

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UN QUESTIONNAIRE AGENTIQUE DE LA COMPÉTENCE SOCIALE

ESSAI DOCTORAL

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE, PROFIL INTERVENTION DE

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR

ROCH GRENIER

DÉCEMBRE 2023

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.04-2020). 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.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	6
RÉSUMÉ	8
CHAPITRE I.....	10
PROBLÉMATIQUE.....	10
CHAPITRE II	12
CONTEXTE THÉORIQUE.....	12
2.1 Validité des outils de mesure de la compétence sociale.....	12
2.2 Concevoir une mesure de la catégorie d'habiletés de l'agence dans la CS.....	15
2.2.1 Approche pour définir la compétence sociale	15
2.2.2 Sous-construits de la compétence sociale présents dans les instruments de mesure actuels.....	16
2.2.2.1 1er sous-contruit : la compétence émotionnelle.	17
2.2.3 Les dimensions comportementales de la compétence sociale	19
2.2.4 Intégration de la dimension agentique pour un instrument plus complet de la CS.....	24
CHAPITRE III	29

MÉTHODE	29
3.1 Échantillon.....	29
3.2 Éthique.....	32
3.3 Instruments de mesure : Profil socioaffectif et Agentix	33
CHAPITRE IV	40
RÉSULTATS	40
4.1.1 Modifications au questionnaire.....	40
4.1.2 Analyse factorielle	42
4.1.3 Validité de convergence.....	44
CHAPITRE V	47
DISCUSSION	47
5.1 De cinq dimensions à trois dimensions	48
5.3 Validité de convergence de Agentix.....	50
5.4 Réponses aux hypothèses de recherche	53
5.5 Limites de notre recherche	56
5.6 Ouverture sur la recherche future	56
BIBLIOGRAPHIE	59
APPENDICE A.....	66

QUESTIONNAIRE AGENCE SOCIALE 66

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.3.1 Les cinq dimensions de la compétence sociale.....	21

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1.1	Scolarité des parents pour la cohorte 2 de l'échantillon (%)..... 30
3.1.2	Revenu annuel des ménages pour la cohorte 2 de l'échantillon.... 31
3.3.1	Dimensions de la compétence sociale et questions associées..... 36
4.1.1	Changements dans les questions Agentix..... 42
4.1.2	Items de l'instrument Agentix et facteurs auxquels ils sont associés..... 44
4.1.3	Corrélations entre les sous-échelles d'Agentix (1 à 3), le score global Agentix (4) et les sous-échelles du PSA (5 à 7)..... 46

4.1.4	Différences entre les moyennes des garçons et des filles pour les sous-échelles d'Agentix (1 à 3), le score global d'Agentix (4) et les sous-échelles du PSA (5 à 7).....	47
-------	---	----

RÉSUMÉ

Dans cette recherche, nous voulons élaborer une échelle de mesure de la compétence sociale pour les enfants d'âge préscolaire qui prendrait en compte un possible biais en faveur des filles dans les instruments existants. Nous commençons par examiner des tests populaires qui mesurent la compétence sociale, lesquels trouvent de meilleures compétences en moyenne chez les filles, et nous constatons qu'ils mesurent les comportements de type communion, comme l'entraide, mais pas les comportements de type agentique, comme l'affirmation de soi, des comportements qui seraient plus souvent observés chez les garçons. Ensuite, dans le but de créer une nouvelle échelle de comportements agentiques, nous menons une recension des écrits concernant la compétence sociale afin d'en cerner les construits déterminants. Cette recension amène les chercheurs à voir deux composantes dans la compétence sociale qu'elle soit agentique ou de communion : la composante cognitive et la composante émotionnelle. Des questionnaires dont les items couvrent les deux composantes, mais comprenant des comportements à la fois agentiques et de communion, sont distribués aux enseignants et aux éducateurs en service de garde de 288 enfants. Les analyses de validité permettent d'étayer que notre échelle, dorénavant appelée Agentix, mesure bien la compétence sociale, mais ne permettent pas de soutenir que les garçons ont une compétence sociale plus agentique. Nos résultats suggèrent au contraire que les filles ont une moyenne supérieure aux garçons pour ce qui concerne la compétence sociale même en considérant ses aspects agentiques. La version définitive de l'échelle Agentix est structurée avec trois sous-échelles : affirmation de soi, ajustement en contexte social et nouveauté en contexte

social. Une corrélation positive existe entre l'affirmation de soi telle que mesurée par Agentix et l'échelle agression du Profil Socio Affectif (PSA). Le PSA est une échelle très utilisée en clinique qui permet de dresser un portrait des compétences sociales, de l'anxiété et du niveau d'agression chez un jeune.

MOTS CLÉS : échelle de mesure ; compétence sociale ; différences sexuelles, communion, agence.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le Québec se classe parmi les systèmes d'éducation les plus performants au plan international selon le test du Programme international pour le suivi des acquis (PISA : O'Grady et al., 2016). Néanmoins, certaines catégories d'élèves sont laissées pour compte par ce système d'éducation, comme le montrent les données pour l'année scolaire 2021-2022 du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2023) concernant le décrochage scolaire. En effet, de nombreux jeunes quittent l'école secondaire sans obtenir un diplôme d'études secondaires, un diplôme d'études professionnelles ou une équivalence de cinquième secondaire. Précisément, ce sont les garçons qui sont plus nombreux que les filles à quitter l'école secondaire sans diplôme en 2020-2021 : 22,4 % (77,6% obtiennent leur diplôme ou une qualification) pour les garçons, contre 13,2 % (86,8% obtiennent leur diplôme ou une qualification) pour les filles, pour un total de 17,1 % de jeunes qui quittent l'école sans diplôme. Si plusieurs facteurs d'ordres individuel, interpersonnel et socioculturel peuvent expliquer ce phénomène, il faudrait aussi tenir compte de la compétence sociale (CS) en bas âge car elle est un prédicteur important de la réussite scolaire des enfants (Denham, 2003) : elle annonce les capacités futures de l'enfant à s'adapter à son groupe de pairs et aux adultes de l'école : deux défis fondamentaux de la réussite éducative.

On observe en effet des différences de CS mesurées par des tests selon les groupes d'appartenance. Par exemple, lorsqu'on mesure la compétence sociale des jeunes enfants avec les outils existants, on observe déjà que les filles obtiennent des scores moyens significativement plus élevés que les garçons (Franco, 2017 ; Hyde, 2014 ; LaFrenière, 2002 ; Rose-Krasnor, 1997), ce qui semble les avantager dans la poursuite de leur parcours scolaire et les protéger contre le décrochage scolaire.

Dans les prochaines pages, nous nous attarderons à décrire et critiquer ces résultats. La recension des écrits scientifiques nous amènera à conclure aux différences sexuelles à l'égard de la compétence sociale, mais nous suggérerons qu'une évaluation plus complète de la compétence sociale, laquelle tiendrait compte notamment des différences dans la manifestation de la CS selon le sexe dès l'âge préscolaire, pourrait mener à une meilleure compréhension de ces différences ou à des interventions préventives mieux ciblées visant la réussite éducative.

CHAPITRE II

CONTEXTE THÉORIQUE

2.1 Validité des outils de mesure de la compétence sociale

Dans le présent essai, nous utiliserons « habiletés sociales » pour désigner les comportements sociaux qui sont manifestés par un enfant dit compétent socialement. Nous souhaitons ainsi rendre compte de la différence entre les comportements qui sont manifestés et la compétence sociale, qui elle réfère plutôt à l'aspect cognitif (voir les sections 2.2.2 et 2.2.3). Afin de mieux rendre compte des observations de Macooby (1987), la compétence sociale est classée dans le présent essai en deux catégories d'habiletés, telles que proposé par Bakan (1966) ; les habiletés de type agence et les habiletés de type communion. L'agence (*agency*) réfère à la capacité d'exister ou d'agir dans son propre intérêt ou indépendamment des autres. La communion (*communion*) réfère quant à elle à la capacité de faire partie d'un groupe et de pouvoir être en contact et ouvert aux autres. Les premières réfèrent à des habiletés d'affirmation de soi, de leadership, tandis que les secondes réfèrent à l'entraide, l'écoute et l'empathie (Bakan, 1966; Weisskopf (1967). Pour Abele (2003), prendre soin des autres (*caring*) et l'émotivité (*emotional*) sont associés aux habiletés de type communion, et être actif (*active*) ou prendre des décisions (*decisive*) sont associés aux habiletés de type agentique. Les habiletés de type communion sont plutôt associées aux filles, alors que celles de type agentique sont souvent associées aux habiletés sociales observées chez les garçons (Abele, 2003; Eagly, 2009). Eagly (2009) explique que les rôles associés à chaque sexe dans une culture donnée influencent les références internes

des individus quant à leurs comportements sociaux. Lorsque la situation est nouvelle ou ambiguë quant aux normes sociales à suivre, les enfants, comme les adultes, auraient tendance à se référer aux stéréotypes de leur sexe et à adopter un comportement s'y conformant. Les habiletés et les traits reliés à l'agence seraient en général moins associés à la compétence sociale comme on la mesure habituellement (Eagly, 2009). En effet, les tests utilisés présentement ne mesurent pas l'affirmation de soi ni le leadership, par exemple. Bien qu'elle prenne de l'âge, cette catégorisation de la compétence sociale demeure actuelle, car, faute d'une catégorisation qui offre une alternative à la définition actuelle de la CS, elle a été reprise récemment pour des recherches en psychologie sociale (Abele et al, 2016; Archer, 2019; Gebauer et al. 2014).

Une mesure adéquate de la CS devrait couvrir toutes les habiletés connues de la compétence sociale. Or, lorsque nous analysons le contenu des tests de compétence sociale les plus populaires en fonction des catégories proposées par Bakan (1966), il ressort qu'ils mesurent des habiletés contenues dans la catégorie communion, mais pas dans la catégorie agentique. Par exemple, on retrouve dans les tests des items comme « Est gentil avec les autres lorsqu'ils sont bouleversés », « Est gentil avec les autres lorsqu'ils se sentent mal » (Gresham, 2007), qui font partie de la catégorie communion. Or, les comportements plus communaux seraient plutôt associés aux comportements attendus chez les filles (Eagly, 2009), pour les raisons mentionnées plus haut. Quant à eux, les comportements plus agentiques, comme l'ambition, la compétition et l'affirmation de soi, seraient davantage liés aux agissements des garçons (Gardner & Gabriel, 2004).

