



**Les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans en
situation de jeu de faire semblant et la qualité des interactions en classe
d'éducation préscolaire cinq ans**

par Marie-Michelle Dubois

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention
du grade de Maitre ès arts (M.A.) en éducation**

Québec, Canada

© Marie-Michelle Dubois, 2020

RÉSUMÉ

La manifestation de comportements prosociaux par les jeunes enfants est reliée à leur réussite éducative présente et future (Eisenberg et al., 2013). En effet, l'enfant qui utilise des comportements prosociaux est susceptible d'établir des interactions de qualité avec ses pairs et de s'engager activement dans les situations offertes en classe, ce qui contribue à l'inscrire dans une trajectoire développementale positive (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Eisenberg et al., 2013). Une attention considérable devrait donc être portée aux situations qui permettent d'observer et de soutenir les comportements prosociaux des enfants, et ce, dès l'éducation préscolaire. En ce sens, les interactions qui ont lieu en classe entre l'enseignante et les enfants et entre les enfants eux-mêmes pourraient favoriser les comportements prosociaux de ces derniers (Bierman & Erath, 2006). De plus, le jeu de faire semblant s'avère un contexte par excellence pour observer ces mêmes comportements chez l'enfant d'âge préscolaire (Gross, 2006). Cette étude vise donc à examiner le lien entre les comportements prosociaux des enfants âgés entre quatre et six ans, manifestés lors d'un jeu de faire semblant, et la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire cinq ans. L'échantillon de l'étude se compose de 67 enfants âgés de quatre à six ans et de six enseignantes d'éducation préscolaire cinq ans. La qualité des interactions en classe a été observée à l'aide du Classroom Assessment Scoring System [CLASS], version Pre-K (Pianta et al., 2008). Les enfants ont ensuite été filmés en sous-groupes lors d'un jeu de faire semblant, puis leurs comportements prosociaux ont été codifiés au moyen de la Grille d'observation des comportements prosociaux (durée = 15 minutes). Des analyses de régression multiniveaux ont été effectuées afin d'examiner les liens entre les comportements prosociaux des enfants et les domaines de la qualité des interactions en classe (*Soutien émotionnel*, *Organisation de la classe* et *Soutien à l'apprentissage*). Les résultats montrent une fréquence d'apparition plutôt faible des comportements prosociaux en situation de jeu de faire semblant ($M = 4,82$ comportements par enfant). Trois comportements se démarquent néanmoins par leur nombre d'occurrences plus élevé que les autres : 1) *Coopérer*, 2) *Aider* et 3) *Donner/Offrir*. Quant à la qualité des interactions en classe, les données révèlent un score moyen-elevé pour les deux premiers domaines du CLASS (*Soutien émotionnel* et *Organisation de la classe*), alors que la qualité s'avère de niveau faible pour le *Soutien à l'apprentissage*. Enfin, les modèles de régression dévoilent une absence de lien entre les comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant et la qualité des interactions à l'éducation préscolaire cinq ans. Ces résultats ouvrent la porte à des travaux plus poussés sur l'apport de la qualité des interactions en classe et des situations de jeu de faire semblant sur les comportements prosociaux des enfants.

ABSTRACT

The manifestation of prosocial behaviors by young children is related to their present and future educational success (Eisenberg et al., 2013). Indeed, children who use prosocial behaviors are likely to establish quality interactions with their peers and to actively engage in the situations offered in class, which places them on a positive developmental trajectory (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Eisenberg et al., 2013). Considerable attention should then be paid to the situations that allow teachers to observe and support children's prosocial behaviors, as early as in preschool education. In this sense, the interactions that take place in class between teacher and children and among children themselves may promote the latter's prosocial behaviors (Bierman & Erath, 2006). In addition, pretend play proves to be the context *par excellence* for observing these behaviors in preschool-aged children (Gross, 2006). This study therefore aims to examine the link between the prosocial behaviors of four-to-six-year-old children, manifested during pretend play, and the quality of interactions in the kindergarten classroom. The study sample consists of 67 children aged from four to six and six kindergarten teachers. The quality of classroom interactions was observed using the Classroom Assessment Scoring System [CLASS], Pre-K edition (Pianta et al., 2008). The children were then filmed in sub-groups during pretend play, then their prosocial behaviors were coded in the *Grille d'observation des comportements prosociaux* (duration = 15 minutes). Multilevel regression analyzes were performed to examine the links between children's prosocial behaviors and the domains of the quality of interactions in class (*Emotional Support*, *Classroom Organization* and *Instructional Support*). The results show a rather low frequency of prosocial behaviors in pretend play situation ($M = 4.82$ behaviors per child). However, three behaviors stand out due to their higher frequency: *Cooperate*, *Help* and *Give/Offer*. As for the quality of interactions in class, the data show a medium-high score for the first two domains of the CLASS (*Emotional Support* and *Classroom Organization*), while the quality level is low for *Instructional Support*. Finally, the regression models performed reveal an absence of link between the prosocial behaviors of children in pretend play situation and the quality of interactions in kindergarten. These results open the door for further work on the impact of the quality of interactions in class and pretend play situations on children's prosocial behaviors.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	x
DÉDICACE	xi
REMERCIEMENTS	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	5
1.1 SOUTIEN DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX	9
1.1.1 QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE	12
1.2 OBSERVATION DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX EN SITUATION DE JEU DE FAIRE SEMBLANT	13
1.3 SYNTHÈSE ET QUESTION DE RECHERCHE	16
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	18
2.1 COMPORTEMENTS PROSOCIAUX	18
2.1.1 COMPORTEMENTS ASYMÉTRIQUES	23
Aider	23
Réconforter	25
Encourager	26
Donner/Offrir	27
Protéger	27
2.1.2 COMPORTEMENTS SYMÉTRIQUES	29
Partager	29
Coopérer	31
Échanger	33
Inviter à jouer	33
2.1.3 ÉTUDES PORTANT SUR LES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX	34

2.2 QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE	40
2.2.1 SOUTIEN ÉMOTIONNEL.....	44
2.2.2 ORGANISATION DE LA CLASSE	47
2.2.3 SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE.....	49
2.2.4 ÉTUDES PORTANT SUR LA QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE.....	51
2.3 JEU DE FAIRE SEMBLANT.....	56
2.3.1 JEU DE FAIRE SEMBLANT MATURE	58
2.4 SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	64
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	67
3.1 DEVIS DE RECHERCHE	67
3.2 PARTICIPANTS	68
3.3 OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	71
3.3.1 QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE DISTRIBUÉ AUX PARENTS	71
3.3.2 QUESTIONNAIRE POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT	72
3.3.3 GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX	73
3.3.3.1 CAPTATION VIDÉO	75
3.3.3.2 CODIFICATION DES DONNÉES.....	76
3.3.4 FICHE D'OBSERVATION DU JEU DE FAIRE SEMBLANT	78
3.3.5 CLASSROOM ASSESSMENT SCORING SYSTEM [CLASS].....	79
3.4 PROCÉDURE	82
3.5 TRAITEMENT DES DONNÉES	84
3.5.1 PREMIER OBECTIF	85
3.5.2 DEUXIÈME OBJECTIF	86
3.5.3 TROISIÈME OBJECTIF.....	86
CHAPITRE 4 RÉSULTATS	88
4.1 COMPORTEMENTS PROSOCIAUX EN SITUATION DE JEU DE FAIRE SEMBLANT	88
4.1.1 RÉSULTATS RELATIFS À CHAQUE COMPORTEMENT PROSOCIAL	91
4.1.1.1 COMPORTEMENTS SYMÉTRIQUES	94
Aider.....	94
Réconforter	96

Encourager	96
Donner/Offrir	96
Protéger	97
4.1.1.2 COMPORTEMENTS ASYMÉTRIQUES	98
Partager.....	98
Coopérer	98
Échanger.....	100
Inviter à jouer.....	100
4.1.2 SITUATIONS DE JEU DE FAIRE SEMBLANT	101
4.1.2.1 THÉMATIQUES ABORDÉES	105
4.1.2.2 ACCESSOIRES ET AMÉNAGEMENT DU JEU DE FAIRE SEMBLANT	106
4.1.2.3 RÔLES ADOPTÉS PAR LES ENFANTS	108
4.1.2.4 DURÉE DU JEU DE FAIRE SEMBLANT	109
4.2 QUALITÉ DES INTERACTIONS À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	109
4.3 LIEN ENTRE LES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX DES ENFANTS EN SITUATION DE JEU DE FAIRE SEMBLANT ET LA QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE.....	112
CHAPITRE 5 DISCUSSION	115
5.1 COMPORTEMENTS PROSOCIAUX DES ENFANTS LORS D'UN JEU DE FAIRE SEMBLANT	116
5.1.1 PORTRAIT GÉNÉRAL DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX	116
5.1.1.1 DIFFÉRENCES DE GENRE	118
5.1.1.2 ORIGINE ET DESTINATAIRE DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX	119
5.1.2 RÉSULTATS RELATIFS À CHAQUE COMPORTEMENT PROSOCIAL	125
5.1.3 COMPORTEMENTS PROSOCIAUX MANIFESTÉS EN SITUATION DE JEU DE FAIRE SEMBLANT.....	131
5.1.3.1 THÉMATIQUES ET RÔLES	132
5.1.3.2 ACCESSOIRES ET AMÉNAGEMENT	132
5.1.3.3 DURÉE DU JEU DE FAIRE SEMBLANT	135
5.2 QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	137
5.3 LIEN ENTRE LES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX ET LA QUALITÉ DES INTERACTIONS	142
5.4 APPORTS DE L'ÉTUDE.....	144

5.5 LIMITES DE L'ÉTUDE	146
5.6 PISTES FUTURES DE RECHERCHE.....	149
CONCLUSION	155
ANNEXE 1	158
ANNEXE 2	172
ANNEXE 3	174
ANNEXE 4	178
ANNEXE 5	182
ANNEXE 6	185
ANNEXE 7	188
ANNEXE 8	190
ANNEXE 9	201
RÉFÉRENCES	210

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : COMPORTEMENTS PROSOCIAUX MESURES DANS CETTE ETUDE	23
TABLEAU 2 : INDICE DE MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE DES ÉCOLES PARTICIPANTES	69
TABLEAU 3 : CARACTÉRISTIQUES DES FAMILLES PARTICIPANTES.....	70
TABLEAU 4 : COHÉRENCE INTERNE DES DOMAINES DU CLASS.....	82
TABLEAU 5 : ORIGINE ET DESTINATAIRE DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX	90
TABLEAU 6 : COMPORTEMENTS PROSOCIAUX SELON LA CLASSE	91
TABLEAU 7 : STATISTIQUES DESCRIPTIVES ASSOCIÉES À CHAQUE COMPORTEMENT PROSOCIAL.....	93
TABLEAU 8 : CONDITIONS D'INTEGRATION DU JEU DE FAIRE SEMBLANT DANS LES CLASSES	101
TABLEAU 9 : DESCRIPTION DES SITUATIONS DE JEU DE FAIRE SEMBLANT	103
TABLEAU 10 : COMPORTEMENTS PROSOCIAUX SELON LE THÈME DU JEU DE FAIRE SEMBLANT	106
TABLEAU 11 : SCORES ASSOCIÉS AUX DOMAINES ET DIMENSIONS DE LA QUALITÉ DES INTERACTIONS.....	110
TABLEAU 12 : TESTS DES MODÈLES DE RÉGRESSION ALTERNATIFS.....	114
TABLEAU 13 : TYPES DE MESURES UTILISÉES DANS LES ETUDES	162
TABLEAU 14 : COMPORTEMENTS PROSOCIAUX ÉVALUÉS DANS LES ÉTUDES	163
TABLEAU 15 : INDICATEURS UTILISÉS POUR ÉVALUER LES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX	166

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : MODÈLE DE LA COMPÉTENCE SOCIALE DE ROSE-KRASNOR	19
FIGURE 2 : DOMAINES ET DIMENSIONS DE LA QUALITÉ DES INTERACTIONS	44
FIGURE 3 : NIVEAUX DE QUALITÉ DES INTERACTIONS OBSERVÉS AUX ÉTATS-UNIS	52
FIGURE 4 : SCHÉMA INTÉGRATEUR DES CONCEPTS À L'ÉTUDE	65
FIGURE 5 : EXEMPLE DE STRUCTURE DE L'OUTIL CLASS.....	80
FIGURE 6 : NOMBRE DE COMPORTEMENTS PROSOCIAUX MANIFESTÉS PAR ENFANT	89
FIGURE 7 : NOMBRE D'OCCURENCES DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX	92
FIGURE 8 : REGROUPEMENTS LORS DES OBSERVATIONS DE LA QUALITÉ DES INTERACTIONS	111
FIGURE 9 : SCORES MOYENS ASSOCIES AUX TROIS DOMAINES DU CLASS	137
FIGURE 10 : SCORES ASSOCIES AUX DIMENSIONS DU CLASS.....	139

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ANOVA	Analyse de variance univariée
CASTL	Center for Advanced Study of Teaching and Learning
CÉR	Comité d'éthique de la recherche
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MMCI	Making the Most of Classroom Interactions
MPOT	Mature Play Observation Tool
MTP	MyTeachingPartner
NCEDL	National Center For Early Development and Learning
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TTI	Teaching Through Interactions
ZPD	Zone proximale de développement

DÉDICACE

En hommage à tous ceux et celles qui, depuis des décennies, ont reconnu l'importance de l'éducation des jeunes enfants et militent pour leur en assurer l'accès.

« La contribution la plus positive à la paix sociale réside dans l'éducation des enfants. »
- Maria Montessori

REMERCIEMENTS

La publication de ce mémoire a été possible grâce au travail d'équipe et au soutien de tout un réseau. Il me paraît donc primordial de souligner la contribution de certaines personnes qui ont permis l'accomplissement de ce projet.

Tout d'abord, j'aimerais remercier deux femmes exceptionnelles qui m'ont amenée à me dépasser et à franchir des sommets qui me semblaient parfois inatteignables : Mmes Stéphanie Duval, directrice de recherche, et Caroline Bouchard, co-directrice. Merci pour votre confiance, votre ouverture, vos encouragements et vos rétroactions judicieuses qui ont su me guider et me faire grandir tout au long de ce projet.

Un merci particulier aux six enseignantes qui m'ont ouvert la porte de leur classe, de même qu'aux parents des 67 enfants qui ont gentiment accepté que leur enfant participe à la recherche. La réalisation de ce mémoire n'aurait pas pu être possible sans vous.

Il m'importe également de souligner le soutien financier de deux organismes subventionnaires, le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture, et de l'équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance. Cette précieuse aide financière m'a permis, entre autres, de consacrer toute mon énergie sur la recherche pendant les deux premières années de ma scolarité ainsi que de réaliser une session d'études à l'étranger, expérience inoubliable tant au plan académique que personnel.

Merci à M. David Émond pour ses consultations statistiques et ses conseils qui ont grandement facilité la réalisation de ce projet.

Merci à mon employeur, M. Serge Pelletier, qui a fait preuve d'une grande flexibilité dans mes horaires de travail et qui m'a toujours soutenue dans la poursuite de mes objectifs académiques.

Merci à tous mes proches, ma famille et mes amis qui, parfois sans trop comprendre pourquoi je m'y étais engagée, m'ont toujours soutenue dans la réalisation de ce projet.

Merci à mes collègues de rédaction, Suzie, Parinaz, Stéphanie et les autres, qui ont permis briser l'isolement associé aux études de cycles supérieurs et qui ont grandement contribué à ma motivation lors de cette dernière étape des plus exigeantes.

Merci à Alexandra, Lise et Katy, qui m'ont aidée à garder le cap malgré les tempêtes et les embûches que la vie a mises sur mon chemin.

Enfin, merci à Cyndel Savard, Josée Lamirande et Mélissa Dumouchel qui, par leur attention aux détails, ont contribué à peaufiner ce mémoire jusqu'à la toute fin.

La rédaction de ce mémoire respecte l'orthographe rectifiée et les références sont conformes aux normes de présentation de l'American Psychological Association (7^e édition).

INTRODUCTION

Il est largement reconnu que les expériences vécues pendant la petite enfance (de la naissance à 6 ans) exercent une influence considérable sur le développement de l'enfant, facilitent son adaptation au milieu scolaire et l'outillent pour la vie en société (Cantin et al., 2012; Conseil supérieur de l'éducation, 2012; Duval & Bouchard, 2013; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MÉS], 2016). Fréquentée par plus de 99 % des enfants québécois (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2014), l'éducation préscolaire cinq ans représente un lieu privilégié pour soutenir le développement des compétences et des habiletés de l'enfant de manière à contribuer à sa réussite éducative présente et future (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009). Parmi celles-ci, on retrouve les comportements prosociaux, habiletés fondamentales liées à la compétence sociale de l'enfant, qui constituent un répertoire d'actions orientées vers le bénéfice d'autrui ou le partage des coûts et bénéfices de l'action avec autrui, telles que l'entraide, le partage et la coopération (Bouchard, Coutu, et al., 2012).

Les comportements prosociaux permettent à l'enfant d'entretenir des interactions positives avec ceux qui l'entourent et favorisent son engagement dans les situations offertes en classe (Bouchard & Fréchette, 2008; Coutu & Royer, 2010; Eisenberg et al., 2013; Vallerand, 2015, janvier-février). De cette façon, les comportements prosociaux multiplient les occasions d'apprentissage et de développement de l'enfant et favorisent par le fait même sa réussite éducative (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Eisenberg et al., 2013; Spinrad

& Eisenberg, 2009). Il apparaît donc indispensable d'étudier les situations qui permettent d'observer et de soutenir les comportements prosociaux des enfants dès l'éducation préscolaire.

À cet effet, il est établi que les comportements prosociaux de l'enfant se développent graduellement à travers les interactions sociales qu'il vit avec les autres (Bouchard, Coutu, et al., 2012). En contexte éducatif tel que l'éducation préscolaire cinq ans, la qualité de ces interactions pourrait donc contribuer à soutenir les comportements prosociaux des enfants. En effet, la qualité des interactions, définie en termes de *Soutien émotionnel*, *d'Organisation de la classe* et de *Soutien à l'apprentissage* par Pianta et ses collaborateurs (2008) a été maintes fois reliées à la compétence sociale des enfants (Downer et al., 2010; Mashburn et al., 2008; Schmitt et al., 2018). Par contre, on en sait très peu sur l'apport des trois domaines de la qualité des interactions dans les comportements prosociaux des enfants à l'éducation préscolaire cinq ans, tels qu'observés lors du jeu de faire semblant.

De plus, le jeu de faire semblant est reconnu comme un contexte naturel et signifiant pour les enfants, permettant d'observer leurs habiletés en développement, dont leurs comportements prosociaux (Bodrova & Leong, 2011; Gross, 2006). Par sa nature sociale, le jeu de faire semblant favorise l'utilisation de comportements prosociaux par les enfants : ceux-ci doivent partager le matériel, s'entendre sur les actions à poser conjointement, coopérer à la mise en œuvre du scénario, etc. (Spivak & Howes, 2011). Il représente donc

un contexte par excellence pour l'observation des comportements prosociaux de l'enfant à l'éducation préscolaire cinq ans.

Ainsi, pour pallier le manque de connaissances soulevé précédemment, ce mémoire étudie le lien entre les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans, tels qu'observés en situation de jeu de faire semblant, et la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire cinq ans. Pour y parvenir, trois objectifs spécifiques sont poursuivis : 1) Étudier les comportements prosociaux des enfants âgés entre quatre et six ans en situation de jeu de faire semblant (VD); 2) Mesurer le niveau de qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire cinq ans (VI); et 3) Examiner le lien entre ces deux variables.

Le premier chapitre de ce mémoire fait état de la problématique autour de laquelle s'articule cette étude et débouche sur la question de recherche. Le second chapitre établit les balises théoriques de ce projet de recherche. Il définit plus en détail les concepts à l'étude, soit les comportements prosociaux, le jeu de faire semblant et la qualité des interactions en classe. Ces définitions conduisent à la formulation des trois objectifs de recherche spécifiques en fin de chapitre. La méthodologie de la recherche est ensuite décrite dans le troisième chapitre. Celui-ci dresse un portrait du devis de recherche sélectionné, des participants à l'étude, de même que des outils et de la procédure utilisés pour recueillir les données. Au quatrième chapitre, l'ensemble des résultats permettant de répondre aux objectifs de recherche sont présentés. Enfin, le cinquième chapitre discute de ces résultats, notamment au regard du cadre conceptuel de l'étude. Il fait également état

des apports de l'étude aux milieux de la recherche et de la pratique et des limites rencontrées, puis propose des pistes pour la recherche future. La conclusion vient clore ce projet de mémoire en dégageant les éléments les plus saillants de la recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique autour de laquelle s'articule cette étude. Le lien entre les comportements prosociaux des enfants à l'éducation préscolaire et leur réussite éducative est d'abord présenté. Ensuite, les limites des programmes d'entraînement aux habiletés sociales actuellement utilisés pour soutenir les comportements prosociaux des enfants sont exposées. Dans l'idée de pallier ces limites, l'apport de la qualité des interactions en classe pour soutenir les comportements prosociaux est ensuite approfondi. La pertinence d'observer les comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant est ensuite discutée. La question de recherche est formulée en fin de chapitre.

Les expériences vécues par l'enfant à l'éducation préscolaire façonnent son développement, préparent son entrée à l'école primaire et l'outillent pour la vie en société (Bodrova & Leong, 2011; Cantin et al., 2012; Conseil supérieur de l'éducation, 2012; Duval & Bouchard, 2013). En ce sens, l'éducation préscolaire est reconnue par le MELS comme :

[...] un lieu privilégié où l'enfant continue à s'épanouir; il enrichit ses connaissances, diversifie ses stratégies d'apprentissage et établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Cette expérience sociale lui permet de se découvrir comme personne, de prendre conscience de ses possibilités, de structurer sa personnalité et d'acquérir progressivement son autonomie. (2006, p. 52)

Toutefois, certaines habiletés sociales sont nécessaires pour que l'enfant établisse et maintienne de telles interactions positives avec ceux qui l'entourent (Bouchard & Fréchette, 2008; Coutu & Bouchard, 2019; Coutu & Royer, 2016; Vallerand, 2015, janvier-février). Parmi celles-ci, on retrouve les comportements prosociaux, qui témoignent de la participation sociale de l'enfant dans la classe et de son engagement envers les autres (Bouchard, Coutu, et al., 2012). Ces comportements correspondent

à une action orientée vers le bénéfice d'autrui ou le partage de coûts et bénéfices avec autrui, telle que l'aide, le partage, la coopération, etc. (Bouchard, Coutu, et al., 2012).

Les comportements prosociaux jouent un rôle notable dans la réussite éducative de l'enfant, et ce, dès l'éducation préscolaire (Bouchard, Coutu, et al., 2012; McClelland et al., 2000). Il a été montré que les enfants qui manifestent des comportements prosociaux vivent des succès aux plans social et scolaire dès leur entrée à l'école et tout au long de leur parcours scolaire (Eisenberg et al., 2013). En coopérant avec leurs pairs et en se comportant de manière socialement compétente, les enfants qui manifestent des comportements prosociaux développent des relations plus harmonieuses avec leurs pairs et leur enseignante¹ que les enfants manifestant moins de comportements prosociaux (Eisenberg et al., 2013; Ramaswamy & Bergin, 2009; Spinrad & Eisenberg, 2009; Wentzel, 1993). Les enfants prosociaux sont donc plus susceptibles de recevoir de l'aide et de l'attention de la part de leurs pairs et de l'enseignante et ils s'engagent plus activement dans les situations offertes en classe. Cela augmente leurs occasions d'apprentissage et de développement et favorise par le fait même leur réussite éducative (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Eisenberg et al., 2013; Spinrad & Eisenberg, 2009).

¹ Afin d'illustrer la plus grande représentativité des femmes à l'éducation préscolaire, le terme féminin « enseignante » est employé dans ce mémoire.

En ce sens, plusieurs études démontrent un lien entre les comportements prosociaux et la réussite éducative de l'enfant. Au plan scolaire, les comportements prosociaux des enfants à l'éducation préscolaire permettent notamment de prédire les habiletés en numération (Bierman et al., 2009; Galindo & Fuller, 2010; McClelland et al., 2000) et en littératie lors de leur entrée au primaire (Bierman et al., 2009; McClelland et al., 2000; Miles & Stipek, 2006). Ce lien entre les comportements prosociaux des enfants à l'éducation préscolaire et leur réussite ultérieure se poursuit tout au long du primaire et du secondaire (Caprara et al., 2000; Welsh et al., 2001). De plus, les comportements prosociaux des enfants à la maternelle atténuent le risque de décrochage avant l'atteinte du diplôme d'études secondaires et sont positivement reliés à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (Larose et al., 2015; Vitaro et al., 2005).

Au plan social, les comportements prosociaux manifestés par l'enfant à l'éducation préscolaire sont notamment reliés à sa popularité, au fait d'avoir plus d'amis et à un faible taux de victimisation, de conflits avec les pairs, d'agression ainsi que de problèmes de comportement extériorisés (Eisenberg et al., 2006; Eisenberg et al., 2013; Spinrad & Eisenberg, 2009). En somme, l'utilisation de comportements prosociaux inscrit l'enfant dans une trajectoire de développement positive (Bergin, 2014; Bouchard, Coutu, et al., 2012), d'où l'importance de les soutenir dès l'éducation préscolaire.

D'ailleurs, les comportements prosociaux occupent une place de choix dans la plus récente révision du *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire* (MÉES, 2020)² qui sera appliquée dans les classes à l'automne 2021. Ceux-ci font partie de compétence *Vivre des relations harmonieuses avec les autres* qui porte sur le développement social de l'enfant (MÉES, 2020). On réfère aux comportements prosociaux dans les deux axes de développement reliés à cette compétence. Les comportements prosociaux font partie des éléments d'observation suggérés pour rendre compte de la compétence de l'enfant (MÉES, 2020). D'abord, dans l'axe de développement *Appartenance au groupe*, on retrouve plusieurs comportements prosociaux dans la composante *Collaborer avec les autres*, soit : *Partager le matériel, les lieux et les espaces; Attendre son tour; Planifier son jeu et ses actions avec les autres et négocier avec eux; Proposer son aide; et Encourager les autres* (MÉES, 2020, p. 27). Ensuite, dans le second axe de développement, *Habilétés sociales*, les comportements prosociaux *Inviter quelqu'un à jouer avec lui; Féliciter un autre enfant; Offrir son aide et Consoler un enfant qui pleure ou qui s'est blessé* font partie de la composante *Créer des liens avec les autres* (MÉES, 2020, p. 28). Ces comportements prosociaux, qui permettent à l'enfant de mobiliser sa compétence sociale (Bouchard, Coutu, et al., 2012; MELS, 2006), facilitent ensuite le développement de l'ensemble de ses potentialités (Coutu & Royer, 2010). Ainsi, une attention particulière devrait être portée aux situations qui permettent à l'enfant de développer et de mettre en œuvre son répertoire de comportements prosociaux dès

² Version en date du 12 décembre 2020.

l'éducation préscolaire, de manière à soutenir sa réussite éducative présente et future.

1.1 SOUTIEN DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX

Pour ce faire, dans les écoles nord-américaines, une panoplie de programmes de valorisation des habiletés sociales est implantée dès l'éducation préscolaire dans le but de favoriser, entre autres, les comportements prosociaux des enfants (voir Durlak et al., 2011; Vadeboncoeur & Bégin, 2005). Dans leur méta-analyse portant sur l'implantation de programmes de promotion des habiletés sociales dans les écoles, Durlak et ses collaborateurs (2011) ont relevé un effet positif et significatif de ceux-ci sur les comportements prosociaux des enfants, de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire. Ce même effet positif avait auparavant été souligné par Vadeboncoeur et Bégin (2005) dans une méta-analyse portant sur les programmes implantés en contexte québécois, à l'éducation préscolaire et au primaire.

