préliminaires portant sur le nombre total d'amitiés formées au cours de l'année scolaire (e.g., ANOVA effectuée uniquement sur les quatre profils avec

amis) indiquent que les enfants du profil rotation ont formé un plus grand nombre d'amitiés au cours de l'année que les enfants du profil stable ($M = 3,02$ et $2,77$; $F(3, 2070) = 362,19$, $p < .001$, $\eta^2 = 0,34$). Par contre, aucune différence significative n'est observée pour le nombre d'amis total entre les profils déclin et croissance. Suite à ces résultats, il a été décidé d'inclure comme covariable le nombre d'amis total dans les analyses portant sur la comparaison des profils stable/rotation vs déclin/croissance (hypothèse 2), et sur la comparaison des profils stable et rotation (hypothèse 3). Le nombre d'amis pour chaque profil est présenté au Tableau 1.

Prévalence des profils de stabilité

La répartition des enfants dans chaque profil de stabilité en fonction du sexe est rapportée dans le Tableau 2. Le test du chi-carré révèle qu'il y a davantage d'enfants dans le profil stable que dans les autres profils, $\chi^2(4) = 634,87$, $p < .001$. Toutefois, le test du chi-carré ne révèle aucune différence dans la répartition des garçons et des filles dans les profils ($\chi^2(1) = 5,10$, ns).

Les profils de stabilité et le fonctionnement social

La MANOVA à mesures répétées révèle un effet simple significatif pour le facteur Profils ($F(4, 2343) = 88,92$, $p < .001$, $\eta^2 = 0,13$). Des effets univariés significatifs sont observés pour la préférence sociale ($F(4, 2343) = 214,65$, $\eta^2 = 0,27$), la prosocialité ($F(4, 2343) = 188,09$, $\eta^2 = 0,24$), le retrait ($F(4, 2343) = 8,98$, $\eta^2 = 0,02$), la timidité ($F(4, 2342) = 19,62$, $\eta^2 = 0,03$) et l'agression ($F(4, 2343) = 17,52$, $\eta^2 = 0,03$) (tous les $ps < .001$), mais pas pour la victimisation ($F(4, 2343) = 2,17$, p

= .07). Les moyennes et écarts-types des indices de fonctionnement social au T1 et au T2 pour chaque profil de stabilité sont présentés au Tableau 3.

Un effet d'interaction Profils X Sexe est également observé dans la MANOVA à mesures répétées ($F(5, 2343) = 5,26, p < .01, \eta^2 = 0,01$). Les analyses univariées indiquent que l'interaction Profils X Sexe est significative uniquement pour la victimisation, ($F(4, 2343) = 3,34, p < .01, \eta^2 = 0,01$). Une première ANOVA a été effectuée séparément pour les garçons et les filles et les résultats indiquent des différences uniquement pour les garçons qui seront détaillées plus loin pour les hypothèses 1 et 2. Une seconde ANOVA effectuée séparément pour les profils révèle que 1) dans le profil stable, les garçons ($M = -0,07, \acute{E}T = 0,03$) sont moins victimisés que les filles ($M = 0,04, \acute{E}T = 0,03$) ($F(1, 928) = 7,75, p < 0,01$) et 2) dans le profil croissance, les garçons ($M = 0,11, \acute{E}T = 0,05$) sont plus victimisés que les filles ($M = -0,04, \acute{E}T = 0,05$) ($F(91, 361) = 4,60, p < .05, \eta^2 = 0,54$).

Enfin, la MANOVA à mesures répétées révèle également un effet d'interaction significatif Profil X Temps ($F(4, 2343) = 10,31, p < .001, \eta^2 = 0,02$). La série d'ANOVAS pour chaque indice de fonctionnement social indique des effets univariés significatifs Profil X Temps pour la préférence sociale ($F(4, 2343) = 14,18, p < .001, \eta^2 = 0,02$), la prosocialité ($F(4, 2343) = 10,28, p < .001, \eta^2 = 0,02$), le retrait ($F(4, 2343) = 3,04, p < .05, \eta^2 = 0,01$), la timidité ($F(4, 2343) = 2,71, p < .05, \eta^2 = 0,005$) et la victimisation ($F(4, 2343) = 4,13, p < .01, \eta^2 = 0,01$), alors que l'effet d'interaction est non significatif pour l'agression ($F(4, 2343) = 1,21, p = .31$).

Les résultats des analyses sont rapportés par hypothèse (c.à.d. par contraste) afin d'en faciliter la compréhension. Les résultats des contrastes sont rapportés dans le Tableau 3. Les moyennes et écarts-types du score de changement des différents profils pour chaque variable de fonctionnement social sont présentés au Tableau 4.

Hypothèse 1 (stable, rotation, déclin et croissance versus sans ami). Les résultats de ce premier contraste révèlent que les enfants des profils avec des amis (stable, rotation, déclin et croissance) sont plus acceptés par leurs pairs, plus prosociaux, moins retirés socialement, moins timides et moins agressifs que les enfants du profil sans amis. Un effet Profils X Temps pour la variable retrait social et pour la variable victimisation révèle que les enfants sans amis deviennent plus retirés et moins victimisés au cours de l'année scolaire alors que les enfants des profils avec amis demeurent peu retirés et peu victimisés. De plus, un effet Profil X Sexe révèle que les garçons sans amis ($M = 0,14$, $ÉT = 0,05$) sont plus victimisés que les garçons qui ont des amis ($M = -0,02$, $ÉT = 0,02$).

Hypothèse 2 (stable et rotation versus déclin et croissance). Les résultats de ce deuxième contraste indiquent que les enfants des profils stable et rotation sont plus acceptés par leurs pairs, plus prosociaux, moins timides et moins retirés que les enfants des profils déclin et croissance. Aucune différence n'est observée pour l'agression, mais un effet Profils X Sexe significatif pour la victimisation. Les garçons qui ont des amis tout au long de l'année (profils stable et rotation) ($M = -0,06$,

$\acute{E}T = 0,02$) sont moins victimisés que ceux qui n'ont pas d'amis à un moment dans l'année (déclin et croissance) ($M = 0,06$, $\acute{E}T = 0,03$).

Hypothèse 3 (stable versus rotation). Les résultats de ce troisième contraste montrent que les enfants du profil stable sont plus acceptés par leurs pairs, plus prosociaux et moins timides que les enfants du profil rotation. Un effet Profils X Temps pour la variable retrait est relevé, les enfants du profil rotation deviennent moins retirés alors que les enfants du profil stable ne changent pas. Les profils stable et rotation ne présentent pas de différence significative pour les variables victimisation et agression.

Hypothèse 4 (déclin versus croissance). Les résultats de ce dernier contraste révèlent que les enfants du profil déclin sont moins prosociaux que ceux du profil croissance. Des interactions Profils X Temps sont relevées pour la préférence sociale, la prosocialité et la timidité. Les enfants du profil déclin sont moins rejetés par leurs pairs et plus prosociaux que les enfants du profil croissance à l'automne, mais au cours de l'année scolaire, ils deviennent plus rejetés et moins prosociaux que les enfants du profil croissance alors que ces derniers deviennent moins rejetés et plus prosociaux. De plus, les enfants du profil croissance deviennent moins timides alors que les enfants du profil déclin ne changent pas dans leur niveau de timidité.

Discussion

Cette étude proposait un examen de la stabilité des amitiés réciproques entre le début et la fin de la maternelle en adoptant une approche par profils de stabilité.

Les résultats concernant la prévalence des profils seront d'abord commentés. Par la suite, les principaux résultats découlant des comparaisons des profils sur les indicateurs de fonctionnement social seront résumés et discutés à la lumière des connaissances actuelles dans le domaine des relations entre pairs à l'âge préscolaire. Enfin, les limites de cette étude seront soulignées et des suggestions de recherche future seront formulées.

Prévalence des profils de stabilité

Les profils de stabilité des amitiés ont été déterminés en appliquant la procédure proposée par Wojslawowicz et ses collègues (2006). Un examen plus attentif de la répartition obtenue par ces auteurs avec des enfants de 10 ans (pourcentages entre parenthèses) et celle obtenue dans la présente étude permet d'observer des similitudes et des dissemblances. Plus spécifiquement, 39,9 % (39,5) des enfants se retrouvent dans le profil stable, 20,1% (9,7) dans le profil rotation, 12,6% (12,9) dans le profil déclin, 15,4% (14,1) dans le profil croissance et 11% (23,8) dans le profil sans amis. La répartition obtenue révèle qu'une grande part des enfants de maternelle se retrouve dans le profil stable, ce qui suggère qu'ils arrivent à maintenir au moins une relation d'amitié à la maternelle.

Par contre, les enfants de maternelle sont plus sujets à changer d'amis en cours d'année (profil rotation) que les enfants plus âgés, ce qui appuie les études antérieures qui ont documenté la grande instabilité dans les amitiés au préscolaire (Dunn, 2004; Howes, 1983; Ladd, 1990). Contrairement aux enfants plus âgés qui

côtoient les mêmes pairs depuis plusieurs années, c'est dans le cadre d'une familiarité grandissante avec les pairs que les enfants de maternelle vivront du changement dans leurs amitiés, perdant des amis et formant de nouveaux amis.

Toutefois, les différences notées entre les deux études peuvent aussi être attribuables au nombre maximal d'amis identifiés. Dans l'étude de Wojslawowicz (2006), le nombre d'amis s'élève à deux alors que dans la présente étude, jusqu'à trois amis peuvent être nommés. De ce fait, les enfants de cette étude ont moins de chance d'être identifié « sans amis » et ont plus de chance de se retrouver dans un profil avec des amis.

Profil de stabilité et fonctionnement social

Les différences observées dans la présente étude entre les différents profils de stabilité des amitiés sur le plan du fonctionnement social ont contribué à appuyer l'utilité de cette approche par profils. Les résultats seront commentés pour chacune des quatre hypothèses.

La première hypothèse avançait que les enfants du profil sans amis présenteraient un moins bon fonctionnement social que les enfants des profils avec amis. Il a été de fait observé que les enfants sans amis semblent plus disposés à des problèmes internalisés (retrait, timidité), des problèmes externalisés (agression) et des problèmes sociaux (rejet, victimisation, peu prosociaux) que les enfants qui ont des amis. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres études auprès des enfants d'âge préscolaire et soutiennent l'idée que la présence d'amis facilite l'intégration dans le

groupe de pairs (Ladd & Price, 1987; Ladd, 1990; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Parker & Seal, 1996), alors que l'absence d'amis est associée à un faible niveau de comportements prosociaux (Seban, 2003).