Ainsi, les instruments actuels semblent avantager le sexe féminin, car ils mesurent seulement l'aspect communion de la CS, que l'on conçoit comme plus courant chez elles. Cette situation d'évaluation biaisée est analogue à celle des habiletés visuospatiales, des habiletés verbales, du tempérament, de l'agression physique et de la satisfaction sexuelle. En effet, dans le passé, plusieurs observations ont été faites relativement à ces caractéristiques, et des différences ont été constatées entre les résultats des filles et des garçons, favorisant tantôt un sexe, tantôt l'autre (Hyde, 2005 ; 2014). Toutefois, à la lumière des méta-analyses menées par Hyde (2005 ; 2014), les résultats obtenus montraient beaucoup de chevauchement une fois répartis selon le sexe. Ces méta-analyses ont pu montrer que les résultats présentaient des différences de petite taille et peu significatives entre les sexes. Il est possible que l'évaluation de la compétence sociale soit dans la même situation de similarité entre les sexes que les tests mentionnés précédemment. En effet, l'hypothèse de similarité proposée suite à ces méta-analyses nous amène à penser que la compétence sociale est en fait équivalente chez les garçons et les filles, et que les différences sexuelles dans les résultats sont plutôt causées par la faible validité de contenu des tests actuels, plus précisément par un biais en faveur des filles. Nous pensons ainsi qu'une mesure plus complète de la compétence sociale pourrait conduire à des résultats globaux similaires pour les garçons et les filles. À cet égard, les catégories proposées par Bakan (1966) offrent une piste pour compléter les questionnaires existants pour une mesure plus complète de la compétence sociale. Un questionnaire qui tiendrait compte de l'aspect agentique de la CS, par exemple, pourrait aider à obtenir des résultats globaux similaires pour les garçons et les filles.

Les instruments de mesure de la compétence sociale utilisent souvent des questionnaires auxquels répondent les parents ou les enseignants des enfants ciblés. Par exemple, le Social Skills Improvement System (SSIS) (Gresham, 2007), le Profil Socio-Affectif (PSA) (Lafrenière, 1996) et le Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach, 2001) sont des outils de mesure (au moins en partie pour ce qui est du CBCL) de la compétence sociale (CS) très utilisés en psychologie clinique. Cependant, ces outils mesurent des construits opérationnalisés différemment, et ils ont des visées variables quant aux diagnostics et aux interventions proposées. Les scores dans ces tests sont systématiquement supérieurs pour les filles pour la CS comparativement aux garçons. D'ailleurs, le constat que les comportements sociaux varient selon le sexe n'est pas nouveau, car les chercheurs et les cliniciens l'observent depuis près d'un siècle (Macooby, 1987).

2.2 Concevoir une mesure de la catégorie d'habiletés de l'agence dans la CS

2.2.1 Approche pour définir la compétence sociale

Un questionnaire qui couvre mieux la CS aurait avantage à utiliser une définition plus complète. Pour une vision d'ensemble des définitions qui existent pour la CS, voir Rose-Krasnor (1997). Parmi les définitions les plus fréquemment reprises dans les écrits sur la CS, celles de Waters et Sroufe (1983) et de Rubin et Krasnor (1992) sont discutées ici. Plus précisément, Waters et Sroufe (1983) définissent la CS comme la capacité d'utiliser les ressources de son environnement et ses ressources personnelles pour atteindre un développement positif. Cette définition ratisse large et donne l'espace pour intégrer plusieurs types de comportements, et ce, dans différents contextes sociaux. Une autre définition comparable est celle de Rubin et Krasnor (1992), pour qui la CS est l'habileté

d'atteindre ses buts personnels dans ses interactions sociales tout en maintenant des relations positives avec les autres dans le temps et à travers divers contextes. Si cette définition semble, comme la première, couvrir des comportements variés issus de plusieurs contextes, elle laisse aussi place à l'interprétation : c'est le jugement de l'observateur qui permet d'évaluer si les relations maintenues par une personne sont positives, et si les buts personnels ont été atteints ou non, bien que ces buts ne soient pas toujours mesurables. Nous proposons de combiner les deux définitions pour permettre une couverture plus complète de la CS : la personne compétente socialement est celle capable de mobiliser ses ressources personnelles et les ressources de son environnement afin d'atteindre un développement positif et ses buts sociaux. La définition de la CS que nous proposons ne permet pas de résoudre le problème du jugement de l'évaluateur externe, car il ne semble pas possible de l'écarter complètement dans la démarche d'évaluation de la CS de jeunes enfants, dont l'autoévaluation ne serait pas fiable. Ainsi, comme il sera indiqué plus tard, l'hypothèse du biais de l'évaluateur (hypothèse b, page 25) est conservée comme explication possible des résultats de notre recherche.

2.2.2 Sous-construits de la compétence sociale présents dans les instruments de mesure actuels

Une recension des écrits menée en recherchant des mots clés comme *social competence*, *social skills*, *social skills in preschool children* et *sex differences in social competence* sur Google Scholar et en lisant plusieurs articles en ligne permet de distinguer des sous-construits à la compétence sociale comme la compétence émotionnelle et les cognitions sociales. Bien qu'il soit difficile de séparer conceptuellement et empiriquement les construits des sous-construits, notre recension permet d'approfondir notre visée

ontologique de la compétence sociale, c'est-à-dire exposer ce qu'est la CS en évitant surtout d'y inclure des déterminants (comme le sexe) ou des conséquences (comme la réussite scolaire). Voyons ici notre proposition de segmentation de la notion de CS en sous-construits afin d'aboutir plus facilement à son opérationnalisation.

2.2.2.1 1er sous-contruit : la compétence émotionnelle. Avant de procéder, distinguons d'abord les habiletés sociales, qui sont de l'ordre des comportements manifestés en contexte social, et la compétence sociale, qui guide l'enfant dans le choix de la meilleure habileté sociale à utiliser dans tel ou tel contexte parmi toutes les habiletés sociales à sa disposition. Notre recension nous amène à proposer que la CS comprenne des habiletés sociales qui font appel à la compétence émotionnelle telle que conçue par Denham (2003), ce qui comprend les capacités d'expressivité émotionnelle (1), de connaissance émotionnelle (2) et la régulation des émotions (3) :

1. L'expressivité émotionnelle concerne la capacité à exprimer des émotions positives lors des interactions sociales afin de favoriser l'émergence de liens sociaux positifs. Elle permet aussi à l'enfant d'être apprécié et d'initier plus facilement les contacts sociaux.
2. La connaissance émotionnelle est l'habileté d'identifier ses propres émotions lorsqu'elles émergent et d'identifier les émotions des autres. Cette habileté permet à l'enfant de mieux réagir dans ses interactions sociales, et il aura tendance à être vu plus positivement par ses pairs et par les enseignants. La connaissance émotionnelle joue aussi un rôle prédominant dans le maintien et la construction de liens sociaux positifs.

3. Lorsque les émotions de l'enfant ne sont pas en concordance avec la situation dans laquelle il se trouve (trop-plein ou manque d'émotions), c'est la régulation émotionnelle qui permet de fournir un équilibre pour l'atteinte des buts sociaux. Denham (2003) définit la régulation émotionnelle comme étant les processus extrinsèques et intrinsèques responsables de la surveillance, de l'évaluation et de la modification des réactions émotionnelles afin d'accomplir ses buts. La régulation émotionnelle joue ainsi le rôle de maintenir l'intensité des émotions qui émergent dans une zone optimale. L'ensemble des trois composantes de la compétence émotionnelle agissent de façon immédiate à l'émergence des émotions.

2.2.2.2 Un 2^e sous-contruit : les cognitions sociales. Contrairement à la compétence émotionnelle, les cognitions sociales sont des processus de traitement de l'information plus lents, mais plus accessibles à la conscience. Les mécanismes les mieux connus en psychologie cognitive sont la mémoire et l'attention. Notre recension des écrits dans le domaine de la CS nous amène à proposer qu'elle comprenne de telles habiletés cognitives. Ainsi, au fur et à mesure que l'enfant vit des situations sociales, il vit des expériences plus complexes qui lui permettent d'analyser le contexte dans lequel il se trouve et qui l'aident à adopter les comportements appropriés. L'expérience ainsi cumulée donne des bases à l'enfant pour prédire les comportements des autres d'une part, puis les siens d'autre part (Bandura, 1989). Cette expérience sociale que se construit l'enfant et sa capacité à l'utiliser dans des raisonnements avec ses représentations des émotions en contexte social constituent l'essentiel des cognitions sociales. Comme le propose Bandura (1989 ; 1991), le jugement du meilleur comportement à adopter en situation sociale se fait sur la base des cognitions sociales. Les cognitions sociales s'appuient sur plusieurs éléments, dont la

mémoire, le raisonnement et l'interprétation de la situation sociale actuelle (ce que les autres disent et font, ce que l'enfant croit que les autres attendent de lui dans cette situation-ci).

Ainsi, nous pouvons voir que lorsque la CS se manifeste, il y a une part cognitive qui intervient dans le traitement de la situation sociale de même qu'une part émotionnelle. La compétence sociale représente la capacité de l'enfant à coordonner ses émotions, ses cognitions et son comportement de façon à ce qu'il puisse se développer à partir de la situation sociale dans laquelle il se trouve (Waters et Sroufe, 1983). Une CS marquée permet à l'enfant de nouer des rapports sociaux sains avec les autres autour de lui. En retour, ces rapports sains lui donnent des occasions de pratiquer les habiletés requises pour le développement de sa compétence sociale (Denham, 2003), puis la complexité et l'intensité des interactions sociales des enfants augmentent à mesure qu'ils avancent dans leur développement social et affectif.

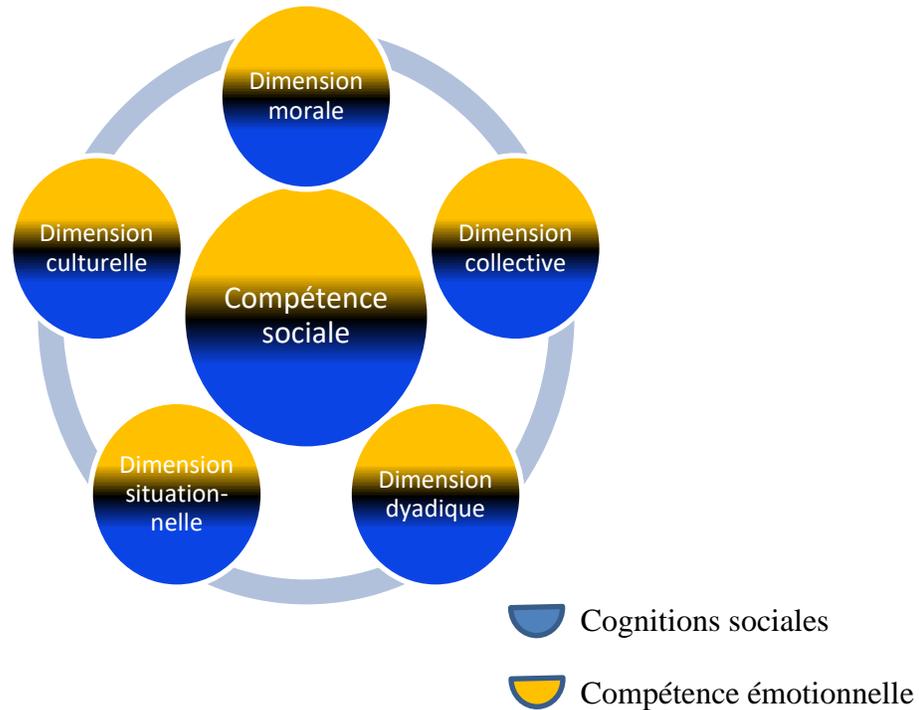
2.2.3 Les dimensions comportementales de la compétence sociale

À la suite d'une recension exhaustive des écrits scientifiques, et grâce à un panel d'experts (voir la section Méthode), nous avons trouvé que la compétence sociale comporte deux sous-construits, soient la compétence émotionnelle et les cognitions sociales. Les habiletés sociales qui leur sont associées sont multiples, ce qui invite à les classer en catégories. Cinq catégories d'habiletés sociales (collective, dyadique, situationnelle, morale et culturelle), que nous appellerons dorénavant « dimensions », semblent rendre compte des multiples facettes de la CS. Selon notre conception, chaque habileté sociale comporte une part de compétence émotionnelle et une part de cognition sociale. De même, chaque habileté

sociale peut être groupée avec d'autres habiletés sociales du même type dans une même dimension. Par exemple, l'habileté sociale « Faire des compliments » a une composante émotionnelle (une émotion émergera au moment où l'enfant fera le compliment, et l'envie de complimenter est probablement la suite d'une émotion), une composante cognitive (dans cette situation-ci, d'après ce que je connais de l'autre, quel compliment correspond à ce que je veux exprimer ?), et elle fait partie de la dimension dyadique de la CS, car elle implique une relation un-à-un. Nous sommes conscients que certaines habiletés sociales pourraient être placées dans plus d'une dimension : pour l'heure, la démarche est heuristique. Dans cette optique, nous proposons une carte conceptuelle pour tenter de couvrir toutes les habiletés sociales recensées de manière à guider l'élaboration des questions qui feront partie du nouveau questionnaire et de sa validation empirique. À noter que les dimensions ne sont pas conçues ici comme étant hiérarchiques ou séquentielles, bien que l'acquisition de certaines habiletés puisse influencer l'acquisition et l'utilisation d'autres habiletés.