Toutefois, les effets observés sont généralement modérés et diminuent avec le temps (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012; Vadeboncoeur & Bégin, 2005). Effectivement, il semble que les enfants aient de la difficulté à transférer les comportements prosociaux appris dans le cadre de ces programmes dans les situations réelles de la vie quotidienne (Eisenberg et al., 2013; Jones & Bouffard, 2012; Vadeboncoeur & Bégin, 2005). Qui plus est, les apprentissages effectués à l'aide de

ces programmes ne se maintiennent généralement pas sur une période prolongée au-delà de six mois (Jones & Bouffard, 2012; Vadeboncoeur & Bégin, 2005).

En tant que piste d'explication, dans un rapport sur le développement des habiletés sociales et émotionnelles de l'enfant, Jones et Bouffard (2012) font remarquer que le morcellement dans l'horaire des séquences d'apprentissage proposées par les programmes actuels constitue une limite importante à leur efficacité. En effet, la plupart des programmes recensés par Durlak et al. (2011) ont recours à des ateliers isolés, d'une durée moyenne de 30 minutes, généralement dispensés sur une base hebdomadaire (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012). Toutefois, l'acquisition des comportements prosociaux est un processus graduel et continu, qui débute dès la naissance et se poursuit jusqu'à l'âge adulte, à travers les activités quotidiennes de l'enfant (Girard et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012).

À l'éducation préscolaire, ce sont l'augmentation, la diversification, l'intensification et la complexification des interactions sociales que vit l'enfant qui lui permettent de développer graduellement ses comportements prosociaux au contact des autres (Bouchard, Coutu, et al., 2012). Les interactions qui ont lieu entre l'enfant, ses pairs et l'enseignante représentent un moment privilégié où celui-ci est accompagné dans la mise en œuvre de ses comportements prosociaux (Bierman & Erath, 2006; Jones & Bouffard, 2012; Vadeboncoeur & Bégin, 2005). En ce sens, les comportements prosociaux gagneraient à être soutenus dans les interactions

quotidiennes de la classe, au fur et à mesure que les occasions d'apprentissage et de développement se présentent (Bergin, 2014; Jones & Bouffard, 2012).

De plus, la difficulté de transférer les habiletés (p. ex. les comportements prosociaux) enseignées par ces programmes dans la vie réelle et à les maintenir dans le temps pourrait s'expliquer par la décontextualisation des séquences d'apprentissage proposées aux enfants (Jones & Bouffard, 2012; Vadeboncoeur & Bégin, 2005). Les conclusions tirées par Jones et Bouffard (2012) sont sans équivoque : en dehors des périodes prévues pour l'enseignement de ces programmes, les habiletés sont rarement soutenues en classe de façon significative, durable et intégrée dans les interactions quotidiennes qui ont lieu entre les enfants et avec l'enseignante.

Pourtant, il s'avère que le développement des habiletés sociales, dont font partie les comportements prosociaux, nécessite de multiples occasions de pratique soutenues dans des contextes naturels, afin de permettre la généralisation des compétences des enfants aux situations de la vie quotidienne (Bierman & Erath, 2006). Tenant compte de l'importance des interactions entre les enfants et entre ceux-ci et l'enseignante dans le développement de leurs compétences sociale et émotionnelle, dont font partie les comportements prosociaux, Jones et Bouffard (2012) recommandent que les efforts mis en œuvre pour soutenir les habiletés sociales des enfants soient davantage intégrés aux interactions qui se déroulent dans

la classe. Plus spécifiquement, elles suggèrent que la qualité de ces interactions devrait être au centre de l'intervention mise en place dans les classes (Jones & Bouffard, 2012).

1.1.1 QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE

Dans cet ordre d'idées, le cadre de référence *Teaching Through Interactions [TTI]* (Hamre & Pianta, 2007) suggère que, dans les contextes éducatifs tels que l'éducation préscolaire cinq ans, la qualité des interactions vécues par l'enfant en classe exerce l'influence la plus directe sur ses apprentissages et son développement. Pour bien représenter la variété des interactions qui se déroulent en classe, celles-ci y sont regroupées selon trois domaines : 1) *Soutien émotionnel*, 2) *Organisation de la classe* et 3) *Soutien à l'apprentissage* (Pianta et al., 2008)

Selon les travaux de Sabol et ses collaborateurs (Downer et al., 2010; Sabol et al., 2013; Sabol & Pianta, 2012), l'observation de la qualité des interactions à l'aide des trois domaines du CLASS constitue un moyen fiable et valide afin de mesurer les effets du milieu éducatif sur la réussite éducative de l'enfant, à laquelle sont rattachés ses comportements prosociaux. Plus précisément, Mashburn et al. (2008) ont montré un lien entre la qualité des interactions à l'éducation préscolaire, telle que mesurée par le CLASS, et la compétence sociale de l'enfant, qui inclut ses comportements prosociaux. Ce lien entre la qualité des interactions et la compétence sociale des

enfants a été montré de façon constante dans plus de 6 000 classes aux États-Unis (Center for Advanced Study of Teaching and Learning [CASTL], 2013). Comme les comportements prosociaux font partie intégrante de la compétence sociale de l'enfant, on peut penser que la qualité des interactions pourrait y être reliée. Toutefois, à notre connaissance, les études disponibles jusqu'à présent (Burchinal et al., 2010; Downer et al., 2010; Mashburn et al., 2008) incluent seulement quelques comportements prosociaux comme items de mesure d'une échelle plus globale de la compétence sociale de l'enfant. Le lien entre la qualité des interactions et la variété de comportements prosociaux manifestés par les enfants à l'éducation préscolaire mérite donc d'être étudié plus en profondeur, de manière à soutenir la réussite éducative de ces derniers dès leur entrée à l'école.

1.2 OBSERVATION DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX EN SITUATION DE JEU DE FAIRE SEMBLANT

Comme mentionné précédemment, les comportements prosociaux se développent à travers les interactions que vit l'enfant dans des situations significatives de sa vie quotidienne. Parmi celles-ci, le jeu de faire semblant est reconnu comme l'activité maîtresse de la période préscolaire, c'est-à-dire l'activité offrant les conditions optimales pour l'apprentissage et le développement de l'enfant (Leont'ev, 2009), dont ses comportements prosociaux. À l'éducation préscolaire, le jeu de faire semblant constitue la principale source de développement pour l'enfant qui s'y engage naturellement (Leont'ev, 2009; Vygotski, 1978). Lorsqu'il joue à faire

semblant, « l'objectif de l'enfant ne réside pas dans le résultat du jeu, mais dans le contenu de l'action elle-même » (Leont'ev, 2009, p. 333, traduction libre). En d'autres mots, l'enfant ne joue pas pour apprendre ou pour atteindre un objectif précis, mais qu'il joue pour le plaisir de le faire, ses apprentissages et son développement en découlant naturellement (Leontev, 2009).

Dans le jeu de faire semblant, les enfants créent une situation imaginaire dans laquelle ils adoptent divers rôles et respectent un ensemble de règles découlant de ces rôles et de la situation imaginaire afin de mettre en œuvre leur scénario de jeu. Par son essence, le jeu de faire semblant favorise les interactions significatives et naturelles entre les enfants et permet la création d'une zone proximale de développement [ZPD], soit une zone comprenant les comportements et les habiletés qui seront accessibles à l'enfant dans un avenir rapproché (Bodrova & Leong, 2011; Vygotski, 1967, 1978) :

Selon Vygotsky, le jeu [de faire semblant] établit une ZPD pour l'enfant en lui procurant un soutien aux habiletés qui sont sur le point de se manifester. Non seulement les enfants peuvent agir de façon plus mature socialement, mais ils peuvent démontrer de meilleures habiletés cognitives [...]. Vygotsky affirmait que l'enfant agit toujours comme s'il était plus vieux lorsqu'il joue, que ses gestes surpassent son comportement quotidien habituel. En quelque sorte, dans le jeu, il se devance lui-même. Le jeu contient une forme concentrée, comme vue dans le centre optique d'une loupe, de toutes les tendances de développement. (Bodrova & Leong, 2011, p. 197)

En se basant sur différentes études ayant été effectuées en situation de jeu de faire semblant, Karpov (2005, p. 152) abonde dans le même sens. Il ajoute que « le niveau de performance que les enfants démontrent initialement dans le jeu se transforme

progressivement en leur niveau de performance dans des situations réelles » (p.152, traduction libre). De cette façon, on peut observer le répertoire de comportements prosociaux dont dispose l'enfant beaucoup plus tôt dans le jeu de faire semblant que dans d'autres types d'activités (Bierman & Erath, 2006; Bodrova & Leong, 2011; Landry, 2014).

Le jeu de faire semblant fournit aux enfants l'occasion d'adopter différents comportements prosociaux qui pourront ensuite être transférés dans les situations de la vie courante (Karpov, 2005; Landry, 2014). Lors du jeu de faire semblant, les enfants doivent constamment réajuster leur comportement et le coordonner à celui des autres joueurs (Spivak & Howes, 2011). Ils sont ainsi amenés à négocier, à partager, à aider, à coopérer, à faire des compromis et à collaborer avec les autres pour réaliser leur scénario de jeu (Spivak & Howes, 2011). À partir des écrits d'Elkonin, Karpov (2005, p. 152) rapporte d'ailleurs que lors du jeu de faire semblant, les enfants montrent un niveau de coopération, de coordination de leurs actions et d'entraide beaucoup plus élevé qu'en situation réelle. Résumant les résultats de recherches sur le jeu de faire semblant effectuées dans les dernières décennies, Ladd (2005) rapporte que les enfants qui s'impliquent régulièrement dans de telles situations ont tendance à afficher une compétence sociale (incluant les comportements prosociaux) plus élevée que leurs pairs ne s'impliquant pas dans un tel jeu. Similairement, Karpov (2005, p. 152) précise que dans le jeu de faire semblant, les enfants développent des relations amicales avec les autres et apprennent à négocier et à faire des compromis,

compétences exprimées non seulement dans le contexte du jeu, mais également dans la vie réelle.

Du point de vue de la recherche, le jeu de faire semblant représente donc une situation privilégiée pour l'observation du répertoire de comportements prosociaux dont disposent les enfants d'âge préscolaire. En ce sens, Gross (2006) souligne que le jeu de faire semblant ajoute une dimension naturelle rarement prise en compte dans les évaluations traditionnelles du développement de l'enfant : « Sans restriction sur ce qu'ils font ou disent, les enfants peuvent être eux-mêmes [lors du jeu de faire semblant]. Les occasions se présentent et ces derniers peuvent décider comment les affronter » (p. 224, traduction libre), par exemple en utilisant des comportements prosociaux. Les comportements des enfants lors du jeu de faire semblant informent ainsi les observateurs (p. ex. l'enseignante) sur leur niveau de développement (Gross, 2006). Insistant sur l'utilité, la fiabilité et la validité des observations réalisées lors du jeu de faire semblant, Gross (2006) suggère d'ailleurs que celui-ci soit davantage pris en compte dans les recherches portant sur les jeunes enfants, de manière à soutenir leurs apprentissages et leur développement, voire leurs comportements prosociaux.

1.3 SYNTHÈSE ET QUESTION DE RECHERCHE

Ce chapitre a d'abord permis d'illustrer l'apport des comportements prosociaux dans la réussite éducative de l'enfant, d'où l'importance de les observer

et de les soutenir dès l'éducation préscolaire. Ensuite, il a été montré que les programmes de soutien des comportements prosociaux souvent utilisés dans les classes d'éducation préscolaire présentent une efficacité modérée et favorisent peu le transfert des comportements ciblés dans la vie réelle (Durlak et al., 2011; Jones & Bouffard, 2012). Comme piste de soutien aux comportements prosociaux des enfants, il a été suggéré de miser sur la qualité des interactions en classe. De plus, considérant le potentiel du jeu de faire semblant pour la mise en œuvre de comportements prosociaux par l'enfant, celui-ci a été identifié comme contexte d'observation par excellence à l'éducation préscolaire. Suivant ces constats, la question de recherche qui se dégage est la suivante : *Quel est le lien entre les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans en situation de jeu de faire semblant et la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire cinq ans?*

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre permet d'ancrer théoriquement les concepts à l'étude. Les comportements prosociaux sont d'abord distingués des différents concepts qui leur sont habituellement associés. Chacun d'entre eux est ensuite défini. La description du jeu de faire semblant selon la théorie de Vygotski (1978) et de ses successeurs vient ensuite. Le concept de la qualité des interactions en classe est finalement présenté. Les objectifs de recherche sont dévoilés en fin de chapitre.

2.1 COMPORTEMENTS PROSOCIAUX

Dans les écrits, les comportements prosociaux sont régulièrement associés à d'autres concepts plus globaux : habiletés sociales (sociales et émotionnelles ou socioémotionnelles), compétence sociale (ou socioémotionnelle), etc. Avant de définir les comportements prosociaux, les prochaines lignes permettent de faire la distinction entre ces concepts et de préciser les liens qui les unissent. Il s'agit de montrer comment les comportements prosociaux sont au cœur d'un modèle plus vaste de la compétence sociale de l'enfant (Rose-Krasnor, 1997).

Le modèle de la compétence sociale de Rose-Krasnor (1997), en forme de prisme, est illustré à la Figure 1. Ce modèle définit la compétence sociale comme l'atteinte de l'efficacité dans les interactions sociales, considérée tant au plan individuel que du point de vue des autres (Rose-Krasnor, 1997). Comme on peut le constater, les comportements prosociaux se retrouvent à la base du prisme (Rose-

Krasnor & Denham, 2009). Plus précisément, ils font partie des habiletés sociales de l'enfant, soit l'ensemble des comportements, des attitudes et des orientations qui lui permettent d'entrer en relation avec les autres. Concrètement, ce sont ces habiletés fondamentales (p. ex. les comportements prosociaux) qui peuvent être observées dans les différents contextes de vie de l'enfant (p. ex. à l'éducation préscolaire cinq ans) pour rendre compte de sa compétence sociale (Coutu et al., 2012). Ainsi, selon ce modèle « les comportements prosociaux constituent une manifestation des habiletés sociales des enfants, lesquelles s'intègrent dans l'ensemble des ressources dont ils disposent pour interagir adéquatement avec autrui et atteindre leurs buts sociaux, à savoir la compétence sociale » (Bouchard, Coutu, et al., 2012, p. 392). C'est pourquoi les comportements prosociaux font régulièrement partie d'une mesure plus globale des habiletés sociales ou de la compétence sociale des enfants.

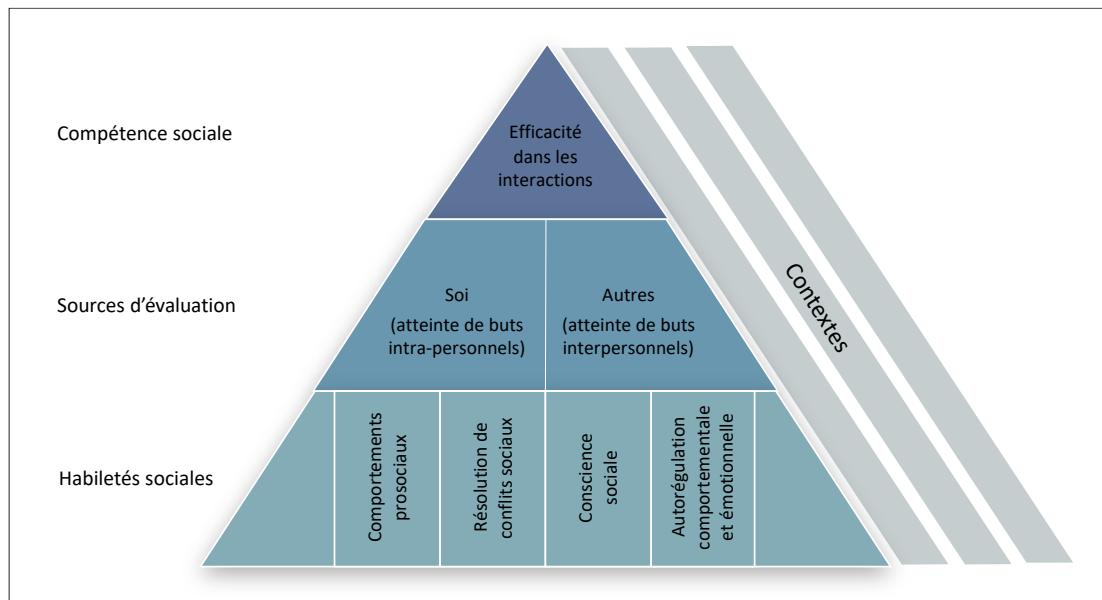


Figure 1 : Modèle de la compétence sociale de Rose-Krasnor

Considérés comme des éléments fondamentaux de la compétence sociale de l'enfant, les comportements prosociaux sont généralement définis comme des conduites intentionnelles et volontaires dirigées dans le but d'aider ou d'apporter un bénéfice à autrui (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Bowen, 1990; Eisenberg et al., 2006; Miller et al., 1996; Spinrad & Eisenberg, 2009). En référence à cette première définition, les comportements prosociaux sont fréquemment associés à l'altruisme (Bouchard, Cloutier, et al., 2006; Bowen, 1990; Eisenberg et al., 2013), qui renvoie à un comportement motivé par une préoccupation interne pour l'autre et dont le bénéfice est dirigé vers celui-ci (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Eisenberg et al., 2013). Hay (1994) établit la distinction entre ces deux concepts :

La recherche de l'altruisme est une quête d'actions sociales purement motivées par l'intention de faire du bien aux autres en se sacrifiant soi-même. Pour être qualifié d'altruiste, un acteur ne doit pas avoir d'autres motifs. En revanche, le terme « prosocial » s'applique à toute action qui, en l'occurrence, profite à autrui ou à tout le moins favorise des relations harmonieuses avec autrui, même s'il n'y a pas de grand sacrifice de la part de l'acteur et même s'il y a un avantage à l'acteur, comme l'attention des autres, une estime de soi plus élevée, etc. (p.33, traduction libre)

En effet, une variété de motivations peut être à l'origine de l'adoption d'un comportement prosocial par l'enfant : un réel désir d'aider l'autre, la peur d'être réprimandé, le besoin d'atténuer sa propre détresse, la recherche d'une récompense, voire une simple imitation des comportements parentaux (Bowen, 1990). La préférence du terme « comportement prosocial » à celui « d'altruisme » permet donc de mettre l'accent sur la fonction du comportement observé plutôt que sur la motivation à l'origine de celui-ci (Hay, 1994). Les comportements prosociaux

constituent donc un concept intégrateur qui englobe tout acte destiné à bénéficier à une autre personne, la motivation derrière cet acte n'étant pas prise en compte (Penner & Orom, 2010).

Cette définition des comportements prosociaux comporte toutefois certaines limites. Elle revêt un caractère unidirectionnel, c'est-à-dire qu'elle tient uniquement compte des actions orientées vers l'autre, de même qu'un caractère unidimensionnel puisque les actions ciblées sont seulement posées dans le but d'aider l'autre (Bouchard, Coutu, et al., 2012). Un seul type de comportements prosociaux est donc considéré par cette définition : les comportements asymétriques qui bénéficient uniquement à la personne vers qui est dirigé le geste (Bouchard, Cloutier, et al., 2006; Bouchard, Coutu, et al., 2012; Bowen, 1990).

Bowen (1990) fait remarquer que les comportements prosociaux peuvent également comprendre les actions qui procurent un bénéfice aux deux personnes impliquées dans la situation, comme le partage et la coopération, comportements qualifiés de symétriques. Ainsi, pour pallier les aspects unidirectionnel et unidimensionnel de la définition précédente, il suggère de subdiviser les comportements prosociaux en deux catégories : 1) les interactions asymétriques où seul l'individu vers qui le geste prosocial est dirigé bénéficie des avantages de l'action et 2) les interactions symétriques où les bénéfices du comportement prosocial sont partagés avec une ou plusieurs autres personnes (Bowen, 1990).

À partir des recommandations de Bowen (1990), Bouchard et ses collaborateurs ont proposé une définition des comportements prosociaux qui combine les comportements symétriques et asymétriques, soit l'ensemble des comportements sociaux observables orientés vers le bénéfice d'autrui ou le partage des coûts et bénéfices avec autrui (Bouchard, 2004; Bouchard, Cloutier, et al., 2006; Bouchard, Coutu, et al., 2012). De cette façon, l'orientation du comportement est clairement établie, sans tenir compte de la motivation à l'origine du geste posé (Bouchard, Coutu, et al., 2012). Cette seconde définition a été retenue dans la présente étude, puisqu'elle prend en compte la variété des comportements prosociaux pouvant faire partie du répertoire des enfants à l'éducation préscolaire et facilite l'opérationnalisation de leur observation.

En ce sens, les prochains paragraphes décrivent chacun des comportements prosociaux asymétriques et symétriques évalués dans cette étude. Ces définitions proviennent du travail effectué lors de la création de la Grille d'observation des comportements prosociaux pour la présente étude (voir la section 3.3.3 de la méthodologie). Comme expliqué en Annexe 1, une recension des écrits portant sur les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans a d'abord été effectuée. Ensuite, les indicateurs utilisés pour mesurer les comportements prosociaux des enfants et leurs définitions ont été dégagés et comparés. Cette analyse a permis de définir précisément chacun des comportements prosociaux examinés dans cette étude, de manière à faciliter leur observation.

2.1.1 COMPORTEMENTS ASYMÉTRIQUES

Selon la taxonomie des comportements prosociaux proposée par Bowen (1990), les comportements prosociaux asymétriques se caractérisent par le fait que l'individu vers qui est dirigée l'action en est le seul bénéficiaire. Les interactions asymétriques sont généralement de courte durée, observables grâce à un comportement précis (Bowen, 1990). Comme le montre le Tableau 1, cinq comportements prosociaux asymétriques sont considérés dans cette étude.

Tableau 1 : Comportements prosociaux mesurés dans cette étude

Comportements prosociaux	
Asymétriques	Symétriques
Aider	Partager
Réconforter	Coopérer
Encourager	Échanger
Donner/Offrir	Inviter à jouer
Protéger	

Aider

Aider quelqu'un consiste à lui fournir une assistance en vue de lui faciliter la tâche ou de satisfaire ses besoins de nature non émotionnelle (Bowen, 1990; Eisenberg et al., 2014). L'aide reçue par l'enfant lui permet d'obtenir un meilleur résultat dans sa tâche ou d'atteindre ses objectifs plus rapidement (Bowen, 1990). Par exemple, dans le cadre d'un jeu de faire semblant sur le thème du restaurant, un enfant pourrait aider un pair à recueillir tous les fruits dans la boîte pour faire une salade de fruits. Ainsi, les tentatives d'aide non fructueuses (p. ex. un enfant incapable

d'atteindre l'objet convoité par un pair) ou ignorées par le destinataire ne sont pas considérées comme de l'aide puisqu'elles ne contribuent pas à faciliter la tâche de l'enfant.

À l'éducation préscolaire, le comportement *Aider* peut se manifester de différentes façons, illustrées par les trois indicateurs comportementaux suivants :

1) *Fournir de l'information*, 2) *Fournir une aide matérielle* et 3) *Aider à réaliser une tâche* (Eisenberg et al., 2014; Laible & Karahuta, 2014; Ramaswamy & Bergin, 2009).

Le premier indicateur consiste à fournir une assistance verbale à la personne qui en a besoin : lui expliquer quoi faire, lui indiquer où se trouve l'objet convoité, etc. L'aide instrumentale se traduit quant à elle par une action de l'enfant qui répond à un besoin matériel de l'autre personne, comme lui donner un objet qui était hors de sa portée (Laible & Karahuta, 2014). Le troisième indicateur correspond à l'enfant qui aide l'autre à accomplir une tâche, par exemple ramasser des jouets qui étaient par terre ou attacher ses souliers (Fujisawa et al., 2008). Dans le cadre du jeu de faire semblant, cette dernière catégorie peut également s'observer lorsqu'un enfant jouant le rôle du médecin soigne un patient malade, ou qu'un « parent » prend soin de son « bébé », puisque ces personnes assistent l'autre dans la réalisation d'une tâche qu'elle ne pouvait pas accomplir seule.

Réconforter

Réconforter quelqu'un consiste à tenter d'atténuer ses besoins d'ordre émotionnel (Bowen, 1990). À l'éducation préscolaire, cela survient lorsque l'enfant essaie d'apaiser un pair après avoir remarqué un état affectif négatif comme de la tristesse ou de l'anxiété chez celui-ci (Dunfield et al., 2011). Le comportement prosocial *Réconforter* peut se manifester de plusieurs façons, correspondant aux trois indicateurs comportementaux suivants : 1) *Offrir un réconfort physique*, 2) *Offrir un réconfort verbal* et 3) *Offrir un réconfort matériel* (Cigala, Mori & Fangareggi, 2015; Ramaswamy & Bergin, 2009). D'abord, le réconfort physique correspond aux actions de s'approcher, de faire un câlin, de tapoter le dos pour aider l'autre à aller mieux, etc.

Ensuite, le réconfort verbal se traduit par un enfant qui pose des questions pour comprendre d'où vient la détresse de l'autre, qui l'encourage à vaincre sa peur, qui le console, etc. Finalement, le réconfort matériel consiste à donner un objet à l'autre pour qu'il se sente mieux (p. ex. jouets, couverture) (Ramaswamy & Bergin, 2009). Comme le suggèrent Chadha et Misra (2006), les comportements précédemment mentionnés sont considérés comme du réconfort seulement lorsqu'un signe de détresse émotionnelle est préalablement observé chez l'enfant cible (p. ex. expression faciale, paroles, etc.).

Encourager

Selon le dictionnaire Larousse (n.d.), *Encourager* signifie inciter l'autre à persévérer, à faire mieux, le stimuler. Cela revient, selon Bowen (1990), à offrir à l'autre une aide émotionnelle, comme le comportement *Réconforter*. Toutefois, *Encourager* se distingue de *Réconforter* puisqu'il ne vise pas à alléger la détresse d'autrui. Ce comportement survient généralement de façon spontanée, en dehors d'un contexte de détresse émotionnelle. L'état émotionnel du destinataire avant l'émission du comportement permet donc de distinguer les comportements *Encourager* et *Réconforter*.

Les indicateurs utilisés dans les études recensées pour rendre compte du comportement *Encourager* à l'éducation préscolaire, lesquels peuvent être attendus dans les observations, sont les suivants³ : *Fait l'éloge du travail des autres* (Tremblay et al., 1992); *Fait l'éloge du travail des enfants ayant des difficultés* (Weir & Duveen, 1981); *Complimente ses pairs* (Fantuzzo et al., 1998); *Soutient ses pairs verbalement* (Crick, 1996; Ladd & Profilet, 1996); *Complimente les attributs ou les réalisations des autres* (Crowley & Merrell, 2003); *Remarque et complimente les réalisations des autres* (Merrell & Caldarella, 2002); *Applaudit ou sourit si quelqu'un d'autre fait quelque chose de bien en classe* (Weir & Duveen, 1981), *Applaudit les autres*

³ Pour l'ensemble des études citées dans ce mémoire, les indicateurs qui étaient en anglais ont été traduits librement vers le français.

(Tremblay et al., 1992); et *Réagit de manière positive si quelqu'un d'autre fait quelque chose de bien* (Roberts & Strayer, 1996).

