

# CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

## BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

Comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?



ÉTUDE DE CAS

**Une intervention curriculaire pour combattre le rejet par les pairs en école primaire en Espagne**

#CCI-BIEN-ETRE

LES 21 ET 22 NOVEMBRE 2023

En partenariat avec :

# **UNE INTERVENTION CURRICULAIRE POUR COMBATTRE LE REJET PAR LES PAIRS EN ÉCOLE PRIMAIRE EN ESPAGNE**

**Ghislaine MARANDE**

**Universitat Jaume I de Castellón (Espagne)**

**Francisco J. GARCIA BACETE**

**Universitat Jaume I de Castellón (Espagne)**

**Victoria MUÑOZ TINOCO**

**Universidad de Sevilla (Espagne)**

**Groupe GREI (Grupo interuniversitario de investigación sobre el Rechazo  
Entre Iguales en educación primaria ; Groupe interuniversitaire de  
recherche sur le rejet par les pairs en milieu scolaire primaire)**

*Mars 2024*

**le cnam**  
**Cnesco**

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :  
Marande, G., Garcia Bacete, F.J., Muños Tinoco, V. (2024). *Une intervention curriculaire pour combattre le rejet par les pairs en école primaire en Espagne*. Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de ressources publiées par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Bien-être à l'école**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs du rapport.

Disponible sur le site du Cnesco : [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)  
Publié en mars 2024  
Centre national d'étude des systèmes scolaires  
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : [cnesco@lecnam.net](mailto:cnesco@lecnam.net) - 06 98 51 82 75

## Sommaire

Liste des figures et tableau .....	4
Synthèse.....	5
Introduction .....	6
I. Le rejet par les pairs. Une étude longitudinale dans les écoles primaires espagnoles .....	7
II. Le programme d'intervention .....	9
A. Un modèle d'intervention ancré et structuré.....	12
B. La formation des cohortes.....	14
C. L'évaluation de l'intervention.....	15
D. L'intégrité de l'implémentation .....	15
E. Résultats obtenus .....	17
Conclusions et perspectives.....	18
Références.....	20

## Liste des figures et tableau

Figure 1 : Le modèle d'intervention.....	9
Figure 2 : Niveaux et composantes de l'intervention. (Extrait de García Bacete <i>et al.</i> , 2019).....	10
Figure 3 : Programmes universels et programmes spécifiques utilisés.....	12
Figure 4 : Application échelonnée en cohorte contrôle et cohorte d'intervention .....	14
Tableau 1 : Séquence des événements annuels .....	16

## Synthèse

Cette étude de cas traite d'un programme d'intervention contre le rejet par les pairs en école primaire, mis en œuvre en Espagne pendant quatre ans et suivi sur deux ans. L'équipe de recherche a examiné la qualité des relations entre élèves dans les écoles primaires en soulignant la nécessité d'un apprentissage socio-émotionnel curriculaire. Les approches et principes utilisés pour l'élaboration et la mise en œuvre du programme d'intervention sont décrites, mettant l'accent sur la position centrale du professeur pour réaliser une mise en œuvre de qualité. Cette contribution présente des résultats en tenant compte des difficultés rencontrées.

## Introduction

Les enfants passent chaque jour beaucoup de temps en interaction avec leurs camarades à l'école, et leur capacité à établir de bons rapports affecte leur fonctionnement social, émotionnel, comportemental et psychologique.

Les relations entre pairs complètent le processus de socialisation mis en marche par la famille et sont essentielles à l'apprentissage de certaines compétences, notamment celles liées à la capacité empathique, à la coopération, à la communication et à la gestion et résolution de conflits (Hartup, 1989). L'école forme un réseau de nouvelles interactions, caractérisé par des normes sociales implicites et subtiles (Schneider *et al.*, 2005) qui obligent l'enfant à ajuster constamment ses réponses dans les multiples échanges qui se produisent au quotidien à l'école. Certains enfants, pour différentes raisons (caractéristiques de tempérament, conditions familiales, etc.), ont moins d'occasions de réaliser ces interactions avec leurs pairs, ou plus de difficultés à acquérir ces compétences. Il s'établit ainsi un cercle vicieux dans lequel les rapports sont à chaque fois moins nombreux et plus pauvres, et finalement ces enfants se retrouvent chaque fois plus marginalisés par leurs camarades (Jiménez Lagares & Muñoz Tinoco, 2011).

Or, les relations de soutien entre pairs au cours de la petite et moyenne enfance (3-11 ans) favorisent des résultats positifs, comme le fait d'aller à l'école avec plaisir (Boulton *et al.*, 2011 ; Santos *et al.*, 2014), tandis que les relations négatives, comme le rejet ou l'exclusion, sont liées à des problèmes d'intériorisation (dépression, faible estime de soi, anxiété) et d'extériorisation (décrochage scolaire, problèmes de conduite, comportement antisocial, toxicomanie) (Petersen *et al.*, 2014 ; Rubin *et al.*, 2009). Des effets négatifs sur les résultats scolaires ont également été observés à maintes reprises (voir par exemple Bellmore, 2011).

## I. Le rejet par les pairs. Une étude longitudinale dans les écoles primaires espagnoles

Les données collectées entre 2009 et 2016 par le groupe GREI (groupe interuniversitaire de recherche sur le rejet par les pairs en milieu scolaire primaire) dans 15 écoles primaires situées dans quatre points géographiques d'Espagne (Castellón de la Plana, Séville, Valladolid, Baléares), confirment que nous sommes face à un problème qui mérite notre attention. Nous présentons ici un bref résumé des principales conclusions.

**Prévalence et chronicité du rejet.** Une forte prévalence est confirmée, avec des pourcentages autour de 14 % d'élèves rejetés par leurs pairs, dans les classes de première année d'école primaire (CP) ; une répartition inégale selon le sexe, avec 16,8 % de garçons et 7,6 % de filles ; et une grande stabilité, puisque 47 % des rejets sont chroniques durant les deux premières années d'école primaire et 44 % durant les quatre premières années (García Bacete *et al.*, 2016 ; Marande, 2011).

**Aspects individuels qui semblent favoriser le rejet.** Dans une population de 1 351 élèves de CP, Monjas et ses collègues (2014) ont étudié la situation des 253 élèves (18,7 %) avec des besoins éducatifs particuliers ou spécifiques (BEP<sup>1</sup>). Les résultats indiquent que 29,2 % des élèves BEP sont rejetés, contre 9,2 % des élèves non-BEP.

**Raisons du rejet.** Connaître les raisons explicites invoquées par les enfants permet de savoir ce que les membres d'un groupe n'aiment pas et, dans la mesure du possible, nous permet d'éviter certains comportements pouvant conduire au rejet. García Bacete *et al.* (2017) ont demandé à 853 enfants de première année (CP) et deuxième année (CE1) quels étaient ceux de leurs camarades qu'ils n'appréciaient pas et pourquoi. Dans 73 % des cas, les raisons du rejet se réfèrent à des comportements des enfants rejetés comme des menaces ou des attaques contre la sécurité physique et émotionnelle, les attentes et normes sociales et scolaires, le bien-être individuel et collectif et l'autonomie personnelle.