Comme nous l'avons vu, il est permis de penser que la manifestation de la compétence sociale comprend deux sous-contruits : la compétence émotionnelle et les cognitions sociales. Le premier sous-contruit gère l'émotion devant émerger durant une situation sociale donnée et le deuxième en tire un sens et permet une décision quant au meilleur comportement à adopter tenant compte de ce contexte. La partie liée aux émotions est prise en charge par la compétence émotionnelle. La figure 2.3.1 propose une intégration conceptuelle des deux sous-contruits (compétence émotionnelle et cognitions sociales) et des cinq dimensions (dyadique, collective, morale, situationnelle, et contextuelle).

FIGURE 2.3.1
CARTE CONCEPTUELLE DE LA COMPÉTENCE SOCIALE



Description des dimensions comportementales :

- i. La dimension collective rassemble les habiletés sociales nécessaires pour agir de façon appropriée en groupe, ou pour soutenir un groupe (Eagly, 2009). Diriger un groupe lors d'un projet est un bon exemple de comportement social associé à la dimension collective. Lorsque le groupe rencontre une difficulté, il y a fort à parier que des émotions seront suscitées chez tous les membres de l'équipe. La façon dont l'enfant répondra à ces émotions, l'analyse qu'il fera de la situation à partir de ses expériences passées et le comportement qu'il adoptera pour tenir son rôle de chef d'équipe ou d'équipier constitueront une marque de la compétence sociale pour cette dimension.
- ii. La dimension culturelle fait référence aux attentes et aux normes de la société et des personnes avec qui l'enfant interagit (Eagly, 2009). Connaître son rôle

face à l'autorité, son rôle au sein du groupe de pairs et son rôle vis-à-vis d'un pair en particulier sont des habiletés clés de cette dimension. Des comportements associés à cette dimension seraient, par exemple, le respect de l'autorité ou exercer sa propre autorité au moment opportun, discerner la place que l'un occupe au sein d'un groupe et connaître les attentes de son groupe d'appartenance. Le respect des règles de civilité fait aussi partie de cette dimension. Selon les situations prises en exemple, les émotions peuvent être variées et d'intensité variables, mais la compétence émotionnelle de l'enfant sera tout de même mise à contribution, de même que ses cognitions sociales aux fins d'analyse de la situation et des habiletés sociales les plus adaptées à utiliser.

- iii. La dimension situationnelle regroupe les habiletés et les comportements sociaux nécessaires pour agir de façon adaptée dans des contextes nouveaux. À cet égard, l'adaptation en contexte de nouveauté est jugée comme un très bon indicateur de compétence dans plusieurs domaines de la psychologie. Par exemple, comment se comporte l'enfant lorsqu'il assiste à une pièce de théâtre pour la première fois ? Parvient-il à s'adapter au comportement des autres qui l'entourent ? Comment se comporte l'enfant lorsqu'il assiste pour la première fois à un mariage ? Comment réagit l'enfant au contact de personnes issues de cultures différentes ? Dans toutes ces situations, l'enfant vivra des émotions (par exemple la peur), et il devra faire appel à sa compétence émotionnelle pour les gérer. De plus, ses cognitions sociales seront mises à contribution pour analyser les situations et juger des habiletés sociales les plus adaptées à

partir de ses expériences. Les dimensions culturelle et situationnelle sont liées de près, mais la dimension situationnelle requiert des processus cognitifs différents, car elle demande une adaptation immédiate à une situation nouvelle, tandis que la dimension culturelle concerne plutôt les situations récurrentes, comme la relation qu'entretient l'enfant avec ses parents, ses pairs ou ses enseignants par exemple.

- iv. La dimension dyadique se rapporte aux interactions entre un sujet et une autre personne, parfois un tiers. Une multitude d'habiletés sociales font partie de cette dimension, et ces habiletés sociales semblent plus fréquentes chez les filles (Bakan, 1966 ; Eagly, 2009). Être à l'écoute de l'autre, par exemple, est une habileté sociale qui est dans la dimension dyadique. Encore ici, les émotions qui sont suscitées chez l'enfant dépendent de ce que l'autre personne lui raconte, et sa décision de continuer d'écouter ou d'offrir une réponse est tributaire de l'analyse qu'il fera de la situation sur la base de ses cognitions sociales.
- v. La dimension morale fait référence à des habiletés sociales soutenues par des valeurs morales ou éthiques qui vont au-delà du seul fait de vouloir préserver une relation saine avec l'autre ou de respecter les conventions. Par exemple, défendre les autres, être équitable, pardonner et réparer ses torts sont des comportements et des habiletés qui se retrouvent dans cette dimension (Campbell, et al., 2016 ; Rose-Krasnor, 1997). Plus précisément, le pardon arrivera probablement après une émotion de tristesse ou de colère, et les

expériences passées de l'enfant et son analyse de la situation le mèneront à voir cette habileté sociale comme la plus adaptée.

2.2.4 Intégration de la dimension agentique pour un instrument plus complet de la CS

Nous avons vu que la plupart des résultats aux tests donnent les filles significativement plus compétentes socialement que les garçons. Nous avons également vu que la CS comporte un aspect agentique et un aspect communal (*communion*), et que l'aspect communal semble plus associé aux filles qu'aux garçons.

Il est raisonnable de penser qu'il n'y a peut-être pas de différence sexuelle pour la CS, ce qui invite à l'amélioration d'une mesure pour qu'elle porte sur des habiletés sociales dites agentiques, plus souvent observées ou attendues chez les garçons. Nous croyons que l'élaboration d'un questionnaire agentique devrait s'aligner sur une définition de la CS combinant celles relevées dans les écrits et sur une conceptualisation de la compétence sociale qui comprend deux sous-contruits, soient la compétence émotionnelle et les cognitions sociales. L'élaboration des items d'une échelle de type agentique devrait ainsi tenir compte de ces deux sous-contruits, mais aussi des cinq dimensions d'habiletés sociales de la CS. Enfin, nous pensons que les habiletés sociales agentiques sont mieux couvertes lorsqu'on élargit l'évaluation de la compétence sociale pour tenir compte de l'affirmation de soi et des comportements à l'intérieur d'un groupe.

En résumé, il est possible qu'une différence sexuelle observée à partir de mesures actuelles de la compétence sociale s'explique par trois hypothèses :

- a) *Les différences sexuelles sont réelles : l'écart est réel et significatif, les mesures sont valides.* Il est possible que les filles apprennent plus rapidement à vivre en société et que l'intégration de leurs habiletés sociales soit de meilleure qualité comparativement aux garçons. Par exemple, le tempérament et la tendance de certains enfants à avoir surtout des amis de même sexe pourraient influencer la vitesse à laquelle ils acquièrent leurs habiletés sociales.
- b) *Les différences sexuelles sont un artefact d'un biais dans l'évaluation : les mesures sont valides, mais les répondants sont biaisés.* La grande majorité des personnes qui évaluent la compétence sociale des enfants sont des femmes (Emploi Québec, 2021)¹. Ces femmes évaluent la CS tel qu'exigé soit par le Programme de formation de l'école québécoise pour les enseignantes de niveau maternelle (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2021), soit par le Programme éducatif des centres de la petite enfance et des garderies pour les éducatrices en service de garde (Ministère de la Famille, 2019). En ce sens, Eagly (2009) précise qu'une observatrice peut être influencée par les normes de genres lorsqu'elle évalue une habileté issue de la CS d'un enfant. Les évaluatrices pourraient ainsi surestimer la CS chez les filles et les difficultés chez les garçons en fonction de stéréotypes qu'elles entretiennent. De plus, si l'évaluation de la compétence sociale est biaisée

¹ Bien que le document cité n'indique pas explicitement que la majorité des personnes qui évaluent la compétence sociale des enfants sont des femmes, il indique que la majorité des personnes qui occupent un emploi d'enseignant au préscolaire et d'éducateur en service de garde sont des femmes. Parmi les compétences que ces personnes doivent évaluer chez les enfants, on retrouve les habiletés sociales.

de la sorte, cela pourrait être combiné avec la différence réelle, s'il y en a une, et produire un effet de levier qui accentuerait l'observation d'un écart entre les garçons et les filles.

c) *Certaines différences sexuelles sont réelles, mais la validité de contenu des tests utilisés est insuffisante.* Cette hypothèse comprend deux hypothèses secondaires :

Hc.1 : Les garçons ont des scores plus élevés que les filles à des échelles spécifiques d'évaluation de la CS de type *agentique* dont la validité de contenu est suffisante.

Hc.2 : Nous observons que les filles ont des scores plus élevés que les garçons aux échelles spécifiques et habituelles de type *communion* que l'on retrouve dans des tests dont la validité de contenu est insuffisante.

Les différences sexuelles souvent observées sur le plan de la CS des enfants d'âge préscolaire viennent de résultats obtenus à des questionnaires comme le Profil Socio-Affectif (PSA : LaFrenière, 2002), un questionnaire où des enseignants ou des éducatrices décrivent la CS d'enfants de 3 à 6 ans. Le PSA est l'inventaire d'habiletés sociales le plus utilisé au Québec. De plus, il est l'un des instruments les plus utilisés en clinique et en recherche. Comme il a été mentionné précédemment, son contenu concerne principalement les habiletés sociales dites communales, telles que : « Crie, lève le ton rapidement », « Facilement contrarié, frustré », et « Fait attention aux enfants plus petits, plus faibles ou moins compétents ». En somme, lorsqu'on passe en revue l'ensemble des items du PSA, il y a, là aussi, un manque d'habiletés sociales associées à la partie agentique. Il n'est pas

étonnant, dans ce contexte, que les données du PSA amènent les chercheurs et les cliniciens à constater plus de CS et moins de difficulté chez les filles comparativement aux garçons. Cela nous amène à considérer l'hypothèse c (voir ci-haut).

