

*COMPARAISON DE LA PROSOCIALITÉ PERÇUE,
LA PROSOCIALITÉ EXPRIMÉE ET
LA PROSOCIALITÉ OBSERVÉE SELON LE GENRE
DES ENFANTS ÂGÉS DE 5 ET 6 ANS
ET LE CONTEXTE ÉDUCATIF FRÉQUENTÉ*

*CAROLINE BOUCHARD¹, SYLVAIN COUTU²,
LISE LEMAY³ ET NATHALIE BIGRAS³*

¹ UNIVERSITÉ LAVAL, QUÉBEC, CANADA

*² UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS-CAMPUS DE
ST-JÉRÔME, QUÉBEC, CANADA*

*³ UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, QUÉBEC,
CANADA*

Les demandes d'information doivent être acheminées à Caroline Bouchard, Université Laval, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Pavillon des Sciences de l'éducation (local 1156), 2320, rue des Bibliothèques, Québec (Québec), G1V 0A6. Courriel : caroline.bouchard@fse.ulaval.ca

RÉSUMÉ

Cette étude compare la prosocialité des enfants âgés de 5 et 6 ans selon leur genre ainsi que le contexte éducatif fréquenté, et ce, à partir de trois sources et méthodes d'évaluation : 1) la prosocialité perçue par l'adulte; 2) la prosocialité exprimée par l'enfant en situations hypothétiques; et 3) la prosocialité observée lors d'interactions sociales entre pairs. Les résultats démontrent que les filles sont perçues par leurs éducatrices ou leurs enseignantes comme étant plus prosociales que les garçons, mais ils ne révèlent pas d'effet significatif de genre en ce qui concerne la prosocialité exprimée et la prosocialité observée. Les enfants en maternelle affichent des scores plus élevés à la prosocialité exprimée que ceux en centre de la petite enfance (CPE), alors que c'est l'inverse en prosocialité observée. Ces résultats sont discutés au regard de leur implication dans la prévention de la violence en contextes éducatifs.

MOTS-CLÉS

Comportements prosociaux, prosocialité, différences de genre, différences de sexe, éducation à la petite enfance, service de garde, centre de la petite enfance, maternelle.

ABSTRACT

This study compares the prosociality of the children 5-6 years according to gender and educational background they attend, in three assessment methods either : 1) prosociality perceived by adults; 2) prosociality expressed by children in hypothetical situations; and 3) prosociality observed during social interactions. The results show that girls are perceived as more prosocial than boys by their early childhood educators or teachers, but did not reveal a significant effect of gender regarding the expressed prosociality or observed prosociality. Children in kindergarten obtain higher expressed prosociality scores than children in childcare, while the reverse is true for the observed prosociality. These results are discussed in terms of their involvement in the prevention of violence in educational contexts.

KEY WORDS

Prosocial behavior, prosociality, gender differences, sex differences, early childhood education, childcare and kindergarten.

INTRODUCTION

Le phénomène de la violence à l'école interpelle de plus en plus les élèves, les parents, les enseignants.es¹, les intervenants.es scolaires, les chercheurs.ses et les décideurs.ses politiques. Un projet de loi (PL56) a ainsi été adopté par le gouvernement québécois en 2012 afin d'enjoindre les écoles de la province de Québec (Canada) à adopter des mesures visant à la prévenir. Cette mobilisation témoigne de la volonté des instances gouvernementales et des milieux responsables de l'éducation de prendre les moyens nécessaires pour assurer à tous les élèves un milieu éducatif sain, pacifique et sécuritaire, propre à favoriser leur réussite éducative.

Depuis bon nombre d'années, plusieurs recherches ont été effectuées afin de mieux comprendre le phénomène de la violence à l'école et de proposer des moyens de prévention efficaces (p. ex., Goldstein et Conoley, 1997; Le Blanc, 1999; Leadbeater, Sukhawathanakul, Smith et Bowen, 2015; Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015; Tremblay, 2006; Vaillancourt, Miller, Fagbemi, Côté et Tremblay, 2007 ; Verlaan, Déry et Boutin, 2012). Un de ces moyens de prévention consiste notamment à favoriser, dès la petite enfance, l'apprentissage d'habiletés sociales et émotionnelles qui facilitent l'adaptation sociale au sein de leur groupe en service de garde. Ces apprentissages, réalisés en amont de leur parcours scolaire au primaire, permettent aux jeunes enfants d'être mieux outillés en vue d'établir et de maintenir des rapports harmonieux avec leurs pairs et de résoudre pacifiquement les conflits interpersonnels qui les concernent, à court comme à plus long terme (Bouchard, Coutu et Landry, 2012; Bouchard *et al.*, 2015).

D'ailleurs, les contextes éducatifs du centre de la petite enfance² (CPE) et de la maternelle, fréquentés par la majorité des enfants à cette période, constituent des milieux de socialisation privilégiés. Les occasions d'entrer en relation avec les autres y sont nombreuses, complexes et diversifiées, ce qui a pour effet d'occasionner des conflits avec autrui (Bouchard *et al.*, 2012; Coplan et Arbeau, 2009; Rubin, Bukowski et Parker, 2006). Or, la manière dont l'enfant gère et règle ses conflits avec les pairs de son groupe ou de sa classe peut influencer significativement la qualité des rapports qu'il établit, entretient et maintient avec eux (Bouchard *et al.*, 2012).

La prosocialité, définie comme l'ensemble des comportements sociaux observables orientés vers le bénéfice d'autrui (aider, reconforter) ainsi que le partage de coûts et bénéfices avec autrui (partager, coopérer, etc.) (Bouchard,

¹ Étant donné que l'échantillon à l'étude se compose uniquement de femmes, les termes « éducatrice » et « enseignante » seront privilégiés tout au long de l'article.

² Le ministère de la Famille met le programme éducatif des services de garde du Québec *Accueillir la petite enfance* à la disposition des milieux, mais de façon non prescriptive.

Cloutier et Gravel, 2006; Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006, Bouchard, Cloutier, Gravel et Sutton, 2008, Bouchard *et al.*, 2012, Bouchard *et al.*, 2015), fait notamment partie du répertoire de stratégies de résolution de problèmes interpersonnels que l'enfant doit posséder pour interagir positivement avec les autres (Denham *et al.*, 2003; Ladd, 2005; Ladd et Sechler, 2013; Lafontana et Cillessen, 2002; Spinrad et Eisenberg, 2009; Warden et MacKinnon, 2003). L'acquisition de stratégies prosociales est d'autant plus importante qu'elle constitue un atout dont peuvent bénéficier les enfants à très long terme. Eisenberg et ses collaborateurs (1999) ont effectivement démontré que les comportements prosociaux observés à l'intérieur d'un groupe d'enfants âgés de 4-5 ans prédisaient leur niveau de prosocialité à l'âge adulte (19-20 ans).

La prosocialité favorise ainsi l'insertion de l'enfant dans une trajectoire développementale positive et elle s'avère garante de sa réussite éducative présente et ultérieure (Eisenberg, Fabes et Spinrad, 2006; Janus et Offord, 2000, 2007; Junttila, Voete, Kaukiainen et Vauras, 2006; Larose, Duchesne, Boivin, Vitaro et Tremblay, 2015; Nantel-Vivier *et al.*, 2009; Pakaslahti, Karjalainen et Keltikangas-Jaervinen, 2002; Rubin, Bukowski et Parker, 1998; Spinrad et Eisenberg, 2009; Vitaro, 2009; Vitaro Brengden, Larose et Tremblay, 2005). L'ensemble des constats effectués jusqu'ici témoigne du fait que la prosocialité revête une grande importance dans l'optique de la prévention de la violence à l'école (Poulin et Beaumont, 2015). En outre, il atteste l'importance de l'étudier avant l'entrée des enfants dans leur parcours scolaire (en CPE à 4-5 ans) et leur passage au primaire (en maternelle à 5-6 ans).

Précisons que même si la prosocialité exerce une fonction préventive et qu'elle contribue à l'adaptation sociale des enfants, plusieurs questions demeurent quant aux liens pouvant notamment exister entre les caractéristiques individuelles des enfants (p. ex., âge, genre, habiletés sociocognitives) et la prosocialité. Déjà, en 1991, Miller, Bernzweig, Eisenberg et Fabes avaient soulevé la pertinence d'étudier l'influence de facteurs tels que l'âge et le genre sur la prosocialité des enfants. C'est d'ailleurs l'objectif poursuivi dans cette étude, où l'âge correspond toutefois aux contextes éducatifs fréquentés par les enfants (à 5 ans en CPE et à 6 ans en maternelle).