Donner/Offrir

Le comportement *Donner* réfère à l'action de céder en totalité un objet ou un ensemble d'objets que l'on possède ou que l'on utilise à quelqu'un d'autre, faire en sorte qu'il l'ait en sa possession ou à sa disposition (Bowen, 1990; Larousse, n.d.) À l'éducation préscolaire, cela peut s'observer lorsqu'un enfant cède un jouet ou le matériel qu'il utilise à un autre enfant (Bouchard, Bouchard, et al., 2012). Similairement, *Offrir* signifie mettre spontanément un objet ou du matériel à la disposition de l'autre, lui proposer sans qu'il le demande (Larousse, n.d.). Une offre est faite à l'autre enfant : le matériel lui est présenté, et ce dernier a le choix de l'accepter ou de le refuser. Concrètement, ces deux comportements réfèrent à la même action observable, soit le fait de céder l'usage d'un objet ou du matériel à l'autre. *Donner* et *Offrir* sont donc combinés dans un même indicateur comportemental.

Protéger

Protéger quelqu'un consiste à placer cette personne à l'abri de dangers, à la défendre dans le but de préserver son intégrité physique ou mentale (Larousse, n.d.). Par exemple, à l'éducation préscolaire, cela peut s'illustrer par un enfant qui demande à un autre enfant d'arrêter de taquiner son ami ou qui tente d'empêcher un autre

enfant de faire mal à son camarade de jeu. Dans les études recensées, les indicateurs utilisés pour rendre compte de ce comportement sont (traductions libres) : *Protège les autres* (Bouchard et al., 2008; Bouchard et al., 2015; Bouchard, Gravel, et al., 2006; Holmgren et al., 1998); *Protège les enfants physiquement plus faibles* (Sindik et al., 2014); et *Protège les autres enfants de la désapprobation ou de la punition* (Roberts, 1999).

De plus, certaines des études recensées mesurent le comportement prosocial *Arrêter un conflit* à l'aide des indicateurs suivants (traductions libres) : *Arrête les querelles* (Dubeau et al., 2013; Normandeau & Guay, 1998; Schell et al., 2015; Shavega et al., 2014) et *S'il y a une querelle ou un différend, essaiera de l'arrêter* (Bower, 2015; Diamond & Carpenter, 2000; Goelman et al., 2014; Roopnarine et al., 2014; Scrimgeour et al., 2016). Ce comportement peut également être considéré comme l'action de *Protéger* quelqu'un. En fait, un conflit peut être défini comme une opposition entre deux ou plusieurs personnes, qui se manifeste par des gestes ou des paroles hostiles à la suite d'une divergence d'opinion, d'intérêt ou d'état affectif (Legendre, 2005, p. 273). Arrêter un conflit signifie donc mettre fin à cette opposition qui engendre une certaine menace sur les personnes impliquées. En ce sens, l'enfant qui arrête un conflit protège ses pairs des paroles ou des gestes qui sont dirigés contre eux lors du conflit. C'est pour cette raison que le comportement *Arrêter un conflit* est intégré à la définition de *Protéger*.

2.1.2 COMPORTEMENTS SYMÉTRIQUES

D'un autre côté, les enfants engagés dans un comportement prosocial symétrique semblent autant bénéficier des avantages à tirer de leurs actions que l'enfant vers qui le comportement est dirigé (Bowen, 1990). Les comportements symétriques se distinguent ainsi des comportements asymétriques par leur caractère mutuel et leur organisation plus élaborée, comme la coopération qui comporte une séquence d'actions organisée pour arriver à un but commun (Bowen, 1990). Comme indiqué dans le Tableau 1, quatre comportements prosociaux symétriques sont retenus pour cette étude : *Partager*, *Coopérer*, *Échanger* et *Inviter à jouer*.

Partager

Partager correspond à l'action de donner une partie de ce que l'on possède, de ce dont on dispose, à quelqu'un d'autre (Larousse, n.d.). À l'éducation préscolaire, cela peut se traduire par un enfant qui cède une partie des jouets ou du matériel qu'il est en train d'utiliser à un autre enfant. L'enfant qui partage une partie de son matériel avec un pair peut encore en profiter et continuer son activité. On considère donc *Partager* comme un comportement symétrique bénéficiant aux deux enfants impliqués dans la situation. Au contraire, un enfant qui donne ou qui offre la totalité de son matériel à l'autre n'en a plus pour lui, ce pourquoi *Donner/Offrir* est considéré comme un comportement asymétrique, orienté vers la seule satisfaction d'autrui.

Dans les études recensées, certains auteurs incluent les comportements *Prêter* et *Jouer à tour de rôle* dans la catégorie comportementale *Partager* (Chadha & Misra, 2006; Eisenberg et al., 2014; Ramaswamy & Bergin, 2009), en raison de leurs définitions similaires. Comme le partage, ces comportements bénéficient aux deux parties impliquées dans une situation. D'une part, *Prêter* signifie mettre un objet à la disposition de l'autre pour un temps limité (Larousse, n.d.). Par exemple, à l'éducation préscolaire, cela peut se traduire par un enfant qui cède temporairement son jouet, son matériel ou une partie de celui-ci à l'autre et qui le récupère par la suite.

D'autre part, *Jouer à tour de rôle* consiste à utiliser un jouet ou un certain matériel temporairement, puis à permettre à l'autre enfant de faire de même, en alternant ainsi à plusieurs reprises (Denham et al., 2014). Par exemple, un enfant jouant avec des ustensiles de cuisine peut les céder temporairement à un pair, puis les reprendre pour une certaine période, et ainsi de suite. On constate ici qu'il y a une alternance répétée entre les enfants, contrairement à *Prêter* qui représente une action isolée. Comme pour *Partager*, on retrouve une utilisation réciproque d'un même matériel dans les comportements *Prêter* et *Jouer à tour de rôle*. Pour cette raison, ces derniers sont inclus à la catégorie *Partager*, comme l'ont fait Chadha et Misra (2006), Eisenberg et al. (2014) et Ramaswamy et Bergin (2009). Ainsi, pour faciliter l'observation, le comportement *Partager* sera divisé en trois indicateurs comportementaux : 1) *Partager une partie du matériel*; 2) *Prêter le matériel*; et 3) *Jouer à tour de rôle*.

Coopérer

Selon Legendre (2005, p. 296), la coopération se traduit par la collaboration et la participation de personnes à une action commune en vue de l'atteinte d'un même but. À l'éducation préscolaire, pour coopérer à l'atteinte d'un but commun, les enfants font appel à une variété d'actions telles que : proposer, discuter, argumenter, questionner, accepter les propositions, préciser, écouter, décider conjointement, observer, commenter, aider, etc. (Rondeau, 2016). Ces actions leur permettent de déterminer un objectif commun à leur activité, de choisir collectivement les stratégies et les actions à mettre en œuvre pour atteindre leur but et de réaliser la tâche conjointement, en se réajustant si nécessaire (Rondeau, 2016). Le comportement *Coopérer* peut donc être divisé en trois indicateurs correspondant à ces actions : 1) *Déterminer un objectif commun*; 2) *Discuter des stratégies*; et 3) *Réaliser la tâche conjointement*.

En situation de jeu de faire semblant, la coopération peut s'illustrer par des enfants qui définissent les rôles adoptés par chacun et qui s'entendent sur le scénario de jeu (*Déterminer un objectif commun*) ou encore lorsqu'ils discutent des actions à poser pour continuer la mise en œuvre de leur scénario (*Discuter des stratégies*). La mise en œuvre du scénario pourrait quant à elle être considérée comme la réalisation conjointe de la tâche. Toutefois, comme l'ensemble des comportements des enfants participant au jeu de faire semblant pourrait correspondre à cet indicateur (*Réaliser conjointement la tâche*), ceux-ci ne seront pas compilés dans la grille d'observation.

Seule la réalisation conjointe d'une tâche communément déterminée par les enfants à l'intérieur de leur scénario de jeu (p. ex. prendre soin du bébé) est retenue pour cet indicateur dans les observations.

Comme le fait remarquer Bowen (1990), le troisième indicateur comportemental pour *Coopérer*, *Réaliser la tâche conjointement* peut parfois être confondu avec le comportement *Aider*. Par exemple, lorsque deux enfants coopèrent pour prendre soin d'un bébé en situation jeu de faire semblant, il peut arriver que l'un aide l'autre à accomplir une tâche (p. ex. changer la couche) et inversement. Cependant, lors de cet épisode de coopération, les enfants s'entraident pour arriver au but précédemment déterminé dans leur scénario qui est de prendre soin du bébé. Ce caractère organisé et planifié du comportement *Coopérer* représente un élément déterminant qui permet de le différentier du comportement *Aider*. À l'opposé, lorsqu'un enfant aide un pair, ce comportement ne s'inscrit pas dans une séquence d'action organisée ayant un but commun et une répartition des tâches y étant reliées. Ainsi, pour distinguer les comportements *Coopérer* et *Aider*, il est nécessaire de déterminer si l'action posée fait partie d'une séquence où les enfants impliqués ont déterminé un objectif commun ou non, et ce de façon verbale (p. ex. discussion) ou non verbale (p. ex. signe de tête approuveur).

Échanger

Le comportement prosocial *Échanger* consiste à donner une chose à quelqu'un et à en recevoir une autre en contrepartie, à la troquer contre une autre (Larousse, n.d.). Par exemple, à l'éducation préscolaire, un enfant jouant avec une poupée pourrait convenir de la donner à un pair et de prendre le toutou que ce dernier utilisait en échange. Bien qu'une seule des études recensées ait évalué ce comportement à l'éducation préscolaire (Sindik et al., 2014, voir Annexe 1), il est possible de penser que la situation de jeu de faire semblant soit propice à l'échange de rôles entre les enfants (Bodrova & Leong, 2011). Par exemple, les enfants pourraient décider que celui qui joue le médecin devient le patient et vice-versa. Pour cette raison, *Échanger* est conservé dans la liste des comportements examinés dans cette étude.

Inviter à jouer

À l'éducation préscolaire, *Inviter à jouer* peut s'illustrer par un enfant qui propose à un autre enfant de se joindre à son jeu. Certaines études recensées considèrent également *Inclure les autres enfants dans le jeu* comme indicateur pour évaluer ce comportement (Ostrov et al., 2009; Roberts, 1999; Sindik et al., 2014). Concrètement, ces deux indicateurs correspondent à la même action observable, soit un enfant qui se joint au jeu de l'autre. Seule l'origine du comportement les distingue, soit une invitation spontanée dans le cas d'*Inviter à jouer* et un comportement mis en place en réponse à la demande d'un pair pour *Inclure les autres dans le jeu*. Pour cette

raison, l'enfant qui accepte qu'un pair se joigne à son jeu est considéré comme une manifestation du comportement *Inviter à jouer*.

2.1.3 ÉTUDES PORTANT SUR LES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX

Les études réalisées jusqu'à maintenant rapportent la présence de comportements prosociaux chez l'enfant dès l'éducation préscolaire, bien que leur fréquence soit plutôt faible (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Caplan & Hay, 1989; Eisenberg-Berg & Hand, 1979; Laible & Karahuta, 2014; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990). Par exemple, Eisenberg-Berg et Hand (1979) ont observé les comportements prosociaux d'enfants âgés de quatre à cinq ans en milieu éducatif, à raison d'un minimum de 70 intervalles de deux minutes par enfant. Ils ont obtenu une moyenne de 0,089 comportement prosocial par intervalle, ce qui correspond à 6,23 comportements prosociaux pour la période complète d'observation (durée moyenne = 140 minutes) (Eisenberg-Berg & Hand, 1979).

D'autres chercheurs ont observé les comportements prosociaux des enfants lors des jeux libres (p. ex. Kuhnert et al., 2017; Persson, 2005), c'est-à-dire pendant une période où les enfants choisissaient eux-mêmes leurs jeux, le matériel utilisé, leurs partenaires et l'aire de la classe où ils souhaitaient jouer. Ceux-ci pouvaient donc s'investir dans un jeu de faire semblant s'ils le désiraient. Kuhnert et al. (2017) rapportent en moyenne de 2,39 ($\bar{ET} = 1,82$) comportements prosociaux par enfant

âgé de cinq ans sur une période de sept minutes de jeux libres. Persson (2005) a quant à lui dégagé les comportements prosociaux des enfants âgés de trois à cinq ans sur une période cumulative de deux heures de jeux libres. Les données obtenues montrent une moyenne de 16,16 ($\bar{E}T = 6,38$) comportements prosociaux par enfant pour cette période. De façon similaire, Girard et al. (2011) ont observé les comportements prosociaux de deux groupes d'enfants âgés de trois et quatre ans, à la fois en situation de jeu de faire semblant et de jeu de blocs. Les deux groupes étudiés ont montré une moyenne respective de 2,41 ($\bar{E}T = 2,5$) et 2,56 ($\bar{E}T = 2,9$) comportements prosociaux par tranche de 15 minutes. En somme, ces études illustrent la capacité des enfants âgés de quatre à six ans à utiliser des comportements prosociaux dans leurs jeux, notamment en situation de jeu de faire semblant.

Par ailleurs, d'autres chercheurs ont rapporté le nombre d'occurrences de certains comportements spécifiques lors des jeux libres (dont le jeu de faire semblant), faisant ressortir la variété de comportements prosociaux pouvant être observés à l'éducation préscolaire. Par exemple, Ramaswamy et Bergin (2009), ayant observé 98 enfants âgés de trois à cinq ans pendant une heure chacun, rapportent les nombres d'occurrences suivants : *Coopérer* ($n = 66$), *Aider* ($n = 27$), *Partager* ($n = 17$) et *Réconforter* ($n = 4$). Fujisawa et al. (2008) révèlent quant à eux les moyennes obtenues à la suite de l'observation de deux groupes d'enfants âgés de quatre ans, à raison de 20 périodes de cinq minutes par enfant (durée totale = 100 minutes). Les deux groupes ont montré des moyennes de 2,55 ($\bar{E}T = 3,16$) et 2,61 ($\bar{E}T = 3,82$) pour le

comportement *Offrir*, ainsi que 0,73 ($\bar{ET} = 1,38$) et 1,54 ($\bar{ET} = 3,28$) occurrence du comportement *Aider*.

En contexte québécois, Bouchard et al. (2015) ont observé les comportements prosociaux asymétriques (*Offrir*, *Encourager*, *Réconforter* et *Aider*) et symétriques (*Partager*, *Échanger* et *Coopérer*) d'enfants âgés de quatre ans ($M = 55,7$ mois; $\bar{ET} = 4,2$). Ces observations ont eu lieu lors d'une période de jeu avec un pair d'une durée approximative de 15 minutes, dont les cinq minutes centrales ont été codifiées. Le matériel fourni était propice au jeu de faire semblant : une fermette, des animaux, un tracteur et d'autres accessoires y étant reliés (Bouchard et al., 2015). En ordre décroissant, les nombres d'occurrences obtenus par cette équipe pour les cinq minutes de jeu codifiées sont les suivants : *Partager* ($M = 1,04$; $\bar{ET} = 1,02$), *Offrir* ($M = 0,78$; $\bar{ET} = 1,01$), *Aider* ($M = 0,60$; $\bar{ET} = 0,93$), *Échanger* ($M = 0,11$; $\bar{ET} = 0,40$), *Coopérer* ($M = 0,03$; $\bar{ET} = 0,17$) et *Encourager/Réconforter* ($M = 0,00$; $\bar{ET} = 0,00$) (Bouchard et al., 2015). Les valeurs des écarts-types obtenus dans cette étude font ressortir une certaine variabilité interindividuelle dans les comportements prosociaux manifestés par les enfants.

Afin d'explorer plus précisément les différences interindividuelles, Eisenberg et Fabes (1998) ont procédé à une méta-analyse des études portant sur les comportements prosociaux des enfants. En comparant les résultats de 125 études, elles ont relevé davantage de comportements prosociaux chez les enfants d'âge

préscolaire (trois à six ans) que dans la petite enfance (moins de trois ans), alors que les enfants d'âge scolaire (six ans et plus) affichent plus de comportements prosociaux que les enfants d'âge préscolaire (Eisenberg & Fabes, 1998). L'âge de l'enfant constituerait donc un facteur individuel pouvant avoir une influence sur ses comportements prosociaux (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Eisenberg & Fabes, 1998). Plus précisément, les données obtenues par Eisenberg et Fabes (1998) montrent que la fréquence d'apparition des comportements prosociaux augmente avec l'âge de l'enfant, à l'intérieur même de la période préscolaire, soit entre trois et six ans (taille d'effet = 0,33). Cette augmentation des comportements prosociaux des enfants pourrait résulter du développement de leurs habiletés sociocognitives (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Spinrad & Eisenberg, 2009). Plus l'enfant vieillit, plus il est en mesure de prendre du recul, de comprendre les émotions (les siennes et celles d'autrui) et de concevoir le point de vue des autres, ce qui le rend plus susceptible d'agir de façon prosociale (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Spinrad & Eisenberg, 2009)

Outre l'âge de l'enfant, la méta-analyse d'Eisenberg et Fabes (1998) a fait ressortir des différences de genre en faveur des filles dans les comportements prosociaux des enfants. Le sexe de l'enfant représenterait donc un second facteur individuel pouvant influencer la fréquence de ses comportements prosociaux. Les chercheuses soulignent cependant que les différences entre les sexes sont significativement plus importantes lorsque la réponse prosociale est évaluée à l'aide d'une mesure déclarée par l'enfant ou perçue par autrui (p. ex. mère ou enseignante),

et ce en comparaison avec une méthode d'observation (Eisenberg & Fabes, 1998).

Elles concluent que « dans une certaine mesure, les différences entre les sexes dans les comportements prosociaux déclarés par les enfants et perçus par les autres peuvent refléter une certaine conception personnelle de ce que les garçons et les filles sont *censés* être plutôt que sur la façon dont ils se comportent réellement » (Eisenberg et al., 2006, p. 697, traduction libre).

En contexte québécois, Bouchard et ses collaborateurs (Bouchard, 2004; Bouchard et al., 2008; Bouchard et al., 2015; Bouchard et al., 2016; Bouchard, Gravel, et al., 2006) se sont également intéressés aux différences de genre dans les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans, en fonction des sources d'évaluation de ceux-ci. Pour ce faire, les résultats obtenus à l'aide de mesures perçues par l'adulte, déclarées par les enfants et observées par un examinateur externe ont été comparés. Ces travaux montrent une variation significative des comportements prosociaux selon le sexe de l'enfant, tels que rapportés par l'adulte : les éducatrices et les enseignantes identifient les filles comme étant plus prosociales que les garçons (Bouchard, 2004; Bouchard et al., 2008; Bouchard et al., 2015; Bouchard et al., 2016; Bouchard, Gravel, et al., 2006).

Cette différence est pourtant moins marquée lorsqu'on s'attarde aux données exprimées par les enfants eux-mêmes. En fait, une seule mesure (voir Bouchard et al., 2008; Bouchard, Gravel, et al., 2006) révèle un score supérieur dans les

comportements prosociaux en faveur des filles, et ce, uniquement dans l'une des six tâches proposées aux enfants. De plus, aucune différence significative ne ressort entre les comportements prosociaux observés chez les garçons et les filles (Bouchard et al., 2015; Bouchard et al., 2016). Les évaluations de l'adulte traduisent donc une supériorité prosociale des filles qui est pratiquement absente des données obtenues auprès des enfants. Il serait donc « possible que la prosocialité perçue [par l'adulte] et exprimée [par l'enfant] 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 » (Bouchard et al., 2016, p. 21).

Au-delà des caractéristiques individuelles de l'enfant, d'autres facteurs peuvent influencer ses comportements prosociaux, comme les caractéristiques liées à la famille. Par exemple, Dunn et al. (1998) ont montré un lien entre le statut familial (p. ex. famille monoparentale) et les comportements prosociaux des enfants âgés d'environ sept ans. Toutefois, cette relation semblerait moins prononcée chez leurs frères et sœurs âgés de quatre ans (Dunn et al., 1998). D'autres facteurs familiaux comme le niveau de scolarité de la mère et le revenu familial viendraient effectivement modérer cette association (Dunn et al., 1998).

Similairement, Eisenberg et ses collaborateurs rapportent une influence mitigée de la situation familiale et de la taille de la fratrie sur les comportements

prosociaux des enfants (voir Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 2006). Les associations mesurées dans les études recensées par ces chercheurs varient grandement selon la grandeur de la famille, l'âge des enfants et les comportements étudiés (Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 2006). Ces résultats, bien qu'inconstants, montrent que le milieu familial d'où provient l'enfant pourrait exercer une influence sur ses comportements prosociaux. Les caractéristiques associées à la famille représentent donc un ensemble de facteurs pouvant modérer la relation entre les comportements prosociaux des enfants et la qualité des interactions observée en classe.

2.2 QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE

Le concept de qualité des interactions se compose de deux termes clés. D'abord, formé par le rapprochement des mots « inter » et « action », le terme « interaction » suggère l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité, de plusieurs éléments (Barus-Michel et al., 2016, p. 191). Notons que dans les domaines de l'éducation et de la psychologie, ce terme tient souvent lieu de contraction pour désigner l'interaction sociale (Marc et Picard, 1996), définie comme une « relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre » (Bloch & Tamisier, 2007, p. 483). On remarque que ces définitions intègrent toutes deux l'idée de réciprocité, d'un échange mutuel. En contexte éducatif, les interactions sociales correspondent

effectivement à un échange bidirectionnel d'expériences et d'informations entre les enseignantes et les enfants qui vient favoriser le développement de ceux-ci (Hamre et al., 2014).

Plusieurs théories développementales considèrent les interactions sociales comme une condition fondamentale de l'apprentissage et du développement des enfants (Bodrova & Leong, 2011). Selon la perspective vygotskienne, les interactions qu'entretient l'enfant avec l'adulte et ses pairs lors d'activités partagées (p. ex. le jeu de faire semblant) créent une zone proximale de développement et favorisent ses apprentissages et son développement (Bodrova & Leong, 2011). De la même façon, le modèle bioécologique du développement humain considère les interactions vécues par l'enfant comme le principal mécanisme par lequel il apprend et se développe (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). Selon ce modèle, le développement humain s'effectue grâce aux interactions réciproques de plus en plus complexes qui ont lieu entre un individu et les personnes, les objets et les symboles qui l'entourent. Lorsque ces interactions se produisent sur une base régulière et sur une période prolongée, elles sont qualifiées de processus proximaux. Particulièrement chez les jeunes enfants, ces processus proximaux génèrent la capacité, la motivation, les connaissances et les compétences nécessaires pour s'engager dans différentes activités collectives ou individuelles qui favoriseront son développement (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Ensuite, la « qualité » peut être définie comme « l'attribut d'une personne, d'une chose, d'une organisation, d'une situation, d'un processus, d'un ensemble, qui situe l'entité en question à un degré plus ou moins élevé sur une échelle de valeurs selon des critères hiérarchiques préétablis » (Legendre, 2005, p. 1116). De façon complémentaire, faire état de la qualité d'une chose ou d'un concept consiste à décrire son aspect, sa manière d'être et l'ensemble des modalités sous lesquelles cette chose ou ce concept se présente (Larousse, n.d.). En jumelant ces deux termes, le concept de qualité des interactions réfère donc à une description des différentes interactions pouvant être observées dans les classes, en référence à des critères prédéfinis (Pianta et al., 2008).

Le concept de qualité des interactions est décrit dans le cadre de référence Teaching Through Interactions [TTI] (Hamre & Pianta, 2007), duquel découle l'outil d'observation CLASS (Pianta et al., 2008). Appliquant le modèle bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner & Morris, 2006) aux milieux éducatifs comme l'éducation préscolaire, le cadre de référence TTI suggère que le développement de l'enfant y est le plus directement influencé par les processus proximaux, soit les interactions qu'il entretient sur une base quotidienne avec son enseignante et ses pairs (Hamre & Pianta, 2007). Ces interactions sont considérées comme le principal mécanisme par lequel la classe offre aux enfants la possibilité de s'engager dans leurs apprentissages et de développer leurs compétences, particulièrement sur le plan social (Downer et al., 2010).

Dérivé de plusieurs années de recherche sur l'environnement éducatif et les pratiques efficaces, le cadre de référence TTI permet de conceptualiser et de décrire les interactions de qualité pouvant être observées en classe, soit les pratiques ayant été reliées empiriquement à différents aspects du développement de l'enfant (Hamre & Pianta, 2007). Ce cadre de référence considère à la fois les interactions qui prennent place entre l'enseignante et l'enfant (p. ex. la réponse aux besoins des enfants), mais également la place que l'enseignante laisse aux interactions entre les enfants dans la classe (p. ex. l'aide entre pairs) (Hamre & Pianta, 2007; Pianta et al., 2008).

Afin de tenir compte de la manière dont ces interactions prennent place en classe, Le cadre de référence TTI et l'outil d'observation qui en découle, le CLASS, répartissent les interactions quotidiennes qui ont lieu en classe selon trois grands domaines : 1) le *Soutien émotionnel*, 2) *l'Organisation de la classe* et 3) le *Soutien à l'apprentissage*. Ces trois domaines se divisent ensuite en dix dimensions reliées au développement social, affectif, cognitif et langagier des enfants (Hamre & Pianta, 2007; Pianta et al., 2008). À titre d'exemple, comme le montre la Figure 2, le domaine de *l'Organisation de la classe* comprend trois dimensions : 1) la *Gestion des comportements*, 2) la *Productivité* et 3) les *Modalités d'apprentissage*. Les domaines et les dimensions permettant de rendre compte de la qualité des interactions en classe sont décrits dans les prochains paragraphes.

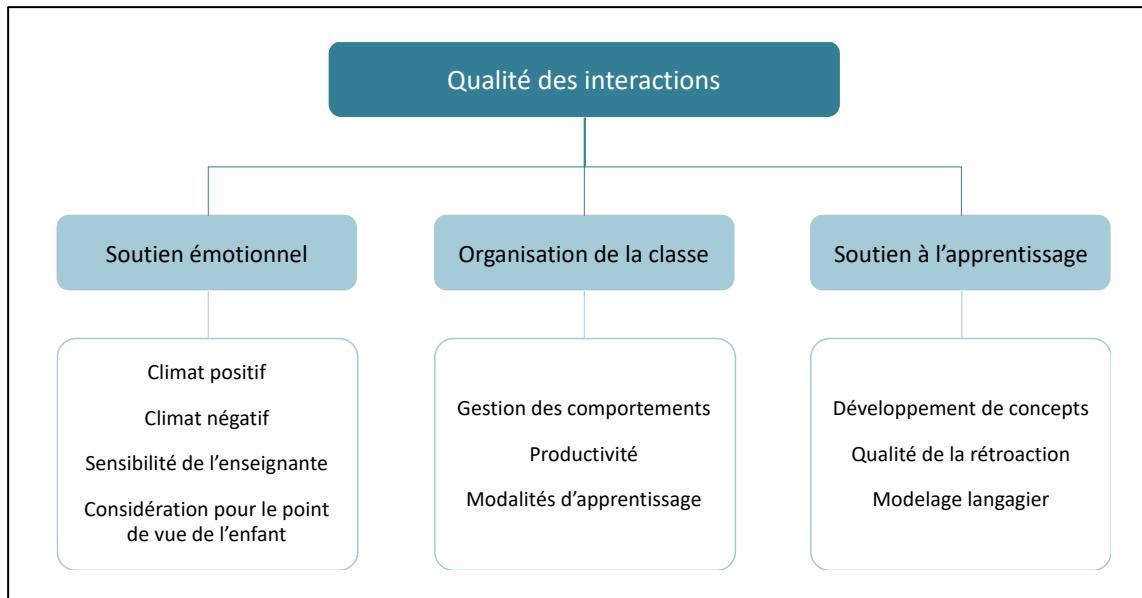


Figure 2 : Domaines et dimensions de la qualité des interactions

2.2.1 SOUTIEN ÉMOTIONNEL

Le premier domaine de la qualité des interactions, le *Soutien émotionnel*, concerne la capacité de l'enseignante à soutenir le fonctionnement social et émotionnel des enfants dans la classe (Pianta et al., 2008). Il est démontré que les enfants qui sont motivés et connectés aux autres dès leurs premières années de scolarité sont susceptibles d'établir des trajectoires positives de développement, tant au plan social que scolaire (Pianta et al., 2008). Afin de mettre de l'avant le soutien offert par l'enseignante sur ce plan, le Soutien émotionnel comprend les quatre dimensions suivantes : 1) *Climat positif*; 2) *Climat négatif*; 3) *Sensibilité de l'enseignante*; et 4) *Considération pour le point de vue de l'enfant*.