**Situations sociales problématiques.** Martín-Antón et ses collègues (2016) ont examiné les situations dans lesquelles les élèves rejetés rencontrent significativement plus de difficultés que leurs camarades non rejetés. Il s'agit plus particulièrement de situations dans lesquelles l'enfant : a) doit manifester du respect pour l'autorité et les règles (par exemple, « lorsque cet enfant fait la queue avec ses camarades et doit attendre longtemps ») , (b) se trouve en position d'infériorité ou se sent attaqué (par exemple, « quand d'autres élèves l'insultent »), (c) doit répondre à sa propre réussite dans un domaine quelconque (par exemple, « quand cet enfant a gagné un jeu contre un camarade »), et (d) doit se comporter de façon prosociale et empathique (par exemple, « quand un camarade est inquiet ou bouleversé et a besoin de

---

<sup>1</sup> Ce sont les enfants qui, de l'avis de l'équipe pédagogique, présentent des difficultés diverses : cognitives et intellectuelles, et/ou comportementales, et/ou émotionnelles et sociales, et/ou physiques, sensorielles. Durant l'année scolaire, ces enfants reçoivent un soutien complémentaire, ou une aide pédagogique particulière. Cet accompagnement, individuellement, ou en groupe de deux ou trois élèves, est assuré, en dehors ou à l'intérieur de leur classe, soit par les professeurs habituels de la classe, soit par un enseignant spécialisé (Pédagogie thérapeutique, audition et langage...).

réconfort de la part de cet enfant »), les garçons rejetés ayant plus de problèmes dans ces situations de prosociabilité et d'empathie que les filles rejetées.

**Perception du rejet et identification des « rejeteurs<sup>2</sup> ».** Chaque élève sociométriquement rejeté a ses propres « rejeteurs ». Ce sont les camarades de classe qui affirment ne pas aimer jouer (passer du temps...) avec l'élève en question. L'élève rejeté ne sait pas toujours identifier avec exactitude qui sont les camarades de classe qui ne l'aiment pas, ses « rejeteurs ». On observe des biais cognitifs importants en ce qui concerne l'identification des rejeteurs, puisque 95 % des enfants âgés de 6 à 7 ans font des erreurs quand on leur demande d'identifier qui les rejette, et la moitié ne parviennent à identifier aucun des rejeteurs (Marande *et al.*, 2019). En particulier, les biais de sous-estimation, c'est-à-dire de ne pas avoir conscience d'être rejeté, sont très élevés. D'un autre côté, à cet âge, la sous-estimation du rejet n'est pas associée à davantage de comportements agressifs ou antisociaux que chez les élèves conscients d'être rejetés (García Bacete *et al.*, 2019). L'étude longitudinale de Marande et ses collègues (2021), allant du CP jusqu'en dernière année d'école primaire espagnole (en France première année de secondaire, 6<sup>e</sup>), constate que les différents biais d'identification des rejeteurs se maintiennent dans le temps, bien qu'ils diminuent significativement en dernière année, avec des différences selon le sexe. Les filles se montrent plus sensibles au rejet, et nomment par plus de camarades de classe comme rejeteurs, alors qu'en réalité, ces camarades ne les rejettent pas (erreurs par commission<sup>3</sup>). Par contre, les garçons reçoivent objectivement plus de rejets que les filles, mais ils ont plus tendance à omettre de nommer certains de leurs rejeteurs (erreurs par omission).

**Vécu du rejet et autres expériences négatives entre pairs.** Les étudiants qui se sentent rejetés, exclus ou victimisés déclarent vivre cette situation avec un sentiment prononcé de solitude, plus intense chez les filles, bien que celles-ci soient moins rejetées que les garçons (García Bacete *et al.*, 2018).

**Rejet et résultats scolaires.** L'étude longitudinale de García Bacete et ses collègues (2021) conclut que le rejet est associé à des résultats scolaires pauvres dans des matières essentielles telles que l'espagnol et les mathématiques, et ce tout au long des six années d'école primaire.

Ces résultats, ainsi que d'autres, ont été reflétés par García Bacete *et al.* (2022). Dans le but de promouvoir l'intégration sociale des élèves en situation de rejet par leurs pairs, le groupe GREI a conçu un programme d'intervention en école primaire, qui a été appliqué pendant quatre ans, depuis le CP jusqu'au CM1 inclus, dans une cohorte d'intervention (exposés). Le suivi de cette cohorte s'est ensuite prolongé pendant deux ans après la fin du programme (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années d'école primaire). Le projet de recherche a aussi évalué une cohorte contrôle (élèves non exposés au programme tout au long des six années).

---

<sup>2</sup> On désignera par rejeteurs les élèves qui rejettent un camarade de classe, c'est-à-dire ceux qui nomment un camarade de classe en réponse à la question : « Avec qui est-ce que tu n'aimes pas jouer (t'amuser, passer du temps,...) ? ».

<sup>3</sup> Par opposition aux erreurs dites « par omission ».

## II. Le programme d'intervention

L'intervention développée par le groupe GREI est de type multiniveaux, multicomposants et multiagents (voir figure 1).

Figure 1 : Le modèle d'intervention



Ce modèle est fondé sur des connaissances empiriques contrastées, à partir de l'étude de programmes eux-même construits à partir des résultats disponibles et ayant déjà été implémentés, par exemple le *Fast Track Project*<sup>4</sup> réalisé par le groupe *Conduct Problems Prevention Research Group*, et des résultats obtenus par ceux-ci. Le modèle tient compte de la réalité de chaque contexte d'intervention. Il s'agit d'une intervention intensive (plusieurs composantes et plusieurs agents agissant simultanément), extensive (démarrant précocement et durable dans le temps), complexe et globale (objectifs multiples, composantes intégrées avec des activités combinées et utilisation d'un même matériel pour travailler plusieurs objectifs), et écologique (réalisée par les enseignants et les élèves, avec la participation des familles). L'objectif est d'agir directement sur le contexte social de la classe, pour créer un climat de coopération et de relations de soutien entre élèves, de façon à influencer certains comportements des enfants exclus et agir sur les comportements injustes des rejeteurs.