Si la faiblesse de la validité de contenu explique les résultats obtenus aux tests de compétence sociale, il est ainsi possible que la réalité des différences sexuelles ne soit pas celle couverte par les tests. Hyde (2005 ; 2014), par exemple, opte pour l'hypothèse de la similarité malgré des différences actuellement observées. Selon nous, plusieurs construits revus dans la méta-analyse de Hyde (2005 ; 2014) se trouvent dans une situation semblable, au plan empirique, à la compétence sociale, alors qu'il n'y a pas de différences sexuelles après une meilleure mesure et une analyse plus poussée. Il est possible qu'en analysant mieux les données ou qu'en ayant une conception plus complète de la compétence sociale, les différences observées s'amointrissent jusqu'à ne plus être significatives, ou que ces différences ne soient pas de même nature selon les diverses sous-échelles.

Nous avons vu précédemment que la plupart des résultats aux tests donnent les filles significativement plus compétentes socialement que les garçons, et que les tests actuels ne mesurent pas toute la compétence sociale : ils se concentrent surtout sur la partie communion. De plus, nous avons tenté de montrer que les comportements de type communion sont plus associées aux filles qu'aux garçons. Afin de pallier un éventuel biais du contenu du PSA qui ne permettrait pas de confirmer la similarité sexuelle relativement à la CS, nous choisissons de proposer un questionnaire qui donne une place dans les

construits et sous-construits mentionnés plus haut à des habiletés sociales perçues comme plus agentiques et non seulement à des habiletés sociales associées à la communion.

Pour faire suite aux hypothèses émises précédemment et à la recension des écrits, il est possible de les tester en mettant au point un outil de mesure plus complet. De plus, comme l'hypothèse du biais du sexe du répondant (hypothèse b) est difficile à tester faute de répondants masculins, l'hypothèse de la validité de contenu (hypothèse c) insuffisante est retenue dans le cadre du présent essai.

Pour tester l'hypothèse susmentionnée, un questionnaire de mesure plus complet doit être élaboré. Afin d'y arriver, une recension des construits et sous-construits a été faite pour caractériser la notion de CS qui embrasse celle qui peut être exprimée par tous les enfants, qu'ils soient garçons ou filles (voir la section 2.2). Cette recension a tenu compte des instruments déjà existants afin d'offrir une base solide pour élaborer un nouvel instrument plus complet et potentiellement moins biaisé à la faveur des filles. Les deux sous-construits de la CS qui ont été dégagés, de même que ses cinq dimensions, ont servi de points de repère pour construire de nouveaux items (voir section 3.3) qui cherchent à mesurer des habiletés sociales liées à l'agence, telle que définie par Bakan (1966), soit l'ensemble des habiletés sociales qui concernent l'affirmation de soi en contexte social.

CHAPITRE III

MÉTHODE

3.1 Échantillon

Un échantillon de convenance est constitué pour tester nos hypothèses. La collecte de données qui servira à une première analyse de contenu pour la construction d'une nouvelle échelle est effectuée durant l'année scolaire 2015-2016 auprès de participants d'un projet plus global nommé Amibulle en Matawinie. Cet échantillon préliminaire comprend 94 enfants âgés de 4 à 6 ans pour lesquels des enseignants, des éducateurs et des parents ont répondu à des questionnaires et ont reçu une compensation financière de 30 \$ pour le faire. Les participants appartiennent à une communauté francophone de faible niveau socioéconomique et habitent des quartiers dont les écoles reçoivent des cotes de 9 et 10 sur une échelle de défavorisation du ministère de l'Éducation. Les données portant sur le statut socioéconomique des participants n'ont pas pu être comptabilisées à cause d'une grève des assistants de recherche de l'UQAM survenue durant la collecte.

Une deuxième collecte de données est faite durant l'année 2016-2017 auprès d'autres participants de la même région. Pour la deuxième collecte, 25 % des participants n'ont pas répondu à la partie sociodémographique du questionnaire. Cette deuxième collecte de données est combinée à celle effectuée pour l'échantillon préliminaire pour former l'échantillon définitif qui sert aux analyses statistiques plus poussées visant à répondre aux hypothèses formulées précédemment. Pour la deuxième cohorte, 211 questionnaires ont été remplis par les parents. Un total de 305 questionnaires sont remplis, soient les 94 questionnaires de la première cohorte (sans les données SES) et les 211 questionnaires de la deuxième cohorte. Parmi ces 305 participants, 17

n'ont pas retourné les questionnaires pour des motifs inconnus. Il reste alors 288 questionnaires pour les analyses statistiques. Les tableaux 3.1.1 et 3.1.2 donnent des précisions sur l'échantillon quant à la scolarité des parents et au revenu des familles.

Tableau 3.1.1

Scolarité des parents pour la cohorte 2 de l'échantillon (%)

Niveau de scolarité	Cohorte 2 (n=159)	
	Mères	Pères
Secondaire 5 ou moins	39	63
Collégial	26	19
Universitaire	34	18
Aucune réponse	33	32

Note. Les pourcentages ont été arrondis à l'unité près.

Tableau 3.1.2

Revenu annuel des ménages pour la cohorte 2 de l'échantillon

Revenu annuel des ménages	Nombre de familles (%)
	Cohorte 2 (n=165)
Moins de 40 000 \$	19
40 000 \$ à 80 000 \$	38
Plus de 80 000 \$	43
Aucune réponse	28

Note. Les pourcentages ont été arrondis à l'unité près.

Pour la validation de notre questionnaire, (dorénavant appelé Agentix) (hypothèse c, page 26), il n'y a que deux critères d'inclusion :

1. L'enfant doit être âgé entre quatre et six ans.
2. Le deuxième est que les parents doivent maîtriser le français suffisamment pour pouvoir répondre aux questions, puisque seuls des questionnaires francophones sont utilisés.

Le seul critère d'exclusion concerne l'enfant, c'est-à-dire qu'il ne doit pas avoir reçu un diagnostic qui aurait pour effet d'altérer sa compétence sociale. La présence d'un trouble du spectre de l'autisme ou d'une déficience intellectuelle chez l'enfant a été vérifiée par une question adressée au parent dans la partie sociodémographique.

3.2 Éthique

Un formulaire de consentement libre et éclairé est distribué aux participants selon qu'ils sont les parents ou les enseignantes ou éducatrices des enfants de l'étude. Un membre de l'équipe de recherche s'assure que le formulaire et les droits de chaque participant sont bien compris lors de la signature. L'UQAM a émis un certificat d'éthique qui approuve le protocole de recherche.

Un numéro unique est attribué à chaque questionnaire rempli. Les analyses statistiques sont faites à partir de ce numéro unique. Le document faisant le lien entre chaque numéro et l'identité du répondant est gardé de façon sécuritaire séparément des questionnaires. Les questionnaires en format papier sont conservés dans un local verrouillé à clé prévu à cet effet à l'UQAM, et seuls les membres du laboratoire y ont accès.

Les scores obtenus à Agentix par les participants ne sont pas divulgués de façon individuelle. Il y a ainsi peu de chances que la publication des résultats de l'étude cause un malaise d'ordre physique ou mental aux répondants. De plus, ce ne sont pas les enfants eux-mêmes qui répondent, mais bien les adultes qui s'occupent d'eux. Il se peut cependant qu'un répondant, en remplissant le questionnaire, se rende compte, par exemple, que son enfant manifeste une difficulté relevée dans le questionnaire, et puisse ressentir un inconfort à la suite de cette prise de conscience. Les assistantes et assistants de recherche reçoivent la consigne de rassurer le parent au besoin et de faire suivre cette information au chercheur principal pour qu'il puisse décider des orientations à donner pour assurer un soutien psychologique aux personnes qui en manifestent le besoin.

3.3 Instruments de mesure : Profil socioaffectif et Agentix

Le Profil socioaffectif (PSA ; Lafrenière, 1996) est un outil de mesure de la compétence sociale développé à l'Université de Montréal, et il est très utilisé dans les réseaux des CPE et maternelles québécois : il est un bon prédicteur de l'adaptation sociale et scolaire pour notre bassin de population. Nous utilisons la version abrégée du PSA (PSA-A) qui a été réduite à 30 questions par LaFrenière et Dumas (1996) tout en préservant les qualités psychométriques de la version complète. Cette version comporte ainsi trois échelles : compétence sociale, anxiété-retrait et agressivité-irritabilité. Les alphas de Cronbach pour les sous-échelles d'agressivité-irritabilité (0,92), d'anxiété-retrait (0,87) et la compétence sociale (0,85) sont excellents et sont conformes à ceux obtenus pour la version complète de 80 items. La fiabilité test-retest se situe entre 0,64 et 0,86. Les trois échelles expliquent 53,3 % de la variance totale (Venet et Bigras, 2002). Le questionnaire est à choix de réponses sur une échelle de fréquence de comportement observé par l'adulte chez l'enfant : jamais, rarement, parfois, souvent, fréquemment ou toujours. Les comportements des jeunes doivent être évalués par un éducateur ou un enseignant qui connaît l'enfant depuis au moins trois mois. Le PSA-A contient des questions sur les comportements des enfants de type communion, comme : « Crie, lève le ton rapidement (irritabilité agressivité) », « Il ne fait rien, ou il regarde les enfants jouer (anxiété-retrait) », « Facilement contrarié, frustré » (irritabilité agressivité), « Craint, fuit ou évite les situations nouvelles » (anxiété-retrait) et « Fait attention aux enfants plus petits, plus faibles ou moins compétents » (compétence sociale).

Au questionnaire du PSA-A, nous ajoutons 28 nouveaux items dans le but d'étendre notre évaluation de la compétence sociale avec un nouveau construit, l'agence. Selon Corbière (2014), l'élaboration d'une échelle de mesure comporte trois grandes étapes : a) la planification, b)

l'opérationnalisation du concept et c) la validation. Dans l'étape de la planification, le chercheur détermine le concept à mesurer, la population à qui l'outil s'adresse, ce que l'outil mesurera et le mode d'évaluation. À la deuxième étape, le chercheur détermine les items et les échelles qui composent l'outil. Finalement, à la troisième étape, il s'agit de vérifier ses qualités psychométriques comme la validité et la fiabilité. Si la publication d'un nouveau test exige son étalonnage et la production de matériel pour publication, notre essai doctoral s'arrêtera à l'analyse des items et à la détermination de ses qualités psychométriques.

A — La planification. Dès le départ, l'équipe cherche à développer un questionnaire à passation rapide, soit environ 15 minutes, qui s'adresse à des enseignants, des éducateurs en service de garde et des parents. Le questionnaire tente de mesurer l'aspect agentique de la CS chez les enfants d'âge préscolaire. La mesure de l'agence utilisera la même échelle de choix de réponse que le PSA-A, où l'évaluateur doit préciser à quelle fréquence (jamais, rarement, parfois, souvent, fréquemment ou toujours) une habileté sociale se manifeste.