La deuxième hypothèse stipulait que les enfants des profils stable et rotation auraient un meilleur fonctionnement social que les enfants des profils déclin et croissance. D'une part, lorsque le nombre d'amis total est contrôlé, il est constaté que les enfants qui ont une relation d'amitié tout au long de l'année scolaire sont plus prosociaux, plus acceptés par les pairs, moins timides et moins retirés. La manifestation de leurs compétences sociales s'affichant dès le début d'année, elles peuvent faciliter la formation et le maintien d'amitié. D'autre part, les enfants sans amis à l'un des temps de mesure peuvent avoir plus de difficultés à maintenir et former des relations d'amitié car ils sont plus timides et retirés. Par le fait même, ils sont plus sujets à se priver d'opportunités de jouer et d'interagir avec des pairs, et donc de pratiquer et développer leurs habiletés sociales. Leurs comportements de retrait peuvent aussi induire chez leurs pairs une perception qu'ils sont peu intéressés aux autres, ce qui pourraient contribuer à renforcer les réactions rejetantes des autres à leur endroit et alimenter leur difficulté à maintenir ou former des amitiés (Gazelle & Ladd, 2003). Il a d'ailleurs été suggéré par d'autres auteurs que les autres enfants sont moins intéressés à s'affilier avec des enfants rejetés, craignant sans doute le rejet, à moins qu'ils ne soient eux-mêmes rejetés dans le groupe de pairs (Buhs & Ladd,

2001). Par contre, l'absence d'amis à l'automne ou au printemps ne semble pas prédisposer davantage les enfants à victimisation.

La troisième hypothèse soutenait que les enfants du profil stable auraient un meilleur fonctionnement social que les enfants du profil rotation. Les résultats confirment que les enfants qui maintiennent au moins une relation d'amitié avec un même ami manifestent plus de comportements prosociaux, sont plus acceptés par les pairs et sont moins timides que ceux qui changent d'amis en cours d'année. Il est possible que ces enfants aient de meilleures habiletés sociales et plus de facilité dans la résolution de conflits, la coopération, ce qui leur permettrait d'avoir des relations d'amitié de meilleure qualité et de les maintenir plus facilement dans le temps.

Par contre, l'absence de différences au niveau de l'agression et la victimisation suggère que le changement d'amis est lié à des habiletés prosociales moins développées plutôt qu'à des problèmes de fonctionnement social. En outre, la diminution de retrait social des enfants du profil rotation peut s'expliquer de deux façons : 1) la perte d'amis les amène à se tourner vers d'autres pairs pour former de nouvelles amitiés; 2) ils deviennent moins retirés parce qu'ils cherchent des amis avec qui ils ont plus d'affinités ou de similitudes comportementales (Rubin et al., 2006), ce qui a d'ailleurs été observé chez les enfants plus âgés dans le profil rotation (Bowker et al., 2010).

Alors qu'aucune différence n'était observée entre les profils stable et rotation chez des enfants plus âgés (Wojslawowicz et al., 2006), les résultats actuels suggèrent

que le maintien de l'amitié avec un même ami semble avoir une signification à *la maternelle*. La maternelle correspond à une période de transition comportant plusieurs défis d'intégration sociale et scolaire et au cours de laquelle les enfants ont besoin de se sentir sécurisés. Les recherches ont démontré que les amitiés de bonne qualité chez les jeunes enfants apportent davantage de validation, de soutien, d'intimité et procurent un sentiment de sécurité en plus d'être plus stable dans le temps (Ladd et al., 1996), ce qui s'avère être une ressource précieuse en début de scolarisation (Ladd, 1990). Ainsi, la stabilité de l'amitié avec un même ami pourrait répondre davantage à leurs besoins et aurait donc une contribution particulière et spécifique à la maternelle, qui diminuerait d'importance au cours des années suivantes lorsque l'enfant s'est acclimaté à son milieu de scolarisation et de socialisation.

La quatrième hypothèse proposait que les enfants du profil déclin et croissance présentent des différences au niveau du changement dans leur fonctionnement social. Alors que les enfants du profil déclin deviennent plus rejetés et moins prosociaux au cours de l'année scolaire, ceux du profil croissance deviennent moins rejetés par les pairs, plus prosociaux et aussi moins timides. Ces résultats documentent à la fois l'effet positif de former des amitiés et l'effet négatif de perdre des amis sans les remplacer. D'abord, les enfants du profil déclin présentent déjà à l'automne un certain niveau d'agression, ils expriment peu de comportements prosociaux et sont aussi rejetés par leurs pairs. Il est possible qu'au cours de l'année scolaire, les

comportements des enfants du profil déclin aient eu un effet aversif sur leurs pairs et sur leurs amis, les amenant donc à perdre leurs amis. Par ailleurs, la perte d'amis les prédispose davantage au rejet, les autres enfants n'étant pas attirés par des pairs qui sont mal perçus dans le groupe, ce qui peut contribuer à leur difficulté à former de nouvelles amitiés (Buhs & Ladd, 2001).

À l'inverse, les enfants qui n'avaient pas d'amis à l'automne et qui forment au moins une relation d'amitié au cours de l'année, connaissent une évolution différente de leur fonctionnement social. En effet, ils deviennent plus prosociaux, moins rejetés et moins timides. Deux processus peuvent être en jeu. D'une part, il est possible qu'en ayant formé de nouvelles amitiés, les enfants du profil croissance prennent de l'assurance et deviennent donc moins timides, ce qui les amèneraient alors à exprimer avec plus de confiance leur habiletés prosociales dans le contexte de la classe. La relation d'amitié jouerait donc un rôle sécurisant tout en offrant un contexte pour pratiquer et développer leurs habiletés prosociales (Dunn, 2004; Hartup & Stevens, 1997; Howes, 1983; Ladd, 1990). D'autre part, il a été observé que les enfants timides peuvent avoir autant d'amis que les enfants non-timides mais qu'ils prennent plus de temps pour former ces amitiés (Ladd & Burgess, 1999; Rubin et al., 2006). Ainsi, se familiarisant avec le groupe de pairs, les enfants du profil croissance deviennent moins timides et l'augmentation de leurs comportements prosociaux reflèterait leurs efforts pour former des relations d'amitié (Barry & Wentzel, 2006).

Par ailleurs, des résultats étonnants ont été notés dans le changement du niveau de victimisation. Alors que les enfants qui ont des amis demeurent préservés de la victimisation (profils stable, rotation, déclin et croissance), ceux qui sont sans amis connaissent une diminution de leur victimisation entre l'automne et le printemps. Une première explication serait que les enfants qui intimident deviendraient moins agressifs mais plus rejetant en cours d'année. Cette dernière proposition trouve écho auprès des études soutenant que l'agression physique diminue avec l'âge (Cairns & Cairns, 1994; Tremblay, 2000). Une autre explication serait spécifique au profil sans amis. Pour les enfants sans amis, la forte diminution de la victimisation et l'augmentation des comportements de retrait semblent corroborer les résultats d'études précédentes qui rapportent que les enfants intimidés par leurs pairs se retirent et sont moins impliqués dans le groupe pour éviter les abus (Buhs & Ladd, 2001; Buhs, Ladd & Herald, 2006).

Différences selon le sexe

Les analyses menées dans le cadre de cette étude considéraient le genre des enfants. Les résultats n'indiquent aucune différence dans la façon dont les garçons et les filles se répartissent dans les profils de stabilité. Toutefois, les garçons apparaissent être plus vulnérables à l'absence d'amis chronique (sans amis) ou ponctuelle (profils déclin et croissance) et à être davantage protégée par la stabilité de leurs amitiés que les filles.

Limites et forces de l'étude

Dans l'ensemble, les résultats de cette étude soutiennent l'idée selon laquelle les enfants des différents profils de stabilité des amitiés se distinguent sur plusieurs indices de fonctionnement social. Cette étude procure ainsi des appuis à la pertinence de considérer l'aspect temporel des amitiés, plutôt que de se limiter à un examen de la présence /absence d'amis ou du nombre d'amis, puisque des nuances importantes peuvent être apportées. En effet, il a été constaté que parmi les enfants qui ont des amis aux deux temps de mesure, des distinctions importantes sont présentes au niveau de la prosocialité, de la timidité et de la préférence sociale entre ceux qui conservent le même ami et ceux qui changent d'amis. De plus, des différences importantes sont également trouvées dans l'évolution du fonctionnement social des enfants de certains profils (déclin et croissance), suggérant l'inter influence de la perte et de la formation d'amitié sur la préférence sociale, la prosocialité, le retrait social et la timidité. Ces distinctions seraient passées inaperçues si l'on n'avait considéré que la deuxième hypothèse, qui comparait les enfants qui ont des amis aux deux temps de mesure avec ceux qui ont des amis à seul temps de mesure.

Une première limite de cette étude concerne l'utilisation d'une seule et même procédure pour mesurer toutes les variables de l'étude. Certains des effets rapportés peuvent donc être en partie attribuables à un problème de variance partagée dû à la méthode commune. Cependant, le recours à une procédure de nominations en appliquant le critère de réciprocité est clairement reconnu comme étant la méthode la

plus valide pour identifier les liens d'amitié (Furman, 1996; Hardy et al., 2002; Ladd et al., 1996; Rubin et al., 1998; Vaughn et al., 2001). De plus, les nominations par les pairs constituent une méthode très fiable pour évaluer le comportements et le statut auprès pairs car elle représente la perspective de plusieurs observateurs qui ont des relations interpersonnelles mutuelles (Brendgen, Vitaro, Bukowski, Doyle, & al., 2001; Vaughn et al., 2001). En outre, la stabilité temporelle, la validité de construit et la validité concomitante de cette procédure avec des enfants d'âge préscolaire ont été démontrées (Vitaro et al., 1988).

Une deuxième limite a trait à la petite taille d'effets de certains résultats obtenus, ce qui indique que la part de variance expliquée par les profils de stabilité est petite et que d'autres variables non étudiées peuvent contribuer à expliquer les différences individuelles dans le fonctionnement social.