Tout d'abord, la dimension du *Climat positif* reflète le climat émotionnel général de la classe et la présence d'un lien émotionnel à la fois entre l'adulte et les enfants, mais également parmi les enfants (Hamre et al., 2013). Une classe ayant un *Climat positif* élevé est caractérisée par l'établissement de relations chaleureuses, la manifestation de sentiments positifs (p. ex. rires, sourires), l'utilisation d'une communication positive (p. ex. « Je suis fière de toi ») et la démonstration de respect mutuel entre les adultes et les enfants (Pianta et al., 2008). La classe devient ainsi un environnement chaleureux et agréable où les enfants et l'enseignante prennent plaisir à être ensemble.

À l'opposé, le *Climat négatif* reflète le niveau global de négativité exprimée en classe (Hamre et al., 2013). Il considère les manifestations de sentiments négatifs (p. ex. colère ou irritabilité), de contrôle punitif (p. ex. cris, menaces), de sarcasme ou d'irrespect dans la classe. Il s'attarde également à la présence d'agression entre les enfants ou de sévère négativité (p. ex. victimisation, intimidation) dans la classe (Pianta et al., 2008). Dans les classes où un *Climat négatif* est présent, l'adulte et les enfants peuvent paraître irritable, ce qui peut faire obstacle aux apprentissages et au développement des enfants (Pianta et al., 2008). Ainsi, un niveau de qualité élevé pour le *Climat négatif* se traduit par l'absence de négativité dans la classe.

La troisième dimension du *Soutien émotionnel*, la *Sensibilité de l'enseignante*, considère le degré auquel l'adulte est sensible aux besoins des enfants et leur offre

une réponse appropriée (Pianta et al., 2008). Une enseignante sensible aux besoins des enfants est attentive aux indices montrant une difficulté chez ces derniers, tant au plan socioémotionnel que sur le plan des apprentissages. Elle offre une réponse rapide et appropriée à leurs besoins individuels (Pianta et al., 2008). Cette dimension tient également compte des manifestations indiquant que les enfants ont trouvé réponse à leurs besoins (p. ex. réengagement dans l'activité). Les enseignantes sensibles créent ainsi un environnement dans lequel les enfants se sentent en sécurité et libres d'explorer et de partager leurs idées, ce qui favorise leur réussite aux plans socioémotionnel et scolaire (Pianta et al., 2008).

La dernière dimension du *Soutien émotionnel*, la *Considération pour le point de vue de l'enfant*, renvoie au degré auquel les interactions et les activités mises en place dans la classe prennent en compte les préférences, les motivations et les idées des enfants et encouragent leur autonomie (Hamre et al., 2013). L'enseignante qui prend en considération le point de vue de l'enfant adopte une planification flexible, incorpore les idées des enfants dans les situations offertes en classe, soutient leur responsabilité et leurs initiatives et elle leur permet de s'exprimer et de bouger dans la classe (p. ex. choisir l'endroit où ils vont s'asseoir) (Pianta et al., 2008). Hamre et Pianta (2007) rapportent que les enfants expriment des sentiments plus positifs à l'égard de l'école, semblent plus motivés et sont plus engagés lorsqu'ils bénéficient d'une telle approche centrée sur l'enfant favorisant l'autonomie.

2.2.2 ORGANISATION DE LA CLASSE

L'*Organisation de la classe* constitue le second domaine de la qualité des interactions (Pianta et al., 2008). Il porte sur l'organisation et la gestion des comportements, de l'attention et du temps d'apprentissage des enfants. Il se base sur le fait que les classes offrent le plus de possibilités d'apprentissage lorsque les enfants se comportent bien, sont constamment actifs dans leurs apprentissages et sont engagés avec intérêt dans les activités qui leur sont offertes (Pianta et al., 2008). Trois dimensions composent ce domaine : 1) *Gestion des comportements*; 2) *Productivité*; et 3) *Modalités d'apprentissage*.

La dimension de la *Gestion des comportements* réfère à l'utilisation par l'enseignante de méthodes proactives pour favoriser les comportements positifs, prévenir les comportements perturbateurs et les réorienter au besoin (Hamre & Pianta, 2007). Ces stratégies comprennent notamment par la formulation de consignes claires, la supervision constante des enfants, la redirection des comportements à l'aide d'indices subtils (p. ex. clin d'œil) et l'utilisation de la rétroaction positive (Pianta et al., 2008). Les enseignantes qui utilisent ces méthodes minimisent ainsi la présence de comportements inappropriés et réduisent le temps passé sur les interventions reliées aux comportements, favorisant l'engagement des enfants dans les activités de la classe (Hamre & Pianta, 2007; Hamre et al., 2013).

La deuxième dimension de l'*Organisation de la classe*, la *Productivité*, porte sur la gestion et l'organisation du temps offert dans la journée. Une classe productive se caractérise par l'implication constante des enfants dans des activités d'apprentissage, des routines bien établies, des transitions courtes et efficaces et une préparation préalable de l'enseignante pour les activités (p. ex. matériel prêt et accessible) (Pianta et al., 2008). Selon Hamre et Pianta (2007), une classe productive fonctionne comme une « machine bien huilée », où tout le monde sait quoi faire et où retrouver le matériel nécessaire. Dans une classe productive, les interruptions sont peu fréquentes et le temps accordé aux apprentissages et au développement des enfants s'en trouve ainsi maximisé (Pianta et al., 2008).

La dernière dimension de ce domaine, les *Modalités d'apprentissage*, réfère à la manière dont l'enseignante maximise l'intérêt et l'engagement des enfants dans les situations offertes en classe (Hamre et al., 2013). Pour ce faire, l'enseignante accompagne les enfants dans leurs activités (p. ex. implication dans le jeu), elle leur offre une variété de matériel et de formules d'apprentissage (p. ex. manipulation) et met en place des stratégies pour rappeler à l'enfant ce dont il est question dans les différentes activités offertes en classe (p. ex. affiches, réorientation des propos) (Pianta et al., 2008). Cela permet à l'enfant de s'engager avec intérêt dans les différentes situations de la classe (p. ex. causerie, jeu de faire semblant), soutenant ainsi ses apprentissages et son développement (Hamre & Pianta, 2007).

2.2.3 SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE

Le *Soutien à l'apprentissage* représente le troisième et dernier domaine de la qualité des interactions. Celui-ci considère la façon dont les enseignantes soutiennent le développement cognitif et langagier des enfants (Pianta et al., 2008), largement dépendants des occasions offertes aux enfants pour utiliser ses compétences existantes et en développer de nouvelles (Hamre & Pianta, 2007). Dans cette optique, le domaine du *Soutien à l'apprentissage* ne se concentre pas sur le contenu des activités offertes en classe, mais plutôt sur les façons dont l'enseignante les met en œuvre pour soutenir efficacement les apprentissages et le développement des enfants (Hamre & Pianta, 2007). On y retrouve trois dimensions : 1) *Développement de concepts*; 2) *Qualité de la rétroaction*; et 3) *Modelage langagier*.

D'abord, la dimension du *Développement de concepts* considère le soutien offert par l'enseignante aux habiletés d'analyse et de raisonnement des enfants (Pianta et al., 2008). Dans les classes présentant un *Développement de concepts* élevé, l'enseignante est vue comme une « opportuniste » qui, en plus de planifier des activités qui favorisent le raisonnement des enfants, tire profit des occasions spontanées qui surviennent dans leurs interactions quotidiennes pour engager les élèves dans une réflexion plus approfondie (Hamre & Pianta, 2007). Pour ce faire, elle encourage l'analyse et le raisonnement des enfants plutôt que la mémorisation de contenus (p. ex. en posant des questions de type « Pourquoi? » et « Comment? »), favorise l'expérimentation et la création des enfants et relie les concepts présentés à

leurs connaissances antérieures et à leur réalité quotidienne (Pianta et al., 2008). Cela contribue évidemment à soutenir les apprentissages et le développement des enfants (Hamre & Pianta, 2007).

La dimension suivante, la *Qualité de la rétroaction*, porte sur les rétroactions fournies par l'enseignante pour permettre à l'enfant d'approfondir sa compréhension et son apprentissage (Pianta et al., 2008). Une rétroaction de qualité fournit à l'enfant de l'information spécifique sur sa réponse ou sa réflexion, mais aussi sur la façon dont il pourrait s'y prendre ou la manière dont il s'y est pris pour y arriver (Hamre & Pianta, 2007). Pour ce faire, l'enseignante a notamment recours à l'étayage (p. ex. en simplifiant la tâche de l'enfant ou en le questionnant sur ses actions) (Pianta et al., 2008). De plus, elle s'engage dans des échanges soutenus avec les enfants, leur demande d'expliquer leur raisonnement, ajoute de l'information sur ce qu'ils disent et encourage leurs efforts (Pianta et al., 2008).

Enfin, la dernière dimension du *Soutien à l'apprentissage*, le *Modelage langagier*, rend compte du soutien offert par l'enseignante au développement langagier de l'enfant. Cette dimension considère la fréquence des conversations dans la classe, entre les enfants et les adultes, de même que les stratégies mises en place par l'enseignante pour les favoriser (Pianta et al., 2008). Par exemple, le *Modelage langagier* est présent lorsque l'enseignante s'engage dans des échanges de type « aller-retour » avec les enfants, pose des questions ouvertes, répète ou étend les

propos des enfants et utilise un langage varié, y compris un vocabulaire plus élaboré qu'elle explique aux enfants et relie à des mots qu'ils connaissent déjà (Hamre & Pianta, 2007). Les enfants exposés à un tel *Modelage langagier* font preuve d'un développement langagier accru qui, à son tour, est associé à leurs apprentissages et leur développement (Hamre & Pianta, 2007).

2.2.4 ÉTUDES PORTANT SUR LA QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE

Les études menées aux États-Unis et ailleurs dans le monde montrent que les enfants sont majoritairement exposés à un niveau de *Soutien émotionnel* et d'*Organisation de la classe* moyen-élévé, alors que le niveau du *Soutien à l'apprentissage* s'avère faible (CASTL, 2013; Hamre & Pianta, 2007; Leyva et al., 2015; Perlman et al., 2016; von Suchodoletz et al., 2019). La Figure 3 en témoigne. Celle-ci présente les courbes associées aux données récoltées pour les trois domaines du CLASS, dans plus de 6 000 classes allant de l'éducation préscolaire à la troisième année du primaire aux États-Unis (CASTL, 2013). En outre, les données d'une méta-analyse portant sur l'utilisation du CLASS auprès d'enfants âgés entre 30 et 72 mois indique que la cote moyenne de qualité associée aux deux premiers domaines se situe généralement autour de 5,00, alors qu'elle tourne autour de 2,00 pour le *Soutien à l'apprentissage* (Perlman et al., 2016).

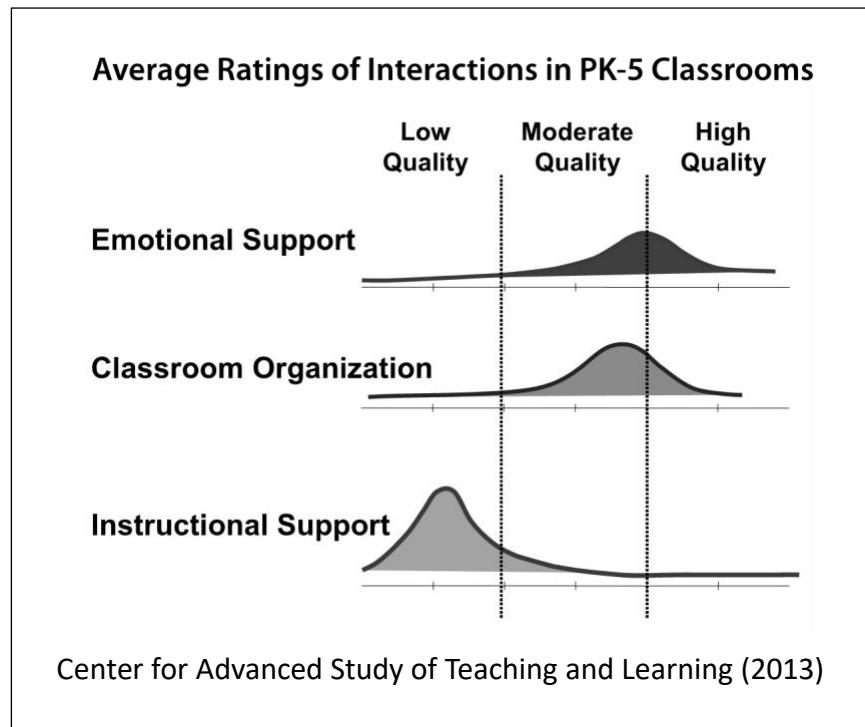


Figure 3 : Niveaux de qualité des interactions observés aux États-Unis

Les données des études réalisées au Québec correspondent en partie à ce qui a été observé dans les classes aux États-Unis (Pianta et al., 2008). Par exemple, Bouchard et al. (2017) ont utilisé le CLASS pour évaluer la qualité des interactions dans les classes d'éducation préscolaire quatre ans. Les données montrent que le niveau de qualité est moyen-élévé pour les domaines du *Soutien émotionnel* et de l'*Organisation de la classe* (Bouchard et al., 2017). Toutefois, c'est ce dernier domaine qui obtient le score de qualité le plus élevé ($M = 5,34$), suivi du Soutien émotionnel ($M = 5,22$). Quant au *Soutien à l'apprentissage*, il constitue le domaine où la qualité est la plus faible, soit à la limite inférieure du niveau moyen ($M = 3,12$) (Bouchard et al., 2017). En outre, les écarts-types associés aux dimensions du CLASS y sont assez

élevés, allant de 0,76 (Climat négatif) à 1,24 (Considération pour le point de vue de l'enfant). Cela témoigne d'une certaine variabilité du niveau de qualité des interactions observé dans les classes participantes.

De plus, Duval et al. (2016) ont utilisé le CLASS afin de mesurer la qualité des interactions dans des classes d'éducation préscolaire cinq ans ($M = 73,34$ mois; $\bar{ET} = 4,22$). En moyenne, dans les 12 classes d'éducation préscolaire cinq ans où les données ont été récoltées, les domaines du *Soutien émotionnel* et de l'*Organisation de la classe* affichent un niveau de qualité moyen-élévé (respectivement 4,92 et 5,12). Le score de qualité associé au domaine du *Soutien à l'apprentissage* se situe quant à lui à la limite inférieure du niveau moyen, soit 3,27 (Duval et al., 2016). Les données obtenues par ces chercheurs dans les classes d'éducation préscolaire cinq ans vont dans le même sens que celles récoltées par Bouchard et al. (2017) dans les classes d'éducation préscolaire quatre ans, de même que celles obtenues aux États-Unis.

Au-delà des scores de qualité observés, plusieurs études ont montré un lien entre la qualité des interactions en classe et la compétence sociale des enfants, voire ses comportements prosociaux. Par exemple, Schmitt et al. (2018) ont étudié le lien entre la qualité des interactions, telle qu'observée à l'aide du CLASS, et la compétence sociale de 102 enfants âgés en moyenne de 53,57 mois ($\bar{ET} = 5,42$), à partir d'une mesure rapportée par leur enseignante comprenant une échelle de prosocialité. Ces chercheuses ont choisi d'utiliser une moyenne globale composée des scores associés

aux trois domaines du CLASS, étant donné que ceux-ci étaient fortement corrélés entre eux (Schmitt et al., 2018). Les résultats montrent que la moyenne globale associée à la qualité des interactions permet de prédire la compétence sociale des enfants, telle que rapportée par leur enseignante (Schmitt et al., 2018).

Dans un même ordre d'idées, Mashburn et al. (2008) ont utilisé les données provenant de deux grandes enquêtes sur le développement de l'enfant de quatre ans⁴ afin de mesurer les liens entre les domaines du CLASS et les compétences cognitive, langagière et sociale des enfants âgés de quatre ans ($M = 4,62$). Les données obtenues auprès de 2 307 enfants montrent qu'un niveau plus élevé de Soutien émotionnel est associé à une compétence sociale plus élevée chez les enfants, telle que rapportée par leur enseignante (Mashburn et al., 2008).

Downer et al. (2010) avancent quant à eux que tous les domaines de la qualité des interactions peuvent avoir un effet sur la compétence sociale des enfants, voire sur ses comportements prosociaux. D'abord, en lien avec le premier domaine du *Soutien émotionnel*, il a été maintes fois démontré que le climat de la classe est un prédicteur de la compétence sociale de l'enfant (Burchinal et al., 2008; Curby, LoCasale-Crouch, et al., 2009; Downer et al., 2010). Ensuite, plusieurs indicateurs

⁴ Les données proviennent de l'enquête *Multi-State Study of Pre-Kindergarten* faite par le *National Center for Early Development and Learning* et de la *State-Wide Early Education Programs Study*, réalisée conjointement par le *National Center for Early Development and Learning* et le *National Institute for Early Education Research*.

faisant partie du domaine de l'*Organisation de la classe* peuvent être reliés à la compétence sociale de l'enfant, voire à ses comportements prosociaux : l'établissement de limites et d'attentes comportementales claires, l'utilisation de stratégies positives de gestion des comportements et la mise en place d'un horaire prévisible (Bierman & Erath, 2006; Donohue et al., 2003; Downer et al., 2010; Ferreira et al., 2016). Enfin, un niveau de *Soutien à l'apprentissage* de qualité élevée est associé à une compétence sociale accrue et à des interactions positives entre l'enseignante et l'enfant (Downer et al., 2010; Pianta et al., 2002).

Similairement, Broekhuizen et al. (2016) ont mesuré les effets la qualité des interactions, observée à l'aide du CLASS, sur les habiletés sociales des enfants, illustrées par leurs comportements prosociaux, à l'éducation préscolaire et en première année du primaire. Ainsi, leur échantillon regroupait des enfants âgés de quatre à sept ans. Les résultats révèlent que les enfants exposés à des niveaux plus élevés de *Soutien émotionnel* et d'*Organisation de la classe* à l'éducation préscolaire quatre et cinq ans démontrent davantage d'habiletés sociales (p. ex. comportements prosociaux), l'année suivante, soit à l'éducation préscolaire cinq ans et en première année du primaire, que les enfants qui n'ont pas connu de telles interactions de qualité (Broekhuizen et al., 2016). Les données de cette étude révèlent également une absence de lien significatif entre le *Soutien à l'apprentissage* et la compétence sociale des enfants (Broekhuizen et al., 2016). En bref, l'ensemble de ces études montre que le soutien offert par l'enseignante à l'éducation préscolaire, notamment la qualité des

interactions en classe, contribue généralement à soutenir la compétence sociale des enfants, laquelle peut s'illustrer par leurs comportements prosociaux, manifestés en situation de jeu de faire semblant.

2.3 JEU DE FAIRE SEMBLANT

Cette section présente les fondements théoriques du jeu de faire semblant, présenté dans ce mémoire comme une situation clé pour observer les comportements prosociaux des enfants. Le jeu de faire semblant est défini selon la théorie historico-culturelle de Vygotski (1967, 1978), laquelle a été approfondie ultérieurement par ses étudiants, notamment Elkonin (1999, 2005) et Leont'ev (2009). Notons que dans ses travaux, Vygotski (1967, 1978) utilisait seulement le terme « jeu » pour référer au jeu de faire semblant, qu'il considérait comme le jeu véritable. Il refusait d'utiliser le terme « symbolique », couramment employé dans le milieu de la pratique, de crainte que les activités impliquant l'utilisation de symboles, telles que l'algèbre, soient considérées comme du jeu symbolique (Vygotski, 1978). Les chercheurs qui ont repris sa théorie ont adopté l'expression « jeu de faire semblant » (en anglais *pretend play* ou *make-believe play*) afin de faire la distinction entre celui-ci et les autres formes de jeu pouvant être observées à l'éducation préscolaire qui n'impliquent pas les mêmes caractéristiques (p. ex. jeu de construction, jeu de règles, casse-tête, etc.) (Bodrova & Leong, 2015; Elkonin, 2005; Leont'ev, 2009). Pour cette même raison, le terme « jeu de faire semblant » est privilégié dans ce mémoire.

Pour Vygotski (1978), le véritable jeu de faire semblant est constitué de trois éléments essentiels : 1) une situation imaginaire créée par les enfants; 2) l'adoption et l'interprétation de rôles et 3) l'application d'un ensemble de règles correspondant aux rôles adoptés. La création d'une situation imaginaire et le jeu de rôles constituent des caractéristiques communément acceptées du jeu de faire semblant (Bodrova & Leong, 2015). En référence au premier élément, il est largement reconnu que le jeu de faire semblant consiste pour l'enfant à créer une situation imaginaire (Nourot, 2006). Toutefois, bien que cette situation soit imaginaire, elle peut être observée et identifiée par d'autres personnes, puisque les enfants rendent les caractéristiques de la situation explicite (p. ex. « On va jouer à la famille. Je suis la maman et toi le bébé ») (Bodrova & Leong, 2011).

De cette situation imaginaire découlent ensuite les rôles adoptés par les enfants, deuxième élément fondamental du jeu de faire semblant selon Vygotski (1978). Concrètement, les rôles correspondent aux personnes ou aux personnages que les enfants imitent (p. ex. la maman, le bébé) (Bodrova & Leong, 2011). Bien qu'ils soient souvent annoncés explicitement par les enfants lors de l'organisation du scénario de jeu de faire semblant, ces rôles demeurent facilement identifiables par un observateur externe. Dans les faits, le rôle adopté par l'enfant transparaît dans ses actions, ses paroles et son choix d'accessoires (Bodrova & Leong, 2011).

Vygotski (1978) considère également que le jeu de faire semblant est conditionnel au respect des joueurs à un ensemble de règles. Effectivement, dans le jeu de faire semblant, les enfants agissent de façon particulière selon le rôle qu'ils occupent dans la situation imaginaire (Vygotski, 1967). Par exemple, l'enfant qui joue le rôle de la « maman » doit adopter des comportements, une attitude et un langage caractéristiques de ce rôle. Il ne peut pas s'asseoir dans la chaise haute et réclamer à manger en pleurant. Les règles du jeu correspondent donc aux types de comportements associés à un rôle précis (Bodrova & Leong, 2015). Seules les actions qui correspondent à ces règles sont acceptables dans le scénario de jeu. Chaque fois qu'une situation imaginaire survient, les règles existent de façon implicite (Vygotski, 1978). Par ailleurs, elles ne sont pas formulées à l'avance et ne changent pas en cours de jeu. Elles résultent plutôt de la situation imaginaire et des rôles y étant associés (Vygotski, 1978). Les règles du jeu de faire semblant ne sont pas toujours verbalisées par les enfants; elles deviennent apparentes lorsqu'un enfant les transgresse et que ses pairs lui rappellent le comportement à adopter (Bodrova & Leong, 2011).

2.3.1 JEU DE FAIRE SEMBLANT MATURE

À partir des conceptions de Vygotski sur le jeu de faire semblant, Elkonin (2005) a introduit l'idée de jeu de faire semblant mature, ou pleinement développé, précisant que seul celui-ci peut devenir l'activité maîtresse et représenter une source de développement chez l'enfant d'âge préscolaire (Bodrova & Leong, 2015;

Germeroth et al., 2019). Selon Elkonin (2005), le jeu de faire semblant apparaît d'abord sous une forme immature chez les jeunes enfants, soit vers deux ou trois ans. À ce moment, le jeu de faire semblant est très centré sur les objets : les enfants reproduisent des actions de la vie courante de façon plutôt stéréotypée et répétitive, sans les intégrer dans un scénario organisé et cohérent (Bodrova & Leong, 2011).

Avec la pratique, le niveau de jeu de faire semblant de l'enfant évolue graduellement vers un jeu plus mature, particulièrement lorsqu'il est étayé par l'adulte ou des partenaires de jeu plus avancés (Bodrova & Leong, 2011, 2015). L'accent passe graduellement des actions posées par les enfants aux rôles adoptés par ceux-ci (Elkonin, 2005). Les enfants commencent alors à suivre les règles imposées par leurs rôles : ils utilisent les accessoires et interagissent de façon cohérente avec le rôle adopté (Bodrova & Leong, 2015). On peut voir apparaître des relations et un scénario de plus en plus élaborés dans le jeu des enfants (Bodrova & Leong, 2015).

Selon Vygotski et Elkonin, le jeu de faire semblant mature apparaît entre quatre et six ans, atteignant son apogée entre cinq et six ans (Bodrova & Leong, 2011; Landry & Mélançon, 2020), période lors de laquelle l'enfant fréquente la maternelle cinq ans. Ce jeu de faire semblant mature porte davantage sur les relations entre les personnages que les enfants interprètent que sur les actions et les objets (Bodrova & Leong, 2011). Les rôles et le scénario sont négociés pendant une période prolongée, les actions et les accessoires n'occupant qu'un rôle de soutien dans la mise en œuvre

du scénario (Bodrova & Leong, 2015). De manière plus précise, Elkonin fait ressortir cinq caractéristiques qui permettent de décrire le jeu de faire semblant mature (Bodrova & Leong, 2011) : 1) les représentations et les actions symboliques; 2) l'utilisation spécifique du langage; 3) les thèmes complexes et étroitement liés; 4) les rôles complexes à multiples facettes; et 5) un cadre temporel prolongé.

La première caractéristique du jeu de faire semblant mature, les représentations et les actions symboliques, correspond à la capacité des enfants à utiliser des objets ou des gestes pour représenter d'autres objets ou d'autres actions (Bodrova & Leong, 2011). Lors du jeu de faire semblant mature, la fonction de certains objets est transformée pour permettre aux enfants de jouer leurs rôles et de mettre en œuvre leur scénario (p. ex. des tissus peuvent devenir des vêtements, une nappe ou une couverture) (Elkonin, 2005). Les enfants peuvent également inventer de nouveaux accessoires pour soutenir leur scénario de jeu (p. ex. ils vont chercher des bouts de papier pour représenter les billets d'avion) (Germeroth et al., 2019; Vygotski, 1978). Ils peuvent même parfois recourir à un simple geste qui imite une action ou qui communique un aspect du jeu de rôle plutôt que d'utiliser des accessoires physiques (p. ex. lever la main sur une oreille pour simuler un appel téléphonique) (Germeroth et al., 2019). En situation de jeu de faire semblant, les actions simulées par les enfants se distinguent par leur caractère abrégé et généralisé (Elkonin, 2005; Leont'ev, 2009). Elles constituent davantage un aperçu d'une action réelle plutôt que

son imitation exacte, mais le sens est conservé, ce qui permet aux enfants de cheminer dans leur scénario (Bodrova & Leong, 2015).

La seconde caractéristique consiste en l'utilisation du langage pour créer un scénario imaginaire. Elle réfère à la communication spécifique que les enfants mettent en place tout au long du jeu de faire semblant pour préciser leurs rôles, expliquer ce que les accessoires représentent et déterminer les actions qui seront posées (Bodrova & Leong, 2011). Selon Germeroth et al. (2019), il arrive également que les enfants sortent de leurs rôles en cours de jeu pour discuter du scénario et de leurs rôles au sein de celui-ci. Cela donne lieu à des interactions comme « Là, ce serait la nuit, tu nous dirais d'aller nous coucher » ou « Maintenant, le magasin est fermé. Il va falloir aller au restaurant ». Leurs relations sont donc marquées par la présence de divers commentaires et instructions à travers lesquels le déroulement du jeu est contrôlé (Elkonin, 2005). Cette communication typique du jeu de faire semblant mature implique un échange bidirectionnel entre les enfants, pas seulement un enfant qui verbalise ce qu'il fait sans tenir compte du rôle des autres (Germeroth et al., 2019).