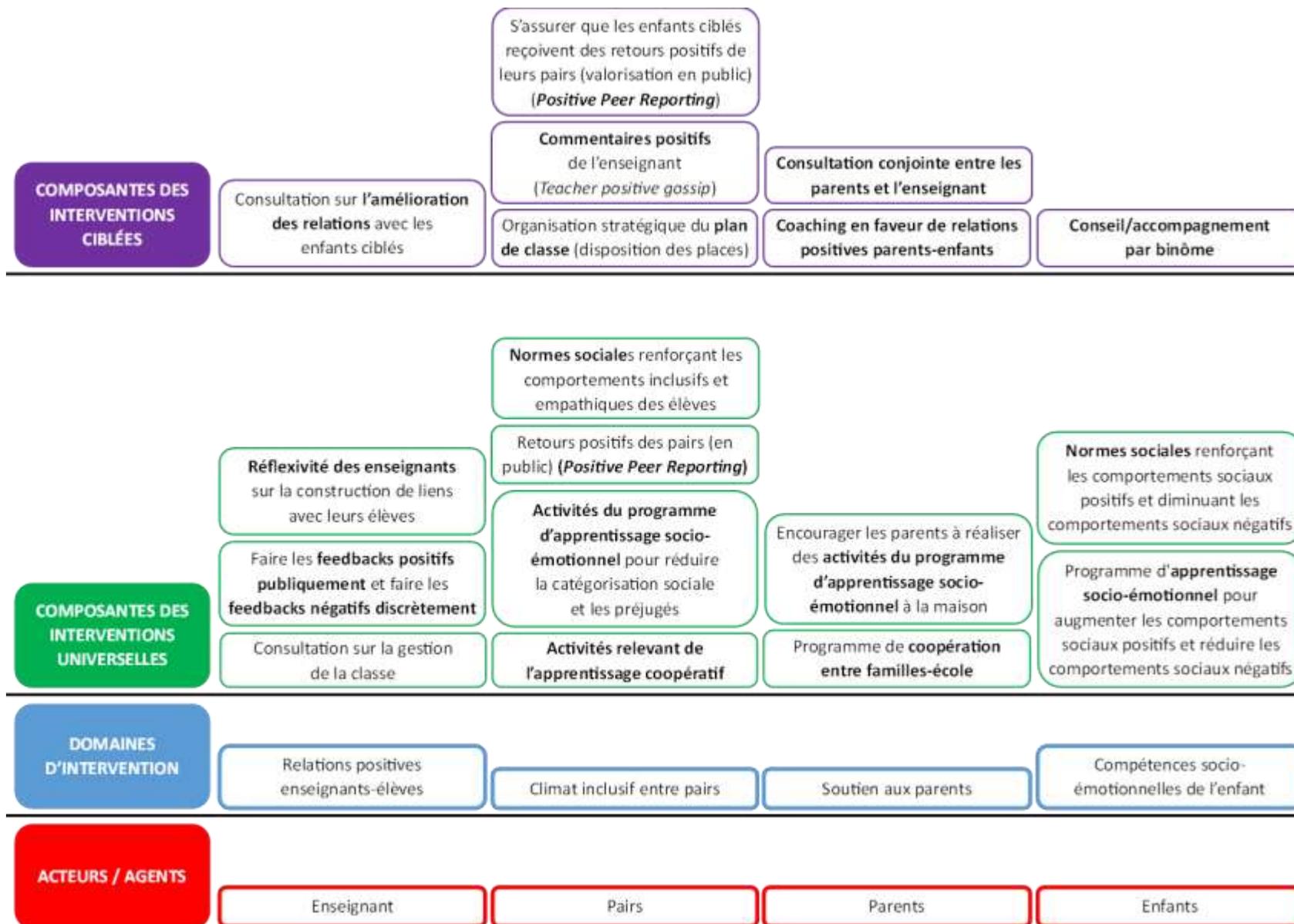
L'intervention compte diverses composantes visant à améliorer les relations enseignant-élèves, les relations élèves-élèves et la réputation sociale des élèves. Ces composantes et leur contenu sont décrites avec plus de détails par Garcia Bacete *et al.* (2019) (voir figure 2).

---

<sup>4</sup> Exemple de source consultée : Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Evaluation of the first 3 Years of the Fast Track Prevention Trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 19-35. doi: 10.1023/a:1014274914287

Pour plus d'information, voir le site : <https://fasttrackproject.org/>

Figure 2 : Niveaux et composantes de l'intervention. (Extrait de García Bacete et al., 2019).



L'intervention aborde quatre domaines essentiels aux relations sociales en classe. De gauche à droite sur la figure 2, ces domaines sont : a) les relations positives entre enseignant et élèves, b) le climat inclusif de la classe, c) le soutien aux parents, d) les compétences socio-émotionnelles des enfants.

**a) Relations positives enseignant-élèves.** Les relations enseignant-élèves riches en soutien émotionnel, mais aussi quant à l'organisation et la structure de l'activité scolaire, contribuent à ce que les enfants affichent des comportements sociaux plus positifs (Hamre & Pianta, 2001). De ce fait, les enseignants peuvent renforcer les compétences socio-émotionnelles de l'enfant, en plus de faciliter le sentiment d'appartenance à une classe (Wubbels, 2011), et aider à la création d'un climat inclusif entre pairs (Farmer *et al.*, 2011).

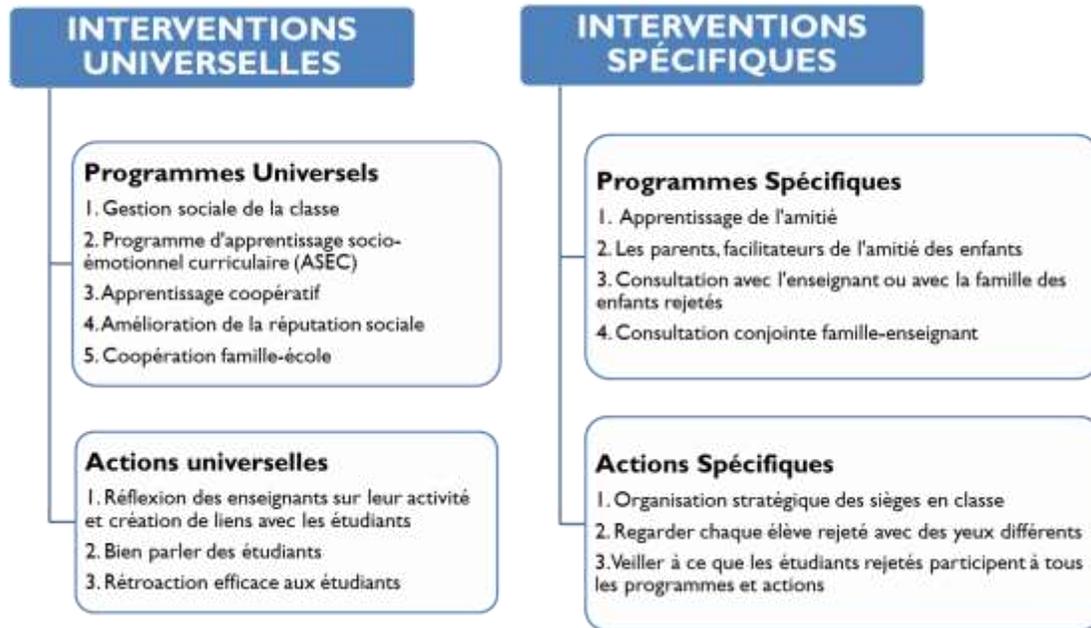
**b) Climat inclusif entre pairs.** Les élèves ont souvent tendance à créer de la distance et à dévaloriser socialement leurs camarades de classe qu'ils perçoivent comme différents (Chang, 2004). De plus, une fois que les pairs n'aiment pas un enfant, ils entretiennent des préjugés de réputation en accordant une attention sélective aux comportements négatifs de cet enfant, tout en minimisant ses comportements positifs, et interprètent les comportements ambigus comme négatifs. Ces préjugés sont inversés en faveur des enfants aimés (Mikami & Normand, 2015). L'intervention vise à remédier à ces facteurs en aidant les pairs à être inclusifs envers les enfants présentant des différences, ainsi qu'à remarquer quand un enfant rejeté à cause de ses comportements négatifs s'efforce de changer ses comportements dans une direction positive.