B — La préparation des items. Une recension des écrits à propos de la compétence sociale chez les enfants est menée pour préparer une carte conceptuelle de la notion de compétence sociale. Les mots clés *social competence*, *emotional competence*, *social cognition*, *social competence*, *Social Competence and Behavior Scale (SCBE)*, *social competence*, *social skills*, *communion*, *agency*, *Social Skills Improvement System*, *Gresham*, *CBCL*, *Achenbach* et *Profil Socio-Affectif* sont utilisés dans Google Scholar de même que dans PsyINFO et Virtuose, le moteur de recherche du service des bibliothèques de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Les recherches à l'aide de Google Scholar permettent de trouver 39 articles sur le sujet, dont 20 sont retenus pour une lecture en profondeur. Ces 20 articles ont été retenus, car ils portaient sur les

compétences sociales des enfants, et parce qu'ils étaient accessibles soit gratuitement, ou par les abonnements des bibliothèques de l'UQAM. Puis, dans un processus dit de boule de neige, la lecture d'articles trouvés de cette façon permet d'avoir accès, par les bibliographies, à d'autres articles pertinents. Un document est constitué pour rassembler les concepts importants et l'information contenue dans des fiches de lectures.

Afin de mesurer tous les aspects d'un construit, il est recommandé que des personnes comprenant bien le construit à évaluer produisent un bassin de base d'items (Clark, 1995). La construction de la carte conceptuelle présentée précédemment guide une première réflexion sur la compétence sociale menée par le comité d'experts, qui est formé de chercheurs, d'un enseignant et d'assistants de recherche à l'Université du Québec à Montréal. Le comité d'experts crée ensuite une première série de questions qui sont ensuite soumises à un panel d'experts composé de quatre éducatrices en service de garde, deux chercheurs, deux enseignantes du préscolaire, un conseiller pédagogique, une direction d'école puis du chercheur principal. L'équipe de recherche, forte des recommandations du panel d'experts organisé auprès de nos partenaires de la Matawinie, ajoute, reformule ou élimine des items et fabrique un premier questionnaire dans le but d'en faire une expérimentation préliminaire.

Le comité d'experts qui rédige les items d'Agentix tente de couvrir un construit qui n'est pas mesuré dans le PSA. Après la phase de création des items, il remarque qu'aucun item n'a été trouvé, ni par les experts, ni par le panel d'experts, qui pourrait s'approcher de la dimension culturelle de la CS. Il n'est pas possible d'opérationnaliser cette dimension dans une perspective agentique pour les enfants d'âge préscolaire, et elle est donc retirée de notre carte conceptuelle

pour la suite. Le comité d'experts retient finalement 25 items pour Agentix au lieu de 28 (voir le Tableau 3.3.1) et retire complètement la dimension culturelle.

Tableau 3.3.1

Dimensions de la compétence sociale et questions associées

Dimensions

comportementales	Questions associées
Culturelle	Aucune question associée à cette dimension.
Situationnelle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Applique les règles de civilité (dit bonjour, merci, s.v.p, etc.). 2. Comprend que les attentes de l'adulte peuvent changer selon les contextes.
Dyadique	<ol style="list-style-type: none"> 1. Accepte les nouveaux venus dans son groupe de jeu. 2. Traîne les conflits (rumine, boude, rancunier). 3. Capable de demander à un autre enfant de cesser un comportement qui le dérange. 4. Fait des compliments, exprime son appréciation (j'aime jouer avec toi, tu es gentil). 5. Réagit bien aux taquineries. 6. S'informe de ce que les autres pensent. (Aimes-tu ça ? Es-tu en colère ? Es-tu content ?) 7. Comprend que les autres peuvent voir les choses différemment.

-
- | | |
|------------|---|
| Collective | <ol style="list-style-type: none"> 1. Volontaire pour relever un défi lors d'activités nouvelles, compliquées ou difficiles. 2. Défend son petit groupe de jeu (ou son équipe) contre les intrus. 3. Insiste pour appliquer les règles du jeu. 4. S'identifie à son groupe ou à une équipe. 5. Garde son calme lors de conflits entre plusieurs enfants. 6. Prend l'initiative pour régler des conflits entre d'autres enfants. 7. A des idées qui rallient les autres, fait preuve de leadership. 8. Sait défendre sa place, son tour. 9. Se fait couvrir ou défendre par les autres lorsqu'il fait une bêtise. 10. Coordonne bien ses efforts avec ceux des autres dans un but commun. 11. Comprend vite les enjeux des conflits entre enfants (s'implique, se désengage ou résout rapidement des problèmes) |
|------------|---|

-
- | | |
|--------|---|
| Morale | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aime jouer au héros. 2. Se sent mal, honteux, lorsque pris en défaut. 3. Demande des excuses dans un contexte qui l'exige. |
|--------|---|
-

-
4. Est équitable dans les jeux, le partage de jouets, de nourriture, etc.
 5. N'accepte pas qu'on profite de lui.
-

C. Qualités psychométriques. Les qualités psychométriques sont au nombre de trois : la fiabilité, la validité de convergence et la validité de construit.

C.1 — La cohérence interne (fiabilité). Pour vérifier la cohérence interne des dimensions d'Agentix et des échelles du PSA-A, nous avons trouvé les alphas de Cronbach pour chacune des dimensions et des échelles. Un alpha de Cronbach trop bas indique un manque de cohérence entre les items, alors qu'un résultat trop élevé est quant à lui le signe d'une certaine redondance des items. Bien que nous voulions des items qui convergent pour mesurer la compétence sociale, nous concevons la compétence sociale comme ayant plusieurs dimensions. Il est donc attendu que tous nos items ne seront pas intercorrélés de la même façon selon les dimensions. Nous nous attendons en revanche à ce que l'alpha de Cronbach soit suffisamment élevé dans chacune des dimensions pour faire de la recherche à large échelle, un contexte où un alpha est jugé acceptable à partir de 0,75 (Hogan, 2012).

L'analyse de l'alpha de Cronbach permet d'étayer la cohérence interne non seulement du nouveau questionnaire d'Agentix et de ses dimensions, mais aussi de chacune des sous-échelles du PSA-A à titre de confirmation. Cette analyse sera concomitante à l'analyse factorielle, qui appuiera la présence des dimensions élaborées avec la carte conceptuelle. Aussi, l'analyse de l'alpha de Cronbach lors de l'analyse préliminaire guidera la sélection des meilleurs items du test pour chacune des dimensions.

C.2 — *La validité de convergence.* Puisque les échelles du PSA et d'Agentix mesurent toutes les deux la CS, mais avec des conceptualisations complémentaires, il est attendu que les scores convergent dans une certaine mesure, et que les échelles soient corrélées en fonction de leur contenu. En somme, les corrélations entre les échelles Agentix et les sous-échelles agression-irritabilité, anxiété-retrait et compétence sociale du PSA-A permettront de déterminer la validité de convergence et de divergence. Par exemple, les scores obtenus au questionnaire Agentix ne devraient pas être corrélés aux scores obtenus à l'échelle d'agressivité-irritabilité puisqu'il s'agit de construits relativement indépendants, mais, comme la CS de Agentix est conceptualisée comme complémentaire à celle du PSA, ces deux échelles de la CS devraient être modérément corrélées.

C.3 — *La validité de construit.* Comme les dimensions d'Agentix qui ont été élaborées n'ont pas été étayées empiriquement, il est souhaitable de vérifier si elles sont valides. À partir de notre conceptualisation et des items qui ont été produits, l'analyse factorielle devrait faire sortir cinq dimensions de la CS, soient celles que nous avons identifiées dans le cadre théorique. Elle est aussi utilisée pour séparer les items les plus liés à chaque dimension de ceux qui le sont moins. À cette fin, nous utilisons les indices de saturation, où le seuil est habituellement fixé à 0,30. Finalement, les facteurs identifiés par l'analyse factorielle serviront de variables dépendantes dans des analyses subsidiaires visant à confirmer la pertinence d'une nouvelle échelle « Agentix » pour mesurer la CS.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Afin de répondre à nos hypothèses de recherche, nous devons d'abord analyser la fiabilité et la validité du nouveau questionnaire qui comprendra des dimensions associées au construit d'agence. Une fois validé le questionnaire Agentix, nous pouvons vérifier avec des analyses de la variance si les garçons obtiennent des résultats identiques, voire plus élevés que les filles à des échelles de compétence sociale de nouveau type et que les filles ont des scores plus élevés aux échelles spécifiques de compétence sociale de type que l'on retrouve dans la plupart des anciens questionnaires, soit la communion. Parallèlement, nous tentons de vérifier si la validité de contenu du PSA est en effet incomplète en calculant les corrélations entre les échelles du PSA et entre les échelles d'Agentix et le score global d'Agentix.

4.1.1 Modifications au questionnaire

Pour faire suite aux commentaires des participants au panel d'experts pour la première cohorte de l'échantillon, certains items sont modifiés afin de mieux cibler l'information désirée sur l'enfant. Par exemple, l'item « Garde son calme dans une mêlée, lors de conflits. » est changé pour « Garde son calme lors de conflits entre plusieurs enfants ».

Le tableau 4.1.1 indique les items qui sont modifiés et les modifications qui ont été apportées.

Tableau 4.1.1

Changements dans les questions d'Agentix

Items originaux	Items modifiés
Garde son calme dans une mêlée, lors de conflits.	Garde son calme lors de conflits entre plusieurs enfants
Influence, a des idées qui rallient les autres.	A des idées qui rallient les autres, fait preuve de leadership.
Offre de l'aide ou accueille les nouveaux	Accepte les nouveaux venus dans son groupe de jeu
Se fait couvrir ou défendre par les autres	Se fait couvrir ou défendre par les autres lorsqu'il fait une bêtise.
Demande des excuses dans un contexte approprié	Demande des excuses dans un contexte qui l'exige
Comprend que les autres ne ressentent pas toujours la même chose que lui.	S'informe de ce que les autres pensent (Aimes-tu ça ? Es-tu en colère ? Es-tu content ?)
Traine les conflits (rumine, boude, rancunier)	Rancunier
Garde son calme dans une mêlée, lors de conflits entre d'autres enfants.	Garde son calme lors de conflits entre d'autres enfants
Se sent honteux lorsqu'il fait une bêtise.	Se sent honteux lorsqu'il est pris en défaut.

Fait des compliments.	Fait des compliments, exprime son appréciation (j'aime jouer avec toi, tu es gentil)
Susceptible, prend mal les taquineries.	Réagit bien aux taquineries.

4.1.2 Analyse factorielle

Après une analyse factorielle exploratoire (VARIMAX) visant à déterminer la validité empirique de la proposition théorique originale à cinq dimensions d'Agentix (voir figure 2.3.1), nous l'abandonnons au profit d'une structure à trois dimensions (voir tableau 4.1.2), car les groupes d'items qui ressortent dans chaque dimension sont ceux qui apparaissent comme les plus cohérents sur le plan conceptuel. En effet, dans les analyses menées pour cinq et quatre dimensions, les items avaient des saturations factorielles moins élevées avec chacune des dimensions. Les trois dimensions sont nommées *a posteriori* : Affirmation de soi, Ajustement social, Ajustement à la nouveauté. Nous conservons donc ces résultats à trois facteurs pour confectionner les dimensions servant au testage des hypothèses à suivre.

Lors des analyses factorielles, nous retirons définitivement un item du questionnaire Agentix, soit « Fait des compliments » appartenant empiriquement à la première dimension, nommée « affirmation de soi », car il ne concorde pas avec la notion d'affirmation de soi. Par ailleurs, l'item « Rancunier » est placé dans la troisième dimension, nommée « nouveauté en contexte social », plutôt que dans la première, car il est plus lié conceptuellement et empiriquement avec la notion de susceptibilité, un concept mesuré par un autre item de cette dimension.