Germeroth et al. (2019) considèrent également la capacité de l'enfant à maintenir un discours, des gestes et un ton de voix cohérents avec son rôle comme un élément important de la communication mise en place lors du jeu de faire semblant. En pratique, les enfants qui s'engagent dans un jeu de faire semblant

qualifié de mature utilisent des mots reliés au thème et changent leur intonation en fonction des rôles qu'ils jouent (p. ex. parler en « bébé ») (Germeroth et al., 2019). Lorsque leurs habiletés langagières ne leur permettent pas de s'exprimer oralement, ils s'expriment à l'aide de gestes reliés aux rôles qu'ils jouent (p. ex. le caissier tend la main pour recevoir le paiement du client).

La présence de thèmes complexes et étroitement liés constitue la troisième caractéristique du jeu de faire semblant mature (Bodrova & Leong, 2015). Cela signifie que les enfants mettent en œuvre une variété de thèmes de jeu (p. ex. l'autobus, la famille, l'épicerie) qui sont reliés pour créer un scénario cohérent (p. ex. la famille prend l'autobus pour aller faire l'épicerie) (Bodrova & Leong, 2011). Leurs actions sont coordonnées et orientées vers la réalisation du scénario déterminé conjointement. Ainsi, le jeu de faire semblant se caractérise par un jeu coopératif dans lequel les enfants partagent un objectif commun (le scénario de jeu) et une compréhension commune des règles et des rôles de chacun (Germeroth et al., 2019).

La quatrième caractéristique du jeu de faire semblant mature réfère à la présence de rôles complexes à multiples facettes. Elkonin (2005) considère que les rôles adoptés par les enfants constituent l'élément central du jeu de faire semblant, celui qui unit tous les autres. En effet, le rôle adopté par l'enfant détermine les actions que celui-ci va simuler, les accessoires qu'il va utiliser et les relations qu'il entretiendra avec ses pairs (Bodrova & Leong, 2015; Elkonin, 2005; Leont'ev, 2009). Le jeu de faire

semblant mature se caractérise par la coordination et de l'intégration simultanée de plusieurs rôles élaborés par les enfants (p. ex. la maman, les enfants, le chauffeur d'autobus, la caissière, etc.) (Elkonin, 2005). Les enfants impliqués dans un jeu de faire semblant mature peuvent maintenir leur rôle tout au long du jeu, adoptant des actions et un langage cohérents avec celui-ci (Germeroth et al., 2019). Lorsque le nombre d'enfants ne permet pas de couvrir l'ensemble des rôles nécessaires à la mise en œuvre du scénario, les enfants peuvent parfois jouer différents rôles en alternance, mais ces changements sont justifiés par le scénario de jeu (Germeroth et al., 2019).

Enfin, le jeu de faire semblant mature peut être caractérisé par un cadre temporel prolongé, soit la capacité de l'enfant à soutenir son activité au cours d'une même période de jeu, voire sur plusieurs jours (Elkonin, 2005). Pour ce faire, les enfants ont besoin de périodes substantielles, soit des blocs ininterrompus de 40 à 60 minutes par jour (Bodrova & Leong, 2011). Cela leur permet de planifier le déroulement du jeu, négocier les rôles, déterminer les actions à poser et jouer conjointement le scénario déterminé. Au contraire, lorsque les enfants se sentent pressés par le temps, il leur est plus difficile d'interagir librement dans un scénario élaboré (Trawick-Smith, 2006). Ils sont alors plus susceptibles de précipiter leurs demandes et leurs actions, sans les négociations et la planification habituelles qui occupent souvent autant de temps que le jeu lui-même (Trawick-Smith, 2006).

Les travaux de Vygotski (1967, 1978) et de ses successeurs (Bodrova & Leong, 2015; Elkonin, 2005; Leont'ev, 2009) ont donc fait ressortir les caractéristiques des situations de jeu de faire semblant permettant d'observer les gains développementaux des enfants, dont leurs comportements prosociaux. Considérant l'hypothèse de ce mémoire voulant que la qualité des interactions qui se déroulent en classe puisse soutenir ces comportements prosociaux en situation de jeu de faire semblant, la prochaine section présente les fondements théoriques de la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire.

2.4 SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

En somme, les comportements prosociaux ont été présentés dans ce chapitre comme un ensemble de comportements asymétriques (*Aider, Réconforter, Encourager, Donner/Offrir, Protéger*) et symétriques (*Partager, Coopérer, Échanger, Inviter à jouer*) qui permettent à l'enfant d'entrer en relation de façon harmonieuse avec les autres (Bouchard, Coutu, et al., 2012). De manière à soutenir les comportements prosociaux des enfants, des études ont montré l'importance de considérer la qualité des interactions en classe. En effet, c'est à travers les interactions que l'enfant entretient avec ses pairs et l'enseignante qu'il développe ses comportements prosociaux (Bierman & Erath, 2006; Bouchard, Coutu, et al., 2012). Par ailleurs, il a été montré que le jeu de faire semblant s'avère un contexte de choix pour observer les comportements prosociaux de l'enfant âgé de quatre à six ans

(Gross, 2006). Concrètement, la création d'une situation imaginaire, l'adoption de rôles et le respect des règles y étant reliés fournissent à l'enfant l'occasion d'adopter des comportements prosociaux (Bierman & Erath, 2006; Spivak & Howes, 2011). Il est donc possible de penser que le niveau de qualité des interactions en classe, définie en termes de *Soutien émotionnel*, *d'Organisation de la classe* et de *Soutien à l'apprentissage*, soit relié aux comportements prosociaux des enfants, tels qu'observés en situation de jeu de faire semblant. Un schéma intégrateur est ici proposé pour illustrer cette hypothèse qui est à la base de l'étude (voir Figure 4).

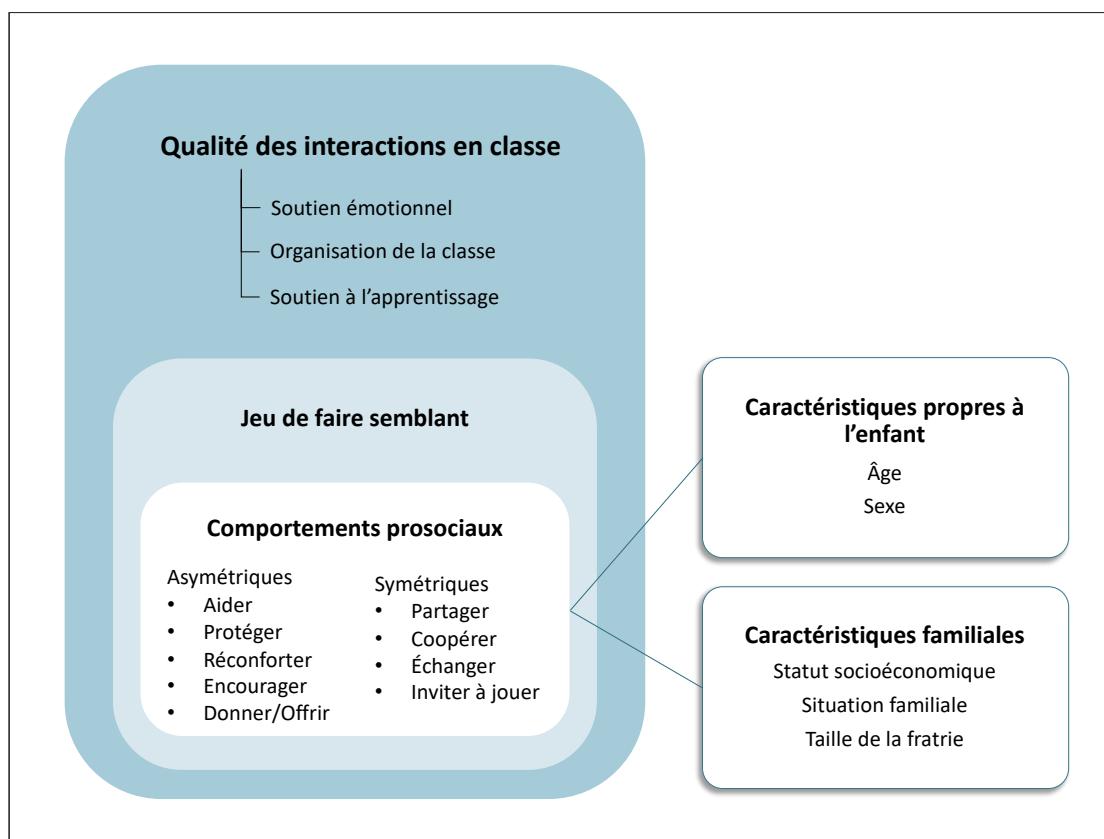


Figure 4 : Schéma intégrateur des concepts à l'étude

Comme le montre la Figure 4, les comportements prosociaux asymétriques et symétriques des enfants, observés en situation de jeu de faire semblant, sont mis en relation avec la qualité des interactions globalement observée en classe, tout en contrôlant les caractéristiques individuelles et familiales pouvant avoir un effet sur les comportements prosociaux de l'enfant. Cette étude entend donc pallier le manque de connaissances concernant le lien potentiel entre la qualité des interactions en classe et les comportements prosociaux des enfants, observés dans un contexte riche et signifiant pour eux, soit le jeu de faire semblant.

Dans cette visée, trois objectifs de recherche spécifiques peuvent être formulés à partir des éléments théoriques présentés dans ce chapitre :

- 1) Étudier les comportements prosociaux asymétriques (*Aider, Réconforter, Encourager, Donner/Offrir, Protéger*) et symétriques (*Partager, Coopérer, Échanger, Inviter à jouer*) des enfants âgés entre quatre et six ans en situation de jeu de faire semblant;
- 2) Mesurer le niveau de qualité des interactions (*Soutien émotionnel, Organisation de la classe et Soutien à l'apprentissage*) en classe d'éducation préscolaire cinq ans;
- 3) Examiner le lien entre la qualité des interactions en classe et les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans en situation de jeu de faire semblant.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre aborde d'abord le devis de recherche retenu pour répondre aux objectifs de l'étude. Par la suite, les participants à la recherche sont présentés, suivis des outils et de la procédure de collecte de données. Enfin, le plan d'analyse des données permettant de répondre aux objectifs de recherche est exposé.

3.1 DEVIS DE RECHERCHE

Ce travail de maîtrise fait appel à un devis mixte de recherche qui combine à la fois les méthodes quantitatives et qualitatives. Les objectifs de recherche sont ainsi éclairés par des données quantitatives concernant les relations entre les variables indépendantes et variables dépendantes, ainsi que des données qualitatives qui permettent une description riche de la situation observée (Creswell & Plano Clark, 2018, p. 5). L'utilisation combinée de ces deux méthodes permet de mieux comprendre le problème de recherche que l'une ou l'autre prise séparément (Creswell, 2012, p. 535).

Dans le cadre de cette étude, les données quantitatives ont d'abord permis de décrire les variables dépendantes, c'est-à-dire les comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant : *Aider, Réconforter, Encourager, Donner/Offrir, Protéger, Partager, Coopérer, Échanger et Inviter à jouer*. Puis, elles ont permis d'examiner les variables indépendantes, soit les domaines de la qualité des

interactions en classe : le *Soutien émotionnel*, l'*Organisation de la classe* et le *Soutien à l'apprentissage*. De plus, les données quantitatives ont contribué à examiner liens entre ces deux types de variables (VD et VI). Enfin, les données qualitatives sont par la suite venues préciser les données quantitatives, en ajoutant de l'information sur les comportements prosociaux observés et les situations de jeu de faire semblant dans lesquelles ils ont été observés.

3.2 PARTICIPANTS

L'échantillon de cette étude est constitué de 67 enfants âgés en moyenne de 66,93 mois ($\bar{E}T = 3,73$), dont 58,2 % sont des garçons ($n = 39$). Ceux-ci proviennent de six classes d'éducation préscolaire cinq ans, composées en moyenne de 17 enfants (minimum = 14, maximum = 19). Ces classes sont réparties dans cinq écoles provenant de deux commissions scolaires de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean (Commission scolaire des Rives-du-Saguenay et Commission scolaire De La Jonquière).

Le Tableau 2 présente l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) associé à chacune des écoles. Cet indice est composé de deux variables : 1) le niveau de scolarisation de la mère; et 2) la proportion de parents actifs sur le marché du travail (MÉES, 2018). Les écoles sont ainsi classées selon un rang décile, le rang 1 regroupant les écoles qui accueillent principalement des élèves provenant de milieux favorisés, alors que le rang 10 regroupe les écoles accueillant une majorité d'élèves provenant

de milieux défavorisés (MÉES, 2018). L'IMSE des écoles participant à cette étude varie entre 4 et 10 ($M = 6,4$; $\bar{E}T = 2,5$).

Tableau 2 : Indice de milieu socioéconomique des écoles participantes

École	IMSE
1	7
2	4
3	4
4	7
5	10

Le Tableau 3 fait état des caractéristiques familiales des enfants participants, informations recueillies dans le questionnaire sociodémographique remis aux parents. On constate que la mère l'a rempli à titre de répondante pour la majorité des enfants (86,6 %) et que l'âge moyen des répondants est de 33,79 ans ($\bar{E}T = 3,6$). La majorité d'entre eux détient un diplôme d'études postsecondaires (68,7 %) et occupe un emploi à temps plein (70,1 %). La plupart des enfants font partie d'une famille nucléaire, soit une famille dans laquelle les enfants vivent avec leurs deux parents (76,1 %). La majorité des enfants a un ou deux frère(s) et sœur(s) (74,7 %), la moyenne de la fratrie étant située à 1,55 enfant. Le quart des familles (25,4 %) dispose d'un revenu annuel brut se situant entre 70 000 \$ et 90 000 \$, tandis que 40,3 % d'entre elles ont un revenu supérieur à 100 000 \$.

Tableau 3 : Caractéristiques des familles participantes

Variables	n	%
Parent répondant		
Mère	58	86,6
Père	9	13,4
Structure familiale		
Famille nucléaire	51	76,1
Garde partagée	7	10,4
Famille monoparentale	6	9,0
Famille recomposée	3	4,5
Niveau d'études		
Secondaire non terminé	4	6,0
Diplôme d'études secondaires	5	7,5
Diplôme d'études professionnelles	12	17,9
Diplôme d'études collégiales	26	38,8
Diplôme universitaire	20	29,9
Statut d'emploi		
Sans emploi	8	11,9
Emploi à temps partiel	10	14,9
Emploi à temps plein	47	70,1
Études à temps plein	2	3,0
Revenu familial annuel brut⁵		
Entre 15 000 et 24 999 \$	1	1,5
Entre 25 000 et 49 999 \$	8	11,9
Entre 50 000 et 69 999 \$	13	19,4
Entre 70 000 et 99 999 \$	17	25,4
Plus de 100 000 \$	27	40,3
Fratrie (nombre de frères et sœurs)		
0	6	9,0
1	31	46,3
2	19	28,4
3	9	13,4
4 et plus	2	3,0

L'échantillon à l'étude comprend également cinq enseignantes et un enseignant ($n = 6$) de maternelle cinq ans. Celles-ci⁶ sont âgées en moyenne de 40,17 ans ($\bar{E}T = 8,47$) et elles détiennent en moyenne 15,5 années d'expérience en

⁵ Une donnée était manquante pour cette question. Les pourcentages ont été calculés par rapport aux 66 réponses reçues.

⁶ Étant donné qu'une majorité d'enseignantes se retrouvent dans l'échantillon à l'étude, l'usage du féminin est conservé dans l'ensemble du mémoire.

enseignement ($\bar{E}T = 5,79$), dont 9,17 à l'éducation préscolaire cinq ans ($\bar{E}T = 4,16$).

L'ensemble des enseignantes a réalisé un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Une seule détient un diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention éducative (diplôme de 2^e cycle universitaire).

3.3 OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Deux questionnaires ont été utilisés dans le cadre de cette recherche : 1) le Questionnaire sociodémographique remis aux parents; et 2) le Questionnaire pour le personnel enseignant. De plus, trois outils d'observation ont été employés pour la collecte de données : 1) la Grille d'observation des comportements prosociaux; 2) la Fiche d'observation du jeu de faire semblant; et 3) le *Classroom Assessment Scoring System* [CLASS] (Pianta et al., 2008). Ces outils sont décrits de manière plus détaillée dans les prochains paragraphes.

3.3.1 QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE DISTRIBUÉ AUX PARENTS

Le Questionnaire sociodémographique (voir Annexe 3) a permis de recueillir des informations sur les caractéristiques individuelles et familiales des enfants participants afin de décrire l'échantillon à l'étude et d'examiner si elles sont reliées ou non aux comportements prosociaux manifestés par ceux-ci. En effet, certaines études (p. ex. Bouchard, Coutu, et al., 2012; Eisenberg et al., 2013) montrent un lien

entre les caractéristiques propres à l'enfant (p. ex. âge, sexe) et celles de sa famille (p. ex. statut socioéconomique, situation d'emploi des parents) et ses comportements prosociaux. Dans le cadre de cette étude, le Questionnaire sociodémographique visait plus précisément à recueillir des données sur la structure familiale (p. ex. famille nucléaire, garde partagée, etc.), le niveau de scolarité des parents, leur statut d'emploi, le revenu familial annuel brut, la composition de la fratrie, etc.

De plus, la question « Votre enfant présente-t-il un retard, une difficulté ou un trouble du développement? Si oui, précisez » a permis de justifier l'inclusion ou l'exclusion de l'enfant dans l'échantillon de l'étude. À cet effet, le questionnaire précisait que les enfants présentant un retard, une difficulté ou un trouble de développement majeurs (p. ex. autisme, déficience intellectuelle, retard de développement) seraient exclus de l'étude puisqu'elle s'adresse à un échantillon dit typique.

3.3.2 QUESTIONNAIRE POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Le Questionnaire pour le personnel enseignant a permis de récolter de l'information sur chaque participante et sa classe, contribuant ainsi à la description de l'échantillon à l'étude. Tel que présenté en Annexe 4, ce questionnaire recueillait notamment l'âge de l'enseignante, son nombre d'années d'expérience en

enseignement, sa formation initiale et continue, de même que le nombre d'enfants dans sa classe.

Ce questionnaire distribué aux enseignantes comprenait également une section sur le jeu de faire semblant⁷. L'ensemble des informations recueillies dans cette section a permis de mieux décrire le contexte dans lequel les comportements prosociaux ont été observés. La fréquence du jeu de faire semblant dans la classe (p. ex. tous les mois, toutes les semaines, etc.), le nombre d'heures hebdomadaires lors desquelles les enfants sont impliqués dans le jeu de faire semblant, les situations dans lesquels le jeu de faire semblant est intégré dans la classe (p. ex. activités dirigées par l'adulte, jeux libres, etc.) et le nombre d'heures de formation reçue à ce sujet dans la dernière année étaient relevés dans cette section. La dernière question, d'ordre qualitatif, portait sur l'organisation du jeu de faire semblant dans la classe : « Décrivez l'organisation et le déroulement du jeu symbolique dans votre classe (type de regroupement, formation des équipes, matériel utilisé, rôle de l'enseignant, etc.) ».

3.3.3 GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX

La Grille d'observation des comportements prosociaux a été conçue pour cette étude dans la poursuite des travaux de Bouchard et al. (2009-2012). L'Annexe 1

⁷ L'expression « jeu symbolique » a été conservée dans le questionnaire afin de respecter l'usage courant dans la pratique.

présente la démarche complète ayant mené à la conception de cette grille. Telle qu'illustrée en Annexe 5, la Grille d'observation des comportements prosociaux permet de noter les occurrences des comportements suivants en situation de jeu de faire semblant : *Aider, Réconforter, Encourager, Donner/Offrir, Protéger, Partager, Coopérer, Échanger et Inviter à jouer*. Conformément aux définitions établies dans le cadre conceptuel, les comportements *Aider, Réconforter, Partager* et *Coopérer* sont divisés en trois indicateurs pour ajouter davantage de précision aux données. Par exemple, *Aider* se subdivise en 1) *Fournir de l'information*; 2) *Fournir une aide matérielle*; et 3) *Aider à réaliser une tâche*.

La Grille d'observation des comportements prosociaux permet de codifier les comportements prosociaux des enfants pendant 15 minutes, réparties en trois intervalles de cinq minutes. Pour chaque comportement observé, une légende permet de noter si le comportement est effectué par l'enfant de façon spontanée, pour donner suite à la demande d'un pair ou à la suite de la demande de l'adulte. Elle permet également de déterminer envers qui le comportement est orienté : un pair, un adulte ou un destinataire symbolique (p. ex. une poupée ou un personnage imaginaire).

3.3.3.1 CAPTATION VIDÉO

La codification des comportements prosociaux dans la Grille d'observation a été effectuée *a posteriori* à partir d'enregistrements vidéo des séances de jeu de faire semblant dans la classe. Pour ce faire, une caméra a été posée dans un endroit où il était possible de manière de capter tout ce qui se passait dans l'aire de jeu. Un microphone a également été placé sur la table ou sur un meuble adjacent à l'aire de jeu afin de bien entendre les paroles des enfants lors du jeu de faire semblant.

Afin de respecter le plus possible le fonctionnement usuel de la classe, l'ensemble des séances de jeu de faire semblant ont eu lieu lors de la période de jeux libres, selon l'horaire habituel de la classe (p. ex. à la troisième période de l'avant-midi, en début d'après-midi, etc.), comme indiqué par l'enseignante lors de la prise de rendez-vous. Lors de ces visites, les enfants se sont inscrits à l'aire de jeu de faire semblant selon la procédure usuelle de la classe (p. ex. pige, choix libre, tour de rôle défini par l'enseignante). Des groupes de trois à cinq enfants ont ainsi été formés, selon le nombre d'enfants généralement admis au coin de jeu de faire semblant par l'enseignante. Cette même procédure a été répétée jusqu'à ce que l'ensemble des enfants participants ait été filmé. En raison de contraintes hors de notre contrôle (p. ex. absence de l'enfant en classe, indisponibilité de l'enseignante, etc.), 10 enfants n'ont pas pu être filmés lors de cette étape.

Aucune consigne spécifique n'était donnée avant que les enfants prennent part au jeu de faire semblant. Ils étaient invités à jouer comme à l'habitude. L'enseignante était également invitée à intervenir de la même façon qu'elle le fait habituellement à ce moment. La durée du jeu de faire semblant était déterminée par l'enseignante dans le cadre de la routine de la classe. Celle-ci varie entre 19 et 39 minutes ($M = 29,9$; $ET = 4,96$).

Pour faciliter la démarche de recherche, le déroulement du processus s'est vu modifier à deux reprises. En règle générale, un même enfant ne pouvait pas prendre part à plus d'une séance de jeu de faire semblant filmée. Toutefois, selon l'initiative des enseignantes, deux enfants sont revenus dans une deuxième séance filmée afin de former un sous-groupe d'enfants assez grand pour pouvoir compléter la captation dans les classes C et D. Pour que la procédure soit uniforme pour tous les enfants, seule la première séance à laquelle l'enfant a participé a été codifiée.

3.3.3.2 CODIFICATION DES DONNÉES

Dans la présente étude, les trois intervalles de cotation suivants ont été sélectionnés : les cinq premières minutes du jeu de faire semblant, les cinq minutes mitoyennes et les cinq dernières minutes de la séance. Les cinq premières minutes ont été retenues afin d'observer l'organisation du jeu par les enfants, moment qui laisse place à l'établissement d'objectifs communs quant au scénario à adopter pour le déroulement du jeu de faire semblant (Bodrova & Leong, 2011). Les cinq minutes

mitoyennes et les cinq dernières minutes ont été choisies pour documenter les comportements prosociaux des enfants au fur et à mesure que le jeu évoluait. En effet, des chercheurs ont montré que le jeu de faire semblant se complexifie et devient plus mature avec le temps (Bodrova et al., 2013; Germeroth et al., 2019; Landry, 2014).

Avant le début de la codification, deux chercheuses (l'étudiante et la directrice de recherche) ont indépendamment codifié les comportements prosociaux de 12 enfants (c.-à-d. 18 % de l'échantillon) à l'aide de la Grille d'observation des comportements prosociaux, et ce, à partir des enregistrements vidéo. Elles ont ensuite discuté l'ensemble des codes attribués, en les comparant aux définitions des comportements prosociaux retenues pour cette étude, jusqu'à l'obtention d'un consensus sur les codes à attribuer à chaque observation. Cette manière de procéder a permis de vérifier l'opérationnalisation des définitions et de clarifier la procédure de codification des comportements prosociaux (Bouchard & Cyr, 2005).

L'étudiante-rechercheuse a par la suite procédé à la codification de l'ensemble des données en se référant aux définitions et à la procédure préalablement établie. Les comportements d'un seul enfant étaient codés à la fois. Chaque vidéo a donc été visionnée entre deux et quatre fois, selon le nombre d'enfants ayant pris part au jeu de faire semblant. Lors de la codification, si l'enfant s'absentait de l'aire de jeu pendant un des intervalles sélectionnés (p. ex. pour aller à la toilette), les minutes

manquantes étaient reprises au début ou à la fin de celui-ci. Les absences de moins d'une minute n'étaient pas prises en compte, étant donné que plus de 80 % de l'intervalle pouvait être codifié. Bien que 88 enfants aient été filmés, 18 ont dû être exclus lors de la codification parce que les données étaient incomplètes (p. ex. un enfant a quitté de l'aire de jeu avant la fin de la période où il était impossible de bien le voir à la caméra). Au total, les comportements de 67 enfants ont été codifiés.

3.3.4 FICHE D'OBSERVATION DU JEU DE FAIRE SEMBLANT

Pour documenter le contexte de jeu de faire semblant dans lequel les comportements prosociaux ont été observés, l'étudiante-rechercheuse a rempli une Fiche d'observation du jeu de faire semblant pour chaque sous-groupe d'enfants ($n = 19$) au moment de la captation vidéo. Comme présenté en Annexe 6, cette fiche comprend la date de la séance, les codes de l'enseignante et des enfants présents dans l'aire de jeu, de même que la procédure ayant permis de déterminer quels enfants prendraient part au jeu de faire semblant. Cela contribue à faciliter la remise en contexte et l'identification des participants lors du visionnement des vidéos. L'heure du début et de la fin du jeu de faire semblant y sont aussi notées de manière à déterminer la durée du jeu de faire semblant.

Un espace est également prévu pour consigner les accessoires de jeu disponibles, de même que l'organisation physique de l'aire de jeu. D'une part, cela

permet de dégager le thème abordé lors du jeu de faire semblant ainsi que les rôles adoptés par les enfants lors de celui-ci. D'autre part, les accessoires disponibles et l'aménagement de l'aire de jeu permettent de mieux comprendre les actions et représentations symboliques mises en place par les enfants lors du visionnement des enregistrements vidéo. Enfin, un espace pour consigner des notes personnelles comme les allées et venues des enfants (p. ex. un enfant quitte temporairement le coin de jeu pour aller aux toilettes), les rôles adoptés ou les actions plus difficilement visibles à la caméra est disponible au verso de la fiche.

3.3.5 CLASSROOM ASSESSMENT SCORING SYSTEM [CLASS]

La qualité des interactions en classe a été mesurée à l'aide du CLASS (Pianta et al., 2008), un outil d'observation fiable et validé dans plus de 4 000 classes aux États-Unis (Hamre et al., 2013) et à travers le monde (voir Bihler et al., 2018; Hu et al., 2016; Leyva et al., 2015; Pakarinen et al., 2010; Sandstrom, 2012; von Suchodoletz et al., 2019). La structure du CLASS a également été validée en contexte québécois par Bouchard et al. (2017). L'outil CLASS (Pianta et al., 2008), Version Pre-K, mesure le niveau de qualité des interactions à l'éducation préscolaire selon trois grands domaines : *Soutien émotionnel*, *Organisation de la classe* et *Soutien à l'apprentissage*. Ces domaines se divisent ensuite en dix dimensions, elles-mêmes composées de sous-dimensions et d'indicateurs comportementaux (Pianta et al., 2008). La Figure 5 montre un exemple de la structure du CLASS. On peut y voir que le domaine du

Soutien émotionnel se divise en quatre dimensions, tel que décrit dans le chapitre 2.