Cette étude se distingue par la taille de l'échantillon, ce qui a permis l'utilisation de critères très stricts pour identifier les relations d'amitiés. En effet, l'utilisation des critères identifiés (taux de participation plus grand que 75%, présence de la photographie de l'enfant, présence de l'enfant et des amis aux deux temps de mesure), a permis de maximiser les chances que les vrais amis des enfants aient participés à l'évaluation sociométrique aux deux temps de mesure. En effet, un manque de contrôle de ces critères aurait affecté la répartition des enfants dans les profils de stabilité, avec une surestimation des enfants dans les profils rotation, sans amis, déclin et croissance. De plus, la présence /absence des enfants lors de la

passation de la mesure de nomination sociométrique semble avoir affecté la façon de percevoir le fonctionnement social des enfants.

Avenues de recherche futures

Bien entendu, les résultats de cette étude soulèvent plusieurs nouvelles questions en ce qui a trait à la stabilité des amitiés à l'âge préscolaire. D'autres dimensions mériteraient une attention particulière, soit des variables associées au bien-être psychologique comme le sentiment de solitude, les sentiments dépressifs, l'estime de soi et l'engagement scolaire (motivation et performance). Les prochaines études devraient également examiner les caractéristiques des amis des enfants des différents profils. Par définition, une amitié est une relation mutuelle entre deux personnes; l'influence des caractéristiques de l'un et l'autre des amis devrait alors être considérée dans l'examen des profils de stabilité. Il serait pertinent de vérifier si la compétence sociale et l'homophilie comportementale qui contribuent à la formation de nouveaux amis chez les enfants plus âgés, (Bowker et al., 2010) seraient les mêmes processus qui sous-tendent le maintien, la perte et la formation d'amitiés des enfants de maternelle. De plus, il serait intéressant de poursuivre les travaux sur les caractéristiques de la relation d'amitié (Ladd et al., 1996; Sebanc, 2003) et de les mettre en lien avec les profils de stabilité des amitiés. Notamment, il serait pertinent de voir si les différents profils se distinguent sur le plan des caractéristiques de la relation en termes de conflits, d'exclusivité, de soutien, d'habiletés de résolution de conflits et de dominance. Enfin, il serait nécessaire de vérifier dans le cadre d'une

étude longitudinale si le profil de stabilité tel qu'identifié en maternelle est un prédicteur du fonctionnement social ultérieur et de voir si les enfants dans un profil donné ont tendance à demeurer dans le même profil de stabilité au fil des ans. Cela permettrait de documenter les incidences à long terme de la stabilité dans les amitiés en début de scolarisation et par le fait même de mieux comprendre comment adresser cette composante des relations d'amitiés dans les programmes de prévention.

RÉFÉRENCES

- Barbu, S. (2003). Stability and flexibility in preschoolers' social networks: A dynamic analysis of socially directed behavior allocation. *Journal of Comparative Psychology, 117*, 429-439.
- Barry, C. M., & Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behaviour: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology, 42*, 153-163.
- Berndt, T. J., & Hoyle, S. G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental Psychology, 21*, 1007.
- Bowker, J., Fredstrom, K., Rubin, K., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Laursen, B. (2010). Distinguishing children who form new best-friendships from those who do not. *Journal of Social and Personal Relationships, 27*, 707-725.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Doyle, A., & Markiewicz, D. (2001). Developmental profiles of peer social preference over the course of elementary school: Associations with trajectories of externalizing and internalizing behavior. *Developmental Psychology, 37*, 308-319.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A neo-sullivanian perspective. Dans V. J. Derleger & B.A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction*. (41-62). New York : Springer Verlag.

- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection in kindergarten as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550-560.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*, 1-13.
- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifeness and risks : Pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology, 36*, 485-498.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H., (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Dunn (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell.
- Farver, J. M., & Branstetter, W. H. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology, 30*, 334-341.
- Furman, (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp.41-65). Cambridge: Cambridge University Press.

- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*, 257-278.
- Gershman, E. S., & Hayes, D., S. (1983). Differential stability of reciprocal friendships and unilateral relationships among preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 169-177.
- Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *Journal of Early Adolescence, 22*, 117-142.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1-13.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 12*, 355-370.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development, 54*, 1041-1053.
- Howes, C., Unger, O. A. & Siedner, L. B. (1989). Social pretend play in toddlers: Parallels with social pretend play and solitary pretend. *Child Development, 60*, 77-84.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081-1100.

- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*, 1579-1601.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development, 58*, 1168-1189.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child development, 74*, 1344-1367.
- Lafreniere, P., & Charlesworth, W. R. (1983). Dominance, attention, and affiliation in a preschool group: A nine-month longitudinal study. *Ethology and Sociobiology, 4*, 55-67.

- Lamarche, V., Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Pérusse, D., & Dionne, G. (2006). Do friendships and sibling relationships provide protection against peer victimization in a similar way? *Social Development, 15*, 373-393.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal, 32*, 145-155.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*, 306-347.
- Parker, J., G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development, 67*, 2248-2268.
- Poulin, F. & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review, 30*, 257-272.
- Quinn, M., & Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development, 21*, 825-842.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J., G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Dans W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development*. (6th ed. pp. 571-645). New York : Wiley.
- Seban, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behaviour and aggression. *Social Development, 12*, 249-268.

- Seban, A. M., Kearns, K. T., Hernandez, M. D., & Galvin, K. B. (2007). Predicting having a best friend in young children: Individual characteristics and friendship features. *The Journal of Genetic Psychology, 16*, 81-95.
- Snyder, J., Schrepferman, L., Oeser, J., Patterson, G., Stoolmiller, M., Johnson, K., et al. (2005). Deviancy training and association with deviant peers in young children: Occurrence and contribution to early-onset conduct problems. *Development and Psychopathology, 17*, 397-413.
- Sullivan, (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Tremblay, R. (2000). The development of aggressive behaviour during early childhood: What have we learned in the past century ? *International Journal of Behavioral Development, 24*, 129-141.
- Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L., & Krzysik, L. (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending head start: Correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development, 72*, 862-878.
- Vitaro, F., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1988). Évaluation par les pairs à l'école maternelle des difficultés de comportement. Dans P. Durning, & R. E. Tremblay (Eds), *Relations entre enfants : Recherches et interventions éducatives* (271-308). Paris: Fleurus.

Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52.

Tableau 1

Nombre d'Amis à l'Automne (T1), au Printemps (T2) et Total pour chacun des Profils de Stabilité des Amitiés.

	Stable (n = 940)		Rotation (n = 471)		Déclin (n = 300)		Croissance (n = 362)		Sans amis (n = 280)	
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>
T1	1,98	0,76	1,46	0,63	1,44	0,64	0,00	0,00	0,00	0,00
T2	2,10	0,77	1,56	0,71	0,00	0,00	1,52	0,69	0,00	0,00
Total	2,77	0,99	3,02	0,96	1,44	0,64	1,52	0,69	0,00	0,00

Tableau 2*Répartition des Garçons et des Filles dans les Profils de Stabilité des Amitiés.*

	Stable		Rotation		Déclin		Croissance		Sans amis		Total	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Filles	474	41,5	239	20,9	137	12,0	165	14,4	127	11,1	1142	48,5
Garçons	466	38,5	235	19,4	160	13,2	198	16,4	152	12,6	1211	51,5
Total	940	39,9	474	20,1	297	12,6	363	15,4	279	11,0	2353	100

Tableau 3

Moyennes (écarts-types) des Différents Profils de Stabilité aux T1 et T2 pour chaque Indice de Fonctionnement Social.

Indices de fonctionnement	Stable		Rotation		Déclin		Croissance		Sans amis		<i>p</i>
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	
Préférence sociale	0,68 (1,38)	0,73 (1,36)	0,33 (1,39)	0,32 (1,42)	-0,31 (1,39)	-0,78 (1,38)	-0,60 (1,44)	-0,28 (1,46)	-1,39 (1,46)	-1,50 (1,32)	*** _{abc}
Prosocialité	0,32 (0,77)	0,39 (0,80)	0,06 (0,72)	0,08 (0,76)	-0,18 (0,69)	-0,44 (0,55)	-0,23 (0,67)	-0,14 (0,70)	-0,53 (0,54)	-0,60 (0,49)	*** _{abcd}
Timidité	-0,17 (0,87)	-0,11 (0,87)	-0,04 (0,92)	-0,06 (0,88)	0,05 (0,94)	0,06 (0,93)	0,19 (0,97)	0,02 (0,98)	0,24 (0,98)	0,27 (1,02)	*** _{abc}
Retrait	-0,09 (0,92)	-0,04 (0,90)	0,00 (0,93)	-0,09 (0,90)	0,10 (0,95)	0,10 (0,93)	0,11 (0,93)	-0,05 (0,91)	0,12 (1,01)	0,24 (1,01)	*** _{ab}
Agression	-0,08 (0,59)	-0,07 (0,62)	-0,07 (0,63)	-0,07 (0,62)	0,07 (0,75)	0,13 (0,82)	0,08 (0,76)	0,05 (0,76)	0,22 (0,81)	0,23 (0,83)	*** _a
Victimisation	-0,05 (0,71)	0,02 (0,86)	-0,03 (0,76)	0,00 (0,75)	0,05 (0,82)	-0,06 (0,76)	0,05 (0,82)	0,04 (0,78)	0,16 (0,86)	0,04 (0,88)	n.s.

Note : Les lettres a, b, c et d indiquent les contrastes qui se sont avérés significatifs; a (hypothèse 1) : profils stable, rotation, déclin et croissance vs profil sans amis ; b (hypothèse 2) : profils stable et rotation vs profils déclin et croissance; c (hypothèse 3) : profil stable vs profil rotation; d (hypothèse 4) : profil déclin vs au profil croissance. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tableau 4

Moyennes (écarts-types) du Score de Changement des Différents Profils de Stabilité pour chaque Indice de Fonctionnement Social.