Tableau 4.1.2

Items de l'instrument Agentix et facteurs auxquels ils sont associés

Item	Facteur		
	1	2	3
1. Affirmation de soi (0,22)			
Défend son petit groupe de jeu (ou son équipe) contre les intrus.	0,60	-0,14	-0,03
Insiste pour appliquer les règles du jeu.	0,64	0,23	0,08
Garde son calme dans une mêlée, lors de conflits entre plusieurs enfants.	0,46	0,44	-0,32
Prend l'initiative pour régler un conflit entre deux autres enfants.	0,79	0,18	0,03
Aime jouer au héros.	0,38	-0,29	0,09
Se fait couvrir ou défendre par les autres lorsqu'il fait une bêtise.	0,57	0,02	0,04
Se sent honteux lorsque pris en défaut.	0,63	-0,19	-0,03
Demande des excuses dans un contexte qui l'exige.	0,53	0,22	0,16
Comprend vite les enjeux des conflits entre enfants.	0,70	0,46	-0,14
Capable de demander à un autre enfant de cesser un comportement qui le dérange.	0,72	0,10	0,05
Sait défendre ses intérêts, sa place, son tour.	0,61	-0,05	0,41
N'accepte pas qu'on profite de lui/elle.	0,58	0,27	-0,06
2. Ajustement social (0,15)			
Comprend que les autres ne ressentent pas toujours la même chose que lui/elle.	0,33	0,58	0,28
Est équitable dans les jeux, le partage de jouets, de nourriture, etc.	-0,15	0,72	0,16
Applique les règles de civilité (dit bonjour, merci, etc.)	0,27	0,57	0,32
Comprend que les autres peuvent voir les choses différemment.	0,22	0,70	0,03
Comprend que les attentes de l'adulte peuvent changer selon les contextes.	0,05	0,81	0,12
Coordonne bien ses efforts avec ceux des autres dans un but commun.	-0,02	0,66	0,45

3. Ajustement à la nouveauté (0,12)			
Volontaire pour relever un défi lors d'activités nouvelles, compliquées, ou difficiles.	0,07	0,33	0,65
S'identifie à son groupe ou à une équipe.	0,17	-0,02	0,64
Influence, a des idées qui rallient les autres.	0,55	0,11	0,56
Offre de l'aide ou accueille des enfants qu'il/qu'elle connaît peu ou pas.	-0,04	0,21	0,71
Susceptible, prend mal les taquineries.	0,15	-0,27	-0,41
Traine les conflits, rumine.	0,43	0,15	-0,42

Note. Les nombres entre parenthèses indiquent la variance expliquée par chacun des trois facteurs. Ainsi, la somme de la variance expliquée pour les deux premiers facteurs est de 0,37 et de 0,49 pour les trois facteurs.

4.1.3 Validité de convergence

Les Alphas de Cronbach des trois nouvelles dimensions d'Agentix construites en fonction de l'AF varie de 0,42 à 0,86 et est jugée satisfaisante (voir le tableau 4.1.3).

Nous calculons également la moyenne de l'ensemble des trois nouvelles dimensions d'Agentix : elle porte le nom *Agentix-Global* dans les analyses. Des corrélations sont calculées afin de vérifier la validité de convergence entre les trois nouvelles dimensions d'Agentix retenues grâce à l'analyse factorielle et les trois échelles du PSA-A. Comme attendu, les corrélations observées entre chacune des dimensions d'Agentix et l'échelle de Compétence sociale du PSA-A, de même qu'entre Agentix-Global et l'échelle de compétence sociale du PSA-A, vont de faibles à modérées, soient entre 0,15 et 0,63.

Tableau 4.1.3

Corrélations entre les sous-échelles d'Agentix (1 à 3), le score global Agentix (4) et les échelles du PSA-A (5 à 7)

Sous-échelle	1	2	3	4	5	6	7
Agentix							
1. Affirmation (0,86)	-						
2. Ajustement (0,80)	0,36**	-					
3. Nouveauté (0,42)	0,50**	0,40**	-				
4. Agentix-Global (0,86)	0,92**	0,65**	0,70**	-			
PSA-A							
5. Compétence sociale (0,77)	0,15**	0,63**	0,41**	0,40**	-		
6. Anxiété-retrait (0,86)	-0,20**	-0,24**	-0,49**	-0,32**	-0,49*	-	
7. Agression-irritabilité (0,94)	0,32**	-0,29**	0,10	0,15*	-0,50*	0,03	-

Note. Les nombres entre parenthèses représentent les alphas de Cronbach pour chaque sous-échelle et pour le score Agentix-global.

n = 288 ; 131 filles, 157 garçons.

* : $p < 0,05$, ** : $p < 0,01$

4.1.4 Tests-t

Afin de tester si les garçons obtiennent de meilleurs résultats que les filles à des échelles de compétence sociale de type agentique (hypothèse c1), et si les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons à des échelles de compétence sociale de type communion (hypothèse c2), des tests-t sont effectués. Selon nos résultats, les filles obtiennent des scores supérieurs aux garçons au questionnaire de type agentique et à l'échelle de type communion. La différence sexuelle n'est pas significative pour ce qui est de l'Ajustement social. Voir le Tableau 4.1.3.

Tableau 4.1.4

Différences entre les moyennes des garçons et des filles pour les sous-échelles d'Agentix (1 à 3), le score global d'Agentix (4) et les sous-échelles du PSA (5 à 7)

Échelle	Garçons (n=157)		Filles (n=131)		t
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
Agentix					
1. Affirmation	2,56	1,14	3,00	1,11	-3,21*
2. Ajustement	3,55	1,02	3,78	1,10	-1,83***
3. Nouveauté	3,30	0,76	3,50	0,73	-2,26*
4. Agentix Global	3,00	0,80	3,31	0,84	-3,33*
PSA-A					
5. Agression-irritabilité	2,01	1,04	1,95	0,90	0,50
6. Anxiété-retrait	2,17	0,78	2,12	0,77	0,59
7. Compétence sociale	4,10	0,83	4,33	0,72	-2,53*

n = 288 ; 131 filles, 157 garçons.

* : $p < 0,05$, *** : $p < 0,01$

CHAPITRE V

DISCUSSION

L'objectif du présent essai est de concevoir un questionnaire portant sur la compétence sociale (CS) qui permettrait d'en évaluer l'aspect agentique pour une évaluation plus complète et non biaisée de la CS chez les enfants d'âge préscolaire. Pour y arriver, nous distribuons deux questionnaires aux éducateurs en service de garde et aux enseignants des enfants de maternelle : le PSA-A, un questionnaire de CS surtout orienté vers une mesure de la communion, bien connu et très utilisé au Québec et dans le monde, et le questionnaire appelé Agentix, que nous élaborons pour mieux mesurer la CS sous l'angle de l'agence. Cette recherche se concentre sur la vérification de deux hypothèses : (c1) les filles obtiennent des résultats supérieurs aux garçons aux échelles de CS de type communion alors que (c2) les garçons obtiennent des résultats supérieurs aux filles à un questionnaire d'évaluation de la CS de type agentique, notre nouveau questionnaire orienté vers une CS plus proche de celle observée chez les garçons. Pour répondre à cette dernière hypothèse, il faut d'abord élaborer et valider un nouveau questionnaire. L'analyse factorielle menée pour valider empiriquement les dimensions de la CS du nouveau questionnaire Agentix sera d'abord discutée, puis les corrélations entre Agentix et le PSA seront ensuite discutées pour étayer la validité de convergence du nouveau questionnaire, et, finalement, les résultats des analyses entre les garçons et les filles relativement à la CS seront interprétés pour répondre à nos hypothèses.

5.1 De cinq dimensions à trois dimensions

Le panel d'experts et la recension des écrits pour l'élaboration du nouveau questionnaire, nous amènent à concevoir la CS comme ayant cinq dimensions : dyadique, collective, morale, situationnelle et culturelle. Le but d'obtenir une conception aussi large est de couvrir le plus de comportements possibles théoriquement associés à la CS. Durant le processus d'élaboration des items, nous réalisons que la dimension culturelle ne peut pas être opérationnalisée de manière satisfaisante afin d'être mesurée chez des enfants d'âge préscolaire. Cette dimension existe peut-être bel et bien, mais nous pensons qu'il faut tenter de la valider avec des sujets plus âgés, probablement à l'adolescence. Nous décidons ainsi de ne pas en tenir compte dans notre questionnaire définitif remis aux participants.

5.2 L'analyse factorielle

L'analyse factorielle exploratoire révèle que seulement trois dimensions d'Agentix sont cohérentes empiriquement : affirmation de soi (par exemple : « Prend l'initiative pour régler un conflit entre deux autres enfants. »), adaptation en contexte social (par exemple : « Comprend que les attentes de l'adulte peuvent changer selon les contextes. ») et nouveauté en contexte social (par exemple : « Offre de l'aide ou accueille des enfants qu'il/qu'elle connaît peu ou pas. »). Comme les items liés aux trois dimensions retenues ne correspondent pas exactement aux items des cinq dimensions d'origine (voir page 21), nous avons choisi de nouveaux noms pour les trois dimensions repérées grâce à l'analyse factorielle. Les noms des trois dimensions retenues ont été choisis afin de représenter le mieux possible le fil conducteur qui semble se trouver derrière les items présents dans

chaque dimension. L'idée que l'affirmation de soi peut faire partie de la CS a été proposée par Bakan (1966) et Eagly (2009). Bakan (1966) parle par exemple de leadership et d'affirmation de soi pour l'aspect agentique de la CS. De son côté, Eagly (2009) associe l'affirmation de soi à un stéréotype masculin en ce qui a trait à la CS.

Les dimensions adaptation au contexte social et nouveauté en contexte social, bien qu'elles ne soient pas nommées explicitement chez Bandura (1989 ; 1991), peuvent être liées conceptuellement à l'idée de cognition sociale. Le développement de la CS par l'accumulation d'expérience et par l'apprentissage des meilleurs choix dans divers contextes que propose Bandura (1989 ; 1991) est cohérent avec les dimensions d'adaptation au contexte social et de nouveauté en contexte social. C'est effectivement sur la base de son expérience que l'enfant peut choisir les habiletés sociales à mettre en œuvre pour atteindre ses buts sociaux dans des contextes nouveaux et dans des situations sociales familières, même si ces situations familières peuvent se présenter avec des variations.

L'Alpha de Cronbach pour les 2 premières dimensions (Affirmation et Ajustement) sont suffisants pour justifier leur inclusion dans le questionnaire Agentix. Celui de la troisième dimension (Nouveauté, 0,42) est plus limite. Deux items retenus dans cette dimension semblent être moins liés au facteur identifié par l'AF : 1) Traîne, rumine les conflits, et 2) susceptible, prend mal les taquineries. Des analyses plus poussées, en retirant ces deux items, pourraient par exemple améliorer l'Alpha de Cronbach pour la troisième dimension. Dans le cadre de cet essai toutefois, nous ne cherchons pas à optimiser le questionnaire

Agentix sur le plan psychométrique. Les dimensions retenues nous semblent suffisantes pour répondre à notre question de recherche.