PROSOCIALITÉ DES FILLES ET DES GARÇONS ÂGÉS DE 5 ANS EN CPE ET DE 6 ANS EN MATERNELLE

Chez l'enfant, les comportements prosociaux émergent suivant sa capacité de se percevoir comme un être différencié des autres d'une part, et d'autre part,

augmentent parallèlement à sa capacité de prise de perspective d'autrui (Bouchard *et al.*, 2012). Vers l'âge de 4-5 ans, l'enfant devient ainsi plus habile dans l'identification et la reconnaissance des émotions et des besoins d'autrui, ce qui favorise une plus grande variété et complexité de stratégies prosociales de résolution de problèmes interpersonnels qu'auparavant (Bouchard, Cloutier et Gravel, 2006; Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006; Bouchard *et al.*, 2012; Eisenberg *et al.*, 2006). À titre d'exemple, il peut maintenant offrir de l'aide et du réconfort à un pair en détresse, protéger un protagoniste en difficulté, échanger un jouet contre un autre, aider un enfant à résoudre un problème interpersonnel, etc.

Même si la tendance veut que plus l'enfant avance en âge, plus il manifeste des comportements prosociaux, les résultats issus de la méta-analyse d'Eisenberg et Fabes (1998), rapportés dans Eisenberg *et al.* (2006), démontrent que la taille de l'effet varie selon certaines caractéristiques propres aux études. À titre indicatif, les devis de recherche corrélationnels employés en milieu naturel (en anglais, *naturalistic/correlational designs*) sont plus susceptibles d'être privilégiés pour mesurer la prosocialité auprès de très jeunes enfants, alors que ceux en laboratoire (en anglais, *experimental/structured designs*) tendent à être utilisés auprès des plus vieux (Bouchard *et al.*, 2012; Eisenberg *et al.*, 2006). Or, on observe une plus forte augmentation des comportements prosociaux avec l'âge dans le cas de mesures autorapportées (en anglais, *self-report*) ou celles perçues par autrui (en anglais, *other-report*), en comparaison avec des mesures observationnelles. Quoi qu'il en soit, nonobstant ces effets reliés aux caractéristiques des études, une relation positive significative demeure entre la prosocialité et l'âge des enfants.

Au-delà de l'âge, il est généralement admis que les filles sont plus prosociales que les garçons. Pourtant, les résultats empiriques cumulés au fil des années ne permettent pas de dégager des conclusions claires à propos des différences de genre en prosocialité. En effet, tant les résultats de la méta-analyse d'Eisenberg et Fabes (1998) (voir Eisenberg *et al.*, 2006) que ceux issus des travaux de Bouchard et ses collaborateurs (Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006; Bouchard *et al.*, 2008, 2015) démontrent que les différences de genre sont modulées par la source d'information (l'adulte, l'enfant lui-même ou l'observateur) et la méthode d'évaluation de la prosocialité (les questionnaires, les entrevues utilisant des situations hypothétiques et l'observation systématique).

De manière plus précise, les résultats de Bouchard et ses collaborateurs (2015) font ressortir qu'à l'âge de 4 ans, soit plus précisément en début d'année en CPE (automne), les filles sont perçues par leurs éducatrices comme étant plus prosociales que les garçons. En revanche, leurs analyses effectuées sur les

données issues de la prosocialité exprimée par les enfants eux-mêmes et de la prosocialité observée par un expérimentateur ne révèlent pas d'effet significatif de genre. Ces résultats conduisent d'ailleurs les auteurs à conclure qu'un biais perceptuel de genre peut opérer dans l'évaluation de la prosocialité des enfants par leur éducatrice en centre de la petite enfance. Précisons par ailleurs que la mesure observationnelle de la prosocialité utilisée dans leur étude ne se limitait qu'à la fréquence des comportements observés en situation de jeu symbolique avec un pair. Des mesures également reliées à la qualité et à l'intensité des comportements prosociaux observés auraient pu permettre d'étudier plus finement le phénomène de la prosocialité des filles et des garçons.

Toujours en début d'année en maternelle au Québec (Canada), d'autres travaux ont également démontré que les enseignants.es évaluent les filles comme plus prosociales que les garçons, en dépit du fait que cette différence de genre ne soit pas si marquée dans les données obtenues auprès des enfants eux-mêmes (prosocialité exprimée) (Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006). En effet, à l'exception d'une seule mesure hypothétique de résolution de problèmes interpersonnels sur sept, les données n'ont pas fait ressortir de différence significative selon le genre. Notons toutefois qu'aucune mesure observationnelle n'avait été prévue dans cette étude, laissant alors la question de l'objectivation entière.

Ces résultats émanant d'un corpus grandissant de recherches, dont une méta-analyse, laissent entrevoir la possibilité qu'une perception différentielle de genre existe dans l'évaluation de la prosocialité des enfants. Or, dans les études antérieures de Bouchard et ses collaborateurs (Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006; Bouchard *et al.*, 2015), la prosocialité des enfants a été évaluée en début d'année en CPE ou en maternelle. Il est ainsi plausible de penser que l'évaluation des éducatrices et des enseignantes ait davantage été influencée par les stéréotypes de genre et que cette perception différentielle de genre puisse s'atténuer au fil de l'année. Ainsi, il apparaît pertinent de continuer à examiner la prosocialité des filles et des garçons dans les contextes éducatifs du CPE et de la maternelle, où les éducatrices et les enseignantes ont comme rôle de favoriser le développement de comportements harmonieux chez l'enfant, de prévenir des difficultés ultérieures et de promouvoir des rapports égalitaires, tant chez les filles que chez les garçons (Derman-Sparks et A.B.C. Task Force, 1989; ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, 2011; ministère de la Famille et des Aînés, 2007; UNESCO, 2012).

Afin d'appréhender au mieux le phénomène de la prosocialité et de prévenir par le fait même la violence à l'école, il s'avère nécessaire de la mesurer à partir de plusieurs sources et méthodes d'évaluation. L'objectif de cet article

visé donc à comparer la prosocialité selon le genre des enfants et le contexte éducatif qu'ils fréquentent (à 5 ans en CPE et à 6 ans en maternelle québécoise), et ce, selon trois sources et méthodes d'évaluation : 1) la perception des éducatrices en CPE et des enseignantes en maternelle 5 ans (prosocialité perçue); 2) l'autorévélation des enfants en situations hypothétiques de résolution de problèmes interpersonnels (prosocialité exprimée); et 3) l'observation de leurs comportements prosociaux dans le groupe et la classe (prosocialité observée). De cette manière, un portrait plus complet et nuancé de la prosocialité des enfants âgés de 5 ans en CPE et de 6 ans en maternelle, filles et garçons, pourra être tracé.

CONTEXTES ÉDUCATIFS DU CPE ET DE LA MATERNELLE

Au Québec, les CPE consistent en des services de garde éducatifs en installation et sans but lucratif, gérés par des conseils d'administration et dont la majorité des membres sont des parents utilisateurs (ministère de la Famille, 2007). Ces services de garde éducatifs, fréquentés par 65,1 % des enfants de 4 ans en 2009 (à temps partiel ou temps plein), sont chapeautés par le ministère de la Famille (nouvelle appellation en 2015). Depuis 1997, ce réseau de services de garde à but non lucratif est en grande partie financé par l'État. Alors qu'entre 1997 et 2004 le tarif horaire se situait à 5\$ CAD, il est passé à 7\$ CAD par jour de 2004 à 2015 (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Actuellement, ce tarif vient d'augmenter et il peut varier de 7,30\$ à 20,00\$ par jour selon le revenu familial. On compte au total 228 000 places subventionnées, entre autres réparties dans 1 500 CPE (ministère de la Famille, 2015).

Précisons que chaque CPE est tenu de respecter un ensemble de normes concernant les lieux, le personnel et l'organisation. À titre d'exemple, au moins deux membres du personnel éducateur sur trois doivent être qualifiés et présents chaque jour auprès des enfants, durant la prestation des services de garde. Jusqu'à 10 enfants de 4-5 ans peuvent être regroupés ensemble auprès d'une même éducatrice. Enfin, chaque CPE doit adopter un programme éducatif principalement centré sur le développement global de l'enfant et son adaptation progressive et harmonieuse à la vie en collectivité et le faire approuver (ministère de la Famille et des Aînés, 2007).