**c) Soutien aux parents.** Une communication positive et fréquente entre parents et enseignant contribue à améliorer les compétences sociales de l'enfant (El Nokali *et al.*, 2010) et peut encourager l'enseignant à développer des relations plus positives avec cet enfant (Hughes & Kwok, 2007).

**d) Compétences socio-émotionnelles des enfants.** Le comportement social d'un enfant est un facteur déterminant de l'acceptation ou du rejet par les pairs (Bierman, 2004). La présence de compétences prosociales (comportement coopératif, amabilité...) est un élément important pour être accepté par les pairs, alors que c'est l'absence de comportement agressif qui a plus de poids pour ne pas être rejeté par les pairs (Gifford-Smith & Brownell, 2003). L'intervention vise donc à la fois à inciter le comportement positif et les compétences sociales cognitives des enfants, ainsi qu'à réduire leurs comportements négatifs, perturbateurs ou agressifs.

Il convient de noter que l'apprentissage socio-émotionnel, ainsi que l'apprentissage coopératif, sont appliqués universellement et dans le cadre du programme scolaire (à tous les élèves, pendant les heures de classe), tandis que les activités d'apprentissage de l'amitié et le travail avec les familles sont réalisés en dehors des heures de classe et uniquement avec les élèves rejetés chroniques (voir figure 3).

Figure 3 : Programmes universels et programmes spécifiques utilisés



### A. Un modèle d'intervention ancré et structuré

Les études empiriques suggèrent que les interventions efficaces contre le rejet doivent être guidées par plusieurs principes essentiels : a) intervenir dans le groupe de la classe (Babad, 2009 ; Mikami, Lerner, & Lun, 2010) ; b) reconnaître l'hétérogénéité et les multiples visages du rejet (García Bacete, 2008), agir avec flexibilité ; c) renforcer le rôle des enseignants (Chang, 2004) ; d) renforcer le rôle des familles (Mikami, Lerner, Griggs *et al.*, 2010) ; et e) établir la continuité de l'intervention (Bierman, 2004). L'intervention conçue par le groupe GREI s'aligne sur les principes suivants :

**a) Réaliser une intervention curriculaire.** Pour répondre à cette exigence, l'engagement des enseignants et leur implication totale dans le projet sont nécessaires. Le sentiment d'être protagoniste des changements positifs chez les élèves compense les efforts des enseignants pour intégrer les deux séances hebdomadaires d'apprentissage socio-émotionnel (chaque séance dure de 40 à 50 minutes) dans le programme scolaire officiel prédéterminé.

**b) Adopter une perspective particulière et situationnelle.** Bien qu'il existe des schémas comportementaux, cognitifs et émotionnels communément associés au rejet (Bierman, 2004), les enfants peuvent être rejetés pour des raisons très différentes (García Bacete *et al.*, 2017). Ils présentent des comportements, des compétences et des caractéristiques très divers (García Bacete, 2008), avec un accès différent aux niches sociales (par exemple, groupes de jeux qui se forment dans la cour de l'école, participation d'un camarade demandée par une équipe de sport...), et une compréhension différente des signaux et des intentions présents dans les échanges sociaux. Ils peuvent ainsi ressentir et comprendre

les situations de rejet de différentes manières (Sandstrom & Zakriski, 2004), et être plus ou moins compétents dans différentes situations sociales (Martín Antón *et al.*, 2016). Il est donc essentiel de travailler spécifiquement avec chaque élève rejeté par ses camarades. Tout indique qu'une intervention efficace doit inclure à la fois des stratégies visant à éviter les comportements spécifiques conduisant habituellement au rejet (agressivité physique ou verbale – par exemple, se bagarrer ou se moquer –, comportement scolaire perturbateur, etc.) et à des biais cognitifs associés au rejet (dépréciation du concept de soi et de l'estime de soi chez l'enfant rejeté, négation du rejet comme mécanisme de défense...), et des stratégies visant à promouvoir des comportements liés à l'acceptation (gentillesse, par exemple essayer de consoler un camarade triste, prêter sa gomme ou ses crayons, etc.) et à l'estime de soi, tant sur le plan cognitif qu'émotionnel (comme la communication assertive et une gestion émotionnelle adéquate). Ainsi, l'intervention ne peut pas se concentrer exclusivement sur le comportement de la personne rejetée, mais doit également inclure les aspects collectifs et relationnels de toute la classe. Il faut aussi tenir compte du fait que les actions de gestion positive de la classe, dans la pratique, exigent de la flexibilité (Wubbels, 2011).

**c) Renforcer le rôle des enseignants.** Le rejet est un phénomène de groupe et les enseignants ont un rôle essentiel dans la gestion du contexte social qui influence les relations, les évaluations et l'acceptation des pairs (Farmer *et al.*, 2011). Les enseignants sont une référence sociale pour les élèves dans l'établissement de normes et de valeurs de groupe (Chang, 2004). Le caractère positif ou négatif des interactions spécifiques entre l'enseignant et chaque élève influence le comportement des autres élèves et la dynamique relationnelle de toute la classe. Par exemple, lorsqu'un enseignant entretient une relation positive avec un élève, cela peut aider ses pairs à accepter socialement cet élève, car ils utilisent le comportement de l'enseignant comme un guide à suivre (Farmer *et al.*, 2011). C'est pourquoi les enseignants ont un impact considérable sur la bonne ou la mauvaise réputation des élèves. Lorsque l'enseignant parvient à établir une dynamique de classe positive, le sentiment d'appartenance des élèves à leur classe s'accroît ainsi que l'acceptation par les pairs (García Bacete *et al.*, 2014 ; Wubbels, 2011). Les retours positifs des enseignants sont particulièrement importants pour les élèves en situation de risque psychosocial (Hattie & Timperley, 2007). Il est donc essentiel d'aider un enseignant à prendre conscience de son propre rôle (Akdağ & Haser, 2016), de son comportement en classe (Wubbels, 2011), de ses préférences (Mercer & DeRosier, 2008) et de ses attentes (Babad, 2009) vis-à-vis des élèves.

**d) Soutenir et former les familles.** Les caractéristiques socio-éducatives des familles et notamment leurs styles de socialisation et d'interaction avec leurs enfants et avec les camarades de classe de leurs enfants, leur vision de l'école et le soutien qu'elles en reçoivent, sont également fondamentales dans les relations des enfants avec leurs pairs. Par conséquent, toute intervention doit consacrer des efforts importants à la mise en œuvre de programmes de formation des parents qui les aident à renforcer les relations d'acceptation et de respect entre parents et enfants (Martínez González, 2009), à améliorer les compétences sociales de leurs enfants pour que ceux-ci aient des relations plus positives avec leurs camarades (Mikami, Lerner, Griggs *et al.*, 2010) et à établir un véritable partenariat entre la famille et les enseignants (Hoover-Dempsey *et al.*, 2002). L'implication des familles dans le programme d'intervention a parfois été difficile à obtenir. C'est pourquoi l'équipe de recherche a eu recours à des formules de

participation « non invasives », comme les devoirs d'apprentissage socio-émotionnel à faire en famille à la maison (un tous les 15 jours, qui peut être réalisé en 10 ou 15 minutes).