Indices de fonctionnement	Stable	Rotation	Déclin	Croissance	Sans amis	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	
Préférence sociale	0,05 (1,35)	-0,01 (1,47)	-0,48 (1,38)	0,32 (1,37)	-0,11 (1,29)	*** _d
Prosocialité	0,07 (0,91)	0,01 (0,89)	-0,26 (0,75)	0,09 (0,74)	-0,06 (0,66)	*** _d
Timidité	0,06 (1,10)	-0,02 (1,11)	0,02 (1,13)	-0,17 (1,12)	0,03 (1,12)	* _d
Retrait	0,06 (1,20)	-0,09 (1,25)	0,01 (1,36)	-0,16 (1,15)	0,12 (1,35)	* _{ac}
Agression	0,01 (0,53)	0,00 (0,58)	0,06 (0,62)	-0,03 (0,56)	0,02 (0,66)	n.s.
Victimisation	0,08 (0,86)	0,02 (0,90)	-0,11 (0,90)	0,00 (0,86)	-0,12 (0,91)	** _a

Note : Les lettres a, b, c et d indiquent les contrastes qui se sont avérés significatifs; a (hypothèse 1) : profils stable, rotation, déclin et croissance vs profil sans amis ; b (hypothèse 2) : profils stable et rotation vs profils déclin et croissance; c (hypothèse 3) : profil stable vs profil rotation; d (hypothèse 4) : profil déclin vs au profil croissance. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

CHAPITRE III

DISCUSSION GÉNÉRALE

DISCUSSION GÉNÉRALE

L'entrée à la maternelle coïncide avec la fin de l'âge préscolaire, une période riche sur le plan du développement des habiletés cognitives, émotionnelles et sociales. Cette transition est également accompagnée d'un accroissement de l'importance des relations entre pairs (Sullivan 1953). Les amitiés entre pairs peuvent d'ailleurs grandement faciliter l'adaptation de l'enfant à son nouvel environnement (Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987). Cet essai doctoral avait pour objectif général d'examiner une dimension des amitiés à la maternelle souvent négligée par les chercheurs: leur stabilité temporelle. Plus spécifiquement, deux objectifs étaient poursuivis. Le premier objectif consistait à dresser un portrait de la stabilité temporelle des amitiés à la maternelle selon une typologie par profils. Le deuxième objectif visait à vérifier si les enfants de ces différents profils de stabilité se distinguaient sur plusieurs indicateurs du fonctionnement social. L'approche par profils de stabilité s'inspire des travaux de Wojslawowicz (2006) menés auprès d'enfants d'âge scolaire. Ces profils étaient ici examinés pour la première fois auprès d'un échantillon d'enfants de maternelle.

Dans l'ensemble, les résultats de cette étude révèlent que les enfants de maternelle se répartissent dans les différents profils de stabilité, mais dans des proportions différentes de ce qui a été observé auprès d'enfants plus vieux. De plus, les résultats démontrent que les enfants des différents profils se distinguent sur plusieurs indicateurs de fonctionnement social. Ce chapitre de conclusion générale propose d'approfondir l'interprétation des résultats observés. Les points abordés concernent la présence des profils de stabilité à l'âge préscolaire et les différences observées dans le fonctionnement social des enfants de ces profils. Pour terminer, des suggestions de recherche futures sont formulées et les implications pratiques des résultats sont abordées.

3.1 Les profils de stabilité des amitiés à l'âge préscolaire

Les résultats rapportés pour le premier objectif procurent un portrait de la prévalence des différents profils de stabilité des amitiés à la maternelle. Il est ainsi possible de nuancer la croyance de base à l'effet que les amitiés des jeunes enfants sont instables. En effet, l'instabilité peut prendre plusieurs formes: perte d'amis, formation d'amis, remplacement d'amis. Chez les enfants de maternelle, l'instabilité semble davantage se manifester par le remplacement d'amis (profil rotation). D'ailleurs, la proportion d'enfants de maternelle qui change d'amis en cours d'année est plus grande que ce qui est observé chez les enfants plus âgés (Wojslawowicz, et al., 2006). Les enfants de maternelle connaissent probablement moins bien leurs camarades de classe lorsqu'ils débutent leur scolarisation, ce qui les amènent à faire davantage d'exploration dans leurs amitiés.

Toutefois, le profil qui regroupe la plus grande proportion d'enfants est le profil stable. Près de 40% des enfants de maternelle s'y retrouvent, ce qui correspond aussi à la répartition observée chez les enfants de 10 ans (Wojslawowicz, et al., 2006). Ces résultats appuient l'idée selon laquelle les enfants de maternelle peuvent rechercher la stabilité dans leurs amitiés autant que les enfants plus âgés. D'ailleurs, les résultats d'une étude récente suggèrent que si les enfants d'âge préscolaire ont l'opportunité de maintenir leurs amitiés lors de l'entrée à l'école, ils vont privilégier le maintien de leurs amitiés (Quinn & Hennessy, 2010).

Cette approche par profils de stabilité présente plusieurs avantages. Premièrement, contrairement aux études qui rapportent les proportions d'amitiés stables ou perdues, les profils de stabilité permettent d'illustrer et d'intégrer différents aspects de la dimension temporelle des relations d'amitié: perte d'amis, formation d'amitiés, maintien des relations d'amitié. Deuxièmement, l'approche par profils permet d'observer de façon claire la variabilité interindividuelle dans la stabilité temporelle des amitiés et d'examiner les distinctions de ces profils au niveau de différents indices de fonctionnement social.

Par ailleurs, le fait d'avoir statistiquement contrôlé pour le nombre total d'amis dans les analyses, une dimension des amitiés clairement associée au fonctionnement social (Clark & Ladd, 2000; Ladd, 1990; Ladd et al., 1999), a permis d'éliminer la variance partagée entre le nombre d'amis et la stabilité des amitiés. Ce contrôle a permis de s'assurer que les effets significatifs relevés sont réellement attribuables à l'aspect temporel des amitiés. Les résultats obtenus tendent donc à appuyer l'idée que la stabilité temporelle constituerait une dimension unique et significative des amitiés.

3.2 Le fonctionnement social des enfants des différents profils de stabilité

La question principale à l'étude dans cet essai doctoral portait sur l'examen des liens entre la stabilité temporelle des amitiés et le fonctionnement social des enfants. Six indicateurs du fonctionnement social ont été considérés: la préférence sociale, la prosocialité, le retrait social, la timidité, l'agression et la victimisation. Les résultats obtenus suggèrent que les enfants de chaque profil se distinguent sur plusieurs de ces indicateurs.

Quatre hypothèses ont été testées. En ce qui a trait à la première hypothèse, les résultats appuient les travaux précédents qui relèvent que les enfants sans amis ont un moins bon fonctionnement social. Les résultats liés à la deuxième hypothèse démontrent que les enfants qui ont des amis tout au long de l'année scolaire présentent un meilleur fonctionnement social que les enfants qui sont sans amis au début ou à la fin de l'année scolaire. Toutefois, ces groupes ne diffèrent pas sur les dimensions de la victimisation et de l'agression. Bien que la présence d'amis s'avère importante dans le fonctionnement social des enfants, les résultats relatifs aux troisième et quatrième hypothèses ont clairement établi la nécessité de tenir compte de l'aspect temporel des amitiés pour nuancer les résultats de la deuxième hypothèse.

La troisième hypothèse proposait que les enfants qui maintiennent au moins une amitié avec un même ami présentent un meilleur fonctionnement social que ceux qui changent d'amis. Les résultats se sont avérés étonnants puisque chez les enfants plus

âgés, ces mêmes profils ne présentent pas de différences (Wojslawowicz, et al., 2006). Dans la présente étude, les enfants du profil stable et du profil rotation sont similaires dans leur niveau d'agressivité et de victimisation, qui est de faible intensité. Ce ne sont donc pas des profils où les enfants présentent des problèmes de fonctionnement social. Par contre, ils diffèrent au niveau de leur préférence sociale, de leur prosocialité et de leur timidité. Les résultats suggèrent qu'il est plus bénéfique de maintenir une relation d'amitié avec un même ami que de changer d'amis en cours d'année scolaire. Il est difficile de départager si le fonctionnement social de l'enfant facilite le maintien des amitiés où si son fonctionnement social est le résultat des amitiés stables. Quoi qu'il en soit, les amitiés stables peuvent sans aucun doute jouer un rôle favorable dans le développement des habiletés sociales, comme la prosocialité.

Ces résultats soulignent également l'importance de l'identité de l'ami. Bien que les amitiés puissent être remplaçables, le maintien d'une amitié avec un pair spécifique semble avoir un apport unique pour le fonctionnement social de l'enfant. Qu'en est-il des caractéristiques de l'ami stable ? Quelles sont les caractéristiques propres aux relations d'amitiés stables et aux amitiés qui sont remplacées ? À ce jour, aucune étude effectuée auprès des enfants d'âge préscolaire n'a comparé les amitiés remplacées et celles qui se maintiennent. Par contre, une étude réalisée auprès d'enfants plus âgés a démontré que les amitiés stables sont de meilleure qualité que les amitiés qui durent moins longtemps (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994). Une relation d'amitié stable a sans doute des propriétés que ne possèdent pas les autres amitiés. Ladd et ses collègues (1996) ont dépeint les amitiés stables comme étant des relations validantes, exclusives et peu conflictuelles. Qu'est-ce est-il des enfants dont les amitiés ne se maintiennent pas et qui sont remplacées ? Ces questions devraient faire l'objet d'une prochaine étude.

Il n'en demeure pas moins que parmi les enfants qui vivent du changement dans leurs amitiés, ce sont ceux du profil rotation qui présentent le meilleur fonctionnement social. Ainsi, il vaut mieux remplacer une amitié perdue que de rester

sans amis. Cependant, les processus qui sous-tendent le remplacement de ces amitiés demeurent à préciser. Est-ce le résultat d'une plus grande activité exploratoire dans le groupe de pairs, d'une recherche d'amis qui leur ressemble davantage (homophilie comportementale), d'un manque d'habiletés dans la résolution de conflits ? Toutes ces hypothèses demeurent à investiguer.