La majorité des enfants amorcent leur parcours scolaire en maternelle 5 ans (98 %), et ce, même si sa fréquentation ne s'avère pas obligatoire au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Gratuite, la maternelle 5 ans est offerte sous l'enceinte d'une école primaire. Chaque classe peut accueillir jusqu'à 20 enfants. Les enseignantes détiennent un baccalauréat en éducation

préscolaire et en enseignement primaire. Elles appliquent le programme d'éducation préscolaire contenu dans le Programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation, l'Enseignement supérieur et la Recherche (pour plus de détails, voir ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Notons que ce programme éducatif, tout comme celui des services de garde, définit des objectifs de socialisation qui touchent directement à la prosocialité des enfants. Dans les deux cas, des finalités éducatives sont attendues en lien avec l'apprentissage de stratégies prosociales de résolution de problèmes interpersonnels, le contrôle des émotions négatives et la capacité de collaborer, de s'entraider et d'établir des rapports harmonieux et d'amitié avec les autres enfants du groupe en CPE ou de la classe en maternelle. En somme, ces deux contextes éducatifs constituent des mesures universelles permettant de favoriser la prosocialité des filles et des garçons, à une période faste de leur développement.

MÉTHODE

PARTICIPANTS

Le Tableau 1 présente les caractéristiques sociodémographiques des participants, soit celles des enfants, leur famille, leurs éducatrices et leurs enseignantes. L'échantillon à l'étude est composé de 108 enfants en centres de la petite enfance (54 filles et 53 garçons), dont l'âge moyen se situe à 59,21 mois (É.T. = 4,82) (filles : $M = 59,06$ mois, É.T. = 5,23; garçons : $M = 59,36$ mois, É.T. = 4,44). Il compte également 117 enfants en maternelle 5 ans (70 filles et 47 garçons), dont l'âge moyen est de 73,39 mois (É.T. = 4,09) (filles : $M = 73,86$ mois, É.T. = 4,03; garçons : $M = 72,70$ mois, É.T. = 4,12).

Tableau 1.

Fréquence associée aux caractéristiques des participants à l'étude (%)

Variabes	CPE (n = 108)	Maternelle (n = 117)	χ^2
Sexe des enfants			2,39
Filles	53 (49,5)	70 (59,8)	
Garçons	54 (50,5)	47 (40,2)	
Structure familiale			7,39*
Biparentale	86 (82,7)	78 (66,7)*	
Monoparentale, garde partagée ou autre	18 (17,3)	39 (33,3)	
Langue maternelle			0,04
Français	98 (94,2)	111 (94,9)	
Anglais, espagnol, autre ou deux langues	6 (5,8)	6 (5,1)	
Taille de la fratrie			11,33***
Aucun	8 (7,7)	26 (22,2)**	
Un	60 (57,7)	60 (51,3)	
Deux	28 (26,9)	19 (16,2)	
Trois ou +	8 (7,7)	12 (10,3)	
Occupation du répondant			9,81*
Travail temps complet	80 (76,9)	82 (73,9)	
Travail mi-temps	8 (7,7)	8 (7,2)	
Sans emploi	2 (1,9)	13 (11,7)*	
Aux études	7 (6,7)	3 (2,7)	
Congé parental	7 (6,7)	5 (4,5)	
Scolarité du répondant			4,96
Pas de DES	3 (2,9)	9 (7,8)	
DES	8 (7,7)	15 (12,9)	
Diplôme collégial	37 (35,6)	41 (35,3)	
Diplôme universitaire 1 ^{er} cycle	36 (34,6)	32 (27,6)	
Diplôme universitaire 2 ^e ou 3 ^e cycle	20 (19,2)	19 (16,4)	
Revenu familial brut			21,47***
14 999\$ et moins	5 (4,9)	13 (11,3)	
15 000 -29 999\$	5 (4,9)	13 (11,3)	
30 000-49 999\$	3 (2,9)	16 (13,9)*	
50 000-69 999\$	21 (20,4)	28 (24,3)	
70 000 -99 999\$	21 (20,4)	14 (12,2)	
100 000\$ et plus	48 (46,6)	31 (27,0)*	

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Dans le contexte du CPE, certaines données (n = 3) sont manquantes, dû au fait que des participants n'ont pas complété le questionnaire permettant de colliger ces informations.

À la lecture du Tableau 1, il est possible de constater que les enfants, tant ceux issus des CPE que ceux de la maternelle, proviennent majoritairement d'une famille nucléaire comptant un ou deux enfants et où la langue maternelle est le français. De même, la majorité des parents ayant participé à la recherche

a effectué des études postsecondaires, travaille à temps plein et gagne un revenu brut de plus de 50 000\$ par année.

Avant de poursuivre, il importe de préciser que des distinctions s'appliquent selon les contextes éducatifs (5 ans en CPE et 6 ans en maternelle). En effet, les résidus standardisés des analyses de chi-carré démontrent que significativement plus d'enfants en maternelle que d'enfants en CPE proviennent d'une famille monoparentale (avec garde partagée ou autre mode de garde) comptant un seul enfant, dont le parent est sans emploi et pour laquelle le revenu familial se situe entre 30 000 et 49 999\$³³ Dans le même sens, on retrouve significativement moins d'enfants de maternelle issus d'une famille biparentale et ayant un revenu familial de plus de 100 000\$, comparativement aux enfants en CPE. Ces données devront donc être considérées dans l'interprétation des résultats.

Parallèlement, l'échantillon se compose de 15 éducatrices provenant de six CPE de la région de Québec (Québec, Canada), ayant en moyenne 19,2 ans d'expérience dans le domaine (É.T. = 8,05). Parmi ces dernières, 42,9 % détiennent un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance, alors que 57,1 % ont une formation autre (p. ex., attestation d'études collégiales, certificat universitaire et baccalauréat). La majorité d'entre elles (69,2 %) n'a pas effectué de formation continue au cours de la dernière année. L'échantillon comporte aussi 12 enseignantes issues de huit écoles primaires de la région de Québec (Québec, Canada), ayant en moyenne 12,0 ans d'expérience dans le domaine (É.T. = 7,14). Parmi ces dernières, 81,8 % détiennent un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et 18,2 % ont une formation autre (2^e ou 3^e cycle universitaire). La majorité d'entre elles (72,7 %) a effectué de la formation continue au cours de la dernière année.

Précisons que le nombre d'années d'expérience en service de garde (éducatrice) et en enseignement (enseignante) (en dessous et au-dessus de la moyenne), la formation initiale (DEC/BAC/autre) et la formation continue (oui/non) de l'éducatrice et de l'enseignante ne s'avèrent pas reliées au score moyen de la prosocialité perçue des enfants, tel que révélées par des tests de comparaison de moyennes.

MATÉRIEL

Conformément à l'objectif principal de l'étude, les données de la prosocialité sont récoltées à partir de trois sources et méthodes d'évaluation : 1)

³ Le revenu familial médian était de 68 000\$ CAD en 2010 (La Presse, 2013).

l'éducatrice de l'enfant au centre de la petite enfance ou l'enseignante en maternelle remplit un questionnaire d'évaluation de la prosocialité (prosocialité perçue); 2) l'enfant lui-même répond à des questions issues de mises en situation hypothétiques de résolution de problèmes interpersonnels (prosocialité exprimée); 3) l'expérimentateur observe l'enfant au moyen d'un outil d'observation (prosocialité observée).

Prosocialité perçue : *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ/version française*; Goodman, 1997). Remplie par l'éducatrice attribué à l'enfant au centre de la petite enfance ou par l'enseignante titulaire de l'enfant en classe de maternelle, l'échelle prosociale de cet outil d'évaluation permet d'apprécier le niveau de prosocialité perçue. Celle-ci regroupe cinq items de type Likert en trois points, allant d'atypique à typique (0 = *pas vrai*; 1 = *parfois vrai ou un peu vrai* et 2 = *très vrai*) : (a) est sensible aux autres; (b) partage facilement avec les autres enfants; (c) aide volontiers quand quelqu'un se fait mal; (d) gentil avec les plus jeunes; (e) toujours prêt à aider. Dans le cadre de la présente étude, le niveau de cohérence interne (alpha de Cronbach) est satisfaisant et se situe à 0,80 dans le contexte des centres de la petite enfance à 4 ans et à 0,81 en maternelle 5 ans. Enfin, un score à la prosocialité perçue est dégagé à partir de la somme des scores attribués à chacun des items.