Ces dimensions (p. ex. *Climat positif* — ombragé sur la Figure 5) se divisent ensuite en sous-dimensions (p. ex. *Relations*). Ces sous-dimensions comprennent plusieurs indicateurs comportementaux qui permettent de guider l'observation en classe (voir sur la Figure 5 – Indicateurs comportementaux de la sous-dimension *Relations*).

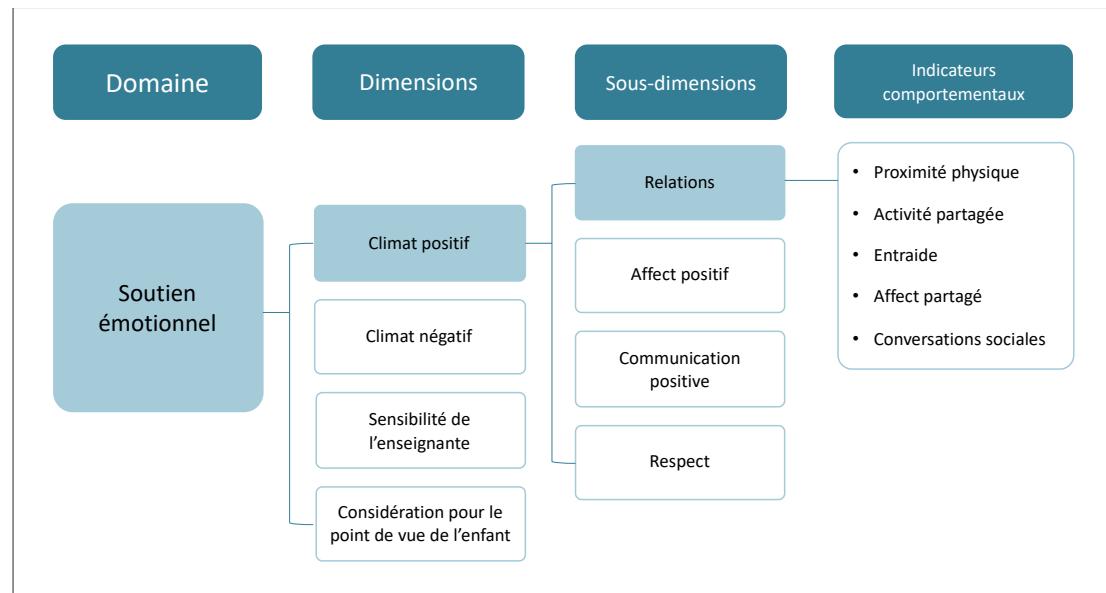


Figure 5 : Exemple de structure de l'outil CLASS

Comme l'indique le protocole CLASS, une observatrice certifiée, dans ce cas-ci l'étudiante-rechercheuse⁸, a réalisé quatre cycles d'observation d'une durée de 30 minutes dans chaque classe. Selon les créateurs de l'outil, un minimum de quatre

⁸ L'étudiante-rechercheuse a préalablement suivi une formation de deux jours et réalisé un test de certification afin d'utiliser l'outil CLASS de façon fiable en mars 2016. Une séance de rafraîchissement entre observateurs certifiés a également eu lieu à l'automne 2017, soit juste avant le début de la collecte de données.

cycles d'observation est nécessaire afin que les données recueillies soient représentatives du niveau de qualité des interactions général auquel les enfants sont exposés dans la classe, et ce, peu importe le moment de la journée et le contexte d'observation (Pianta et al., 2008). Chaque cycle se compose de 20 minutes d'observation, suivies de 10 minutes de cotation lors desquelles les observations sont évaluées à l'aide du manuel CLASS (Pianta et al., 2008). Selon la procédure établie par Pianta et al. (2008), une cote allant de 1 à 7 sur une échelle de type Likert a été attribuée aux 10 dimensions du CLASS. Les cotes ont été octroyées selon trois niveaux de qualité : *Faible* (1 et 2), *Modérée* (3 à 5) et *Élevée* (6 et 7) (Pianta et al., 2008). À l'opposé, pour la dimension du *Climat négatif*, le score le plus bas signifie un niveau de qualité plus élevé. La cote est donc inversée au moment compiler les scores. Une moyenne a ensuite pu être calculée pour les trois domaines qui composent l'outil (*Soutien émotionnel*, *Organisation de la classe* et *Soutien à l'apprentissage*). La feuille de cotation de l'outil CLASS est disponible en Annexe 7.

La cohérence interne des dimensions qui composent chaque domaine du CLASS a été vérifiée à l'aide à l'aide de l'alpha de Cronbach. Le Tableau 4 montre l'indice de cohérence interne obtenue dans cette étude et par les créateurs de l'outil (Pianta et al., 2008). Comme celle-ci est relativement élevée pour les trois domaines du CLASS ($\alpha = .72$ pour le *Soutien émotionnel*, $\alpha = .82$ pour l'*Organisation de la classe*, et $\alpha = .93$ pour le *Soutien à l'apprentissage*), on peut déduire que les dimensions qui

composent chaque domaine mesurent ledit construit, ce qui confirme la fiabilité de l'outil (Johnson & Christensen, 2014).

Tableau 4 : Cohérence interne des domaines du CLASS

Domaines et dimensions	Pianta et al. (2008)	Présente étude
Soutien émotionnel		
Climat positif		
Climat négatif	0,89	0,72
Sensibilité de l'adulte		
Prise en considération du point de vue de l'enfant		
Organisation de la classe		
Gestion des apprentissages	0,76	0,82
Productivité		
Modalités d'apprentissage		
Soutien à l'apprentissage		
Développement de concepts	0,83	0,93
Qualité de la rétroaction		
Modelage langagier		

3.4 PROCÉDURE

La demande d'approbation éthique a été déposée au Comité d'éthique et de la recherche [CÉR] de l'Université du Québec à Chicoutimi [UQAC] en mai 2016. Cette demande, qui s'avère préalable à la collecte de données, présente les Formulaires d'information et de consentement pour les enseignantes et les parents (voir Annexe 8), de même que les outils utilisés dans le cadre de ce projet de recherche (Annexes 3 à 7). L'approbation finale du CÉR a été reçue le 3 octobre 2016 (voir Annexe 2).

Après réception de l'approbation du CÉR, une affiche présentant le projet de recherche a été envoyée aux conseillères pédagogiques responsables de l'éducation préscolaire des commissions scolaires ciblées, qui l'ont ensuite fait parvenir aux enseignantes de maternelle. Les enseignantes intéressées ont contacté directement l'étudiante-chercheuse par messagerie électronique. Celle-ci leur a ensuite acheminé l'autorisation à faire signer par la direction d'école, de même que le Formulaire d'information et de consentement par courrier électronique. Chacune a ensuite été rencontrée individuellement par l'étudiante-chercheuse en novembre et décembre 2016. Cette première rencontre a permis de répondre aux questions concernant le projet de recherche et de signer le formulaire d'information et de consentement.

Lors de cette même visite, l'étudiante-chercheuse a remis aux participantes le Questionnaire pour le personnel enseignant ainsi que les enveloppes pour les parents. Ces enveloppes comprenaient : 1) une lettre de présentation, 2) un Formulaire d'information et de consentement destiné aux parents et 3) un Questionnaire sociodémographique. Dans la semaine suivant la rencontre, les enseignantes ont acheminé les enveloppes aux parents via le sac à dos des enfants ($n = 115$). Les parents acceptant que leur enfant participe à l'étude étaient invités à signer le formulaire d'information et de consentement ainsi qu'à remplir le Questionnaire sociodémographique, puis à retourner l'enveloppe cachetée à l'enseignante dans un délai d'environ une semaine. Après la réception du Questionnaire

sociodémographique, deux enfants présentant un trouble de développement ont été exclus de l'étude, tel que spécifié précédemment.

L'étudiante-rechercheuse a ensuite amorcé les observations dans les classes. Celles-ci se sont échelonnées de la fin novembre 2016 à la mi-janvier 2017. Une première visite en classe a permis d'observer la qualité des interactions en classe à l'aide de l'outil CLASS (Pianta et al., 2008). Ces observations, d'une durée de deux heures chacune, ont été effectuées en matinée (entre 8 h et 11 h) dans toutes les classes. Selon l'horaire de la classe, ces observations comprenaient parfois une période lors de laquelle certains enfants étaient impliqués dans le jeu de faire semblant.

De deux à quatre visites supplémentaires ont été nécessaires dans chaque classe afin de filmer les enfants en situation de jeu de faire semblant. La codification des comportements prosociaux des enfants dans la grille d'observation s'est échelonnée entre avril et novembre 2017.

3.5 TRAITEMENT DES DONNÉES

Rappelons que cette étude vise à répondre à trois objectifs : 1) étudier les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans en situation de jeu de faire semblant; 2) mesurer la qualité des interactions en classe d'éducation

préscolaire cinq ans; et 3) examiner le lien entre les comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant et la qualité des interactions à l'éducation préscolaire cinq ans. Les prochains paragraphes présentent le plan d'analyses permettant de répondre respectivement à chacun de ces objectifs de recherche.

3.5.1 PREMIER OBECTIF

Pour examiner les comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant, des analyses descriptives (distribution de fréquence, moyenne, écart-type, étendue) ont été menées à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* [SPSS] (version 23). Ces analyses ont contribué à décrire les données associées aux comportements prosociaux observés, soit les comportements asymétriques (*Aider*, *Réconforter*, *Encourager*, *Donner/Offrir* et *Protéger*) et symétriques (*Partager*, *Coopérer*, *Échanger* et *Inviter à jouer*), l'origine de leur manifestation (comportement spontané, effectué à la suite de la demande ou en réponse à la demande de l'adulte), leur destinataire (pair, adulte ou destinataire symbolique) ainsi que leur répartition selon le sexe des enfants, la classe visitée, le thème abordé lors du jeu de faire semblant et les intervalles de cotation. Des analyses corrélationnelles et des analyses de la variance (ANOVA) avec degrés de liberté corrigés de Satterthwaite ont été réalisées *a posteriori* afin de vérifier les différences ressorties dans les statistiques descriptives. Enfin, une description qualitative des

comportements prosociaux et des situations de jeu de faire semblant dans lesquelles ils ont été observés complètent les données associées à cet objectif.

3.5.2 DEUXIÈME OBJECTIF

Des analyses descriptives ont été menées à l'aide du logiciel SPSS afin de rendre compte du niveau de la qualité des interactions en classe. Celles-ci permettent de décrire la moyenne, l'écart-type, le minimum et le maximum associés aux domaines et aux dimensions du CLASS pour l'ensemble des classes observées.

3.5.3 TROISIÈME OBJECTIF

De manière à répondre au troisième objectif qui consiste à examiner le lien entre les comportements prosociaux manifestés par les enfants en situation de jeu de faire semblant (VD) et les domaines de la qualité des interactions (VI), tout en contrôlant les caractéristiques liées à l'enfant et sa famille (p. ex. âge, sexe, scolarité du répondant, situation d'emploi du répondant, revenu familial annuel, situation familiale et taille de la fratrie), un modèle de régression multiniveaux a été réalisé à l'aide de SPSS. Ce type de modèle permet d'étudier le lien entre « [...] des données structurées selon plusieurs niveaux, typiquement dans le cas où les individus partagent un environnement commun qui peut affecter le comportement observé » (Courgeau, 2011). Ce modèle s'avère donc le plus approprié pour modéliser les liens entre les comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant

(niveau individuel) et la qualité des interactions en classe (niveau de répétition supérieur).

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre expose les résultats permettant de répondre aux trois objectifs de recherche. Les données relatives aux comportements prosociaux, tels qu'observés en situation de jeu de faire semblant, sont d'abord présentées. Viennent ensuite celles reliées à la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire cinq ans. Enfin, les liens entre ces deux variables (comportements prosociaux en situation de jeu de faire semblant et qualité des interactions) sont présentés en fin de chapitre.

4.1 COMPORTEMENTS PROSOCIAUX EN SITUATION DE JEU DE FAIRE SEMBLANT

Rappelons que des analyses descriptives ont été effectuées pour rendre compte des comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant (objectif 1). Celles-ci sont ensuite précisées par des exemples tirés de la Grille d'observation des comportements prosociaux et des données provenant des Fiches d'observation du jeu de faire semblant. Ces dernières permettent d'approfondir la compréhension des résultats obtenus quant aux comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant.

Les données portent d'abord sur les résultats globaux, soit ceux relatifs à l'ensemble des comportements prosociaux observés. Au total, 323 comportements prosociaux ont été observés dans cette étude. La Figure 6 montre la distribution de ceux-ci par enfant. On constate que la moyenne (4,82) se situe près de la médiane (5), ce qui laisse présager que la distribution des données est normale. Le test de normalité de Shapiro-Wilk confirme cette hypothèse ($W = 0,958$; $p = 0,024$). La

majorité des enfants (75 %), représentée dans les trois premiers quartiles, a manifesté entre 0 et 7 comportements prosociaux lors des observations. Le dernier quartile, comprenant 25 % des enfants, montre une étendue semblable, soit entre 7 et 13 comportements prosociaux.

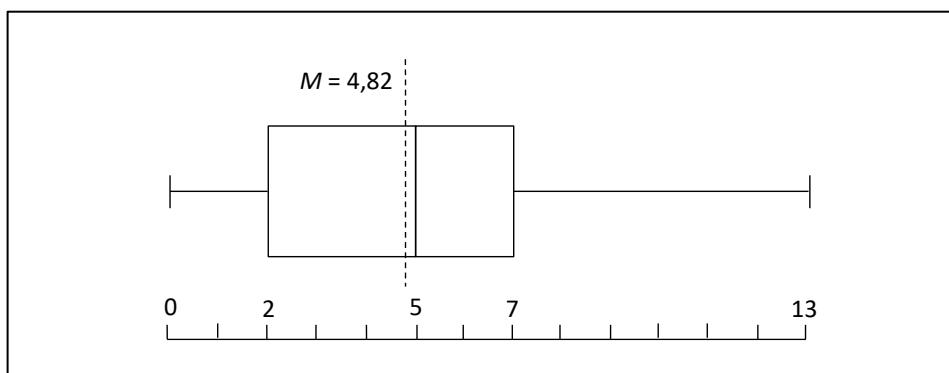


Figure 6 : Nombre de comportements prosociaux manifestés par enfant

Parmi les 323 comportements prosociaux observés, 138 ont été manifestés par les filles ($M = 4,93$; $\bar{ET} = 3,28$) et 185 par les garçons ($M = 4,74$; $\bar{ET} = 3,01$). De manière à vérifier l'influence du sexe sur les comportements prosociaux des enfants, maintes fois démontrée (Bouchard et al., 2015; Eisenberg & Fabes, 1998), un test d'analyse de la variance [ANOVA] avec facteur aléatoire de la classe a été effectué. Les résultats confirment que les comportements prosociaux manifestés par les filles ne diffèrent pas significativement de ceux des garçons [$F(1; 62,33) = 0,007$; $p = 0,936$].

Le Tableau 5 rend compte de l'origine et du destinataire des 323 comportements prosociaux observés. On constate que la majorité des comportements prosociaux manifestés par les enfants était d'origine spontanée (65,9 %), alors que près du tiers des comportements est survenu en réponse à la demande d'un pair (30,3 %). Le Tableau 5 montre également que la majorité des comportements prosociaux manifestés par les enfants était dirigée vers un pair (95,4 %). Très peu de comportements prosociaux ont été manifestés en réponse à la demande de l'adulte (3,7 %) ou dirigés vers celui-ci (0,6 %).

Tableau 5 : Origine et destinataire des comportements prosociaux

Origine et destinataire	N	%
<i>Origine du comportement prosocial</i>		
Spontané	213	65,9
Demande d'un pair	98	30,3
Demande de l'adulte	12	3,7
<i>Destinataire du comportement prosocial</i>		
Pair	307	95,4
Adulte	2	0,6
Symbolique	14	4,0

Le Tableau 6 présente la répartition des comportements prosociaux observés selon chacune des classes participantes. On remarque que les classes D et E montrent les plus faibles moyennes de comportements prosociaux par enfants. Les classes A, B, C et F présentent quant à elles une moyenne supérieure à 5 comportements prosociaux par enfant pour les 15 minutes codifiées.

Tableau 6 : Comportements prosociaux selon la classe

Classe	n (comportements)	M	ÉT
A	66	6,60	3,41
B	67	5,15	2,34
C	61	5,08	2,78
D	27	2,45	2,38
E	33	3,30	2,06
G	69	6,27	3,77
Total	323	4,82	3,10

Un test d'ANOVA réalisé *a posteriori* montre que les moyennes des classes sont significativement différentes [$F(5; 61) = 3,517; p = 0,007$]. Un test post-hoc avec correction pour comparaisons multiples de Bonferroni fait ressortir une différence significative entre les moyennes de comportements prosociaux manifestés dans les classes D, G et A. De manière plus précise, la moyenne de la classe D ($M = 2,45$) est significativement plus petite que celles des classes A ($M = 6,60$) et G ($M = 6,27$).

4.1.1 RÉSULTATS RELATIFS À CHAQUE COMPORTEMENT PROSOCIAL

Les résultats relatifs à chaque comportement prosocial sont ici présentés. La Figure 7 illustre le nombre total d'occurrences des neuf comportements prosociaux étudiés. Les comportements prosociaux *Coopérer* ($n = 123$), *Aider* ($n = 111$), et *Donner/Offrir* ($n = 57$) se distinguent par leur fréquence d'apparition plus élevée que les autres. À l'opposé, les comportements prosociaux *Protéger*, *Échanger*, *Inviter à jouer*, *Encourager*, *Partager* et *Réconforter* totalisent moins de 10 % du total des

comportements observés ($n = 32$). Plus spécifiquement, les comportements asymétriques (*Aider, Réconforter, Encourager, Donner/Offrir et Protéger,*) constituent 54,8 % des comportements observés ($n = 177$). Les comportements prosociaux symétriques (*Partager et Coopérer, Échanger et Inviter à jouer*) représentent quant à eux 45,2 % des comportements observés ($n = 146$).

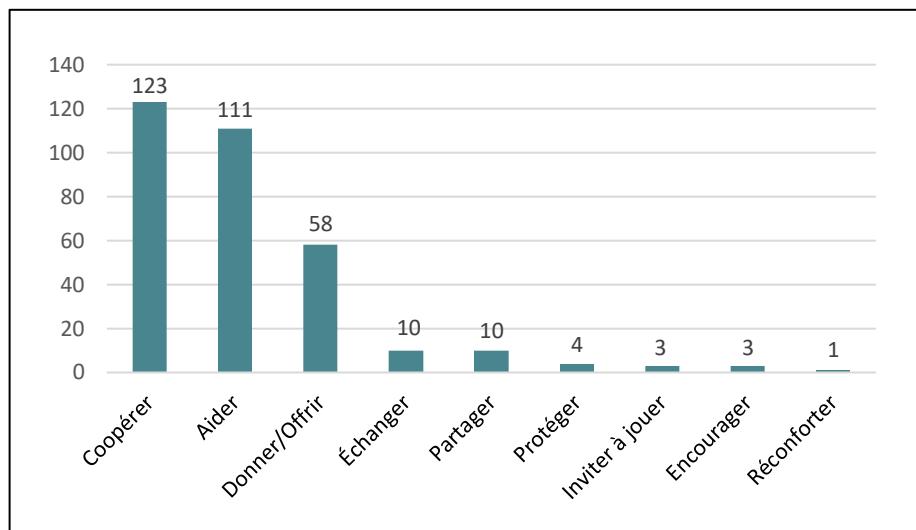


Figure 7 : Nombre d'occurrences des comportements prosociaux

Les données propres à chaque comportement prosocial sont précisées dans le Tableau 7. Ce tableau illustre, d'une part, que ceux-ci sont peu fréquents de façon générale. Effectivement, le nombre d'occurrences moyen associé à chaque comportement prosocial varie entre 0,01 (*Réconforter*) et 1,66 (*Aider*) comportement par enfant par période de 15 minutes. D'autre part, le Tableau 9 montre qu'il existe une variabilité interindividuelle dans les comportements manifestés par les enfants,

comme en attestent les valeurs des écarts-types. Par exemple, le comportement *Aider* se démarque avec une étendue de 0 à 6 et un écart-type de 1,91.

Tableau 7 : Statistiques descriptives associées à chaque comportement prosocial

Comportements prosociaux	M	ET	Étendue
Comportements asymétriques			
Aider	1,66	1,91	0-7
Fournir de l'information	0,54	0,91	0-5
Fournir une aide matérielle	0,27	0,64	0-3
Aider à une tâche	0,85	1,32	0-6
Réconforter	0,01	0,12	0-1
Offrir un réconfort physique	0,00	0,00	0-0
Offrir un réconfort verbal	0,01	0,12	0-1
Offrir un réconfort matériel	0,00	0,00	0-0
Encourager	0,06	0,24	0-1
Donner/Offrir	0,87	1,15	0-5
Protéger	0,06	0,30	0-2
Comportements symétriques			
Partager	0,16	0,41	0-2
Partager le matériel	0,04	0,21	0-1
Jouer à tour de rôle	0,06	0,24	0-1
Prêter	0,04	0,27	0-2
Coopérer	1,84	1,63	0-7
Déterminer un objectif commun	0,75	0,79	0-3
Discuter des stratégies	0,73	0,99	0-4
Réaliser la tâche conjointement	0,36	0,62	0-3
Échanger	0,15	0,50	0-3
Inviter à jouer	0,03	0,24	0-2

De manière à préciser les comportements manifestés par les enfants lors des situations de jeu de faire semblant, les prochains paragraphes présentent des exemples concrets tirés des observations. Il s'agit ainsi d'approfondir la compréhension des scores quantitatifs à l'aide de données qualitatives, d'abord en lien avec les comportements symétriques, puis asymétriques.

4.1.1.1 COMPORTEMENTS SYMÉTRIQUES

Aider

Le premier indicateur comportemental associé au comportement *Aider*, *Fournir de l'information*, a été manifesté de plusieurs façons par les enfants. D'abord, les enfants ont répondu aux questions de leurs pairs pour les aider à accomplir une tâche. Par exemple, dans la classe A (observation 2), un enfant qui cherchait un couvercle pour sa casserole a demandé « Y'a-tu un couvert de ça? » en fouillant dans le bac de matériel de cuisine. Lorsqu'il a touché le bon objet, son camarade lui a répondu : « Oui, c'est ça! ».

Ensuite, certains enfants ont expliqué à leurs pairs comment utiliser un objet. Par exemple, dans la classe A (observation 1), un enfant a pointé le viseur de l'appareil photo et a dit à sa collègue : « Il faut que tu regardes ici » (classe A, observation 1) et dans la classe B (observation 2), un enfant a indiqué à un pair « Ça va dans le bras » en parlant d'un thermomètre que l'on place sous l'aisselle. Enfin, certains enfants ont expliqué la marche à suivre à leurs pairs pour les aider à mener à bien leur scénario de jeu, comme dans la classe C (observation 1), lorsqu'un enfant a dit à son collègue : « Faut que tu prennes ça [la feuille d'inscription] et que tu dises où y'ont mal » (classe C, observation 2).

Les situations suivantes illustrent le second indicateur comportemental associé au comportement prosocial *Aider*, qui consiste à *Fournir une aide matérielle*.

Dans la classe C (observation 2), un enfant est allé chercher son étiquette-nom pour la fillette qui devait l'écrire sur sa feuille. Dans la même classe (classe C, observation 4), un garçon a tendu un crayon à un pair qui lui demandait : « Maxime⁹, peux-tu me donner un crayon? ». Finalement, dans la classe E (observation 2), un enfant a apporté les cadeaux au père Noël qui s'en allait faire la distribution aux enfants.

En ce qui concerne l'indicateur comportemental *Aider à une tâche*, les observations révèlent d'abord des comportements mis en œuvre pour accomplir le scénario de jeu de faire semblant déterminé par les enfants : prendre soin d'un patient malade (classe C, observations 1 et 2; classe B, observations 1 et 2), changer la couche du bébé ou lui donner à manger (classe A, observation 1) et réchauffer les animaux polaires (classe G, observation 1). D'autres comportements d'aide ont également été relevés : par exemple, dans la classe B (observation 1), un enfant a aidé une fillette à écrire son prénom en lui montrant comment tracer les lettres. Toujours lors de cette observation, un autre enfant a aidé un pair à ramasser les objets tombés par terre. Dans la classe G (observation 3), on a également pu observer une fillette couper le papier pour un camarade souhaitant écrire la liste du père Noël.

⁹ Les prénoms ont été changés afin de préserver la confidentialité des participants.

Réconforter

La seule occurrence du comportement *Réconforter* a eu lieu dans la classe A (observation 2) alors qu'un enfant qui ne voulait pas jouer le rôle du grand-père faisait la moue. Un pair s'est alors approché de lui et lui a répondu avec une voix douce : « C'est juste dans le jeu, là ».

Encourager

L'ensemble des observations du comportement prosocial *Encourager* consistait à complimenter les réalisations d'un pair. Celles-ci sont survenues lorsque les enfants créaient un décor sur le tableau lumineux de l'igloo dans la classe G : « Wooow! » (observation 1), « C'est ben beau! » (observation 2), et « C'est beau. C'est vraiment beau! » (observation 3).

Donner/Offrir

La majorité des manifestations du comportement *Donner/Offrir* est survenue de façon symbolique dans la mise en œuvre du scénario de jeu par les enfants. Par exemple, dans la classe A (observation 2), une fillette a cuisiné le repas et l'a offert à ses collègues : « Qui veut un bol de salade de fruits? ». De façon similaire, l'enfant qui confectionnait des biscuits dans la classe E (observation 2) en a offert au père Noël : « Père Noël, c'est l'heure de manger, je t'ai fait des beaux biscuits! ». De plus, on a observé les enfants jouant le rôle du père Noël *Donner/Offrir* des cadeaux à leurs pairs à plusieurs reprises (classe B, observation 4; classe E, observations 1-2).

Les observations révèlent également des situations où les enfants ont donné ou offert du matériel à leurs pairs en dehors du scénario de jeu de faire semblant, lors de l'organisation de celui-ci : donner l'appareil photo à la fillette qui le demande (classe A, observation 2), donner les pantoufles de lutin à son camarade (classe B, observation 3) et donner les jumelles à un autre enfant (Classe G, observation 1).

Protéger

La situation suivante, survenue dans la classe A (observation 2), illustre trois occurrences du comportement *Protéger*. Un enfant a d'abord placé la peluche de chat devant son visage, comme s'il se faisait attaquer par celui-ci et a dit « Quelqu'un peut venir m'aider? ». Deux camarades sont venus enlever le chat, protégeant ainsi l'enfant de l'agression (occurrences 1 et 2). Ensuite, l'un des deux enfants ayant porté secours à leur pair a dit à sa collègue : « Non, t'es allergique! Touches-y pas! ». Il l'a donc symboliquement protégée contre une menace pour sa santé, puisqu'il avait préalablement été déterminé dans le scénario que la fillette était allergique aux chats. De la même façon, un enfant a sauvé de la noyade une des peluches qui s'était retrouvée dans le lac, joignant le geste à la parole : « Vite je vais sauter dans l'eau! » (classe G, observation 1).