Les enfants des autres profils qui vivent du changement, soit les profils croissance et déclin, présentent plus de difficultés dans leur fonctionnement social que les enfants des profils stable et rotation, étant plus rejetés, moins prosociaux, plus timides et retirés. Ainsi, ces profils mériteraient une plus grande attention. Bien que ces deux profils soient similaires sur le fait qu'ils ont été sans amis à l'un des temps de mesure, ils diffèrent sur trois dimensions de leur fonctionnement social, soit la préférence sociale, la prosocialité et la timidité, ce qui suggère qu'ils présentent des problématiques distinctes. Les enfants du profil croissance semblent correspondre au type d'enfants timides-anxieux décrits par Coplan et ses collègues. Ces enfants sont ainsi décrits comme étant timides et anxieux socialement, mais présenteraient également un désir d'interagir avec les autres (Coplan et al., 2004). Ainsi, nos résultats semblent cohérents avec le fait qu'une grande timidité en début d'année inhiberait les enfants du profil croissance et retarderait leur intégration dans le groupe de pairs et par le fait même l'établissement de liens d'amitié. De fait, ils exhibent moins leurs habiletés prosociales au départ, mais à travers les amitiés qu'ils forment, ils en viennent à les afficher davantage. Pour les enfants du profil déclin, constatant l'accroissement de leur manque d'habiletés prosociales et de leur niveau de rejet par les pairs au cours de l'année scolaire, il est évident que ces enfants sont préoccupants. Il est possible que leur manque d'habiletés prosociales en vient à nuire à leurs amitiés et à les ostraciser davantage, et de par le manque d'interactions sociales, ils peuvent encore moins pratiquer leurs habiletés. Cependant, la direction entre ces trois dimensions (perte d'amis, rejet par les pairs et diminution d'habiletés prosociales) n'est pas claire et demeure à préciser. Il est fort à parier qu'une étude plus

approfondie sur les compétences socio-émotionnelles ou sur des variables psychologiques (hyperactivité, dépression, anxiété) de ces enfants permettrait de mieux saisir ce qui fait que ces enfants ne forment pas de nouvelles amitiés.

À l'exception de la comparaison entre les enfants sans amis et ceux qui ont des amis, l'agressivité et la victimisation ne semblent pas être des dimensions sur lesquelles les autres profils se distinguent. En ce qui a trait à l'agressivité, il est possible que cela s'explique par le fait que les enfants présentant un haut niveau de comportements agressifs sont moins susceptibles d'avoir des amis (Snyder et al., 1997), ce qui les prédispose davantage à se retrouver dans le profil sans amis. Par ailleurs, si différentes formes d'agressivité avait été examinées, il est possible que des différences aient pu être observées entre les profils avec des amis (stable, rotation, déclin et croissance). Notamment, les profils croissance et déclin présentent tous deux un certain niveau d'agressivité. Cependant, suivant l'évolution de leurs amitiés, il est possible que la forme d'agressivité présentée par ces enfants soit différente. D'après Sebanc (2003), les relations d'amitié exclusives présentent plus d'agressivité relationnelle. Aussi, une hypothèse serait que les enfants du profil déclin présenteraient peut-être plus d'agressivité relationnelle, ce qui pourrait expliquer en partie le fait qu'ils perdent leurs amis.

En somme, dans le contexte du passage à la maternelle, les enfants ont davantage intérêt à avoir un ami stable pour se sécuriser, mais aussi parce que les acquis réalisés aux plans des compétences émotionnelles et de la compréhension psychologique pourraient leur permettre de créer des liens d'amitié plus stables et de meilleure qualité. De plus, il est possible que la quête de stabilité dans les amitiés devienne plus importante lors de l'entrée à la maternelle car la présence d'amis favorise l'intégration dans le groupe de pairs, un besoin qui prend de l'importance en début de la scolarisation (Sullivan, 1953).

3.3 Quelques enjeux méthodologiques associés à la mesure de la stabilité des amitiés

Certains aspects méthodologiques doivent être pris en compte dans l'étude de la stabilité des amitiés. Premièrement, il est important de considérer la réciprocité de la relation d'amitié puisque ce critère fait partie intégrante de la définition d'une amitié (Berndt & Hoyle, 1985; Hardy et al., 2002; Rubin et al., 1998; Vaughn, et al., 2001). De plus, le fait de ne pas discriminer les amitiés réciproques de celles non-réciproques aurait sans doute comme conséquence de sous-estimer les enfants du profil croissance et du profil sans amis et de surestimer les enfants dans les profils déclin et rotation puisqu'il y aurait moins de chance que les amitiés non-réciproques se maintiennent dans le temps.

Deuxièmement, le nombre de nomination autorisé est également un aspect à considérer. Certaines études suggèrent que l'utilisation d'une limite arbitraire peut contraindre les participants à nommer plus ou moins d'amis qu'ils en ont réellement (Rubin et al., 1998). Pourtant, en n'imposant pas de limites, il y a un risque accru d'avoir plus d'enfants avec des amitiés stables alors que plusieurs de ces amitiés seraient moins significatives pour l'enfant. À l'inverse, en restreignant le nombre maximal de nominations (par exemple à trois amis dans la présente étude, à deux amis dans l'étude de Wojslawowicz, 2006), on s'assure que les amitiés identifiées sont celles qui sont les plus significatives. Bien qu'il y ait tout de même un risque de surestimation des amitiés avec un nombre maximal d'amis s'élevant à trois, la présence du critère de réciprocité vient le limiter.

Troisièmement, la stabilité des amitiés peut être examinée pour les meilleurs amis de l'enfant ou encore pour l'ensemble de son réseau d'amis. L'approche par profils telle qu'utilisée dans cette thèse semble plus indiquée pour l'étude des meilleurs amis que pour l'étude du réseau d'amis. Toutefois, il serait possible d'adapter l'approche par profils de Parker et Seal (1996) qui ont examiné la stabilité du réseau d'amis des enfants en camp de vacances. Ou encore, l'examen de la

stabilité du réseau d'amis pourrait s'effectuer à l'aide d'un indice de stabilité continu tel qu'utilisé dans les études de Chan et Poulin (2007, 2009).

Quatrièmement, le nombre de prises de mesure et les intervalles de temps entre les prises de mesure sont d'autres dimensions à considérer dans l'examen de la stabilité temporelle des amitiés. Une majorité d'études au préscolaire utilisent deux prises de mesure avec un intervalle d'environ six mois, la première prise de mesure étant à l'automne lors de l'entrée scolaire, et la seconde au printemps, à la fin de l'année scolaire (Gershman & Hayes, 1983; Ladd et al., 1996; Ladd, 1990; Quinn et al., 2010). Par contre, d'autres études ont eu recours à plusieurs prises de mesure (entre trois et six) et les intervalles de temps varient entre huit semaines et six mois (Howes, 1983; Howes & Phillipsen, 1992; Ladd & Price, 1987; Lafreniere & Charlesworth, 1983). Dans la présente étude, deux temps de mesure ont été utilisés, ce qui a permis d'examiner la stabilité des amitiés selon l'approche par profils. Par contre, il serait pertinent d'examiner la stabilité des enfants de maternelle en employant plusieurs prises de mesure avec de plus courts intervalles. Cela permettrait de voir la fluctuation dans le temps des amitiés. Il serait par contre nécessaire d'utiliser un indice continu de stabilité plutôt qu'une approche par profils en s'inspirant de la méthode élaborée par Chan et Poulin (2007; 2009).

Cinquièmement, les enfants de maternelle sont susceptibles de former des liens d'amitiés dans divers contextes outre la classe : le service de garde, le voisinage, les activités de loisirs organisés, etc. Dans cet essai doctoral, le contexte de la classe de maternelle a été choisi puisqu'il s'agit du lieu dans lequel les enfants passent le plus de temps avec un même groupe de pairs dont la composition demeure stable pendant toute la durée de l'année scolaire. Néanmoins, les enfants sont susceptibles de former des amitiés dans des contextes autres que scolaire, comme par exemple dans le voisinage, dans des activités de loisirs organisés ou au service de garde. Ces contextes sont encore peu étudiés compte tenu de la complexité à identifier les amitiés réciproques. D'autres méthodes que la nomination sociométrique peuvent alors être

employées, comme un inventaire dressé ou encore un inventaire rétrospectif (Troutman & Fletcher, 2010). Ces autres contextes méritent une plus grande attention puisqu'ils peuvent affecter la stabilité des amitiés. En effet, des études effectuées auprès d'enfants plus âgés et d'adolescents rapportent que la pluralité des contextes dans lesquels prennent place l'amitié (Chan & Poulin, 2007; Troutman & Fletcher, 2010) et la présence des parents dans ces contextes sont favorables pour la stabilité de la relation d'amitié (Troutman & Fletcher, 2010).

Enfin, il existe plusieurs méthodes pour examiner la stabilité temporelle des amitiés. Ici, l'approche par profils a été préconisée et s'est avérée pertinente considérant l'objet d'étude (les amitiés dans la classe), l'utilisation de la nomination sociométrique, le nombre de prises de mesure et surtout l'objectif de dresser le portrait des différentes manifestations de la stabilité des amitiés à la maternelle. D'autres méthodes peuvent apporter des points de vue intéressants, notamment l'utilisation d'un score continu d'instabilité, qui s'avère très indiquée lorsqu'il y a plus de deux temps de mesure et lorsqu'on s'intéresse au réseau d'amis des enfants (Chan & Poulin, 2007; 2009).

3.4 Avenues de recherche futures

Les résultats de cet essai doctoral ouvrent la porte à plusieurs questions auxquelles des études futures pourraient tenter de répondre. D'abord, une attention particulière devrait être apportée aux dimensions touchant au bien-être psychologique, comme le sentiment de solitude, les sentiments dépressifs, l'estime de soi et l'engagement scolaire (motivation et performance). La présence d'amis lors de l'entrée à la maternelle soutient l'enfant dans son adaptation sociale et scolaire (Ladd & Price, 1987; Ladd, 1990; Ladd et al., 1996) alors qu'ils sont sujets à éprouver de la solitude lorsqu'ils ont des amitiés instables (Sanderson & Siegal, 1995), et à ressentir de la tristesse et de l'ennui lorsque leurs amis déménagent (Park, 1992). Cependant, ces études n'ont pas examiné le bien-être psychologique en fonction des différents

profils de stabilité dans les amitiés. Par ailleurs, une recherche menée auprès d'adolescents révèle que le niveau d'instabilité dans le réseau d'amis des enfants est associé à des sentiments dépressifs (Chan & Poulin, 2009). Il serait pertinent de vérifier si ces résultats pourraient également être observés auprès d'enfants de maternelle. L'examen des variables de bien-être psychologique permettrait de mieux saisir l'incidence de la dimension temporelle des amitiés à la maternelle.