Prosocialité exprimée : *Perception social*⁴ (Pagé, 1995). Deux séquences vidéo par type de situations transactionnelles (affiliatif, ambigu et agoniste) sont présentées aux enfants : (a) affiliatif (tous deux à vélo, le protagoniste A (garçon) approche du protagoniste B (fille) et lui fait une accolade/deux fillettes collaborent dans la réalisation d'un casse-tête); (b) ambigu (sournoisement, une fillette pince une autre enfant dans le dos et, à la vue de l'éducatrice, s'empresse aussitôt de s'amender en lui faisant la bise pour la consoler/un garçon désirant obtenir le cheval en possession d'une fille s'avance vers elle pour lui parler à l'oreille); (c) agoniste (une fillette tente d'enlever le pinceau des mains d'un garçon pendant une activité de bricolage/deux garçons se bousculent afin d'obtenir une ceinture portée par l'un d'eux qui est projeté sur le mur). Pour toutes ces séquences, l'enfant doit procéder à différentes évaluations, dont la réaction hypothétique en réponse à la question suivante: « Qu'est-ce que tu aurais fait à la place de l'enfant (cible) ? ».

Pour chaque séquence vidéo (n = 6 au total, soit deux par situation transactionnelle), le score de l'enfant peut varier entre un (1) et cinq (5) : a) un

⁴ Il faut noter que l'influence du genre du protagoniste dans les séquences vidéo présentées aux enfants sur les réponses de ces derniers n'a pas été vérifiée. Or, les prochaines études devraient tenter de circonscrire cet effet, de manière à éviter cette variable confondante.

score d'un (1) indique que sa réaction est prosociale active (p. ex., « Je me serais excusé »); b) un score de deux (2) renvoie à une réaction prosociale passive (p. ex., « Je serais content »); c) un score de trois (3) montre que l'enfant réagit de manière neutre (p. ex., « Je n'aurais pas fait cela »); d) un score de quatre (4) témoigne d'une réaction agoniste passive de sa part (p. ex., « J'aurais pleuré »); et e) un score de cinq (5) désigne une réaction agoniste active (p. ex., « Je l'aurais poussé »). Un encodeur ayant préalablement reçu une formation de vingt heures a analysé le contenu des réponses des enfants. Afin de calculer le pourcentage global d'accords entre l'encodeur et la chercheuse principale, 15 % de l'échantillon total (n = 34 enfants) a été utilisé. Leur pourcentage d'accord global se situe à 88 %.

De ce codage initial de chacune des réactions de l'enfant aux six séquences vidéo est tirée la variable finale, soit le nombre total de réactions prosociales (actives + passives) auquel l'enfant a recours en contexte affiliatif (situations du vélo et du casse-tête), le nombre total de réactions prosociales exprimées en contexte ambigu (situations « pincer » et « pouliche ») et le nombre de réactions prosociales en contexte agoniste (situations du pinceau et de la ceinture). Il en ressort donc trois variables finales dont le score peut varier de 0 à 2, relativement au nombre total de séquences présentées (n = 2) à l'enfant par type de situations transactionnelles (affiliatif, ambigu et agoniste). De manière plus précise, la réaction prosociale de l'enfant correspond à un comportement ou à un énoncé impliquant une préoccupation pour autrui et un engagement prosocial direct envers l'autre ou encore une préoccupation pour autrui sans toutefois que le geste ou bien l'énoncé ne soit pas directement dirigé vers la personne concernée. Il peut aussi s'agir d'une émotion interpersonnelle positive.

Prosocialité observée: Individual Classroom Assessment Scoring System (inCLASS) (Downer, Booren, Hamre, Pianta et Williford, 2012). L'inCLASS est un outil d'observation qui mesure la capacité des enfants à interagir avec leur éducatrice/enseignante ou leurs pairs dans le groupe au service de garde ou leur classe en maternelle, de même que celle à s'orienter et s'engager dans les tâches ou activités. De manière plus précise, trois domaines composent l'inCLASS, ceux-ci étant notamment assortis de dimensions et d'indicateurs comportementaux (voir Downer *et al.*, 2012): 1) Interactions avec l'éducatrice ou l'enseignante (engagement positif, communication, conflit); 2) Interactions avec les pairs (sociabilité, communication, affirmation, conflit); et 3) Orientation envers la tâche (engagement, indépendance/autonomie, gestion des comportements).

Dans le cadre de cette étude, seule la dimension relative à la sociabilité du domaine des interactions sociales de l'enfant avec ses pairs a été retenue

(indicateurs : recherche de proximité, partage d'affect positif avec eux, coopération et popularité). Bien que cette dimension puisse sembler renvoyer à un concept plus large que celui de la prosocialité, il n'en demeure pas moins que les indicateurs qui la recouvrent touchent bel et bien à des éléments permettant de la mesurer. Qui plus est, cette mesure permet non seulement de tenir compte de la quantité des comportements observés, mais également de leur qualité et de leur intensité.

Afin de déterminer le niveau de sociabilité de l'enfant avec ses pairs, des observatrices formées et accréditées ont observé chaque enfant, tour à tour, pendant une heure dans son groupe au service de garde ou dans sa classe en maternelle. Quatre cycles d'observation d'une durée de 15 minutes chacun (10 minutes d'observation et de 5 minutes de cotation) étaient effectués pendant la matinée, en alternance entre quatre enfants à la fois, jusqu'à totaliser une durée d'une heure au total par enfant. À chaque cycle, les observatrices notaient toutes informations pertinentes comme le type d'activité en cours (p. ex., grand groupe, jeu libre), le nombre d'adultes et d'enfants présents, etc. Quatre observatrices (deux en CPE et deux en maternelle 5 ans) ont suivi une formation d'une durée de deux jours dans le but d'effectuer cette partie de la collecte des données. Après la formation, les observatrices ont subi avec succès un test de certification permettant d'attester la qualité de leurs observations et leur capacité à utiliser adéquatement la grille de l'inCLASS.

Enfin, précisons que le score associé au niveau de sociabilité de l'enfant a été dégagé à partir des indicateurs nommés ci-dessus et suivant une échelle de type Likert en sept points (1 et 2 = niveau faible; 3, 4 et 5 = niveau modéré; et 6 et 7 = niveau élevé).

PROCÉDURE

Les enfants ont été recrutés dans des CPE et des écoles situés dans la région de Québec et Chaudière-Appalaches (Québec, Canada). Une fois que les éducatrices et les enseignantes acceptaient de participer volontairement à la recherche, des documents étaient acheminés aux parents afin de confirmer la participation de leur enfant à la recherche (formulaire de consentement) et, le cas échéant, obtenir le questionnaire permettant de dégager les informations portant sur les caractéristiques de l'enfant et de sa famille. Une fois remplis, les parents remettaient ces documents à l'éducatrice ou l'enseignante de leur enfant.

Les données recueillies dans le cadre de la présente étude ont nécessité deux visites au CPE ou en classe maternelle de l'enfant. Lors d'une première visite, les enfants ont été observés dans le cadre du déroulement habituel de leurs activités journalières en groupe ou en classe, au moyen de l'inCLASS (Downer *et al.*, 2012). Aussi, les questionnaires remplis par l'éducatrice ou l'enseignante qui permettent de dégager ses caractéristiques personnelles et professionnelles ainsi que les données de la prosocialité perçue lui ont été remis sur place. À l'occasion d'une deuxième visite, une entrevue semi-structurée menée par des expérimentateurs ayant préalablement reçu une formation de 10 heures a été réalisée avec chacun des enfants. Lors de cette entrevue, la mesure hypothétique de la prosocialité exprimée leur a été administrée.

RÉSULTATS

Conformément à l'objectif poursuivi par cette étude qui consiste à comparer la prosocialité selon le genre des enfants et le contexte éducatif qu'ils fréquentent (à 5 ans en CPE et de 6 ans en maternelle québécoise) selon les sources et méthodes d'évaluation, la présentation des résultats est divisée en trois parties. La première partie présente les données relatives à la prosocialité perçue par les éducatrices en CPE et les enseignantes en maternelle, alors que la deuxième section rend compte des résultats de la prosocialité exprimée par les enfants eux-mêmes. Afin de compléter et de mieux circonscrire l'évaluation de la prosocialité, la troisième partie traite les données de la prosocialité observée. Il faut d'ailleurs noter que des analyses corrélationnelles effectuées entre toutes les mesures de la prosocialité témoignent de l'hétérogénéité ($r = 0,01$ à $0,31$) du construit (voir Tableau 2), et donc, de la pertinence de recourir à ces diverses sources et méthodes pour l'évaluer.