4.1.1.2 COMPORTEMENTS ASYMÉTRIQUES

Partager

Les différentes observations du comportement prosocial symétrique *Partager* sont réparties à travers les trois indicateurs comportementaux permettant d'en rendre compte. D'abord, les situations suivantes se rapportent au premier indicateur, *Partager le matériel*. Dans la classe A (observation 1), un enfant a partagé certains aliments qui se trouvaient dans son bol avec un autre enfant. Dans la classe D (observation 2), deux enfants ont utilisé conjointement une même assiette de colle pour fabriquer des cadeaux de Noël. Ensuite, l'indicateur *Jouer à tour de rôle* a été relevé lorsque les enfants utilisaient le matériel en alternance. Par exemple, dans la classe B (observation 3), les enfants ont utilisé le papier collant à tour de rôle pour emballer les cadeaux de Noël, chacun prenant un bout de papier collant avant de laisser son partenaire faire de même. Pour ce qui est du dernier indicateur comportemental, *Prêter*, les observations ont fait ressortir le comportement d'un enfant jouant le rôle d'un lutin qui a temporairement tendu les jumelles à son camarade-lutin (classe D, observation 3) avant de les reprendre et de continuer son jeu.

Coopérer

L'ensemble des observations du comportement *Coopérer* était directement associé à la planification et à la réalisation du scénario de jeu de faire semblant par

les enfants. Effectivement, le premier indicateur associé à ce comportement, *Déterminer un objectif commun*, est ressorti lorsque les enfants se répartissaient les rôles et déterminaient un scénario commun pour le déroulement du jeu de faire semblant. Par exemple, dans la classe B (observation 2), les enfants se sont répartis les rôles de la façon suivante : « Moi je suis le docteur. — OK, moi je suis le malade. » Différentes situations où les enfants déterminaient conjointement l'objectif du jeu de faire semblant ont aussi été identifiées : « Il faut faire un repas de fête hein? » (Classe A, observation 3), « Moi je vais faire le feu. — OK, et moi je vais m'occuper des poissons » (Classe G, observation 3) et « On va faire de la soupe aux fruits » (Classe A, observation 1).

Le second indicateur du comportement *Coopérer*, qui est *Discuter des stratégies*, a été observé lorsque les enfants précisaienr les actions à poser pour mener à bien leur scénario de jeu. Les situations suivantes illustrent trois occurrences de ce comportement : « Y faut aller porter le bébé à la garderie. — Ouais, faut aller à la garderie » (classe A, observation 3); « Là tu m'aurais donné un toutou OK? C'est la nuit et tu viens me le donner. — Oui, mais il faut que tu te couches! — Pis là, je t'aurais pas donné ton affaire que tu voulais, c'est un autre jouet » (classe E, observation 1); et « Il faut faire le feu sinon on aura trop froid. — Oui, ils viennent tous [les animaux] autour du feu » (classe G, observation 1).

Enfin, les observations du troisième indicateur comportemental, *Réaliser la tâche conjointement*, révèlent que les enfants ont conjointement mis en œuvre le scénario de jeu de faire semblant ayant été précédemment déterminé. Par exemple, dans la classe B (observation 1), deux enfants ont conjointement pris soin du patient, posant chacune différentes actions (écouter son cœur, observer ses yeux et ses oreilles), pour en venir à la conclusion qu'il n'allait « vraiment pas bien ». De plus, comme relevé dans le paragraphe précédent, les enfants ayant décidé de faire un feu pour réchauffer les animaux ont installé conjointement les peluches autour du feu, avant de les rentrer dans l'igloo quelques minutes plus tard (classe G, observation 1).

Échanger

Les observations du comportement prosocial *Échanger* ont essentiellement fait ressortir l'échange de rôles et des costumes y étant associés. Par exemple, dans la classe E (observation 1), l'enfant jouant le rôle d'un lutin a dit à son collègue : « Est-ce que je peux être le père Noël? », puis ils ont échangé leur costume et repris le jeu avec leurs nouveaux rôles. Toutes les autres occurrences réfèrent à des situations semblables.

Inviter à jouer

L'ensemble des observations du comportement *Inviter à jouer* ont été réalisées dans la mise en œuvre du scénario du jeu de faire semblant par les enfants. Par exemple, dans la classe A (observation 3), un enfant a invité l'étudiante-

chercheuse à manger le repas avec eux. Quelques minutes plus tard, il a téléphoné à son ami « Bacon » pour l'inviter à souper.

4.1.2 SITUATIONS DE JEU DE FAIRE SEMBLANT

Pour permettre une meilleure description des comportements prosociaux observés (objectif 1), cette section détaille les situations de jeu de faire semblant dans lesquelles ceux-ci se sont manifestés. D'abord, le tableau 8 présente les données concernant le jeu de faire semblant, comme déclarées dans le questionnaire pour le personnel enseignant. Celui-ci fait ressortir une certaine variabilité dans la façon dont les enseignantes présentent le jeu de faire semblant aux enfants, bien qu'on retrouve certaines caractéristiques communes dans la plupart des classes.

Tableau 8 : Conditions d'intégration du jeu de faire semblant dans les classes

Enseignante	A	B	C	D	E	G
Fréquence du jeu de faire semblant	Chaque jour	Chaque jour	Plusieurs fois/jour	Chaque mois	Chaque jour	Chaque jour
Nombre d'heures par semaine	5	5	6	1	3	4
Contexte du jeu de faire semblant	Jeux libres	Jeux libres	Jeux libres	Jeux libres	Jeux libres	Jeux libres
Nombre d'enfants admis à l'aire de jeu	3	4	4		4 à 6	2 à 4
Changement de thème et matériel de jeu	Non	Chaque mois	Chaque mois	Chaque mois	Chaque mois	Tous les 1 ou 2 mois

Dans la majorité des classes participantes, les enfants avaient l'occasion de s'impliquer dans un jeu de faire semblant chaque jour, et ce lors de la période de jeux libres. En moyenne, ces moments de jeu de faire semblant représentaient quatre heures par semaine (étendue = 1-6 heures). La plupart des enseignantes limitaient le nombre d'enfants admis dans l'aire de jeu symbolique. Pour ce faire, toutes ont déclaré piger aléatoirement les enfants et les laisser choisir l'aire de jeu où ils souhaitaient aller jouer. Par contre, les enseignantes D et E ont également déclaré obliger l'ensemble des enfants à expérimenter le coin de jeu de faire semblant au moins une fois en début de thème, et les laisser libres de choisir par la suite.

À l'exception de la classe A, le thème et le matériel offert dans les aires de jeu variaient sur une base régulière. En ce sens, quatre enseignantes sur six ont déclaré modéliser les comportements attendus dans l'aire de jeu lors du changement de thème. Par exemple, l'enseignante B mentionne : « Lorsque le coin est nouveau, je modélise avec eux. Je leur demande ce qu'ils connaissent en lien avec ce coin. On explique les nouvelles choses et ensuite ils sont libres d'y jouer à leur guise ». Les enseignantes C, D et E ont quant à elles déclaré qu'elles expliquaient les rôles potentiels aux enfants lorsqu'elles changeaient le thème de l'aire de jeu.

Enfin, seules deux enseignantes ont révélé prendre part au jeu de l'enfant. Par exemple, l'enseignante B a mentionné : « Parfois, surtout au début, je m'intègre au jeu. Je le fais pour donner un exemple au début ou pour enrichir par la suite ».

L'enseignante A a quant à elle affirmé jouer occasionnellement le rôle d'une personne qui a faim ou se faire inviter pour un repas. Au contraire, les enseignantes C et D révèlent qu'elles monitorent plutôt le jeu de faire semblant à distance : « Dans les premiers jours, je supervise afin de m'assurer du bon déroulement. Par la suite, les interventions directes sont plus rares » (enseignante C); « Je supervise peu le jeu de rôles, en coin de jeu. J'interviens seulement s'il y a conflit entre les élèves ou si le jeu est "pauvre" j'amène quelques idées » (enseignante D).

Ensuite, à partir des données tirées des fiches d'observation du jeu de faire semblant, le Tableau 9 résume l'organisation des aires de jeu de faire semblant dans lesquelles les enfants ont été filmés, puis leurs comportements prosociaux dégagés.

Tableau 9 : Description des situations de jeu de faire semblant

Classe	Matériel disponible	Rôles adoptés
<i>Thématique de la maison</i>		
Classe A	Table (1) et chaises (4) Cuisinière, articles de cuisine et nourriture Paniers de courses et caisse enregistreuse Trousse de médecin Téléphones, portefeuilles et appareil photo Poupée et accessoires (sac de transport, siège d'auto, poussette, lit de bébé)	Parents Enfants Amis
<i>Thématique de l'hôpital</i>		
Classe B	Table (1) et chaises (2) Matelas de sol Trousse de médecin Bouteilles de médicaments Feuilles d'inscription et crayons Clavier d'ordinateur Cartes d'assurance maladie Livres de référence Affiches du corps humain	Médecin Secrétaire Patient Parents du patient

Classe C	Table (1) et chaises (4) Sarrau et trousse de médecin Bouteilles de médicaments Gants d'examen Feuilles d'inscription et crayon Poupée Affiche de test de la vue et baguette pointeur Affiches du corps humain	Médecin Infirmier Secrétaire Patient
<i>Thématique de Noël</i>		
Classe B	Table (1) et chaises (2) Cuisinière, planche à découper et rouleau à pâte Biscuits à assembler Déguisements de lutins et de père Noël Blocs de bois Papier d'emballage et papier collant Clavier d'ordinateur Décorations (sapin, guirlandes foyer, bas de Noël)	Père Noël Lutins
Classe C	Table (1) et chaises (2) Cuisinière et articles de cuisine Pâte à modeler et accessoires Chapeaux de Noël et déguisements de lutins Papier à lettres et crayons Boite aux lettres Décorations (sapin de Noël, foyer, crèche, cadeaux)	Père Noël Mère Noël Lutins Enfants
Classe D	Tables (2) et chaises (5) Cuisinière et articles de cuisine Pâte à modeler et accessoires Tabliers, déguisements de lutins et père Noël Jumelles Matériel de bricolage (ciseaux, colle, brillants, assiettes en carton, boules de polystyrène) Rouleau de papier et crayons Étiquettes-noms des enfants Papier d'emballage et papier collant Décorations (sapin de Noël, peintures des enfants)	Père Noël Mère Noël Lutins Enfants
Classe E	Tables (2) et chaises (4) Cuisinière et articles de cuisine Pâte à modeler et accessoires Déguisements (lutins, père Noël et mère Noël) Sapin de Noël et décorations Établi, outils et jouets Sacs cadeaux et papiers d'emballage Poche de père Noël Papier à lettres et crayons Boite aux lettres	Père Noël Mère Noël Lutins Enfants Renne

	Décorations (bas de Noël ; tapis de Noël, affiches de Noël : sapin, foyer, étoiles, flocons, père Noël avec sa liste).	
<i>Thématique du monde polaire</i>		
Classe G	Table (1) et chaises (2) Peluches d'animaux polaires Jumelles Jeu de pêche et étang Bâtons de bois et pierres Articles de cuisine et nourriture Tableau lumineux <i>Lite-Brite</i> Drap suspendu pour former un igloo	Non définis

4.1.2.1 THÉMATIQUES ABORDÉES

Le Tableau 9 montre d'abord que les thèmes exploités dans le coin jeu de faire semblant varient entre les classes, voire au sein d'une même classe. Le Tableau 10 illustre comment les comportements prosociaux observés sont répartis à l'intérieur de ces différentes thématiques. On remarque que le thème de la maison a permis l'observation du plus grand nombre de comportements prosociaux ($M = 6,60$ comportements par enfant; $\bar{ET} = 3,41$), suivi de la thématique du monde polaire ($M = 6,27$ comportements par enfant; $\bar{ET} = 3,77$). Par ailleurs, c'est dans la thématique de Noël que la moyenne des comportements prosociaux s'avère la plus faible ($M = 3,46$ comportements par enfant; $\bar{ET} = 2,43$). Toutefois, une ANOVA avec facteur aléatoire associé à la classe révèle que ces différences entre les thématiques ne sont pas statistiquement significatives [$F (3;1) = 3,78$; $p = 0,358$].

Tableau 10 : Comportements prosociaux selon le thème du jeu de faire semblant

Comportements prosociaux	Thématiques			
	Maison	Hôpital	Noël	Monde polaire
<i>Protéger</i>	3	0	0	1
<i>Donner/Offrir</i>	21	6	23	8
<i>Échanger</i>	0	0	10	0
<i>Inviter à jouer</i>	2	0	0	0
<i>Encourager</i>	0	0	0	4
<i>Partager</i>	1	0	6	3
<i>Aider</i>	20	55	17	19
<i>Coopérer</i>	18	30	41	34
<i>Réconforter</i>	1	0	0	0
<i>Total</i>	66	91	97	69
<i>M</i>	6,60	5,06	3,46	6,27
<i>ET</i>	3,41	2,67	2,43	3,77

Le Tableau 10 fait également ressortir une variabilité dans les comportements prosociaux manifestés selon la thématique du jeu de faire semblant. Plus particulièrement, le comportement prosocial symétrique *Échanger* a seulement été observé dans les classes exploitant la thématique de Noël, alors qu'*Encourager* (comportement prosocial asymétrique) est seulement apparu dans la thématique du monde polaire. Par ailleurs, la thématique de l'hôpital comporte la plus faible variété de comportements prosociaux. Seulement trois comportements prosociaux différents (*Donner/Offrir*, *Aider* et *Coopérer*) ont été observés dans cette thématique.

4.1.2.2 ACCESSOIRES ET AMÉNAGEMENT DU JEU DE FAIRE SEMBLANT

Bien que le matériel disponible pour le jeu de faire semblant varie dans chaque classe (voir Tableau 9), on retrouve du matériel semblable dans les aires de jeu portant sur la même thématique. Par exemple, les quatre enseignantes exploitant le

thème de Noël ont inclus des déguisements de lutins et de père Noël, des articles de cuisine ainsi que du matériel pour emballer les cadeaux. Pareillement, les aires de jeu traitant de la thématique du médecin (classes B et C) comportaient toutes deux des outils médicaux (p. ex. stéthoscope), des médicaments, des feuilles pour prendre les inscriptions des patients et des affiches de référence.

L'espace dédié à l'aire de jeu de faire semblant est relativement équivalent dans les classes A, B, C et G (voir les plans des aires de jeu en Annexe 9). L'aménagement de ces aires de jeu est semblable, les meubles de rangement et les gros accessoires se retrouvant sur le pourtour du coin de jeu. Pour leur part, les enseignantes D et E intègrent des aires de jeu de faire semblant qui occupent une superficie plus importante de la classe. L'aire de jeu qu'elles désignent comme le « coin de jeu symbolique » est elle-même séparée en différentes zones qui intègrent du matériel complémentaire, comme des fournitures de bricolage. Par exemple, lors du passage de l'étudiante-chercheuse, l'enseignante D avait séparé l'aire de jeu de faire semblant en deux zones : une première zone où les enfants écrivaient la liste du père Noël et fabriquaient des cadeaux à l'aide de matériel de bricolage, de même qu'une zone « cuisine » où les enfants pouvaient confectionner des biscuits de Noël à l'aide de la cuisinière et des accessoires de cuisine. L'enseignante E avait quant à elle créé trois zones à même l'aire réservée au jeu de faire semblant : 1) une zone « atelier » où les enfants fabriquaient et emballaient des cadeaux en utilisant l'établi et les outils; 2) une zone « maison » dans laquelle les enfants se déguisaient,

confectionnaient des biscuits et décoraient le sapin de Noël ; et 3) une zone « écriture » où les enfants écrivaient et décoraient des lettres au père Noël avant de les placer dans la boîte aux lettres de la zone « maison ».

4.1.2.3 RÔLES ADOPTÉS PAR LES ENFANTS

Comme le montre le Tableau 9, les enfants ont adopté une variété de rôles différents à travers les thématiques exploitées dans l'aire de jeu de faire semblant. Ces rôles étaient clairement nommés par les enfants dans la plupart des classes (A, B, C, D et E). Par exemple, dans les classes B, D et E, portant sur la thématique de Noël, les enfants énonçaient clairement le rôle adopté : « OK, moi j'suis le lutin. — Moi je fais les enfants. — Moi aussi je suis un enfant » (classe B, observation 4). De même, dans la classe C (observations 1, 2 et 3) exploitant le thème de l'hôpital, les enfants déterminaient s'ils adoptaient le rôle du médecin, du patient ou du secrétaire au début de la période de jeu. Ces rôles ont ensuite pu se répercuter sur les comportements prosociaux manifestés par les enfants. Par exemple, dans les classes exploitant la thématique de l'hôpital, les enfants jouant le rôle du médecin soignaient les malades, comportement considéré comme *Aider à une tâche*. À l'opposé, dans la classe G, abordant le thème du monde polaire, les enfants n'ont pas nommé les rôles adoptés. Ils interagissaient entre eux et avec le matériel, sans identifier le rôle joué dans le scénario.

4.1.2.4 DURÉE DU JEU DE FAIRE SEMBLANT

Rappelons que la durée du jeu de faire semblant était déterminée par l'enseignante dans le cadre de la routine de la classe. Celle-ci varie entre 19 et 39 minutes ($M = 29,9$; $ET = 4,96$). Les comportements prosociaux sont répartis dans les intervalles de cotation comme suit : 131 comportements prosociaux ont été observés dans le premier intervalle de cotation, soit les cinq premières minutes du jeu de faire semblant ($M = 2,0$ comportements par enfant). Les cinq minutes mitoyennes ont fait ressortir 102 comportements prosociaux ($M = 1,5$ comportement par enfant), tandis que 90 comportements ont été observés dans les cinq dernières minutes du jeu de faire semblant ($M = 1,3$ comportement par enfant). On peut donc conclure que la fréquence d'apparition des comportements prosociaux diminue légèrement au fil du temps de jeu de faire semblant.

4.2 QUALITÉ DES INTERACTIONS À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Des analyses descriptives ont été menées pour rendre compte de la qualité des interactions dans les classes participantes (objectif 2). D'abord, le Tableau 11 montre que la qualité du *Soutien émotionnel* observée dans les classes participantes est de niveau élevé ($M = 6,47$; $ET = 0,22$). À l'intérieur de ce domaine, le *Climat négatif* se démarque par la cote de qualité la plus élevée (score inversé de 6,92/7) de l'ensemble des dimensions composant l'outil CLASS. Le score de qualité associé au second domaine, l'*Organisation de la classe*, est de niveau moyen-élévé ($M = 5,85$;

$\bar{E}T = 0,51$). La *Productivité* ressort en tant que dimension comportant le niveau de qualité le plus élevé pour ce domaine (6,46/7). Le Tableau 11 rapporte un niveau de qualité faible en lien avec le domaine du *Soutien à l'apprentissage* ($M = 2,44$; $\bar{E}T = 0,47$). La dimension qui obtient la plus haute cote dans ce domaine, bien qu'elle demeure de niveau faible, est la *Qualité de la rétroaction* (2,67/7). Enfin, on constate que la dimension du *Développement de concepts* obtient le score le plus faible de l'ensemble des dimensions composant l'outil CLASS (2,22/7).

Tableau 11 : Scores associés aux domaines et dimensions de la qualité des interactions

Domaines et dimensions du CLASS	<i>M</i>	<i>ET</i>	Étendue
Soutien émotionnel	6,47	0,22	6,06-6,75
Climat positif	6,50	0,29	6,00-6,75
Climat négatif	1,08	0,18	1,00-0,50
Sensibilité de l'enseignante	6,79	0,17	6,50-7,00
Considération pour le point de vue de l'enfant	5,67	0,45	5,25-6,00
Organisation de la classe	5,85	0,51	5,17-6,17
Gestion des comportements	5,29	0,88	3,75-6,50
Productivité	6,46	0,29	6,25-7,00
Modalités d'apprentissage	5,79	0,44	5,00-6,25
Soutien à l'apprentissage	2,44	0,47	1,67-3,00
Développement de concepts	2,22	0,47	1,50-2,75
Qualité de la rétroaction	2,67	0,50	2,00-3,00
Modelage langagier	2,46	0,53	1,50-3,25

De plus, les données du Tableau 11 attestent d'une certaine variabilité entre les enseignantes à l'intérieur de chaque domaine et dimension. En ce sens, la dimension *Gestion des comportements* comporte la plus grande variabilité, avec une étendue allant de 3,75 (score minimum observé) à 6,5 (score maximum observé).

L'outil CLASS permet également de recueillir des données concernant le contexte dans lequel les observations de la qualité des interactions ont lieu (p. ex. regroupement mis de l'avant lors de chaque période d'observation. Le type de regroupement prépondérant pendant chaque cycle d'observation a ainsi pu être dégagé et illustré à la Figure 8. On remarque que les participants ont plus fréquemment été observés en contexte de grand groupe (58,3 %), par exemple lors de la routine du matin. Des activités individuelles (p. ex. exercice de suites logiques) étaient offertes aux enfants dans 16,7 % des périodes d'observation. Le quart des observations a été réalisé dans des situations où les enfants interagissaient entre eux, soit en sous-groupes ou en contexte de regroupement libre (p. ex. l'enfant avait le choix de jouer seul ou avec ses pairs).

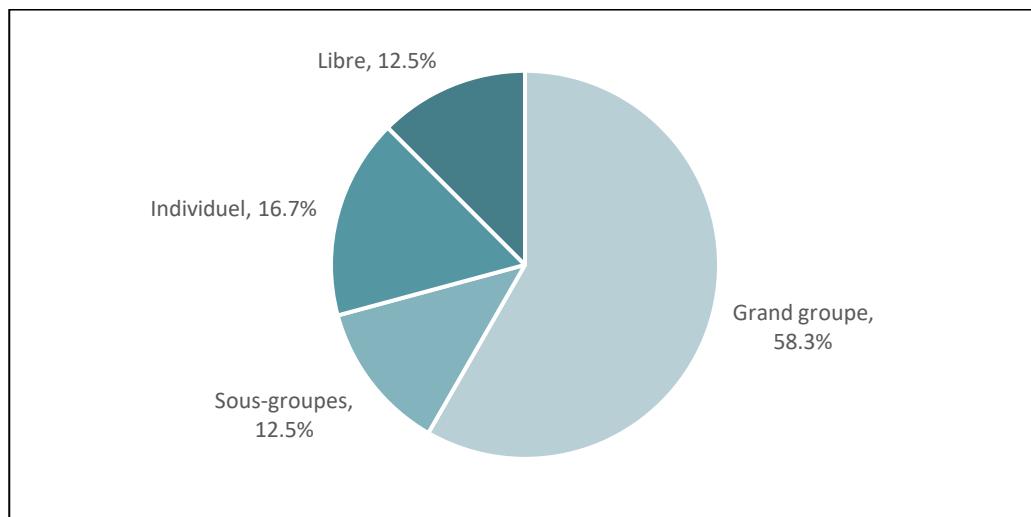


Figure 8 : Regroupements lors des observations de la qualité des interactions

4.3 LIEN ENTRE LES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX DES ENFANTS EN SITUATION DE JEU DE FAIRE SEMBLANT ET LA QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Rappelons qu'un modèle de régression multiniveaux a été retenu pour examiner le lien entre les comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant et la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire cinq ans (objectif 3). Ce type de modèle prend en compte l'effet de la classe causé par des données appartenant à différents niveaux d'agrégation (Courgeau, 2011). Dans cette étude, l'ensemble des enfants d'une même classe possède inévitablement la même cote associée à la qualité des interactions, telle qu'observée à l'aide du CLASS. Les données sont donc considérées comme nichées. Afin de corriger cette dépendance entre les données, un paramètre aléatoire associé à la classe de l'enfant a été ajouté au modèle.

Comme il y a peu de variabilité au sein des scores associés à chaque comportement prosocial, ceux-ci ont été compilés et le nombre total de comportements prosociaux manifestés par l'enfant a été inséré dans le modèle en tant que variable dépendante. Les facteurs liés à l'enfant (âge, sexe) et à sa famille (situation familiale, situation d'emploi du répondant, scolarité du répondant, taille de la fratrie et revenu familial annuel) ont été inclus dans un premier bloc de variables contrôles, conjointement avec la classe. Enfin, les domaines de la qualité des

interactions (*Soutien émotionnel, Organisation de la classe, Soutien à l'apprentissage*) constituaient un dernier bloc de variables indépendantes.

Une sélection descendante des variables contrôles a été effectuée, en éliminant chaque fois la variable la moins significative (respectivement : sexe de l'enfant, revenu familial, situation d'emploi du répondant, situation familiale, scolarité du répondant, âge de l'enfant et taille de la fratrie). L'homogénéité de la variance des résidus a été testée graphiquement et la normalité des résidus a été confirmée à l'aide du test de Shapiro-Wilk, et ce, chaque fois qu'une variable était retirée du modèle.

Puisqu'aucune variable contrôle n'a atteint le seuil de signification pour être retenue dans le modèle final, celui-ci comprend uniquement les trois variables indépendantes associées à la qualité des interactions (*Soutien émotionnel, Organisation de la classe, Soutien à l'apprentissage*) et la variable dépendante (score total relié aux comportements prosociaux observés). L'analyse du modèle de régression révèle que les trois domaines de la qualité des interactions ne permettent pas de prédire significativement le score total associé aux comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant : Soutien émotionnel [$F(1; 2,03) = 0,012; p = 0,92$]; Organisation de la classe [$F(1; 2,08) = 0,11; p = 0,77$]; Soutien à l'apprentissage [$F(1; 2,05) = 0,21; p = 0,69$].

Devant cette absence de liens significatifs, les mêmes analyses ont été exécutées de nouveau, en insérant dans un premier temps les trois comportements prosociaux les plus fréquents (Coopérer, Aider, Donner/Offrir) comme variables dépendantes dans le modèle de régression, puis le total de comportements prosociaux symétriques et asymétriques dans un deuxième temps. Comme le montre le Tableau 12, aucun des autres modèles n'a pu prédire de manière significative les comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant.

Tableau 12 : Tests des modèles de régression alternatifs

Domaines du CLASS	Ddl	F	Sig.
<i>Aider</i>			
Soutien émotionnel	1 : 2,01	0,55	0,53
Organisation de la classe	1 : 2,03	0,89	0,44
Soutien à l'apprentissage	1 : 2,02	0,74	0,48
<i>Coopérer</i>			
Soutien émotionnel	1 : 2,09	0,01	0,93
Organisation de la classe	1 : 2,16	0,03	0,88
Soutien à l'apprentissage	1 : 2,11	0,35	0,61
<i>Donner/Offrir</i>			
Soutien émotionnel	1 : 2,08	5,65	0,14
Organisation de la classe	1 : 2,18	1,77	0,31
Soutien à l'apprentissage	1 : 2,11	7,01	0,11
<i>Total comportements asymétriques</i>			
Soutien émotionnel	1 : 2,05	0,05	0,85
Organisation de la classe	1 : 2,09	0,09	0,80
Soutien à l'apprentissage	1 : 2,06	0,47	0,56
<i>Total comportements symétriques</i>			
Soutien émotionnel	1 : 2,01	0,00	0,99
Organisation de la classe	1 : 2,03	0,23	0,68
Soutien à l'apprentissage	1 : 2,01	0,00	0,99

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre vise à interpréter et à discuter les principaux résultats de cette étude. Dans un premier temps, les résultats sont explicités au regard des objectifs de recherche et mis en relation avec le cadre conceptuel et d'autres travaux similaires au projet de mémoire. Dans un deuxième temps, les apports de cette étude aux milieux de la recherche et de la pratique sont présentés. En fin de chapitre, on retrouve les limites de cette recherche, de même que des pistes pouvant être explorées ultérieurement.