Les prochaines études devraient également examiner les caractéristiques des amis des enfants des différents profils. Plusieurs études suggèrent que les caractéristiques des amis, notamment l'agressivité et la prosocialité, peuvent avoir un impact sur le comportement de l'enfant (Boivin, Vitaro, & Poulin, 2005; Lamarche et al., 2007; Sebanc, 2003; Snyder et al., 1997; Vitaro et al., 2011). Aussi, il a été rapporté que les enfants d'âge préscolaire tendent à rechercher des enfants qui sont similaires à eux, notamment au niveau de la compétence sociale, de l'agressivité, de l'acceptation par les pairs et du tempérament (Gleason, Gower, Hohmann & Gleason, 2005; Lindsey ; 2002; Snyder et al., 1997). On pourrait s'attendre à ce que la relation entre les caractéristiques de l'ami et le comportement de l'enfant varie selon les différents profils de stabilité. Par exemple, les enfants du profil stable pourraient être plus susceptibles d'être influencés par les caractéristiques de leurs amis car cette relation se maintient dans le temps. Aussi, on peut supposer que l'homophilie comportementale entre l'enfant et ses amis soit plus grande dans le profil croissance que dans le profil déclin. Une autre hypothèse serait que les enfants du profil rotation présentent une moins grande homophilie comportementale avec leurs amis du début d'année scolaire qu'avec leurs nouveaux amis. Il est d'ailleurs possible que les effets obtenus dans cette étude puissent s'expliquer par les caractéristiques des amis.

Par ailleurs, il serait également nécessaire de poursuivre les travaux sur la qualité de la relation d'amitié (Ladd et al., 1996; Sebanc, 2003) et de les mettre en lien avec les profils de stabilité des amitiés. Notamment, il serait important de vérifier si les différents profils se distinguent sur le plan de qualité des amitiés en termes de

conflits, d'exclusivité, de soutien et d'habiletés de résolution de conflits par exemples. On pourrait s'attendre à ce que 1) les enfants des profils déclin vivent davantage de conflits dans leur relation que les enfants des profils stable et rotation; 2) les enfants des profils stable aient des amitiés plus soutenantes et de meilleures habiletés de résolution de problèmes que les autres. Il est également possible que les enfants des profils stable et rotation se distinguent au niveau des habiletés de résolution de conflits.

Bien entendu, il serait pertinent de s'intéresser aux facteurs qui pourraient contribuer à expliquer pourquoi les enfants se retrouvent dans différents profils de stabilité. Selon la perspective écologique de Bronfenbrenner (1977), les différents systèmes dans lesquels l'enfant évolue s'inter-influencent. Comme les parents occupent encore une très grande place dans la vie des enfants de maternelle, il serait pertinent d'examiner différentes variables de la relation parent-enfant (notamment la qualité de la relation d'attachement, les rôles parentaux, le niveau de conflit familial ou entre le parent et l'enfant) en tant que prédicteurs de l'appartenance aux profils de stabilité. Un autre facteur pouvant prédisposer aux profils de stabilité à considérer est la compétence socio-émotionnelle de l'enfant. Des travaux antérieurs suggèrent que la compétence émotionnelle et la compréhension psychologique de soi et des autres affectent les relations qu'entretiennent les enfants d'âge préscolaire avec leurs pairs et leurs amis (Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990; Denham, 2006; Dunn, Cutting, & Demetriou, 2000; Eisenberg et al., 1993; Lemerise & Dodge, 2000; Thompson et al., 2006). Toutefois, ces dimensions n'ont pas encore été examinées en lien avec la stabilité temporelle des amitiés à l'âge préscolaire.

Enfin, plusieurs travaux montrent que la présence de difficultés avec les pairs à la maternelle, telles que le retrait, l'absence d'amis, la victimisation et l'agressivité, peuvent se chroniciser et avoir des impacts à court et à plus long terme (Gazelle & Ladd, 2003; Ladd, 2006; Ladd & Burgess, 1999; Ladd & Troop-Gordon, 2003). Aussi, dans la lignée de ces travaux, nos résultats suggèrent la nécessité d'examiner si

les profils de stabilité des amitiés en maternelle peuvent avoir des répercussions à plus long terme au niveau du fonctionnement social et du bien-être psychologique, ce qui en ferait alors un indicateur à considérer dans le développement des enfants. Il serait également important de suivre l'évolution des profils de stabilité au fil de la scolarisation. Des travaux récents auprès d'enfants plus âgés donnent des indications que les profils stables et rotation ne se distinguent plus sur leur fonctionnement social (Wojslawowicz, et al., 2006); aussi il serait pertinent de comprendre l'évolution de la signification des différents profils tout au long du développement de l'enfant. Cela permettrait de documenter les incidences à long terme de la stabilité dans les amitiés en début de scolarisation et par le fait même de mieux comprendre comment adresser cette dimension des relations d'amitiés dans les programmes de prévention.

3.5 Implications pour l'intervention

Les résultats rapportés dans cet essai ont plusieurs implications pour l'intervention auprès des enfants de maternelle. Premièrement, il serait pertinent de sensibiliser les parents et les différents professionnels, dont les enseignants, qui œuvrent auprès des jeunes enfants à l'importance de la stabilité temporelle des amitiés. D'une part, il serait important de nuancer l'idée préconçue que les amitiés sont de nature instable chez les enfants d'âge préscolaire. Les résultats de cet essai doctoral indiquent qu'une grande partie des enfants d'âge préscolaire vit une forme ou une autre d'instabilité (remplacement d'amis, perte d'amis, formation de nouvelles amitiés); par contre, une grande proportion d'enfants a des amitiés stables au cours de l'année scolaire et cette proportion est équivalente à ce qui est observé chez les enfants plus âgés. D'autre part, il est important de sensibiliser les intervenants au fait que le maintien d'amitié tout au long de l'année est associée à un meilleur fonctionnement de l'enfant (profils stable et rotation) et que le maintien d'une relation d'amitié avec un même ami est associé à une plus grande prosocialité et une plus grande acceptation dans le groupe de pairs. Les résultats suggèrent également

que certains aspects d'instabilité, c'est-à-dire le non-remplacement des amitiés perdues et l'absence d'amis à un moment où un autre, indiqueraient la présence de difficultés dans le fonctionnement social des enfants.

Au-delà de l'importance d'être attentif à l'aspect temporel des amitiés des jeunes enfants, il s'avère nécessaire de se questionner sur la façon d'offrir un contexte favorable pour la stabilité des amitiés en maternelle. Notamment, nos résultats soutiennent l'idée que la présence d'amis dans la classe en début d'année de maternelle favorisent l'adaptation sociale en plus de leur procurer un sentiment de bien-être en classe (Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987). La recommandation principale serait de favoriser l'implantation de programmes d'intervention qui comporte un volet sur les relations d'amitié dans les classes de maternelle. Plusieurs programmes existants comportent un volet pour le développement des habiletés de socialisation sans toutefois adresser spécifiquement les relations d'amitié. Certains programmes, comme Fast-Track (CCPRG, 1992) et le programme Fluppy (Capuano, Poulin, Vitaro, Verlaan et al., 2010; Poulin, Capuano, Vitaro, Verlaan et al., 2010) incluent un volet qui vise à faciliter la formation des liens d'amitié. En regard des résultats de notre étude, il serait nécessaire que les programmes, tant ceux qui s'adressent aux problématiques intériorisées ou exteriorisées, puissent avoir comme visée de soutenir la formation, le maintien et le remplacement des amitiés perdues.

Enfin, les résultats de cet essai appuient la nécessité d'inclure un volet portant sur l'apprentissage des habiletés sociales dans les programmes de prévention implantés en maternelle. Toutefois, il serait pertinent que ces programmes tiennent compte de l'aspect temporel des amitiés, en favorisant la promotion de la stabilité des amitiés, en particulier lorsqu'elles sont de bonne qualité. Il serait donc nécessaire d'examiner davantage les habiletés qui sous-tendent la formation, le maintien et la recherche des nouveaux amis afin de pouvoir les adresser de façon plus spécifique avec les jeunes enfants. Plusieurs travaux ont porté sur l'étude de la compétence émotionnelle (régulation émotionnelle et identification des émotions), la compréhension

psychologique de soi et des autres, habiletés qui se développent grandement lors de la période préscolaire et qui sous-tendent les relations que l'enfant entretient avec ses pairs (Denham, 2006; Dunn & Hugues, 1998; Rose-Krasnor, 1997; Rose-Krasnor & Denham, 2011; Thompson et al., 2006). Ces travaux ont rapporté que les lacunes des enfants sur les habiletés de compétence socio-émotionnelle ont tendance à se maintenir dans le temps, et peu à peu, un fossé se creusera entre les enfants qui ont de bonnes habiletés socio-émotionnelles et ceux qui ont des lacunes. Comme ces lacunes mettent l'enfant à risque de complications à plus long terme telles que des difficultés sociales, scolaires et psychologiques, il est tout indiqué d'intervenir précocement auprès des enfants qui sont instables dans leurs liens d'amitié.

3.6 Conclusion

Pour conclure, les résultats de cet essai doctoral apportent un éclairage nouveau sur les liens entre la stabilité temporelle des amitiés à la maternelle et le fonctionnement social des enfants. Ainsi, les enfants qui vivent de l'instabilité (déclin et croissance) et qui sont sans amis de façon chronique sont plus sujets à des problèmes de fonctionnement social. Par contre, le fait d'avoir des amitiés stables tout au long de l'année est lié à un meilleur fonctionnement social, et d'autant plus lorsque la relation est maintenue avec un même ami. Ainsi, à l'instar d'études réalisées auprès d'enfants plus âgés, l'identité de l'ami semble avoir une importance particulière chez les enfants de maternelle, qui a sans nul doute à voir avec le contexte de grande adaptation auquel ils font face lors de leur entrée dans la scolarisation. Par conséquent, la stabilité des amitiés chez les enfants de maternelle mériterait une plus grande attention afin d'en saisir les implications développementales à court et à long terme.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'ACCEPTATION

Je, soussigné(e), ai pris connaissance du projet d'évaluation du programme Fluppy mené sous la direction du professeure-chercheure France Capuano de l'Université du Québec à Montréal, en collaboration avec la Commission scolaire de Laval. J'accepte les conditions suivantes :

- A) 1. J'accepte de remplir le questionnaire de 21 questions portant sur les comportements de mon enfant à la maison.
2. J'accepte que l'enseignante de mon enfant complète le questionnaire sur les comportements de mon enfant à l'école
3. J'accepte que l'on prenne une photo de mon enfant et qu'il participe, avec son groupe classe, à l'évaluation des relations d'amitié dans sa classe.