Tableau 2.

Corrélations entre les variables de la prosocialité

<i>Variabes de la prosocialité</i>	1	2	3	4	5
1. Prosocialité perçue	1				
2. Prosocialité exprimée (situations affiliatives)	-.02	1			
3. Prosocialité exprimée (situations ambiguës)	-.08	.31**	1		
4. Prosocialité exprimée (situations agonistes)	-.01	.22**	.24**	1	
5. Prosocialité observée	-.02	-.03	-.02	.10	1

Note. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

PROSOCIALITÉ PERÇUE PAR LES ÉDUCATRICES EN CPE ET LES ENSEIGNANTES EN MATERNELLE

Afin de mesurer l'effet du genre et du contexte éducatif sur la prosocialité perçue des enfants, un modèle mixte d'analyse de la variance a été ajusté aux données de cette variable, en prenant la variable « éducatrice/enseignante de l'enfant » ($n = 27$) comme facteur aléatoire ainsi que le genre et le contexte éducatif (CPE à 5 ans et maternelle à 6 ans) comme facteurs fixes. En effet, ce modèle permet de tenir compte de la variabilité associée à l'éducatrice ou l'enseignante ($n = 27$) qui évalue la prosocialité des enfants de son groupe (valeur estimée des paramètres de covariance = 0,003). Pour ce faire, la procédure MIXED du logiciel SAS a été utilisée.

Les résultats de cette analyse de la variance démontrent une différence significative selon le genre, les éducatrices et les enseignantes relevant davantage de prosocialité chez les filles ($M = 8,80$; É.T. = 0,28) que chez les garçons ($M = 8,06$; É.T. = 0,29) ($F(1, 195) = 7,87, p = .006$)⁵. Par ailleurs, aucune différence significative reliée au contexte éducatif n'est ressortie ($F(1, 25) = 0,01, p = .93$), ni d'effet d'interaction « genre x contexte éducatif » ($F(1, 195) = 1,17, p = .28$). Précisons que, bien que l'hypothèse d'homogénéité de la variance associée à cette première analyse ait été vérifiée, celle de la normalité de la distribution ne l'a pas été. Or, étant donné la nature des données associées à cette variable (46 % des enfants obtiennent le score maximum de 10, soit 104/226; 46 en CPE et 58 en maternelle) (effet plafond), il n'a pas été possible d'effectuer de transformations préalables à l'analyse.

Il a donc été décidé de conduire une deuxième analyse de la variance, toujours selon un modèle mixte, mais cette fois avec une distribution binomiale. Il s'agit là de modéliser la probabilité qu'un enfant obtienne un score de 10. Les résultats obtenus confirment un effet associé au genre de l'enfant $F(1, 195) = 7,93, p = .005$, où plus de filles (54,4 %) que de garçons (34,1 %) sont susceptibles d'obtenir un score de 10.

Prosocialité exprimée par les enfants. Puisque la distribution des données associées aux variables de la prosocialité exprimée (réactions prosociales en contextes affiliatifs, réactions prosociales en contextes ambigus et réactions prosociales en contextes agonistes) ne suit pas une loi normale, un modèle mixte d'analyse de la variance avec distribution binomiale a été privilégié. La probabilité d'obtenir un nombre de réactions prosociales équivalent à 1 ou 2

⁵ À toutes fins utiles, il n'est pas possible de relever la taille de l'effet dans le cadre d'un modèle mixte.

(comparativement à un score de 0) a été modélisée selon les situations présentées aux enfants lors de l'entrevue semi-dirigée (affiliative, ambiguë et agoniste).

En situations affiliatives, les résultats de cette modélisation font ressortir un effet associé au contexte éducatif ($F(1, 24) = 8,81, p = .007$), où plus d'enfants de 5 ans en maternelle obtiennent un score de 1 ou 2 (57 %) que d'enfants âgés de 4 ans en CPE (35,2 %). Aucun effet lié au genre ($F(1, 191) = 0,67, p = .41$), ni au « genre x contexte éducatif » ($F(1, 191) = 0,16, p = .69$) ne ressort des analyses. En situations ambiguës, les analyses ne révèlent aucun effet de genre ($F(1, 191) = 0,66, p = .42$), du contexte éducatif ($F(1, 24) = 0,19, p = .67$), et d'interaction « genre x contexte éducatif » ($F(1, 191) = 2,09, p = .15$). La même tendance est traduite dans les résultats en situation agoniste, où il n'existe aucun effet de genre ($F(1, 191) = 0,08, p = .76$), du contexte éducatif ($F(1, 24) = 3,76, p = .06$) et d'interaction « genre x contexte éducatif » ($F(1, 191) = 1,32, p = .25$).

Prosocialité observée par un expérimentateur. En ce qui concerne la prosocialité observée, la distribution des données suit une loi normale, ce qui permet de recourir à un modèle aléatoire d'analyse de la variance (valeur estimée des paramètres de covariance = 0,08). Les résultats d'une analyse de la variance (ANOVA) font ressortir une différence significative selon le contexte éducatif ($F(1, 25) = 53,33, p = .000$), les enfants âgés de 5 ans en CPE ayant des scores moyens à la prosocialité observée plus élevés ($M = 3,54$; É.T. = 0,09) que ceux âgés de 6 ans en maternelle ($M = 4,48$; É.T. = 0,09). Il est à noter que la taille de l'effet associé au résultat de cette analyse est de $\eta = 0,02$. En outre, aucun effet relié au genre ($F(1, 195) = 2,56, p = .11$) ou à l'interaction « genre x contexte éducatif » ($F(1, 195) = 2,63, p = .10$) n'est à signaler.

DISCUSSION

Rappelons que l'objectif de cette étude visait à comparer la prosocialité selon le genre des enfants et le contexte éducatif qu'ils fréquentent (à 5 ans en CPE et à 6 ans en maternelle), et ce, selon trois sources et méthodes d'évaluation. La prosocialité perçue a d'abord été mesurée au moyen d'un questionnaire rempli par l'éducatrice de l'enfant au centre de la petite enfance (à 5 ans) ou de l'enseignante en maternelle (à 6 ans). Puis, la prosocialité exprimée a été évaluée par les enfants eux-mêmes, via des mesures

hypothétiques de résolution de problèmes interpersonnels de différentes natures (situations affiliatives, ambiguës et agonistes). La prosocialité observée a été appréciée par une expérimentatrice au moyen de la dimension « sociabilité » du domaine « interactions avec les pairs » de l'inCLASS (Downer *et al.*, 2012). Cette façon de procéder a d'ailleurs permis de trianguler les données de la prosocialité des filles et des garçons et de générer des résultats saillants.

À l'instar de moult travaux, les données de la présente étude traduisent une différence de genre en prosocialité perçue par les éducatrices en CPE et les enseignantes en maternelle, en dépit du fait qu'aucun effet significatif ne ressort dans les données de la prosocialité exprimée et de la prosocialité observée. Cet écart selon les sources et les méthodes d'évaluation de la prosocialité des enfants, déjà traduite dans des travaux antérieurs (Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006, 2008; 2015; Eisenberg *et al.*, 2006; Miller *et al.*, 1991), se reproduit ici. Rappelons que les données de la présente étude ont été recueillies à la fin de l'année en CPE et en maternelle, alors qu'elles l'ont été en début d'année dans des travaux antérieurs (Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006, Bouchard *et al.*, 2008, 2015). Or, il est étonnant de constater qu'après plusieurs mois à assurer une présence quotidienne et relativement soutenue auprès des enfants de leur groupe ou leur classe, cette perception différentielle de genre en prosocialité perçue par les éducatrices et les enseignantes se maintienne.

À cet effet, plusieurs recherches signalent la présence d'une socialisation différenciée selon le sexe dans les milieux responsables de l'éducation des enfants (Amboulé-Abath, 2009; Baudelot et Establet 1992; Bouchard et Saint-Amant, 1993, 1996, 1998; Dafflon Nouvelle, 2006; Duru-Bellat, 1995, 2008; Lahire, 2001; Leaper, 2013; Liben, 2015; Mosconi, 1992, 1994, 2001; Murcier 2007), de telle sorte que le jugement des répondantes quant à l'évaluation de la prosocialité perçue des enfants peut s'avérer teinté des stéréotypes de genre prévalant dans une culture donnée, comme cela a pu être le cas ici. Les travaux de Jussim (1986, 1989) confirment que les enseignantes élaborent de façon plus ou moins consciente des attentes vis-à-vis des élèves qui façonnent en retour un traitement différentiel à leur égard.