**e) Établir la continuité des interventions.** La nécessité que les interventions aient une continuité temporelle fait l'objet d'un consensus parmi les experts dans ce domaine (par exemple, Bierman, 2004). Les contenus de l'intervention sont séquentiels et adaptés à l'âge des élèves à chaque cours. Cependant, l'intervention dans un contexte réel et sur une longue période se voit affectée par la mobilité et l'attrition des élèves (élèves qui changent d'école, nouveaux élèves qui s'inscrivent, redoublants, etc), et celles des enseignants (enseignants qui changent d'école, maladies et congés de maternité/paternité, etc). Les changements imprévus d'enseignants nous ont obligés à multiplier les temps de formation des enseignants et les efforts de mise à jour.

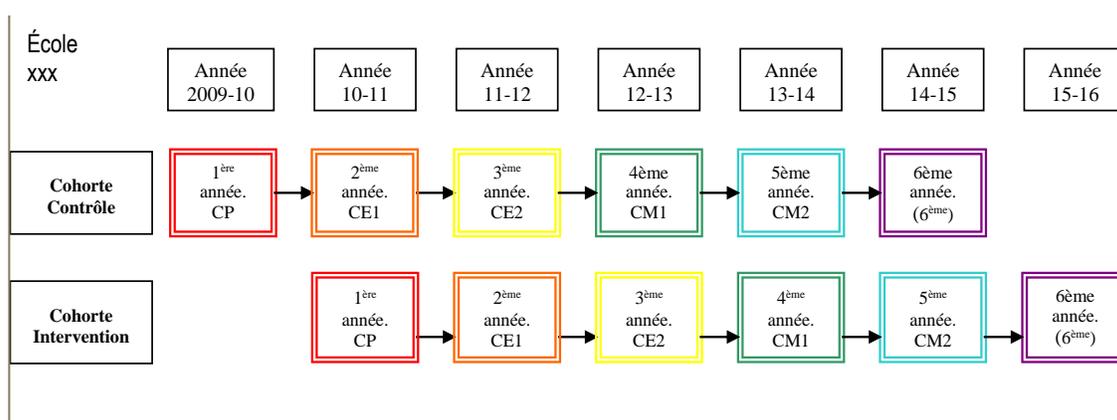
## B. La formation des cohortes

Le modèle d'intervention est donc ancré dans des principes clairs qui orientent les contenus et les procédures (ce que nous faisons et comment nous le faisons), les décisions sur les acteurs qui facilitent et orientent le changement. Le modèle définit également sur qui et pour combien de temps on intervient (critères d'éligibilité pour l'intervention en général et critères d'éligibilité pour chacun des programmes spécifiques).

En ce qui concerne la formation de la cohorte contrôle et de la cohorte d'intervention, l'équipe de recherche a pris les décisions suivantes :

- Pour une question de commodité, offrir la participation au projet aux écoles proches des universités participantes ;
- Pour une question d'éthique, que ces écoles fassent partie des deux cohortes, contrôle et intervention ;
- Pour une question de méthodologie, qu'il y ait un début échelonné de la participation des cohortes, d'abord la cohorte de contrôle, et l'année suivante celle d'intervention, de façon à limiter le plus possible la contamination de la cohorte contrôle par les actions de la cohorte intervention (voir figure 4).

**Figure 4 : Application échelonnée en cohorte contrôle et cohorte d'intervention**



### C. L'évaluation de l'intervention

Toute intervention doit être soutenue par un système d'évaluation adéquat mobilisant des mesures valides et fiables. L'évaluation fournit des connaissances pour l'intervention elle-même, tout en rendant compte des résultats de l'intervention. Ce sont les processus d'évaluation qui permettent de fournir des preuves de l'efficacité de l'intervention conçue et mise en œuvre. Dans notre cas, l'évaluation a été systématique, plusieurs acteurs (élèves, pairs, enseignants, familles) ont à la fois évalué des aspects qui les concernent et qui concernent les autres acteurs. Pour garantir la possibilité de comparaison des différentes mesures d'une même variable, il a fallu sélectionner des instruments de mesure servant sur une ample fourchette d'âge, ou ayant des versions adaptées aux différents âges, et s'assurer que les échelles de mesure étaient comparables.

Pour rendre compte des compétences des élèves, du climat social de la classe et des relations entre tous les agents (élèves-parents-professeur) nous avons utilisé 35 instruments de mesures. Toutes les informations sur ces mesures sont disponibles sur la page correspondante du site Web du projet longitudinal du groupe GREI<sup>5</sup>. Chaque mesure y est présentée avec : a) les variables et les facteurs ; b) une copie de la mesure, disponible en espagnol et en valencien, et si possible également en anglais ; c) toutes les données et métadonnées de la mesure.

Nous avons aussi utilisé des mesures qui évaluent des aspects concernant l'intégrité de l'intervention, sur la base d'informations recueillies auprès des professeurs et des équipes de direction des écoles, tels que la satisfaction vis-à-vis de l'intervention, l'évaluation des actions et des programmes mis en œuvre, la généralisation de l'intervention et l'estimation de l'amélioration de la situation des élèves rejetés.

### D. L'intégrité de l'implémentation

La recherche suggère que l'intensité et la qualité de l'implémentation (c'est-à-dire la mise en œuvre de l'intervention) sont cruciales pour une intervention efficace (Durlak *et al.*, 2011 ; Gentaz & Richard, 2022). Par conséquent, étant donné l'énorme tâche et la responsabilité des professeurs, et leur formation limitée, il est nécessaire d'inclure dans le programme un système continu d'accompagnement, de supervision et de conseil aux enseignants, qui augmente leur formation et leur engagement dans ce qui se passe en classe et leur coopération dans le déroulement de l'intervention. (García Bacete *et al.*, 2016). Autrement dit, l'équipe de recherche elle-même doit assurer la formation des enseignants et se pourvoir de mécanismes pour pouvoir planifier, enregistrer, guider et réorienter ce que fait l'enseignant, avec une vocation claire de le soutenir. Dans le même temps, il faut s'assurer que les différents acteurs font ce qui a été conçu et, le cas échéant, que les adaptations nécessaires sont faites.