Oui Non

- B) Si mon enfant est sélectionné au hasard pour participer à l'évaluation du programme Fluppy, j'accepte d'être contacté par l'équipe de recherche. **Une réponse positive m'engage uniquement à recevoir une lettre plus détaillée des activités de recherche.**

Oui Non

- C) Si mon enfant présente des comportements difficiles à la maison et à l'école, j'accepte que la psychoéducatrice qui anime le programme Fluppy dans la classe de mon enfant me contacte pour d'éventuelles rencontres. **Une réponse positive m'engage uniquement à recevoir un appel téléphonique de l'intervenante.** (Ce service est offert à un nombre limité d'enfant.)

Oui Non

- D) J'accepte que vous utilisiez le code permanent de mon enfant afin d'obtenir des renseignements sur son parcours scolaire futur.

Oui Non

Date :

Nom de l'enfant (en lettres carrées) :

Nom du signataire (lettres carrées) :

Lien de parenté :

Adresse :

Téléphone :

Nom d'un proche parent (Si vous
déménagez et changez d'adresse) :

Téléphone de ce proche :

Date de naissance de l'enfant :

Nom de l'école :

Signature :

APPENDICE B

ENTREVUE SOCIOMÉTRIQUE : VERBATIM

ENTREVUE SOCIOMÉTRIQUE

Verbatim

Maternelle

PRÉSENTATION ET EXPLICATION DU JEU

1^{re} étape : PRÉSENTATION ET INSTALLATION DE LA CLASSE

BonjourComment ça va aujourd'hui ? (Marquer une pose) Pour commencer nous allons nous présenter. Elle, elle s'appelleet moi c'est

Établir le lien entre la visite précédente de l'assistante pour la prise de photos et votre présence actuelle.

*Vous vous souvenez la dernière fois où est venue vous prendre en photos ? (Marquer une pause) Eh bien aujourd'hui on est venu faire un jeu avec vous avec ces photos. On va jouer au jeu des «*Devinettes sur les amis* »*

Pour les amis qui n'ont pas été photographié la dernière fois, il y a une autre activité. Mais avant de commencer à jouer on va préparer la classe...

Organiser les tables et les chaises et installer les paravents.

O.K !... maintenant on va former deux groupes. Les amis que je vais nommer vont aller avec (nom de l'assistant).

Nommer ensuite les enfants non participants en assignant à chacun sa place.

*Maintenant, je vais te donner un cahier de photos et un crayon, quand tu entendras ton nom tu lèves ta main et je vais t'apporter le cahier. Mais **ATTENTION**... (Marquer une pose) il ne faut pas regarder tout de suite ce qu'il y a dans le cahier. Il faut attendre le signal d'accord ? Faire répéter la consigne.*

EXPLICATION DES RÈGLES DU JEU

Maintenant, je vais t'expliquer le jeu. D'abord il y a 2 règles très très importantes. La première c'est le silence. Mimer avec un doigt sur les lèvres. Le silence est très très important pour pouvoir jouer. Si le silence s'en va, on ne peut pas jouer. Faire répéter la consigne.

La deuxième règle c'est qu'il ne faut pas regarder dans le cahier de ton voisin pour voir les réponses. Le jeu des devinettes sur les amis est un jeu qui se fait tout seul... Les réponses aux devinettes sont un secret entre toi et ton cahier. Faire répéter la règle aux enfants

*Bravo ! tu as compris les règles du jeu, maintenant je vais t'expliquer comment répondre aux devinettes. Tu es prêt ? (Marquer une pause) Je suis sûre que tu as hâte de voir les photos, non ? (Marquer une pause) BON ! Alors on ouvre le cahier à la première page. (Marquer une pause) Tout le monde est bien à la page de la **SOURIS** ? (Marquer une pause)*

On va commencer par nommer tous les amis. Ici c'est _____, ici c'est _____, etc.

Maintenant je vais te poser des questions et toi tu vas répondre en encerclant les photos que tu vas choisir, sans regarder les réponses des autres enfants .D'accord ? Je vais te montrer comment faire. Faire une démonstration (avec la page des assistantes).

Lorsque je te demande d'encercler des visages tu fais comme ça. Tu vois ? Ce n'est pas grave si mon cercle n'est pas parfait, l'important c'est d'encercler la photo comme ça. Montrer l'exemple. Et non pas comme ça. Faire une démonstration d'un petit cercle à l'intérieur du visage. Ni comme ça. Faire une démonstration d'un petit cercle qui recoupe plus d'une photo. Tu encercles le visage comme ça. Refaire la bonne démonstration.

*Est-ce que tout le monde a bien regardé? Marquer une pause. On va faire une petite pratique pour voir si tu as bien compris. On va à la page de la **SOURIS**.*

*Est-ce que tout le monde est à la page de la **SOURIS** ? OK!....., on commence*

- 1- Encerle ton propre visage.

Faire le tout de la classe pour vérifier si les enfants ont bien encerclé la photo.

*Bravo ! tu as très bien compris le jeu. Maintenant on va commencer. **Mais attention**, pour les prochaines devinettes que je vais te poser, tu ne peux plus encercler ta photo. Il faut toujours encercler la photo des autres enfants. Pas la tienne. Tu comprends? Faire répéter la consigne*

ÉNONCÉS SOCIOMÉTRIQUES

- 2- *Bon maintenant on commence le jeu. Tu tournes la page pour aller à celle de **L'AUTOBUS**.*

Encerle la photo des 3 enfants avec qui tu aimes **LE PLUS** jouer.

- 3- *C'est fait? OK! ...maintenant on tourne encore la page et on va à celle du**BATEAU**.*

Encerle la photo de 3 enfants avec qui tu n'aimes **PAS** jouer.

- 4- *Est-ce que le monde a terminé? Bon tu vas alors à la page de **L'HÉLICOPTÈRE**. **Mais attention là**. Le jeu change un petit peu. Avant je te demandais d'encercler 3 photos, maintenant c'est seulement 2 photos que tu dois encercler. OK?*

Encerle la photo de 2 enfants qui organisent les jeux les **PLUS** l'fun ... les plus intéressants.

N'oublie pas la règle du jeu, tu ne peux pas encercler ton propre visage

- 5- *Bon, maintenant on passe à la page de la **FLEUR**. Est-ce que le monde est à la page De la fleur ?.....OK! Mimer (Bras dans le dos, se balance. Pas d'expression négative, pas de tristesse)*

Encerle la photo de 2 enfants qui sont les PLUS gênés avec les autres enfants.

- 6- *Tu tournes maintenant à la page du **CAMION***

Tu encercles maintenant la photo de 2 enfants qui ne sont pas PAS capables de rester calme et tranquille.

- 7- *Là on va à la page de la **GIRAFE***

Encerle la photo de deux enfants qui se battent le PLUS souvent avec les autres enfants.

- 8- *Est-ce que tout le monde est à la page des **PATINS**? _Présentation du dessin.*

Bon ici, avant de te poser la devinette, je vais te montrer un dessin.

Tu vois cet enfant en (décrire la couleur) ? Il se fait toujours crier des noms par les autres enfants.

Regarde-là, y a un autre enfant qui est en train de lui dire des mots pas gentils :« NA...NA....NA... T'es pas fin ! »

Maintenant tu vas encercler le visage de 2 enfants qui, comme lui, se font le PLUS souvent crier des noms par les autres enfants.

- 9- *Maintenant tu vas à la page de l'**ÉLÉPHANT***

Encerle la photo de 2 enfants qui aident le PLUS souvent les autres enfants.

Par exemple quand il y a un ami qui se fait mal, c'est qui les enfants qui vont l'aider et le consoler?

MAIS N'OUBLIE pas la règle du jeu. Tu ne peux pas encercler ton propre visage.

10- *Tu tourne la page et tu vas à celle des **BANANES***

Encerle la photo de 2 enfants qui sont le PLUS souvent malheureux?

Complément : Qui n'est jamais content, qui n'est pas heureux.

11- *Maintenant tout le monde va à la page de la **VACHE***

Encerle la photo de 2 enfants qui frappent et poussent le PLUS souvent les autres enfants.

Tu en encercles 2, mais si tu en trouves juste un c'est correct.... C'est correct aussi si tu n'en trouves pas du tout.

12- *On passe à la page du **DAUPHIN**. Présentation du dessin*

Ici aussi tu vas regarder avant mon dessin. Là il y a cet enfant en (décrire une couleur) qui demande souvent à ses amis de pas aller jouer avec d'autres amis

Tu vois, là il est en train de dire à son ami « Non, non! Ne va pas jouer avec lui » Mimer

Maintenant tu vas encercler sur ton cahier la photo de 2 enfants qui, comme lui, demande LE PLUS souvent à leurs amis de ne pas jouer avec d'autres enfants.

13- *Maintenant tu vas à la page de la **MOTOCYCLETTE***

Encerle la photo de 2 enfants qui ne sont PAS capables de rester assis sans bouger.

14- *Tout le monde va à la page du **KANGOUROU***

(mimer, renifle, goutte qui tombe de l'œil)

Encerle la photo de 2 enfants qui sont le PLUS souvent tristes.

15- *Maintenant on va à la page du **ZÈBRE***

Encerle la photo de 2 enfants qui disent le PLUS souvent des choses méchantes aux autres enfants.

Compléments : Les enfants qui disent des mots pas gentils à d'autres enfants

16- *On passe à la page du MOUTON*

Encerle la photo de 2 enfants que tu écoutes LE PLUS parce qu'ils sont de bons chefs.

17- *On va maintenant à la page du CHAT.*

Là encore tu vas regarder un dessin. Cet enfant en (couleur), il se fait souvent pousser et frapper par les autres enfants. Tu vois, là il se fait pousser par un autre enfant. Mimer

Maintenant toi, encerle la photo de 2 enfants qui se font souvent pousser et frapper par les autres enfants, comme lui.