Miller et ses collaborateurs (1991) avaient déjà émis cette hypothèse voulant que les filles soient perçues comme plus prosociales que les garçons, en raison de stéréotypes de genre. Ces auteurs allaient même jusqu'à dire que les mesures de prosocialité perçue, issues de questionnaires, pouvaient engendrer des évaluations biaisées, les items les composant référant souvent à des comportements typiquement féminins. Par exemple, des écrits indiquent que les filles sont évaluées comme plus prosociales que les garçons lorsque la mesure de la prosocialité perçue s'articule autour d'énoncés évaluant la

sensibilité et la considération d'autrui (p. ex., reconnaître la tristesse d'un pair), comparativement à ceux décrivant une aide de type instrumental (p. ex., aider un pair à compléter un casse-tête) (Eisenberg et Fabes, 1998; Eisenberg *et al.*, 2006; Miller *et al.*, 1991). Ces biais liés aux attentes sociales influeraient le jugement des enseignantes lors des évaluations de la prosocialité des enfants, ce qui pourrait expliquer les différences notées en fonction du genre.

Dans le cadre de notre étude, notons que la mesure de prosocialité perçue comprend cinq items, dont une majorité (3/5) s'avère associée à des stéréotypes féminins (être sensible à l'autre, prendre soin de quelqu'un qui s'est fait mal et être gentil envers un plus jeune). Une analyse de la variance univariée effectuée *a posteriori* entre ces trois items et le genre ne fait toutefois pas ressortir de différence significative. Néanmoins, la question de la nature des items composant la mesure de la prosocialité perçue devrait être prise en compte dans les travaux futurs, d'autant qu'en contextes éducatifs, il s'avère difficile de faire abstraction de l'évaluation de l'adulte qui joue un rôle de premier plan auprès de l'enfant.

Quoi qu'il en soit, les résultats de la présente recherche, combinés aux autres écrits dans le domaine, amènent à penser que l'évaluation de la prosocialité se traduise par de multiples facettes. Il est effectivement possible que la prosocialité perçue et la prosocialité exprimée composent des facettes différentes polarisées sur un même continuum, et qu'au centre de ces pôles, on retrouve les comportements prosociaux manifestes, c'est-à-dire ceux bel et bien observés en milieu naturel (prosocialité observée) (Bouchard, Cloutier et Gravel, 2006; Bouchard, Gravel et Cloutier, 2006; Bouchard *et al.*, 2012). D'ailleurs, rappelons que les corrélations entre les différentes mesures de la prosocialité utilisées dans la présente étude ($n = 5$) s'avèrent faibles. De même, il faut signaler l'absence de lien entre celles-ci, ce qui témoigne de l'hétérogénéité des mesures de la prosocialité. Par conséquent, la prosocialité des filles et des garçons devrait être mesurée à partir de plusieurs sources et méthodes d'évaluation.

Afin d'encadrer la réflexion autour des écarts selon les sources et les méthodes d'évaluation, De Los Reyes et Kazdin (2005) ont développé le modèle théorique *The Attribution Bias Context* (The ABC Model) dans le champ de la psychopathologie chez les enfants. Comme son nom l'indique, il s'agit là de se demander dans quelle mesure et comment le contexte dans lequel on recueille des informations sur l'enfant modère la présence de cet écart. Dans le cadre de la présente étude, les trois sources et méthodes différentes qui ont permis de mesurer la prosocialité ont fait appel à trois contextes d'évaluation différents. Or, les prochaines études devraient tenter de départager la part de prescriptions et de préjugés associés au genre dans

l'évaluation de la prosocialité, en recourant par exemple au même contexte d'évaluation (p. ex., interactions avec les pairs lors d'une période de jeu libre) pour chacune des trois sources et méthodes d'évaluation (éducatrice/enseignante, enfant, observateur).

Aussi, la probabilité que ce même écart existe sur le plan des comportements d'agression devrait être davantage fouillée dans les recherches futures. Ostrov, Crick et Keating (2005) démontrent que les adultes ont non seulement une perception différentielle de genre de la prosocialité des enfants d'âge préscolaire, mais également de leurs comportements d'agression. Pellegrini (2011) rapporte des études qui témoignent d'une surestimation des comportements d'agression perçus et observés chez les garçons comparativement aux filles, et ce, de la petite enfance jusqu'au primaire.

Puisqu'une meilleure connaissance des enfants au terme d'une année passée auprès d'eux en CPE ou en maternelle ne permet d'assurer une évaluation juste de leur prosocialité, alors il nous faut examiner la question des croyances et des représentations des éducatrices et des enseignantes en la matière. Ces croyances et ces représentations pourraient être à la source de cette perception différentielle de genre en prosocialité perçue et en favoriser une certaine cristallisation, eu égard aux comportements prosociaux bel et bien manifestés par les enfants (Achenbach, 2011). En effet, il est reconnu que les croyances des enseignantes sont susceptibles d'influer sur leur évaluation des enfants (Fang, 1996). À l'heure actuelle, comme le signalent Arbeau et Coplan (2007), on dispose de peu d'informations concernant les croyances que les éducatrices et les enseignantes entretiennent à propos des comportements prosociaux.

Parallèlement aux croyances et aux représentations, l'étude des pratiques des éducatrices et des enseignantes permettrait de favoriser une meilleure compréhension du phénomène de la prosocialité des filles et des garçons en contextes éducatifs. Löfdahl (2014) rapporte les travaux d'Hellman (2010) démontrant que le genre des enfants tend à se construire au cours des activités quotidiennes à la maternelle et que les stéréotypes de genre qui prévalent servent à orienter la planification des activités par les enseignantes. La gestion de classe est telle que ces dernières évitent des activités comme la danse, souvent associée aux filles. Hellman (2010) ajoute que les filles qui ont des comportements dérangeants en classe ne sont ni remarquées ni écoutées, de la même manière que les garçons calmes et réservés passent inaperçus à la maternelle.

Dans la même lignée, Arbeau et Coplan (2007) rapportent que les enseignantes de maternelle 5 ans (n = 205) sont peu en contact avec les enfants les plus prosociaux de leur classe (Coplan et Prakash, 2003). Si elles

considèrent les comportements prosociaux comme positifs (Arbeau et Coplan, 2007; Chang, 2003), les associant d'emblée à la réussite éducative chez les enfants (Hamre, Pianta, Mashburn et Downer, 2012), elles en remarquent peu leur manifestation au quotidien (Warden, Christie, Kerr et Low, 1996). De telle sorte qu'il s'avère peu fréquent qu'elles renforcent (Eisenberg, Cameron, Tryon et Dodez, 1981) ou promeuvent (Caplan et Hay, 1989) les comportements prosociaux de leurs élèves, pourtant essentiels à leur adaptation sociale et leur réussite éducative, voire à la prévention de la violence à l'école.

Par ailleurs, peu de travaux ont tenté de trouver une explication à l'écart dégagé selon les sources et les méthodes d'évaluation de la prosocialité. Ceux de Bouchard et ses collaborateurs (2008), effectués auprès d'enfants en maternelle 5 ans, ont néanmoins permis de découvrir une piste empirique originale, à savoir le rôle modérateur du langage dans la relation entre la prosocialité perçue et le genre des enfants. De manière plus précise, leurs résultats indiquent que l'écart de genre dans la prosocialité perçue s'avère lié aux habiletés langagières des garçons, notamment à la pragmatique (usage du langage en contexte social), qui peuvent participer au façonnement des attentes associées aux rôles sociaux de sexe de l'enseignante. Chez les filles, la prosocialité perçue évaluée par l'enseignante serait indépendante du langage, c'est-à-dire qu'elle varierait sans rapport à celui-ci. D'autres recherches doivent néanmoins être conduites afin de confirmer et d'approfondir le rôle de la pragmatique dans la prosocialité perçue des enfants, notamment chez les enfants âgés de 5 ans en CPE.