Une étude menée auprès d'une population différente, urbaine par exemple, avec un échantillon de même taille ou plus grand, aurait peut-être permis de valider les cinq dimensions d'origine. Comme l'échantillon définitif n'est que de 288 participants, la taille de l'échantillon est limitée pour effectuer une structure factorielle à cinq dimensions. Des chercheurs qui voudraient reproduire notre recherche devraient certainement recruter un nombre beaucoup plus grand de participants pour renforcer la validité de structure d'Agentix.

5.3 Validité de convergence de Agentix

Dans le but d'étayer la validité de convergence, c'est-à-dire dans quelle mesure notre questionnaire mesure le même construit que le PSA-A, une corrélation ($r = 0,40$) est obtenue entre le score global d'Agentix et le score de compétence sociale du PSA-A, car les deux mesures portent sur CS, mais avec des appuis théoriques complémentaires. La corrélation moyenne observée est conforme aux attentes, ce qui permet de penser que notre nouvel outil mesure la CS tel que conçu dans le PSA-A tout en étant différent à cause de l'ajout d'items couvrant la notion d'agence. Somme toute, notre conceptualisation de la compétence sociale s'approche de celle du PSA-A, c'est-à-dire que les comportements rapportés par les enseignantes et les éducatrices sont de même nature en décrivant des enfants mobilisant leurs ressources personnelles et celles de leur environnement pour maintenir et créer des liens sociaux et favoriser un développement positif sur le plan social.

Par ailleurs, nos deux questionnaires paraissent mesurer des construits différents considérant la corrélation négative et moyenne ($r = -0,32$) entre le score global Agentix et l'échelle d'anxiété-retrait du PSA-A. Puisque l'aspect agentique fait référence à l'affirmation de soi et au leadership, nous pouvons penser qu'un enfant qui présente ces deux caractéristiques a moins tendance à être anxieux et retiré. De plus, le lien entre le score global Agentix et l'échelle d'agressivité-irritabilité du PSA-A est positif, bien que faible ($r = 0,15$), alors que le lien est négatif entre l'échelle de compétence sociale du PSA-A et l'agressivité-irritabilité du PSA-A ($r = -0,50$). Cela laisse croire que la CS mesurée par Agentix est moins liée à la notion d'agression que la CS du PSA-A, qui elle s'oppose à la notion d'agression. Par ailleurs, la sous-échelle d'affirmation de soi d'Agentix est associée modérément mais positivement à l'échelle d'irritabilité-agression du PSA ($r = 0,32$). Ces deux résultats amènent à penser que l'affirmation de soi (par ex. « Capable de demander à un autre enfant de cesser un comportement qui le dérange ») s'approche des comportements typiques de l'agression à l'âge préscolaire (ex. crie, lève le ton), une idée souvent défendue mais rarement confirmée chez les psychologues du développement. En effet, à l'âge préscolaire, l'immaturation de la CS, dont les mécanismes sous-jacents sont notamment la régulation des émotions, les capacités verbales, etc. fait qu'il peut y avoir coexistence d'habiletés sociales valorisées avec celles qui sont dévalorisées pour les enfants plus vieux. L'affirmation de soi, et, dans une certaine mesure, l'agression, bien qu'elles puissent être immatures, ne comportent pas moins des avantages pour l'accès à des ressources matérielles ou sociales, si bien qu'elles auraient avantage à être tolérées.

Si le lien qui semble exister entre l'agression-irritabilité et l'affirmation de soi ne peut être ignoré ($r = 0,32$), il n'y a probablement pas lieu de s'en inquiéter outre mesure. Selon Lorenz (2002), l'utilisation de l'agression pour s'approprier des ressources ou un pouvoir est une partie intégrante de notre bagage évolutif, et il ne faut pas lui attribuer une valeur positive ou négative. Selon cet auteur, l'agression a même un rôle important dans la survie, tant chez les humains que chez les autres animaux.

Bien que certains auteurs critiquent la distinction de l'agressivité en deux types (hostile ou instrumentale) (Bushman, B. J., and Anderson, C. A. (2001)), cette distinction propose un cadre pertinent pour tenter une explication de nos résultats. Selon Berkowitz (1993), l'agression peut être de nature hostile ou instrumentale. L'agression hostile réfère aux agressions causées principalement par les émotions, et qui se manifeste avec l'intention de blesser l'autre. L'agression instrumentale relève quant à elle plutôt d'un moyen pour parvenir à une fin qui n'est pas liée au fait de blesser l'autre. Un enfant qui se fâche et qui frappe spontanément un pair manifeste de l'agression hostile. À l'opposé, si l'enfant utilise l'agression pour augmenter son statut social, ou pour tenter d'obtenir un bien, l'agression est dite instrumentale. Dans le contexte du questionnaire Agentix, comme nous tentons de mesurer la CS liée à l'affirmation de soi et au leadership, il est possible que le lien positif observé entre Agentix et l'échelle d'agressivité-irritabilité du PSA concerne la partie instrumentale de l'agressivité. En effet, l'affirmation de soi et le leadership peuvent facilement être liés au statut social, et l'utilisation de l'agressivité instrumentale pourrait permettre d'améliorer son statut social.

En ce qui concerne l'agressivité hostile, sa définition est liée à la régulation des émotions. Dans le contexte d'Agentix, nous estimons aussi que la régulation des émotions influence la CS des enfants. Toutefois, il semble difficile d'expliquer comment une meilleure régulation des émotions, et donc, une meilleure CS selon Agentix, pourrait être liée à plus d'agressivité de nature hostile.

D'autres recherches permettront de mieux décrire et nuancer le lien entre l'affirmation de soi et l'agression-irritabilité, par exemple en tentant de déterminer s'il y a des situations où l'agression peut être une forme d'affirmation de soi, ou tenter de déterminer si l'agression mène à l'affirmation de soi (ou vice-versa) avec un devis longitudinal. Sur cette question, nos résultats peuvent servir d'appui.

5.4 Réponses aux hypothèses de recherche

Nous avons vu que les recherches menées par le passé au sujet des différences sexuelles qui utilisent des instruments d'approche communale concluent à de meilleures CS chez les filles. Nos résultats vont également dans ce sens et suggèrent que les filles d'âge préscolaire obtiennent des scores supérieurs aux garçons d'âge préscolaire au PSA-A. Cependant, nos résultats infirment notre hypothèse voulant que les garçons obtiennent des scores supérieurs à une évaluation de la CS de type agentique. Étonnamment, nous observons le contraire : les filles ont également des scores supérieurs à notre nouveau questionnaire.

Bien que certains auteurs (Confer, J. C., Easton, J. A., Fleischman, D. S., Goetz, C. D., Lewis, D. M. G., Perilloux, C., & Buss, D. M. (2010); Gould (2000), Pinker (1997);

Siegert, R., & Ward, T. (2002)) remettent en question la psychologie évolutionniste, elle est une théorie intéressante pour donner un sens à nos résultats. La psychologie évolutionniste propose que les habiletés sociales des femmes et des filles sont sélectionnées naturellement car elles facilitent, plus que pour les hommes et les garçons, leur adaptation à leur environnement (Archer 2019). Ainsi, de meilleures CS les positionneraient avantageusement pour prendre soin d'un jeune enfant ou pour nouer des liens interpersonnels de soutien, notamment pour se défendre des agressions des hommes. Il est possible que cette sélection rende les filles d'âge préscolaire plus aptes et promptes à développer leur compétence sociale que leurs pairs de sexe masculin. Archer (2019) propose aussi que la compétence sociale des hommes et des femmes soit en fait équivalente, mais que celle des premiers soit plus orientée sur les relations de pouvoir et les grands groupes, tandis que les femmes seraient plus orientées sur la coopération, l'empathie et l'entraide. Cette explication rejoint de près nos hypothèses, et nos résultats suggèrent que les filles d'âge préscolaire sont tout de même plus compétentes socialement que les garçons d'âge préscolaire, même en tenant compte de l'aspect agentique.

Si les différences sexuelles observées quant à la CS sont issues de l'évolution, des inquiétudes peuvent surgir concernant l'efficacité de l'intervention sur la CS. En effet, il y a lieu de se demander entre autres comment intervenir pour équilibrer les scores obtenus par les garçons et les filles lorsqu'on évalue leur CS, sachant qu'elle serait bénéfique pour tous, notamment dans le contexte de la scolarisation, une étape cruciale du développement humain. Moisan, Poulin, Capuano & Vitaro (2014) indiquent que lorsque nous concevons des programmes d'intervention pour stimuler la CS à l'âge préscolaire, comme le

programme Fluppy², les concepteurs mettent au point des volets touchant la compétence émotionnelle, laquelle faciliterait l'adaptation des situations sociales variées. Les concepteurs s'attendent ainsi à ce que les effets d'une meilleure compétence émotionnelle et d'un meilleur traitement des situations sociales améliorent la CS, telle qu'évaluée par les questionnaires remis aux parents et aux éducateurs dans le cadre de l'évaluation des programmes. Les évaluations de ces programmes montrent que les effets sur la CS des enfants d'âge préscolaire restent modestes, bien que certaines habiletés sociales spécifiques peuvent être améliorées (entraînement aux habiletés sociales, résolution de problèmes, reconnaissance et gestion des émotions, diminution des réponses agressives) (Moisan, Poulin, Capuano & Vitaro, 2014). Pour des raisons logistiques, il n'est pas possible d'implanter ce genre de programme d'intervention uniquement pour les garçons ou pour les filles dans un milieu scolaire. Il est ainsi difficile de vérifier si une implantation pour un seul sexe permettrait de placer les garçons et les filles d'âge préscolaire à un même niveau. Les programmes d'intervention visant la CS des enfants d'âge préscolaire, tels que conçus jusqu'à maintenant, ne semblent donc pas apporter les résultats attendus. Au contraire, il semble que les résultats de Moisan, Poulin, Capuano & Vitaro (2014) appuient plutôt l'idée que les filles sont plus promptes à une progression de leur CS que les garçons. Néanmoins, bien que l'écart entre les filles et les garçons augmente, une amélioration, même modeste, de la CS des garçons est peut-être bénéfique malgré tout.

² Le programme Fluppy pour le préscolaire vise la promotion des habiletés sociales, de résolution de problème, de gestion des émotions et de contrôle de soi des enfants de la maternelle. Il propose un volet pour tous et un volet ciblé pour les enfants perturbateurs. La composante ciblée prévoit un soutien à l'enseignant et une intervention familiale.

5.5 Limites de notre recherche

Notre recherche ne permet pas de tenir compte du fait que les différences sexuelles pourraient être un artéfact d'un biais dans l'évaluation (hypothèse b, page 26). Les différences sexuelles parmi les enfants d'âge préscolaire de la présente étude sont possiblement le reflet de répondantes, toutes des femmes dans notre échantillon, qui ont une perception conditionnée par des stéréotypes sexuels en ce qui concerne les manifestations de la compétence sociale de l'enfant. S'il y a un biais en faveur des filles présent chez les observatrices, un autre devis de recherche doit être utilisé pour le vérifier et le mesurer.