N'oublie pas la règle du jeu, tu ne peux pas t'encercler toi

18- *Tu vas maintenant à la page du SOLEIL.*

Dans ce dessin, il y a cet enfant en (couleur) qui dit souvent des choses et des secrets méchants sur les autres enfants. Regarde, là il est en train de dire à l'oreille de son ami un secret méchant sur un autre enfant :

« Tu vois lui là, il n'est pas gentil » Mimer (facial méchant, secret)

Dans la classe ici, encerle la photo de 2 enfants qui, comme lui, disent SOUVENT à leurs amis des choses et des secrets méchants sur les autres enfants.

Tu encercles 2, mais si tu en trouves juste un c'est correct... C'est correct aussi si tu n'en trouves pas du tout

19- *Bravo tu fais ça très bien ! On va maintenant à la page du LION.*

Encerle la photo de 2 enfants qui préfèrent jouer tout seul.

20- *Tu vas à la page du PINGOUIN. (mimer)*

Encerle la photo de 2 enfants qui se fâchent SOUVENT quand ils n'ont pas ce qu'ils veulent.

21- *ATTENTION.... Là le règlement va changer un petit peu. Avant tu devais encercler 2 visages, maintenant c'est 3 visages que tu dois encercler..... OK?..... Bon on va à la page de l'HIPPOPOTAME.*

Encerle la photo de 3 enfants qui sont tes meilleurs amis.

C'est fait ?..... bon maintenant tu reste encore à la page de l'HIPPOPOTAME et tu vas faire comme moi.

Tu vois, moi aussi j'ai encerclé la photo de mes 3 meilleurs amis. Maintenant, je vais faire des rayons de soleil sur UN SEUL visage, celui de ma ou de mon meilleur... meilleur.... meilleur ami. Comme ça..... Tu vois ?

À ton tour maintenant, fais des rayons de soleil sur UN SEUL de tes meilleurs amis?

Voilà on a terminé le jeu. Merci beaucoup les amis et BRAVO, vous avez très bien fait ça. Maintenant on a une petite surprise pour vous. Mais avant on va ramasser les cahiers et les crayons. D'accord?

RÉFÉRENCES

- Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1069-1081.
- Asher, S., Parker, J., & Walker, D. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: implications for intervention and assessment. Dans W. M. Bukowski, A. Newcomb, & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (366-405). New York: Cambridge University Press.
- Barbu, S. (2003). Stability and flexibility in preschoolers' social networks: A dynamic analysis of socially directed behavior allocation. *Journal of Comparative Psychology*, 117, 429-439.
- Berndt, T. J., & Hoyle, S. G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 21, 1007.
- Boivin, M., Vitaro, F., & Poulin, F. (2005). Peer relationships and the development of aggressive behavior in early childhood. Dans R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression*. Guilford: NY.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *The American Psychologist*, 32, 513-531.
- Brownell, C., & Briwn, E. (1992). Peers and play in infants and toddlers. Dans J. VanHasselt & M. Herson (Eds.), *Handbook of social development*, (183-200). New York: Plenum Press.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A neo-sullivanian perspective. Dans V. J. Derleger & B.A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction*, (41-62). New York : Springer Verlag.

- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 471-484.
- Cairns, R. B., Leung, M.-C., Buchanan, L., & Cairns, B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development, 66*, 1330-1345.
- Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P., & Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de psychoéducation, 39*, 1-26.
- Chan, A., & Poulin, F. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence. *Merril-Palmer Quarterly, 53*, 578-602.
- Chan, A., & Poulin, F. (2009). Monthly instability in early adolescent friendship networks and depressive symptoms. *Social Development, 18*, 1-23.
- Clark, K. E., & Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology, 36*, 485-498.
- Coie, J. D., & Cillessen, A. H. N. (1993). Peer rejection : Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 89-92.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Coppotelli, H., (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorders: The Fast-Track program. *Developmental and psychopathology, 4*, 505-527.

- Connor, D. F., Melloni, R. H., J. & Harrison, R. J. (1998). Overt categorical aggression in referred children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37, 66-73.
- Cooney, K., & Selman, R. (1978). Children's use of social conceptions: Toward a dynamic model of social cognition. Dans W. Damon (Ed.), *New Directions for Child Development: Social Cognition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coplan, R. J., Parkash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you «want» to play ? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40, 244-258.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Denham, S. A. (2006). Emotional competence. Implications for social functioning. In J. L. Luby (Ed.), *Handbook of preschool mental health. Development, disorders, and treatment* (pp.23-44). New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. et al., (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioural predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Drewry, D. L., & Clark, M. L. (1985). Factors important in the formation of preschoolers' friendships. *Journal of Genetic Psychology*, 146, 37-44.
- Dunn, J., Cutting, A., & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 159-177.

- Dunn, J., Cutting, A., & Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: Predictors of children's perspective on their friends at school. *Child Development, 73*, 621-635.
- Dunn, J., & Hugues, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognitions and Emotion, 12*, 171-190.
- Dunn (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development, 64*, 1418-1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans W. Damon & R. M. Lerner (Éditeurs en chef) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (pp.646-718). Hoboken, NJ : Wiley.
- Froming, W. J., Nasby, W., & McManus, J. (1998). Prosocial self-schemas, self-awareness, and children's prosocial behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 766-777.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*, 257-278.
- Gershman, E. S., & Hayes, D. S. (1983). Differential stability of reciprocated friendships and unilateral friendships among preschool children. *Merrill Palmer Quarterly, 29*, 169-177.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. (2003). Children's peer relationships: Social acceptance, friendship, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development, 29*, 336-344.

- Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *Journal of Early Adolescence, 22*, 117-142.
- Hartup, W. W. (1979). The social worlds of childhood. *American Psychologist, 34*, 944-950.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1-13.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 12*, 355-370.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development, 54*, 1041-1053.
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (66-85). New York: Cambridge University Press.
- Howes, C. (2011). Friendship in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.180-194).
- Howes, C. & Phillipsen (1992). Gender and friendship: Relationships within long- and short-term friendship dyads. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 401-410.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996) Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1305-1317.

- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081-1100.
- Ladd, G. W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development, 77*, 822-846.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67*, 1103.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development, 58*, 1168-1189.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*, 1344-1367.
- Lafreniere, P., & Charlesworth, W. R. (1983). Dominance, attention, and affiliation in a preschool group: A nine-month longitudinal study. *Ethology and Sociobiology, 4*, 55-67.

- Lamarche, V., Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., & Dionne, G., & Pérusse, D. (2007). Do friends' characteristics moderate the prospective links between peer victimization and reactive and proactive aggression ? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*, 665-680.
- Lamarche, V., Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Pérusse, D., & Dionne, G. (2006). Do friendships and sibling relationships provide protection against peer victimization in a similar way? *Social Development*, *15*, 373-393.
- Lemerise, E. A., & Dodge, K. A. (2000). The development of anger and hostile interactions. Dans M. Lewis, & J .M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 594-606). New York: Guilford Press.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, *32*, 145-155.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *117*, 306-347.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp.289-321). New York: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. Dans K. H. Rubin & J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Park, K. A. (1992). Preschoolers' reactions to loss of a best friend: Developmental trends and individual differences. *Child Study Journal*, *22*, 233-251.

- Parker, J., G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*, 611-621.
- Parker, J. G., & Gottman, 1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interactions from early childhood to adolescence. Dans T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp.95-131). New York: Wiley.
- Parker, J., G., & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development, 67*, 2248-2268.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York, NY: Free Press.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology, 36*, 233-240.
- Poulin, F., Capuano, F., Vitaro, F., Verlaan, P., Brodeur, M., Giroux, J., & Gagnon, C. (2010). Le programme de prévention Fluppy : modèle théorique sous-jacent et implantation du devis d'évaluation en milieu de pratique. *Revue de Psychoéducation, 39*, 61-83.
- Quinn, M., & Hennessy, E. (2010). Peer relationships across the preschool to school transition. *Early Education and Development, 21*, 825-842.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111-135.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2011). Socio-emotional competence in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.),

Handbook of peer interactions, relationships, and groups (pp. 162-179). New York: Guilford Press.

- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Dans W. Damon (Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp 619-700). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. Dans P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.) *Blackwell Handbook of Child Social Development* (pp.327-352). Malden: Blackwell Publishing.
- Rubin, K. H., Chen, X., McDougall, P., Bowker, A., & McKinnon, J. (1995). The Waterloo Longitudinal Project: Predicting adolescent internalizing and externalizing problems from early and mid-childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 751-764.
- Rubin K. H., Lemare, L. J., & Lollis, S. (1990). Social withdrawn in childhood : Developmental pathways to peer rejection. Dans S. R. Asher & J. D. Coie (Eds), *Peer rejection in childhood* (pp.217-249). New York: Cambridge University.
- Sanderson & Siegal, (1995). Loneliness and stable friendship in rejected and nonrejected preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 555-567.
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behaviour and aggression. *Social Development*, 12, 249-268.
- Sebanc, A. M., Kearns, K. T., Hernandez, M. D., & Galvin, K. B. (2007). Predicting having a best friend in young children: Individual characteristics and friendship features. *The Journal of Genetic Psychology*, 16, 81-95.

- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Snyder, J., Horsch, E., & Childs, J. (1997). Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology, 26*, 145-156.
- Snyder, J., Schrepferman, L., Oeser, J., Patterson, G., Stoolmiller, M., Johnson, K., et al. (2005). Deviancy training and association with deviant peers in young children: Occurrence and contribution to early-onset conduct problems. *Development and Psychopathology, 17*, 397-413.
- Snyder, J., West, L., Stockemer, V., Gibbons, S., & Almquist-Parks, L. (1996). A social learning model of peer choice in the natural environment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 17*, 215-237.
- Sullivan, (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Thompson, R. A., Goodvin, R., & Meyer, S. (2006). Social development. Psychological understanding, self-understanding, and relationships. Dans J. L. Luby (Ed.), *Handbook of preschool mental health. Development, disorders, and treatment* (pp.3-22). New York: Guilford Press.
- Troutman, D. R. & Fletcher, A. C. (2010). Context and companionship in children's short-term versus long-term friendships. *Journal of Social and Personal Relationships, 27*, 1060-1074.
- Vaughn, B. E., Colvin, T. N., Azria, M. R., Caya, L., & Krzysik, L. (2001). Dyadic analyses of friendship in a sample of preschool-age children attending head start: Correspondence between measures and implications for social competence. *Child Development, 72*, 862-878.
- Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W. M. (2011). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. Dans K. H. Rubin, W. M.

Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568-588). New York: Guilford Press.

Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago: University of Chicago Press.