Les programmes doivent contenir une composante essentielle de flexibilité, car dans la pratique « ils devront toujours s'adapter à un contexte et à un moment particulier » (Wubbels, 2011, p. 128). L'hétérogénéité, tant des élèves de chaque classe que des enseignants participants, nous oblige à abandonner l'idée selon laquelle tout le monde doit faire la même chose en même temps. Il s'agit d'avancer avec quelques principes clairs qui guident la pratique et garantissent la fidélité au programme,

---

<sup>5</sup> Site Web du projet longitudinal du Groupe GREI.

mais avec un large éventail de matériels et d'activités qui donne la possibilité aux enseignants de le personnaliser, de telle façon qu'ils se perçoivent comme co-responsables des progrès. Cela renforce l'engagement de la part des enseignants et la qualité de l'implémentation s'en trouve augmentée.

Ainsi, au début de chaque année scolaire, l'équipe de recherche effectue une formation des enseignants (6 à 9 séances d'une durée approximative de 90 minutes), visant à promouvoir la confiance en soi des enseignants et une meilleure utilisation du programme d'apprentissage socio-émotionnel et des structures d'apprentissage coopératif qui leur ont été fournis, ainsi que des pratiques de gestion sociale de la classe et de coopération familles-école. De plus, tout au long de l'année scolaire, nous réalisons une supervision continue, avec des réunions systématisées et planifiées bihebdomadaires avec chaque enseignant individuellement, ce qui nous permet de contrôler l'application du programme. Bien entendu, l'implémentation peut se dégrader dans le cas d'enseignants qui n'ont pas formulé de demande à participer à l'intervention ou n'ont pas exprimé de besoin initial.

Nous disposons d'une gamme variée de procédures pour promouvoir et vérifier l'intégrité de l'implémentation. Entre autres, une série d'événements et de documents se distinguent par leur régularité et leur fonctionnalité.

Toutes les années d'implémentation de l'intervention respectent une séquence uniforme d'étapes (voir tableau 1). Chaque année scolaire est précédée de prises de contact et de circulaires d'information adressées à l'école, aux enseignants et/ou aux familles, soit sous format papier, soit par courrier électronique, selon les cas. Les circulaires adressées aux familles sont toujours envoyées par la direction du centre scolaire, même si cela n'a pas été le cas au début de l'implémentation de l'intervention, car nous avons également dû apprendre à nous organiser et à trouver des réponses à des difficultés imprévues. La systématisation s'est imposée non seulement parce que les régularités des processus étaient identifiées, mais aussi parce qu'il était nécessaire d'ajuster les ressources disponibles. Le fait que le personnel volontaire de l'équipe de recherche (étudiants de master ou doctorat) ait subi des changements chaque année a rendu cet effort de systématisation nécessaire.

**Tableau 1 : Séquence des événements annuels**

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Réunions de l'équipe de recherche au début de chaque année scolaire (2 ou 3 par semaine, les trois premières semaines de l'année scolaire).</li><li>2. Réunion initiale annuelle dans chaque école avec tous les enseignants participants de l'école.</li><li>3. Rencontre initiale annuelle individuelle avec chaque enseignant-tuteur</li><li>4. Évaluation de début d'année scolaire (élèves, enseignants, familles)</li><li>5. Formation initiale annuelle des enseignants d'intervention</li><li>6. Réunions hebdomadaires de l'équipe de recherche (avec compte-rendu) pendant toute l'année scolaire.</li><li>7. Consultation bihebdomadaire individuelle avec chaque enseignant-tuteur</li><li>8. Application des programmes et actions d'intervention (horaires, planificateurs, chronogrammes, dossiers...)</li><li>9. Évaluation finale annuelle</li><li>10. Rencontre annuelle finale avec les enseignants de chaque école de la cohorte d'intervention</li></ol>
--

## E. Résultats obtenus

Marande (2014) a détaillé les résultats obtenus à la fin de la deuxième année d'intervention (CE1). En comparaison avec les classes de la cohorte contrôle, dans les classes d'intervention :

**a) Le climat général est plus positif affectivement.** Concrètement, les élèves de la cohorte d'intervention émettent significativement moins de nominations négatives. Au début du CP, les élèves nommaient en moyenne 15 % de leurs camarades de classe en réponse à la question « Avec qui est-ce que tu n'aimes pas jouer (t'amuser, passer du temps, ...) ? », tandis qu'à la fin du CE1, le pourcentage est de 6,6 %. Dans la cohorte contrôle, les pourcentages ne varient pas : 14,2 % et 13,5 % respectivement en CP et CE1.

**b) Il y a moins d'élèves rejetés.** Le taux de rejet reste le même dans la cohorte de contrôle (13,1% des élèves sont sociométriquement rejetés au début du CP et 13,3% à la fin du CE1), alors qu'il diminue notablement dans la cohorte d'intervention (12,1 % au début du CP et 8,6 % à la fin du CE1).

**c) Le rejet est moins intense** (les élèves rejetés reçoivent proportionnellement moins de nominations négatives). Au début du CP, les élèves rejetés le sont par 45 % de leurs camarades de classe en moyenne, dans les deux cohortes. À la fin du CE1, l'intensité du rejet se maintient dans la cohorte contrôle, mais il diminue sensiblement dans la cohorte intervention, où les élèves rejetés le sont par 30 % de leurs camarades en moyenne.

**d) Il y a moins d'élèves rejetés chroniquement.** Dans la cohorte contrôle, 57,7 % des élèves rejetés au début du CP continuent de l'être à la fin du CE1, alors que, dans la cohorte d'intervention, ce n'est le cas que de 36,4 % des élèves rejetés au début du CP.

**e) Les élèves ont moins d'attentes négatives et se sentent mieux acceptés par leurs pairs.** Au début du CP, dans les deux cohortes de façon identique, la perception moyenne de rejet est de 12 %, c'est-à-dire que les élèves, en moyenne, déclarent sentir que 12 % de leurs camarades de classe ne les aiment pas. De plus, 7,2 % des élèves déclarent sentir que plus d'un tiers de leurs camarades ne les aiment pas, ce qui indique une forte perception de rejet dans ce pourcentage d'enfants. Les données ne varient pas dans la cohorte contrôle à la fin du CE1, tandis que dans la cohorte d'intervention, la perception moyenne de rejet diminue significativement chez tous les élèves (4,4 %, c'est-à-dire que les élèves, en moyenne, déclarent sentir que 4,4 % de leurs camarades de classe ne les aiment pas). La perception d'acceptation présente la trajectoire inverse, c'est-à-dire qu'elle augmente entre le début du CP et la fin du CE1 dans la cohorte d'intervention, et ce de façon très notable dans le groupe des enfants rejetés.

**f) Les élèves rejetés font plus souvent partie de groupes de jeux dans la cour de l'école** (centralité des élèves rejetés plus élevée). À la fin du CE1, dans la cohorte contrôle, 44,4 % des élèves rejetés continuent à être exclus des groupes de jeux, tandis que seulement 16,7 % des élèves rejetés dans la cohorte intervention sont exclus.

**g) La réputation d'agressivité des élèves rejetés de la cohorte d'intervention baisse** entre le début du CP et la fin du CE1, alors que celle des élèves rejetés dans la cohorte contrôle augmente.