En ce qui concerne le lien qui a été mis en évidence entre l'affirmation de soi, telle que mesurée par le questionnaire Agentix, et l'agressivité-irritabilité, telle que mesurée par le PSA-A, notre devis de recherche ne nous permet pas de vérifier si l'une est un déterminant de l'autre. Néanmoins, un devis de recherche longitudinal pourrait apporter des précisions à cette question. De plus, ces précisions permettraient possiblement des ajustements aux programmes d'intervention sur la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire, plus spécifiquement pour mieux cerner sur quels comportements intervenir pour avoir un plus grand effet sur la CS des enfants d'âge préscolaire.

5.6 Ouverture sur la recherche future

Les résultats que nous avons obtenus appuient l'hypothèse que les filles d'âge préscolaire sont plus compétentes socialement que les garçons du même âge. De plus, les chercheurs ont aussi observé que la CS est un prédicteur important de la réussite scolaire. Au Québec,

le plus faible taux de décrochage scolaire chez les filles comparativement aux garçons est cohérent avec ces observations. Si les stéréotypes de genre et les expériences sociales sont des facteurs déterminants qui ont conduit à nos résultats quant à la CS des garçons et des filles, il est possible que le système d'éducation doive être adapté à la situation des garçons pour favoriser un meilleur développement de leur CS afin de compenser cette réalité. Malgré une CS moins élevée que les filles et un taux de décrochage plus élevé, les garçons réussissent mieux sur le marché du travail que les filles en termes de promotions et de conditions de travail, par exemple (Babcock, Recalde, Vesterlund, Weingart, 2017; Statistiques Canada, 2018 ;). Nos résultats suggèrent que la CS des garçons serait ainsi plus adaptée pour le marché du travail que pour le milieu de l'éducation.

Une autre piste de réflexion pour réduire l'écart de CS entre les garçons et les filles pourrait impliquer une deuxième adaptation, probablement plus difficile à réaliser toutefois : tenter d'atteindre une parité hommes-femmes dans le personnel des équipes-écoles, particulièrement les corps d'emploi qui sont des intervenants de première ligne. Plus spécifiquement, nous pensons entre autres aux enseignants, aux éducateurs spécialisés et aux divers professionnels scolaires qui interviennent quotidiennement auprès des élèves. En lien avec l'hypothèse (b) à l'effet que les résultats observés pourraient être dus à un biais de l'évaluateur, et que nous n'avons que des femmes comme évaluatrices dans notre échantillon, nous pensons qu'une parité hommes-femmes pourrait possiblement équilibrer les rétroactions que reçoivent les élèves de sexe masculin durant leur parcours scolaire au sujet de leur CS. Conformément à notre définition de la CS, ils pourraient peut-être avoir ainsi des modèles des deux sexes pour apprendre à mobiliser leurs ressources personnelles

et les ressources de leur environnement afin d'atteindre un développement positif et leurs buts sociaux.

Puisque ces ajustements au système d'éducation constituent un défi important à valider empiriquement à cause du devis de recherche qu'ils supposent, d'autres avenues de recherche sont aussi possibles, comme investiguer le lien qui a été observé entre l'agressivité-irritabilité et l'affirmation de soi. Des pistes de recherche peuvent, par exemple, s'attarder au développement de ces comportements et d'en préciser la fonction selon les contextes sociaux. Finalement, il peut aussi être intéressant de vérifier comment évoluent les différences entre les garçons et les filles pour la CS de type agentique, par exemple à l'adolescence.

En conclusion, notre recherche suggère que le questionnaire Agentix mesure bien l'aspect agentique de la CS, et elle soutient l'idée que les filles d'âge préscolaire sont plus compétentes socialement que les garçons d'âge préscolaire, et ce, même lorsque l'aspect agentique de la CS est pris en compte.

BIBLIOGRAPHIE

- Abele, A. E. (2003). The dynamics of masculine-agentic and feminine-communal traits: findings from a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 768–76.
- Achenbach, T. M., et Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: An integrated system of multi-informant assessment*. Burlington, VT : ASEBA.
- Archer, J. (2019), The reality and evolutionary significance of human psychological sex differences. *Biological Reviews of the Cambridge philosophical society*, 94, 1381-1415.
- Babcock, L., Recalde, Maria P., Vesterlund, L., et Weingart, L. (2017). Gender differences in accepting and receiving requests for tasks with low promotability. *American Economic Review*, 107 (3), 714-47.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: Isolation and communion in Western man*: Beacon Press (MA).
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Berkowitz, L. 1993. *Aggression: Its causes, consequences and control*. New York. McGraw – Hill.

- Bornstein, M., Hahn, C., et Haynes, O. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735.
- Bouchard, C., Gravel, F., et Cloutier, R. (2006). Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise : une explication des différences liées au genre. (Gender Differences in Prosociality of Children in Daycare in Quebec). *Bulletin de psychologie*, 484 (4), 369-379.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108(1), 273–279.
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Vick Whittaker, J., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M., et Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development : Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19–41.
- Clark, L. A., et Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Confer, J. C., Easton, J. A., Fleischman, D. S., Goetz, C. D., Lewis, D. M. G., Perilloux, C., & Buss, D. M. (2010). Evolutionary psychology: Controversies, questions, prospects, and limitations. *American Psychologist*, 65(2), 110–126.
- Corbière, M. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. 577-624.
- Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle. (Socialization, between Family and School.

- Observation of a First Year of Nursery School). *Sociétés & Représentations*, 11 (1), 538.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., et Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Eagly, A. H. (2009). The His and Hers of Prosocial Behavior: An Examination of the Social Psychology of Gender. *American Psychologist*, 644-658.
- Franco, MG, Beja, MJ, Candeias A et Santos N (2017) Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal. *Frontiers in Psychology*. 8,1376.
- Gardner, W. L., et Gabriel, S. (2004). Gender Differences in Relational and Collective Interdependence: Implications for Self-Views, Social Behavior, and Subjective Well-Being. Dans A. H. Eagly, A. E. Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Gebauer, J. E., Sedikides, C. , Lüdtke, O. and Neberich, W. (2014), Agency-Communion and Prosociality. *Journal of Personality*, 82, 452-466.
- Gould, S.J. (2000). More things in heaven and earth. In H. Rose & S. Rose (Eds.), *Alas poor Darwin: Arguments against evolutionary psychology* (pp. 85-105). London: Johnathon Cape.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312 (5782), 1900.
- Hogan, T. P. (2012). *Psychological Testing: A Practical introduction, Second Edition* (J. Blaquière, Trans. Maxime Forcier ed.). : John Wiley & Sons, Inc.

- Hughes, C., White, A., Sharpen, J., et Dunn, J. (2000). Antisocial, Angry, and Unsympathetic: “Hard-to-manage” Preschoolers' Peer Problems and Possible Cognitive Influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 169-179.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, 65, 373-398.
- LaFreniere, P. J., et Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- LaFrenière, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F., Durning, P. (1997). Profil socio-affectif. *Pearson Canada Assessment*.
- LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Auxiliadora Dessen, M., Atwanger, K., Frigerio, A. (2002). Cross-Cultural Analysis of Social Competence and Behavior Problems in Preschoolers. *Early Education and Development*, 13(2), 201-220.
- Lorenz, K. (2002). *On aggression*. ProQuest Ebook Central.
<https://ebookcentral.proquest.com>
- Macooby, E. E., et Jacklin, C. N. (1987). Gender Segregation in Childhood. *Advances in Child Development and Behavior*, 20, 239-287.

- Masten, A. S., Burt, K. B., et Coatsworth, J. D. (2006). Competence and psychopathology in development *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation, Vol. 3, 2nd ed.* Hoboken, NJ, US : John Wiley & Sons Inc.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). Programme de formation de l'école québécoise.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2023). Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-diplomation-et-de-qualification-par-cohorte-de-nouveaux-inscrits-au-secondaire/>
- Ministère de la Famille. (2019). Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance. Les publications du Québec.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2021). Informations sur la profession ; salaires et statistiques. Repéré à <http://imt.emploi.quebec.net>
- Moisan, A., Poulin, F., Capuano, F., et Vitaro, F. (2014). Impact de deux interventions visant à améliorer la compétence sociale chez des enfants agressifs à la maternelle. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46 (2), 301 - 311.
- Monette, S., Bigras, M., et Lafrenière, M.-A. (2015). Structure of executive functions in typically developing kindergarteners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 140, 120-139.

- O'Grady, K., Deussing, M. — A., Scerbina, T., Fung, K., et Muhe, N. (2016). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE : le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2015 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Paquette, D., Gagnon, M-N., Bouchard, L., Bigras, M., Schneider, B.H. (2013). A new tool to explore children's social competencies: the preschool competition questionnaire. *Child development Research, 2013*.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. New York: Norton.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., et Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social– emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(4), 300-309.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence a theoretical view. *Social Development, 6* (1), 111-135.
- Rubin, K. H., et Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. Boston, MA : Springer US.
- Siegert, R., & Ward, T. (2002). Evolutionary psychology: origins and criticisms. *Australian Psychologist, 37*(1), 20–29.
- Spence, J. T., et Buckner, C. E. (2000). Instrumental and Expressive Traits, Trait Stereotypes, and Sexist Attitudes : What Do They Signify? *Psychology of Women Quarterly, 24*(1), 44-53.

Statistiques Canada. (2018). *L'écart salarial entre les sexes au Canada : 1998 à 2018*.

Repéré à : <http://www150.statcan.gc.ca>.

Susanne A. Denham, K. A. B., Elizabeth DeMulder, Jennifer Levitas, Katherine Sawyer,

Sharon Auerbach-Major, and Patrick Queenan. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.

Venet, M., Bigras, M., et Normandeau, S. (2002). Les qualités psychométriques du PSA-

A. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 34 (3), 163-167.

Verlaan, P., et Besnard, T. (2014). La violence indirecte : une recension des écrits avec des

implications pour le milieu scolaire primaire. *Canadian Journal of Education*, 37 (2), 1-33.

Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-

related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.

Waters, E., et Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct.

Developmental Review, 3(1), 79-97.

Weisskopf, W. A. (1967). [Review of *The Duality of Human Existence: An Essay on*

Psychology and Religion., by D. Bakan]. *American Journal of Sociology*, 73 (3), 368-369.

Yeates, K. O., et Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an

integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9(1), 64-100.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE AGENCE SOCIALE

Numéro	Question
1	Volontaire relever défi
2	Défend son groupe de jeu contre les intrus
3	Insiste pour appliquer règles du jeu
4	S'identifie à son groupe ou à une équipe
5	Garde son calme dans une mêlée, lors de conflits
6	Prend l'initiative pour régler un conflit entre deux autres enfants
7	Influence, a des idées qui rallient les autres
8	Offre de l'aide ou accueille les nouveaux
9	Aime jouer au héros
10	Se fait couvrir ou défendre par les autres
11	Se sent honteux lorsque pris en défaut
12	Demande des excuses dans un contexte approprié
13	Comprend ce que les autres ressentent pas toujours la même chose
14	Est équitable dans les jeux, le partage des jouets, etc.
15	Traine les conflits (rumine, boude, rancunier)
16	Applique les règles de civilité (bonjour, merci, svp, etc.)
17	Comprend que les autres peuvent voir les choses différemment
18	Fait des compliments
19	Susceptible, prend mal les taquineries
20	Comprend vite les enjeux des conflits entre enfants
21	Comprend que attentes adultes peuvent changer
22	Coordonne bien ses efforts avec ceux des autres
23	Capable de demander à un autre enfant de cesser un comportement