Au-delà du genre, seul le résultat associé à la prosocialité exprimée en situations affiliatives fait ressortir un nombre de stratégies prosociales plus élevé chez les enfants en maternelle que chez ceux en CPE. Ces données vont d'ailleurs dans le sens attendu, à savoir que plus l'enfant avance en âge, plus il est susceptible de recourir à des stratégies prosociales pour résoudre des conflits interpersonnels (Bouchard *et al.*, 2012; Eisenberg *et al.*, 2006). Par contre, les analyses effectuées à la prosocialité observée traduisent des scores plus élevés chez les enfants en CPE comparativement à ceux en maternelle, ce qui est contraire aux attentes. De deux choses l'une : soit que les enfants en CPE sont bel et bien plus prosociaux que ceux en maternelle, soit que nos données ne sont pas arrivées à faire ressortir cette différence auprès de ces derniers, étant donné la nature des activités effectuées en classe maternelle au moment de l'évaluation de la prosocialité observée. En effet, en maternelle, lors de la présence des expérimentatrices certifiées à l'inCLASS en classe, les situations étaient telles qu'elles s'avéraient davantage dirigées par les enseignantes, laissant ainsi peu de place aux interactions entre les pairs, nécessaires pour pouvoir identifier et évaluer la dimension « sociabilité » rattachée à la prosocialité observée. Sachant que les comportements prosociaux

se développent dans le cadre d'interactions sociales avec les pairs notamment (Bouchard *et al.*, 2012), ces résultats laissent à penser qu'en maternelle, davantage de situations les favorisant devraient être privilégiées.

LIMITES DE L'ÉTUDE ET CONCLUSION

Des limites de l'étude qui n'ont pas été mentionnées jusqu'ici méritent d'être soulignées. Précisons que la présente étude est de nature transversale. Ainsi, on ne sait toujours pas comment la perception différentielle de genre en prosocialité perçue évolue dans le temps, et ce, auprès des mêmes enfants. De telle sorte qu'il y aurait tout lieu de mener une étude longitudinale afin de suivre les mêmes enfants sur une période de temps donnée. En ce sens, il pourrait s'agir de l'étudier avant l'âge de 4-5 ans en CPE, comme à 3 ans, et jusqu'à l'entrée des enfants au primaire. En effet, rappelons que cette période s'avère faste sur le plan du développement de la prosocialité (Bouchard *et al.*, 2012; Eisenberg *et al.*, 2006; Eisenberg, Spinrad et Morris, 2013). Aussi, le fait d'agir tôt sur le développement de la prosocialité en termes de résolution de conflits interpersonnels permet de prévenir la violence à l'école.

L'échantillon de la présente étude étant également limité à la région de Québec et Chaudière-Appalaches, il s'avère non représentatif de la population des enfants de 5 ans en CPE et de 6 ans en maternelle au Québec. De même, il présente des inégalités sur le plan des caractéristiques des familles qui le composent. Les enfants en maternelle sont plus nombreux que les enfants en CPE à provenir d'une famille monoparentale avec un seul enfant, dont le parent est sans emploi et dont le revenu familial disponible est de 30 000\$ à 49 999\$. Pour leur part, les enfants en CPE sont plus nombreux que les enfants en maternelle à être issus d'une famille biparentale et à disposer d'un revenu familial supérieur à 100 000\$. La portée des résultats peut s'en trouver limitée, quoiqu'aucun lien significatif ne soit ressorti entre l'ensemble des caractéristiques familiales et la prosocialité des enfants (voir la section « participants »). En outre, les écrits ne font habituellement pas ressortir de relation significative entre la prosocialité et le niveau socioéconomique de la famille (p. ex., revenu familial, scolarité des parents) ou sa structure familiale. S'il en est, la taille de l'effet ne s'avère que modeste (Eisenberg *et al.*, 2006).

Toujours en ce qui concerne l'échantillon, il ne comprend que des femmes, éducatrices ou enseignantes. La pertinence de la présente étude aurait donc pu être amplifiée si le regard d'éducateurs et d'enseignants avait été comparé à

celui d'éducatrices ou d'enseignantes. Les travaux de Besnard (2013) démontrent en effet que les éducateurs adoptent des comportements différents de ceux des éducatrices avec les enfants, et ce, au plan du soutien émotionnel. En d'autres mots, en termes de perspectives de recherche, il pourrait s'avérer judicieux d'effectuer une étude comparative entre la prosocialité perçue par les éducatrices et les éducateurs ainsi que par les enseignantes et les enseignants. Toutefois, comme il y a peu d'hommes représentés dans cette profession au Québec, cela pose le défi de leur recrutement à plus large échelle dans tout le Québec notamment.

En somme, cette étude apporte un éclairage supplémentaire à la question des différences de genre en prosocialité, à un moment charnière qui précède l'entrée des enfants dans le parcours scolaire (à 5 ans en CPE) et leur passage en première année du primaire (à 6 ans en maternelle). Il importe néanmoins de nuancer ces résultats en considérant que la taille de l'effet associée aux différences de genre n'est habituellement que modeste (.18) (voir Eisenberg *et al.*, 2006). Comme le précisent Eisenberg et ses collaborateurs (2006), des facteurs autres que la source et la méthode d'évaluation de la prosocialité peuvent teinter la présence de différences de genre (p. ex., le type de comportements prosociaux mesurés, le protagoniste visé dans les mesures utilisées). À tout le moins, ils rappellent l'importance d'informer et d'intervenir en la matière auprès des éducatrices et des enseignantes impliquées auprès des jeunes enfants en contexte éducatif, filles ou garçons.

Un point resté dans l'ombre jusqu'ici mérite d'être soulevé. S'il s'avère difficile pour les éducatrices et les enseignantes d'évaluer les comportements prosociaux réellement manifestés par les filles et les garçons (prosocialité exprimée et prosocialité observée), alors comment s'assurer qu'elles interviennent judicieusement sur ce plan, notamment sous l'égide de l'égalité des sexes en éducation (OCDE, 2015). En effet, il semble peu fréquent que les enseignantes renforcent (Eisenberg *et al.*, 1981) ou promeuvent (Caplan et Hay, 1989) les comportements prosociaux de leurs élèves, ce qui peut par le fait même exercer un effet sur la prévention de la violence à l'école. Une avenue intéressante de recherche pourrait ainsi consister en la mise en place d'une démarche d'accompagnement des éducatrices et des enseignantes visant à soutenir la prosocialité des enfants, comme Hyson et Taylor (2011) le recommandent aux États-Unis par exemple. Un tel projet s'inscrirait dans l'ensemble des moyens permettant de prévenir la violence à l'école.

REMERCIEMENTS

Cet article est issu d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) (2011-2015). Les auteurs aimeraient par ailleurs remercier Josée Trudel et Michèle Leboeuf pour leur soutien.

RÉFÉRENCES

- Achenbach, T. M. (2011). Commentary. Definitely More Than Measurement Error: But How Should We Understand and Deal With Informant Discrepancies? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(1), 80-86.
- Amboulé-Abath, A. (2009). *Étude qualitative portant sur les rapports égalitaires (garçons et filles) en service de garde*. Document de recherche inédit. Université Laval, Québec, Canada.
- Arbeau, K. A., & Coplan R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291–318.
- Baudelot, C., & Estabiet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris, France: Le Seuil.
- Besnard, T. (2013, Mai). *Existe-t-il des différences entre les hommes éducateurs et les femmes éducatrices en petite enfance ?* Communication présentée au Fifteenth Biannual AIFREF Network International Conference « Family, School, and Local Societies: Policies and Practices for Children », Université de Patras, Grèce.
- Bouchard, C., Cloutier, R., & Gravel, G. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 4, 377-393.
- Bouchard, C., Gravel, F., & Cloutier, R. (2006). Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise: une explication des différences liées au genre. *Bulletin de psychologie*, 59(4), 369- 379.
- Bouchard, C., Cloutier, R., Gravel, F., & Sutton, A. (2008). The role of language skills in perceived prosociality in kindergarten boys and girls. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 338–357. doi: 10.1080/17405620600823744

- Bouchard, C., Coutu, S., & Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent I : Les bases du développement* (p. 385–425). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Coutu, S., Bigras, N., Lemay, L., Cantin, G., Bouchard, M-C., & Duval, S. (2015). Perceived, expressed and observed prosociality among 4 year-old girls and boys in childcare centres. *Early Child Development and Care*, 185(1), 44-65. doi : 10.1080/03004430.2014.903940
- Bouchard, P., & Saint-Amant, J.-C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21–37. doi: 10.7202/057749ar
- Bouchard, P., & Saint-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Canada : Les Éditions du remue-ménage.
- Bouchard, P., & Saint-Amant, J.-C. (1998). Profils contrastés d'un groupe de garçons québécois de 15 ans. *Recherches féministes*, 11(2), 23–42. doi: 10.7202/058003ar
- Caplan, M. Z., & Hay, D. F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 231-242.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 535–548.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 143–161). New York, NY: Guilford.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : gouvernement du Québec.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143–158.

- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles–garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: a critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, *131*(4), 483–509. doi: 10.1037/0033-2909.131.4.483
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach, M. S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, *74*, 238–256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Derman-Sparks, L., & A.B.C. Task Force (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Williford, A. (2012). *inCLASS Observation. Individualized Classroom Assessment Scoring System*. Virginie, VA: CASTL, Curry School of Education.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, *110*, 75–109. doi: 10.3406/rfp.1994.1250
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe: Quelle place pour l'institution scolaire. *Travail, genre et sociétés*, *19*(1), 131–149. doi: 10.3917/tgs.019.0131
- Eisenberg, F., Fabes, R., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (vol. 3, p. 646- 702). New York, NY: John Wiley.
- Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K., & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, *17*, 773-782
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, *70*, 1360-1372.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 701–778). New York, NY: John Wiley.

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2013). Prosocial Development. Dans P. D. Zelazo (dir.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology* (p. 300-325). Oxford, UK: The Oxford University Press.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47–65. doi : 10.1080/0013188960380104
- Goldstein, A. P., & Conoley J. C. (1997). *School violence Intervention: A practical Handbook*. New York, NY: Guilford Press.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2012). Promoting Young Children's Social Competence through the Preschool PATHS Curriculum and MyTeachingPartner Professional Development Resources. *Early Education and Development*, 23(6), 809-832. doi: 10.1080/10409289.2011.607360
- Hellman, A. (2010). *Have you ever seen a pink batman?* Récupéré le 15 juin 2016 du site de l'Université de Gothenburg : <http://uf.gu.se/english/news-and-events/News/newsdetail/have-you-ever-seen-a-pink-batman-.cid952954>
- Hyson, M., & Taylor, J. L. (2011). Caring about caring: what adults can do to promote young children's prosocial skills. *Young Children*, 66(4), 74–83.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2000). Reporting on readiness to learn in Canada. *ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 1, 71–75.
- Janus, M., & Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science - Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), 1–22.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (5), 874–895. doi: 10.1177/0013164405285546
- Jussim L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.
- Jussim L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469- 480.

- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven and London, England: Yale University Press.
- Ladd, G. W., & Sechler, C. M. (2013) Young children's peer relations and social competence. Dans O. N. Saracho et B. Spodek (dir.), *Handbook of research on the education of young children* (3e éd., p. 33–66). New York, NY: Routledge.
- Lafontana, K. M., & Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: a multimethod assessment. *Development Psychology*, 38, 635–647. doi: 10.1037/0012-1649.38.5.635
- Lahire, B. (2001). Héritage sexué : incorporation des habitudes et des croyances. Dans T. Blöss (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 9–25). Paris, France : Presses universitaires de France.
- La Presse (2013). *Le revenu des Québécois inférieur à la moyenne canadienne*. Édition du 11 septembre 2013. Récupéré le 20 mai 2016 du site de La Presse : http://affaires.lapresse.ca/economie/macro-economie/201309/11/01-4688168-le-revenu-des-quebecois-inferieur-a-la-moyenne-canadienne.php?utm_categorieinterne=traffidriviers&utm_contenuinterne=envoyer_lpa
- Larose, S., Duchesne, S., Boivin, M., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2015). College completion: A longitudinal examination of the role of developmental and specific college experiences. *International Journal of School and Educational Psychology*, 3(3), 143-156.
- Leeper, C. (2013). Gender Development During Childhood. Dans P. D. Zelazo (dir.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology. Self and Other* (vol. 2, p. 326-377). New York, NY : Oxford University Press.
- Le Blanc, M. (1999). L'évolution de la violence chez les adolescents québécois: phénomène et prévention. *Criminologie*, 32(1), 161-174.
- Leadbeater, B., Sukhawathanakul, P., Smith, D., & Bowen, F. (2015). Reciprocal associations between interpersonal and values dimensions of school climate and peer victimization in elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(3), 480-493. doi: 10.1080/15374416.2013.873985
- Liben, L. S. (2015, avril). *We've Come a Long Way, Baby! (But We're Not There Yet.)*. Communication présentée au 2015 SRCD Biennial Meeting, Philadelphie, PA.

- Löfdahl, A. (2014). Play in Peer Cultures. Dans Brooker, E., Blaise, M., et Edwards, S. (dir.), *Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (p. 342-353). Los Angeles, CA : SAGE Publications Ltd.
- Miller, P. A., Bernzweig, J., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). The development and socialization of prosocial behavior. Dans R. Hinde & J. Groebel (dir.), *Cooperation and prosocial behavior* (p. 54-77). New York: Cambridge University Press.
- Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine. (2011). *D'égal(e) à égaux. Pour la promotion de rapports égalitaires entre filles et garçons dans les services de garde éducatifs. Guide d'accompagnement*. Québec, Canada : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille (2015). *Portrait des services de garde*. Récupéré le 4 novembre 2015 du site du ministère: <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/Pages/index.aspx>
- Ministère de la Famille et des Aînés (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec, Canada: gouvernement du Québec.
- Mosconi, N. (1992). Les ambiguïtés de la mixité scolaire. Dans C. Baudoux et C. Zaidman (dir.), *Égalité entre les sexes : mixité et démocratie* (p. 63-75). Paris, France : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et Savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris, France: L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Murcier, N. (2007). La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants. *Mouvement*, 49, 53-62. doi: 10.3917/mouv.049.0053
- Nantel-Vivier, A., Kokko, K., Caprara, G. V., Pastorelli, C., Gerbino, M. G., Paciello, M....Tremblay, R. E. (2009). Prosocial development from childhood to adolescence: A multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. *Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 590-598.

- OCDE (2015). *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*. PISA. Éditions OCDE. Récupéré du site de l'OCDE : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr>
- Ostrov, J. M., Crick, N. R., & Keating, C. F. (2005). Gender-biased perceptions of preschoolers' behavior: how much is aggression and prosocial behavior in the eye of the beholder? *Sex Roles*, 52(5/6), 393-398. doi: 10.1007/s11199-005-2681-6
- Pagé, P. (1995). *Analyse socio-écologique des modes de pensée sociale du jeune enfant* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioural Development*, 26, 137–144. doi: 10.1080/01650250042000681
- Pellegrini, A. D. (2011). "In the eye of the beholder" : Sex bias in observations and ratings of students' aggression. *Educational Researcher*, 40, 281 - 286.
- Poulin, R., & Beaumont, C. (2015). Prévenir la violence à l'école et le décrochage du même coup! Récupéré le 4 novembre 2015 du site du Réseau d'information pour la réussite scolaire (RIRE): <http://rire.ctreq.qc.ca/prevenir-la-violence-a-lecole-et-le-decrochage-du-meme-coup/>
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Dans N. Eisenberg, D. William, & R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development* (6e éd., Vol. 3, p. 571–645). Hoboken, NJ: John Wiley & son.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. Dans W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *The handbook of child psychology* (5e éd., p. 619–700). New York, NY: Wiley.
- Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior, and positive development in the schools. Dans R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (dir.), *Handbook of positive psychology in the schools* (p. 119–130). New-York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Tremblay, R. E. (2006). Prevention of youth violence: why not start at the beginning? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 481–487. doi 10.1007/s10802-006-9038-7
- UNESCO (2012). *Atlas mondial des inégalités de genre dans l'éducation*. Paris, France: Éditions UNESCO.
- Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression: results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2–10. *Aggressive Behavior*, 33, 314–326.
- Verlaan, P., Déry, M., & Boutin, S. (2012). Les conduites antisociales des filles : la question de l'agression indirecte. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Applications pratiques et cliniques* (Tome 2, p. 405-434). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. (2009, Novembre). *Liens entre les dimensions socio-comportementales à la maternelle et la réussite scolaire ultérieure*. Conférence présentée à l'événement "Préparation et réussite scolaire ultérieure: De la recherche aux pratiques et aux politiques", Québec, Canada.
- Vitaro, F., Brengden, M., Larose, S., & Tremblay, R. (2005). Kindergarten disruptive behaviours, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97, 617–629. doi: 10.1037/0022-0663.97.4.617
- Warden, D., Christie, D., Kerr, C., & Low, J. (1996). Children's prosocial and antisocial behavior, as perceived by children, parents and teachers. *Educational Psychology*, 16, 365–378.
- Warden, D. & MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Development Psychology*, 21, 367–385. doi: 10.1348/026151003322277757