**h) Les relations interpersonnelles des enseignants avec tous les élèves, mais surtout avec les élèves rejetés sont, à la fin du CE1, significativement plus chaleureuses** dans les classes d'intervention que dans les classes contrôle, bien qu'au début du CP les deux cohortes affichaient les mêmes valeurs.

**i) Les parents et les enseignants décrivent des relations plus positives entre les enfants**, évaluées au moyen des questionnaires *Home y Community Social Behavior Scales* (HSBS-P) et *School Social Behavior Scales* (SSBS) respectivement (Merrell, 2002 ; Merrell & Caldarella, 2000). Concrètement, dans le groupe d'élèves rejetés de la cohorte d'intervention, les résultats signalent une diminution significative des problèmes avec les camarades, accompagnée d'une amélioration des relations avec les camarades elle aussi significative. Dans la cohorte contrôle, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de variation entre le début du CP et la fin du CE1.

Les résultats continuent à être positifs à la fin de l'intervention (CM1) (García Bacete *et al.*, 2016). Actuellement, l'équipe de recherche, en collaboration avec les professeurs Barry Schneider (Boston College, États-Unis) et Toon Cillessen (Radboud University, Pays-Bas), réalise des analyses qui incluent le suivi des deux cohortes jusqu'à la fin de la 6<sup>e</sup> année. Les résultats préliminaires indiquent que, deux ans après la fin de l'intervention, les problèmes de comportement signalés par les enseignants sont de moindre ampleur parmi les élèves ayant participé à l'intervention, notamment chez les élèves rejetés ou ayant des difficultés de communication avec leurs pairs.

## Conclusions et perspectives

**L'intervention.** L'objectif principal de cette intervention est de contribuer à ce que les contextes dans lesquels les enfants apprennent et se développent soient des contextes d'acceptation et de coopération. C'est pourquoi cette intervention est dirigée en premier lieu vers l'ensemble de la classe, tous et toutes les élèves. Tous les agents impliqués (élèves, camarades de classe, enseignants, parents) participent activement et deviennent des ressources pour les autres agents, consolidant la connexion entre les contextes (enseignant-élèves, élèves-élèves, enseignant-familles...). Ce n'est qu'ainsi que les actions destinées plus particulièrement aux élèves rejetés, à leurs enseignants et à leurs familles, pourront gagner en efficacité.

**Les résultats.** Nous avons vérifié les effets positifs de cette intervention, tant au niveau de la classe que pour l'ensemble des élèves, ainsi qu'au niveau des élèves sociométriquement rejetés.

Dans la cohorte d'intervention, les nominations négatives ont diminué de manière significative, tandis qu'il n'y a pas de changement dans la cohorte de contrôle. De même, dans le groupe d'intervention, on constate également une diminution significative des attentes négatives. Autrement dit, les enfants des classes d'intervention diffèrent de ceux des classes contrôle non seulement par le fait qu'ils reçoivent moins de nominations négatives, mais aussi par le fait qu'ils en sont conscients.

Cet environnement moins négatif dans les classes d'intervention se reflète dans la diminution significative du nombre d'élèves rejetés, passant d'un taux de 12,1 % d'enfants rejetés à un taux de 8,6 %, alors que dans la cohorte contrôle le taux reste stable (de 13,1 % à 13,3 %). Cependant, le changement le plus éloquent est celui qui s'opère dans la stabilité du rejet. Dans la cohorte d'intervention, seul un tiers des enfants rejetés au début du CP continuent de l'être à la fin du CE1 (36,4 %), alors que le taux de stabilité dans le groupe contrôle est proche des trois cinquièmes des élèves rejetés (57,7%).

Les autres aspects étudiés du contexte scolaire et des relations interpersonnelles, tels que les niveaux d'acceptation des enfants dans les jeux, l'agressivité des élèves, les relations enseignant-élèves, etc., ont eux aussi donné des résultats probants. En outre, les résultats positifs se maintiennent de façon relativement stable jusqu'à la fin du CM1, certains même continuent de s'améliorer.

De plus, et bien que cela n'ait pas fait l'objet de cette intervention, on s'attend à ce que ces changements aient des effets positifs sur d'autres dimensions, notamment sur l'apprentissage scolaire et les attitudes et motivations à l'égard de l'école (Ryan, 2000 ; Zins & Ellis, 2006).

**Difficultés et limites.** Nous ne pouvons pas passer outre les difficultés rencontrées dans la réalisation, inhérentes au fait qu'il s'agit d'un projet qui implique de nombreuses personnes, de longue durée et dans un contexte réel. Certaines de ces difficultés sont liées à la mobilité et l'attrition des participants, qu'ils soient étudiants ou enseignants, d'autres sont d'ordre économique, ou concernent les ressources humaines de l'équipe de recherche elle-même.

La difficulté majeure a été de planifier et développer la recherche et commencer à mettre en œuvre l'intervention sans savoir s'il y aurait un financement pour une durée et un nombre de membres d'équipe suffisants. Il a fallu enchaîner cinq projets de recherche d'une durée de deux ou trois ans chacun, généralement sous-financés. Le personnel de soutien de l'équipe a été constitué presque exclusivement d'étudiants volontaires. Souvent, la fatigue accumulée a terni l'enthousiasme de l'équipe de recherche, mais aussi des centres scolaires collaborateurs, et en particulier les enseignants qui appliquaient les interventions, bien qu'ils aient manifesté à plusieurs reprises leur satisfaction et aient reconnu les progrès, chez leurs élèves et aussi chez eux.

**Actualité et perspectives.** En ce qui concerne l'archivage des informations, l'unification des données fournies par différents logiciels dans un format unique et pouvant être traitées avec SPSS, ainsi que la construction de bases de données longitudinales sont encore parmi nos principales tâches. L'équipe de recherche continue de mettre en accès libre l'ensemble des données collectées tout au long du projet (en 7 ans, plus de 13 000 questionnaires téléchargés sur SPSS), disponibles via le site Open Data GREI<sup>6</sup>. Toutes les données et métadonnées sont aussi déposées en libre accès (Licence Creative Commons Attribution Share Alike Attribution 4.0 International) dans le centre de données Zenodo régit par le CERN<sup>7</sup>.

Par ailleurs, il existe des perspectives encourageantes d'utilisation généralisée de ce modèle d'intervention. De ce fait, en vue de faciliter la compréhension et l'implémentation, l'équipe de recherche est actuellement en train de procéder à la mise en accès libre des manuels, planificateurs, fiches de travail, etc. Ainsi, tout le matériel didactique et pratique, présenté dans un format facile à utiliser, sera à disposition de tous les enseignants qui désireront l'appliquer dans leurs classes (voir Intervention sur le site GREI<sup>8</sup>). Le tout sera accompagné de documents où seront présentés les fondements théoriques sous-jacents.

---

<sup>6</sup> [Site Open Data GREI](#)

<sup>7</sup> <https://zenodo.org/communities/universitatjaumei>

<sup>8</sup> [Intervention sur le site GREI](#)

## Références

- Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2016). Beginning early childhood education teachers' classroom management concerns. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(6), 700–715.
- Babad, E. Y. (2009). *The social psychology of the classroom*. Routledge.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103, (2), 282-295.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. The Guilford Press.
- Boulton, M. J., Don, J., & Boulton, L. (2011). Predicting children's liking of school from their peer relationships. *Social Psychology of Education*, 14(4), 489–501.
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology*, 40(5), 691–702.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. (Report). *Child Development*, 82(1), 405.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81, 988-1005. doi: doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256
- García Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209-222.
- García Bacete, F. J., Carrero, V. E., Marande, G., & Musitu, G. (2017). Understanding rejection between first-and-second-grade elementary students through reasons expressed by rejecters. *Frontiers in Psychology*, 8, April: 462. ISSN: 1664-1078.
- García Bacete, F. J., Ferrá Coll, P., Monjas Casares, M. I., & Marande Perrin, G. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de educación primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP) [Teacher-Students Relationships in First and Second Grade Classrooms]. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211–231.
- García Bacete, F. J., Marande, G., & Mikami, A. Y. (2019). Changes in social climate after a two-year intervention for reducing peer rejection in early elementary education. *Journal of School Psychology*, 77, 124-138.

- García Bacete, F. J., Marande, G., Roselló, S. & Llin, E. (2016). El profesorado como elemento clave de la promoción de la convivencia en las escuelas. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J., Gázquez, M. M. Molero, A. Martos, M. M. Simón, y A. B. Barragán (comp.), *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar, Tomo II* (pp., 101-107). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP)
- García Bacete, F. J., Marande, G., Schneider, B., & Cillessen, A. H. N. (2019). Children's Awareness of Peer Rejection and Teacher Reports of Aggression. *Psychosocial Intervention, 28* (1), 37-47.
- García Bacete, F.J., Muñoz Tinoco V., Marande Perrin, G., & Rosel Remírez, J.F. (2021). Stability of Peer Acceptance and Rejection and Their Effect on Academic Performance in Primary Education: A Longitudinal Research. *Sustainability, 13*(5):2650.
- García Bacete, F. J., Sureda, I., Muñoz Tinoco, V., Jiménez, I., Marande, G., & Rosel, J. (2018). Interpersonal Perceptions of Adverse Peer Experiences in First-Grade Students. *Frontiers in Psychology, 9*, July: 1165.
- García Bacete, F.J., Marande, G., Jiménez, I., & Muñoz Tinoco V. (2022). El rechazo en la escuela: cuando no gustar al grupo se cronifica. *The Conversation, 176267*. Publié le 21 mars 2022. Disponibilité: voir repositori UJI.
- Gentaz, E. & Richard, S. (2022). *Efficacité des interventions conduites dans les classes : la nécessité de l'évaluation de leur implémentation*. Paris: Cnesco-Cnam.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist, 44*(2), 120.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77* (1), 81–112.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education, 18*(7), 843–867.
- Hughes, J., & Kwok, O.-m. (2007). Influence of student–teacher and parent–teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*, 39-51. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.39
- Jiménez Lagares, I., & Muñoz Tinoco, M. V. (2011). Los iguales como contexto de desarrollo. En M. V. Muñoz Tinoco, y I. Jiménez-Lagares (Eds.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp.195-224). Madrid: Pirámide.

- Marande, G. (2011). *Estabilidad del rechazo en el primer ciclo de primaria*. Trabajo Fin de Máster. Castellón: Universitat Jaume I. Disponible en repositori UJI <http://hdl.handle.net/10234/201634>
- Marande, G. (2014). *Evaluación del impacto de una intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo entre iguales en el primer ciclo de educación primaria*. Tesis Doctoral. Castellón: Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/14016.2014.124629>
- Marande, G., García Bacete, F. J., Muñoz-Tinoco, M<sup>a</sup> V., & Jiménez Lagares, I. (2019). Meta-percepción social en primer curso de educación primaria. Diferencias de género [Social metaperception in first grade primary education. Gender differences]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 1 (2), 133-140.
- Marande, G., García Bacete, F.J., Muñoz Tinoco, V., & Jiménez Lagares, I. (2021). Evolución de las metapercepciones interpersonales de niños y niñas durante la educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2 - 1, 393 – 400.
- Martín-Antón, L. J., Monjas, M. I., García Bacete, F. J., & Jiménez-Lagares, I. (2016). Problematic social situations for peer-rejected students in the first year of elementary school. *Frontiers in Psychology*, 7(DEC), 1–13.
- Martinez González, R. A. (2009). *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher Preference, Peer Rejection, and Student Aggression: A Prospective Study of Transactional Influence and Independent Contributions to Emotional Adjustment and Grades. *Journal of School Psychology*, 46(6), 661–685.
- Merrell, K., W (2002). *School Social Behavior Scales, 2nd ed.* Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Merrell, K. W., & Caldarella, P. (2000). *Home and Community Social Behavior Scales*. Iowa City: Assessment-InterventionResources.
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., Griggs, M. S., McGrath, A., & Calhoun, C. D. (2010). Parental influence on children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Results of a pilot intervention training parents as friendship coaches for children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 737–749.
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, 4(2), 123–130.
- Mikami, A. Y., & Normand, S. (2015). The importance of social contextual factors in peer relationships of children with ADHD. *Current Developmental Disorders Reports*, 2, 30-37.
- Monjas, M<sup>a</sup> I., Martín-Antón, L. J., García Bacete, F. J., & Sanchiz, M<sup>a</sup> L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria//Rejection and victimization

among first graders primary school with education support needs. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511.

Petersen, I. T., Bates, J. E., Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Pettit, G. S. (2014). Describing and predicting developmental profiles of externalizing problems from childhood to adulthood. *Development and Psychopathology*, 27(3), 791–818.

Rubin, K.H., Bowker, J., & Kennedy, A.E. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group in middle childhood and early adolescence. In K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp 303-321). New York: Guilford.

Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101–111.

Sandstrom, M. J., & Zakriski, A. L. (2004). Understanding the Experience of Peer Rejection. En J. Kupersmidt y K. A. Dodge (Eds.), *Children's Peer Relations: From Development to Intervention* (pp.101-118). Washington DC: American Psychological Association.

Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., & Daniel, J. R. (2014). Longitudinal stability of social competence indicators in a Portuguese sample: Q-sort profiles of social competence, measures of social engagement, and peer sociometric acceptance. *Developmental psychology*, 50(3), 968–978. <https://doi.org/10.1037/a0034344>

Schneider, B., Lorenzo, K., Chen, X., & Alvarez Valdivia, I. M. (2005). Social Withdrawal and Maladjustment in a Very Group-Oriented Society. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 219-228.

Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(February), 113–131.

Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. En G. G. Bear y K. M. Minke (Eds.): *Development, Children's needs III prevention, and intervention* (pp.1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.



le **cnam**  
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES  
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

06 98 51 82 75 - [cnesco@lecnam.net](mailto:cnesco@lecnam.net)

[www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)



GRUPE **vyv**

**MGEN**

3 square Max Hymans - 75015 PARIS

01 40 47 20 20

[www.mgen.fr](http://www.mgen.fr)

Cette conférence de comparaisons internationales a été organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



[www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco-cnam](#)