Ce mémoire visait à étudier le lien entre les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans en situation de jeu de faire semblant et la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire cinq ans. Les trois objectifs spécifiques consistaient à : 1) étudier les comportements prosociaux asymétriques (*Aider, Réconforter, Encourager, Donner/Offrir et Protéger*) et symétriques (*Partager, Coopérer, Échanger et Inviter à jouer*) des enfants âgés entre quatre et six ans en situation de jeu de faire semblant; 2) mesurer le niveau de qualité des interactions (*Soutien émotionnel, Organisation de la classe et Soutien à l'apprentissage*) en classe d'éducation préscolaire cinq ans; et 3) examiner le lien entre les comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant et la qualité des interactions en classe. Les principaux résultats relatifs à ces objectifs sont discutés dans les prochains paragraphes.

5.1 COMPORTEMENTS PROSOCIAUX DES ENFANTS LORS D'UN JEU DE FAIRE SEMBLANT

L'interprétation des comportements prosociaux déployés en situation de jeu de faire semblant est rapportée selon trois grands axes. D'abord, le portrait global des comportements prosociaux observés chez les enfants est mis en relation avec des études similaires réalisées dans le domaine. Ensuite, les résultats relatifs à chaque comportement prosocial sont interprétés plus en profondeur, de manière à raffiner la compréhension du phénomène étudié. Enfin, les situations dans lesquelles les comportements prosociaux ont été manifestés sont discutées afin de mieux comprendre les facteurs contextuels reliés au jeu de faire semblant qui pourraient inciter l'enfant à les utiliser.

5.1.1 PORTRAIT GÉNÉRAL DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX

Conformément aux études réalisées auprès d'enfants d'âge préscolaire (p. ex. Bouchard, Coutu, et al., 2012; Caplan & Hay, 1989; Eggum et al., 2011; Laible & Karahuta, 2014; Persson, 2005; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990), cette recherche a montré la présence de comportements prosociaux chez les enfants âgés entre quatre et six ans en situation de jeu de faire semblant. De plus, la fréquence d'apparition relativement faible des comportements prosociaux ($M = 4,82$ comportements lors des 15 minutes d'observation) est cohérente avec la séquence développementale de ces derniers, telle que présentée par différents chercheurs

(Bouchard, Coutu, et al., 2012; Eisenberg & Fabes, 1998). En effet, les premières manifestations de comportements prosociaux par les enfants (p. ex. *Aider*) apparaissent autour de leur deuxième année de vie, mais pas chez tous les enfants ni dans toutes les situations (Dunfield et al., 2011; Eisenberg & Fabes, 1998; Laible & Karahuta, 2014). Puis, c'est à la période préscolaire (autour de quatre ans) que les enfants développent davantage leur répertoire de comportements prosociaux, de manière graduelle. Ainsi, on peut observer des fréquences d'apparition variables selon le rythme de développement de chacun des enfants, mais qui évoluent tout de même selon leur âge (Bouchard, Coutu, et al., 2012).

Bien que les écrits rapportent peu de comportements prosociaux observés à l'éducation préscolaire, la moyenne relevée dans cette étude s'avère supérieure à celles obtenues par plusieurs chercheurs (p. ex. Cigala et al., 2015; Eisenberg-Berg & Hand, 1979; Girard et al., 2011; Persson, 2005). Cet écart pourrait s'expliquer, d'une part, par la finesse de la procédure d'observation utilisée. Précisément, une mesure d'observation comportant plusieurs catégories mutuellement exclusives et exhaustives, telle que celle utilisée dans cette étude, permet de bien capter la variété des comportements prosociaux ciblés (Bakeman & Quera, 2011; Toris, 2010), contrairement aux études ayant mesuré uniquement trois ou quatre comportements prosociaux (p. ex. Cigala et al., 2015; Eisenberg-Berg & Hand, 1979; Girard et al., 2011; Persson, 2005).

D'autre part, les situations de jeu de faire semblant dans lesquelles les enfants ont été observés étaient propices à l'utilisation de comportements prosociaux par ceux-ci (Karpov, 2005; Landry, 2014). Tel qu'expliqué dans le premier chapitre de ce mémoire, le jeu de faire semblant, en favorisant la création de la ZPD, permet à l'enfant d'accéder à un vaste répertoire de comportements prosociaux. À l'instar de cette étude, Kuhnert et son équipe (2017) ainsi que Bouchard et al. (2015) ont observé les comportements prosociaux dans des situations propices au jeu de faire semblant. Ces chercheurs ont obtenu des moyennes semblables à celle ressortie dans cette étude, respectivement $M = 2,39$ comportements prosociaux sur 7 minutes et $M = 2,56$ comportements prosociaux par 5 minutes. Il est donc possible que les situations de jeu de faire semblant permettent aux chercheurs d'observer davantage de comportements prosociaux, en comparaison avec d'autres contextes d'observation, comme les moments de routine (p. ex. repas) (Cigala et al., 2015) ou les jeux de construction (Girard et al., 2011).

5.1.1.1 DIFFÉRENCES DE GENRE

Outre les différences interindividuelles, les analyses ont également permis d'examiner les différences de genre entre les comportements prosociaux des filles et des garçons. Conformément aux résultats obtenus précédemment (Bouchard et al., 2015; Bouchard et al., 2016), aucune différence de genre n'a été dégagée dans les comportements prosociaux observés dans cette étude. Ces résultats appuient l'idée

selon laquelle le biais d'évaluation présent dans les mesures perçues diminue ou disparaît lorsqu'on utilise une mesure observationnelle (Bouchard et al., 2015; Bouchard et al., 2016; Eisenberg & Fabes, 1998).

5.1.1.2 ORIGINE ET DESTINATAIRE DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX

Les résultats quant à l'origine et le destinataire des comportements prosociaux observés témoignent d'un réel engagement des enfants envers leurs pairs. En effet, la forte majorité des comportements prosociaux observés était dirigée envers les pairs (95,4 %). « En étant égalitaire, le rapport enfant-enfant permet la mise en pratique de comportements prosociaux, voie d'accès privilégiée pour apprendre à interagir avec autrui. Les enfants semblent d'ailleurs plus enclins à tenter de nouveaux comportements avec les pairs plutôt qu'avec des adultes (Owens et Ascione, 1991) » (Bouchard, Coutu, et al., 2012, p. 404).

De surcroit, les données montrent qu'un peu plus de 65 % des comportements manifestés par les enfants étaient d'origine spontanée. Ces comportements spontanés relèvent d'une initiative personnelle de l'enfant, qui témoignent également de son engagement envers ses pairs (Eisenberg et al., 1984). Effectivement, pour mettre en œuvre de tels comportements, l'enfant doit être en mesure de décoder les indices situationnels indiquant le besoin de son camarade et éprouver suffisamment de préoccupation envers lui pour s'engager dans une action prosociale (Eisenberg et al., 1984; Eisenberg & Spinrad, 2014).

Fait étonnant, seulement 14 comportements prosociaux ont été dirigés vers un destinataire symbolique, dont la moitié a été observée dans le jeu d'un même sous-groupe d'enfants qui prenait soin du « bébé » (p. ex. nourrir la poupée, changer sa couche, etc.). Malgré la présence de poupées ou de peluches dans plusieurs situations observées, les enfants ont davantage utilisé des comportements prosociaux entre eux (enfant-enfant) plutôt qu'envers des destinataires symboliques (p. ex. enfant-peluche). De tels comportements émis envers un destinataire symbolique (p. ex. poupée) font appel à une plus grande capacité de représentation symbolique de la part de l'enfant (Bodrova & Leong, 2006; Landry et al., 2012). Celui-ci doit effectivement considérer la poupée comme un partenaire de jeu et lui inférer des sentiments, des actions et des paroles pour pouvoir faire avancer le scénario de jeu (George et al., 2005, p. 62).

En outre, un seul des comportements observés était dirigé vers un personnage imaginaire intangible, soit un ami imaginaire inventé par l'enfant dans le scénario de jeu. Les personnages imaginaires ainsi créés par les enfants apparaissent lorsque ceux-ci n'ont plus besoin d'accessoires physiques réalistes pour soutenir leur scénario (Golomb, 2011, p. 92; Smith, 2009, p. 159). Ils sont donc généralement associés à un niveau de jeu mature qui apparaît vers la fin de la période préscolaire, c'est-à-dire vers six ans (Bodrova & Leong, 2006; Brédikyté et al., 2015). En ce sens, Brédikyté et al. (2015) ont montré que seulement 16,7 % des enfants âgés entre quatre et cinq ans s'engageaient dans un jeu de faire semblant impliquant un partenaire imaginaire,

contre 31,1 % des enfants âgés de six et sept ans. Par ailleurs, les données de Brédikyté et al. (2015) ont fait ressortir, conformément à cette étude, que les interactions avec un pair « réel », soit un enfant qui jouait un rôle dans le jeu de faire semblant, étaient beaucoup plus fréquentes, soit un peu plus de 50 % dans les deux groupes d'enfant (4-5 ans et 6-7 ans).

Enfin, notons qu'une minorité de comportements était émise à la suite de la demande de l'enseignante ($n = 12$) ou dirigée vers celle-ci ($n = 2$). Ces résultats pourraient être attribuables à la quasi-absence de l'adulte dans l'aire de jeu. Seule l'enseignante C a pris part au jeu de faire semblant des enfants à quelques reprises. Par exemple, lors de l'observation 1, elle s'est introduite dans l'aire de jeu et a dit d'une voix forte : « Vite! Occuez-vous de mon mari, c'est une urgence! Il saigne beaucoup, vous devez le soigner. J'suis inquiète! Vite! ». Trois enfants sont venus prendre soin de son mari, comportements ayant tous été codifiés comme *Aider à réaliser une tâche* en réponse à la demande de l'adulte.

Les autres enseignantes ont monitoré le jeu à distance. Les enfants avaient donc peu d'occasions d'interagir avec elles, voire de mettre en œuvre des comportements prosociaux dirigés vers l'adulte. Leurs rares interventions ont permis l'observation des quelques comportements prosociaux émis en réponse à la demande de l'adulte. Certaines enseignantes sont quelques fois intervenues pour aider les enfants à gérer leurs conflits. Par exemple, dans la classe E, au tout début de

l'observation 2, l'enseignante a tranché lors d'un conflit entre deux enfants voulant jouer le rôle du père Noël : « Vous changerez tantôt, Gabriel va commencer. » Comme convenu, les enfants ont échangé leurs rôles quelques minutes plus tard, comportement considéré comme *Échanger* à la suite de la demande de l'adulte. Les enseignantes sont également intervenues pour relancer le jeu de faire semblant des enfants en les invitant à préciser leurs rôles et leur scénario. Cette faible implication des enseignantes dans le jeu de faire semblant des enfants s'avère assez cohérente avec les pratiques qu'elles ont déclarées dans la section sur le jeu symbolique du Questionnaire pour le personnel enseignant (voir section 4.1.2 de ce mémoire).

Dans une étude réalisée à l'éducation préscolaire cinq ans, Bouchard et ses collaborateurs (2020) relèvent des constats similaires. En moyenne, sur une période d'une durée de deux heures, les enseignantes observées se sont impliquées dans le jeu de faire semblant des enfants dans seulement 6,47 % du temps d'observation, soit une durée de 7 minutes 9 secondes sur une période de deux heures. Les données obtenues par Devi et al. (2018) indiquent la même tendance. Les enseignantes observées par ces chercheurs se sont minimalement impliquées dans le jeu de faire semblant des enfants, soit dans moins de 10 % du temps d'observation en classe (Devi et al., 2018). En outre, dans la recherche réalisée par Devi et al. (2018) comme dans la présente étude, les enseignantes se positionnaient majoritairement à l'extérieur du jeu de l'enfant : elles observaient, posaient des questions, donnaient quelques instructions et fournissaient du matériel au besoin. Selon Hakkarainen et al. (2013),

cette position d'observateur externe, désengagé du jeu de l'enfant, serait typique du rôle adopté par les enseignantes en classe.

Différentes pistes ont été proposées par différents chercheurs pour expliquer la faible participation de l'enseignante au jeu de faire semblant des enfants. Par exemple, Bouchard et al. (2020) font état de tensions dans la pratique qui peuvent freiner celle-ci. En effet, la multiplicité d'activités qui se déroulent en classe en même temps que le jeu de faire semblant et le besoin pour l'enseignante de différencier son intervention afin de soutenir l'apprentissage et le développement de chaque enfant constituent des limites à son implication dans le jeu de faire semblant des enfants. Kinkead-Clark (2019, p. 11) rapporte quant à elle que les enseignantes d'éducation préscolaire considèrent la participation au jeu de faire semblant des enfants comme une « corvée » plutôt qu'une responsabilité professionnelle. Elles ne considèrent ainsi pas leur participation dans le jeu de faire semblant comme un moyen de soutenir leurs apprentissages et leur développement. En conséquence, plusieurs occasions de développement et d'apprentissage sont « gaspillées », selon les propos de l'auteure, puisque les enseignantes ne sont tout simplement pas présentes pour profiter des riches occasions de soutien qu'offre le jeu de faire semblant (Kinkead-Clark, 2019, p. 11).

Toutefois, le soutien de l'adulte dans des situations significatives, comme le jeu de faire semblant, s'avère essentiel pour permettre à l'enfant de mettre en

pratique ses comportements prosociaux et de généraliser ses compétences à ses interactions quotidiennes (Bierman & Erath, 2006). Par exemple, la situation suivante, observée dans la classe C (thématische de l'hôpital), illustre comment le soutien de l'adulte s'est manifesté dans nos observations :

Après avoir fait le tour de l'aire de jeu, Simon prend la poupée et s'assoit dans l'aire d'attente. Antoine, jouant le rôle du secrétaire, vient les chercher. Simon lui tend la poupée en disant d'une voix faible qu'il y a une urgence. Antoine la dépose sur la table d'examen et retourne à ses papiers. Amélie, jouant le rôle du médecin, est affairée plus loin et ne porte pas attention à la poupée. L'enseignante, qui observait le jeu des enfants intervient : « Simon parle plus fort, je veux t'entendre ! » Celui-ci répète alors : « C'est une urgence ». L'enseignante reprend ses propos « Hé docteur ! C'est une urgence ! Simon, explique-lui ce qui s'est passé », attirant ainsi l'attention d'Amélie sur la situation en cours. Simon enchaîne : « Mon bébé a déboulé les escaliers ». L'enseignante ajoute : « Son bébé a déboulé les escaliers, c'est vraiment une urgence, il faut que tu t'en occupes ! ».

Après cette incitation de la part de l'enseignante, Amélie a pris soin de la poupée, aidée du papa (Simon), actions considérées comme *Aider à accomplir une tâche*. Notons que cette situation de jeu s'est prolongée tout au long de l'intervalle observé, entraînant plusieurs interactions entre les enfants. Même si la présence de l'adulte dans l'organisation du jeu de faire semblant des enfants n'a été que très rarement observée dans cette étude, cet exemple démontre l'importance du soutien de l'enseignante en contexte de classe, et ce, de manière à favoriser la mise en œuvre de comportements prosociaux par les enfants. En effet, des chercheurs ont montré un lien entre le niveau de jeu de faire semblant et les habiletés sociales des enfants, incluant leurs comportements prosociaux (Li et al., 2016; O'Connor & Stagnitti, 2011; Uren & Stagnitti, 2009).

Plus précisément, c'est l'étayage du jeu de faire semblant par l'enseignante qui permet aux enfants d'atteindre un niveau de jeu plus mature et ainsi réaliser des gains développementaux (Bodrova & Leong, 2011; Landry, 2014), comme sur le plan des comportements prosociaux. L'étayage consiste à accompagner les enfants dans la complexification de leur jeu de faire semblant (p. ex. aider à la planification du scénario, questionner les enfants pour préciser les rôles et les actions des personnages, adopter temporairement un rôle pour enrichir le scénario, etc.), de manière à amener les enfants à utiliser des comportements prosociaux. En ce sens, O'Connor et Stagnitti (2011) ont montré que les enfants ayant participé à des séances de jeu de faire semblant soutenues par l'adulte démontraient davantage d'interactions avec leurs pairs (caractérisées par l'*Entraide* et la *Coopération*) que les enfants du groupe contrôle. En somme, miser sur l'étayage du jeu de faire semblant, en y adoptant différents rôles en tant qu'adulte, représente une avenue prometteuse pour favoriser le déploiement d'une variété de comportements prosociaux chez les enfants.

5.1.2 RÉSULTATS RELATIFS À CHAQUE COMPORTEMENT PROSOCIAL

Les données de cette étude ont montré que les neuf comportements ciblés ont pu être observés dans les classes participantes (*Aider*, *Réconforter*, *Encourager*, *Donner/Offrir*, *Protéger*, *Partager*, *Coopérer*, *Échanger* et *Inviter à jouer*). Cela est

cohérent avec l'idée selon laquelle l'enfant élargit son répertoire d'actions prosociales tout au long de la période préscolaire, donnant lieu à une plus grande variété et complexité de comportements prosociaux (Bouchard, Bouchard, et al., 2012; Eisenberg et al., 2013). Par exemple, Bouchard, Coutu, et al. (2012, p. 395) soulignent que vers l'âge de quatre ou cinq ans, l'enfant « [...] peut offrir de l'aide 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. ».

Comme observé par Bouchard et al. (2015), les enfants ont manifesté légèrement plus de comportements prosociaux asymétriques que de comportements symétriques dans cette étude (respectivement 54,8 % et 45,2 %). Ces résultats confirment la pertinence d'examiner une vaste étendue de comportements prosociaux symétriques et asymétriques pour dresser un portrait réaliste des habiletés des enfants (Bouchard, 2004; Bouchard, Cloutier, et al., 2006; Bouchard, Coutu, et al., 2012; Bowen, 1990).

D'un autre côté, seuls trois comportements prosociaux se sont démarqués par leur nombre élevé d'occurrences dans cette étude (*Aider*, *Coopérer* et *Donner/Offrir*), les autres étant plutôt rares. D'abord, des travaux (p. ex. Laible & Karahuta, 2014; Warneken & Tomasello, 2009) ont montré qu'*Aider* est un des premiers comportements prosociaux à être observé chez les enfants. Des enfants aussi jeunes que 14 mois sont en mesure d'aider une personne à atteindre un objet hors de sa

portée, soit en lui pointant l'objet en question (*Fournir de l'information*) ou en allant le chercher pour lui (*Fournir une aide matérielle*). Puis, à partir d'environ 18 mois, on peut observer les enfants commencer à *Aider l'autre à réaliser une tâche* plus complexe, comme ranger des magazines dans une armoire ou balayer le plancher (Warneken & Tomasello, 2009). Il n'est donc pas étonnant que le comportement *Aider* fasse partie du répertoire maîtrisé par l'enfant d'âge préscolaire (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Bowen, 1990). D'ailleurs, *Aider* constitue le comportement le plus souvent évalué à l'éducation préscolaire (90,1 % des études recensées).

En ce qui concerne le comportement *Coopérer*, le nombre élevé d'occurrences observé dans cette étude ($M = 1,84$; $\bar{ET} = 1,63$) s'écarte des résultats obtenus par Bouchard et al. (2015) auprès d'enfants âgés de quatre ans. Dans les données obtenues par cette équipe, *Coopérer* revient en moyenne 0,03 fois par période d'observation de cinq minutes ($\bar{ET} = 0,17$), ce qui en fait le comportement le moins fréquemment observé. Toutefois, l'exemple utilisé par les auteurs pour illustrer ce comportement dans la procédure d'observation consiste à *Réaliser conjointement une tâche commune*. Notons que cet indicateur est également le moins fréquemment observé dans la présente étude, les deux premiers indicateurs (*Déterminer un objectif commun* et *Discuter des stratégies*) représentant plus de 80 % des comportements de coopération observés. Le choix des indicateurs comportementaux utilisés pour mesurer le comportement *Coopérer* pourrait donc exercer une influence sur l'étendue des comportements captés dans les observations.

On pourrait également penser que le comportement *Coopérer* ait pu être favorisé dans le contexte du jeu de faire semblant. En effet, le jeu de faire semblant se caractérise par son aspect coopératif dans lequel les enfants réalisent conjointement le scénario déterminé d'un commun accord. Pour ce faire, dès le début du jeu, les enfants sont amenés à discuter de ce à quoi ils vont jouer et de comment ils vont le faire (Germeroth et al., 2019). Ils choisissent, définissent et négocient les rôles, ils discutent des scénarios de jeu et s'entendent sur la séquence d'actions qu'ils vont poser (Germeroth et al., 2019). Comme mentionné dans le second chapitre de ce mémoire, ces actions permettent aux enfants de *Déterminer un objectif commun* à leur jeu et de *Déterminer les stratégies* et les actions à mettre en œuvre pour atteindre leur but, soit mettre en œuvre leur scénario de jeu. Ces actions correspondant directement aux deux premiers indicateurs du comportement *Coopérer*, le jeu de faire semblant semble favorable à la mise en œuvre de gestes de coopération.

Contrairement à ce qui précède, bien que le comportement *Donner/Offrir* soit rarement mesuré dans les études recensées ($n = 9$, voir Annexe 1), il représente près d'un cinquième (18 %) des comportements observés dans le cadre de cette recherche. Le manque de consensus dans les définitions des comportements prosociaux soulevé par certains auteurs (p. ex. Bowen, 1990; Eisenberg et al., 1984) pourrait expliquer cette disparité selon les études. D'un autre côté, plusieurs chercheurs incluent le comportement *Donner/Offrir* à la définition de *Partager*. Par exemple, certains

auteurs définissent le partage comme l'action de donner ou d'autoriser l'utilisation temporaire d'un objet auparavant en sa possession (Bengtsson & Persson, 2007; Chadha & Misra, 2006; Eisenberg-Berg & Hand, 1979). Similairement, Spivak et Farran (2012) considèrent le partage comme le fait de donner l'usage, la propriété ou la jouissance d'un objet à une autre personne (traduction libre). En ne précisant pas si l'enfant met à la disposition de l'autre la totalité ou une partie de son matériel, il est impossible de distinguer les comportements *Donner/Offrir* et *Partager*. La distinction clairement établie entre ces deux comportements dans cette étude pourrait expliquer le fait que *Donner/Offrir* soit majoritairement ressorti alors que *Partager* a été très peu observé, bien qu'il soit fréquemment mesuré à l'éducation préscolaire (68,1 % des études recensées).

Dans un même ordre d'idées, certains comportements prosociaux sont très peu apparus dans les observations de la présente étude, alors qu'ils font partie des indicateurs utilisés à l'éducation préscolaire (voir Annexe 1) : *Réconforter* (35,2 % des études recensées), *Inviter à jouer* (25,3 %), *Encourager* (24,2 %) et *Protéger* (16,5 %). D'abord, pour ce qui est du comportement *Réconforter*, rappelons que celui-ci est forcément manifesté en réponse à la détresse émotionnelle de l'enfant cible (p. ex. tristesse, anxiété) (Bowen, 1990). Or, il est possible qu'un tel état de détresse ne se soit pas manifesté lors des observations, ne donnant pas l'occasion aux enfants de *Réconforter* leurs pairs. En effet, le score moyen associé au domaine du Soutien émotionnel de la qualité des interactions ($M = 6,47$) témoigne du bon

fonctionnement de la classe aux plans social et émotionnel (Pianta et al., 2008). On peut donc croire que les enfants se sentaient bien dans les classes, que leurs besoins socioémotionnels étaient comblés et qu'ils ne manifestaient pas de détresse évidente (Pianta et al., 2008). À moins d'intégrer une situation de détresse dans leur scénario de jeu de faire semblant, les enfants n'avaient donc pas l'opportunité d'adopter le comportement *Réconforter*.

Similairement, on peut penser que *Protéger* n'est pas survenu en dehors du scénario de jeu des enfants puisqu'aucune menace n'était présente dans les classes. Ces observations vont dans le même sens que celles de Bouchard et al. (2015) qui n'ont relevé aucune occurrence des comportements *Réconforter* et *Encourager*, alors combinés en un seul indicateur. Le comportement *Encourager* est d'ailleurs régulièrement aggloméré avec d'autres au sein d'un score agrégé de comportements prosociaux (p. ex. Kuhnert et al., 2017; Mori & Cigala, 2019; Persson, 2005), ce qui rend plus difficile l'interprétation des résultats.

Enfin, en ce qui concerne *Inviter à jouer*, les données montrent très peu de manifestations de ce comportement. Évidemment, comme les sous-groupes d'enfants étaient prédéterminés pour toute la période de jeu observée, ceux-ci n'avaient pas l'occasion d'inviter leurs pairs à jouer. Ce comportement avait toutefois été conservé dans la grille d'observation, au cas où les enfants le mettraient en place

dans leur scénario de jeu de faire semblant. C'est d'ailleurs ce qui est arrivé dans la classe A (observation 2), menant aux deux occurrences de ce comportement.

En somme, ces résultats font ressortir la nécessité de dégager des définitions opérationnelles des comportements prosociaux pour pouvoir comparer les résultats des différentes études, tel que soulevé par Eisenberg et Spinrad (2014). Comme les définitions des divers comportements prosociaux ne sont pas universelles, « [...] les différences dans les données des chercheurs peuvent être attribuables à des différences dans les comportements échantillonnés » (Eisenberg et al., 1984, traduction libre) dues à la variabilité des définitions associées à chacun d'eux. De façon complémentaire, on ne peut passer sous silence l'apport des situations dans lesquelles les comportements prosociaux ont été examinés. C'est pourquoi la prochaine section traite des liens entre les situations de jeu de faire semblant et les comportements prosociaux qui ont été observés chez les enfants.

5.1.3 COMPORTEMENTS PROSOCIAUX MANIFESTÉS EN SITUATION DE JEU DE FAIRE SEMBLANT

À partir des données recueillies dans les Fiches d'observation du jeu de faire semblant et les enregistrements vidéo, les prochains paragraphes décrivent en quoi les caractéristiques du jeu de faire relevées dans les classes ont pu influencer l'adoption de comportements prosociaux par les enfants. Il sera notamment question

de l'apport de la thématique et des rôles, des accessoires utilisés, de l'aménagement de l'espace, ainsi que de la durée du jeu de faire semblant.

5.1.3.1 THÉMATIQUES ET RÔLES

D'abord, les situations de jeu de faire semblant ont permis la coordination et l'intégration simultanée de plusieurs rôles élaborés par les enfants à l'intérieur d'un scénario cohérent. Par exemple, dans les aires de jeu exploitant le thème de l'hôpital, les enfants adoptaient les rôles de médecin, de secrétaire, d'infirmier(ère) et de patient(e) afin de mettre en œuvre leur scénario de jeu. Comme les rôles adoptés par les enfants orientent les actions posées dans la situation de jeu (Elkonin, 2005), cela a pu mener à l'adoption de comportements prosociaux. En pratique, les enfants jouant le rôle du médecin étaient naturellement portés à *Aider* les patients malades. C'est d'ailleurs dans la thématique de l'hôpital que le comportement *Aider* a été le plus fréquemment observé ($n = 55$), soit environ la moitié (49,5 %) des occurrences pour ce comportement. Similairement, dans la thématique de Noël, on a observé les enfants jouant le rôle du père Noël *Donner/Offrir* un « cadeau » à leurs pairs à plusieurs reprises.

5.1.3.2 ACCESSOIRES ET AMÉNAGEMENT

En règle générale, les accessoires de jeu présents dans les classes laissaient peu de place à l'imagination et à la créativité des enfants. Par exemple, les aliments

et ustensiles de cuisine présents dans les aires de jeu portant sur le thème de la maison suggéraient une utilisation spécifique par les enfants. Bien que ces accessoires permettaient de simuler des actions symboliques, il était plus difficile pour les enfants de les utiliser à diverses fins selon les besoins du scénario. Seuls les enfants de la classe B (observations 3 et 4) avaient l'opportunité d'utiliser des accessoires pouvant être utilisés à plusieurs fins; par exemple, des blocs de bois ont été emballés pour les *Donner/Offrir* en « cadeau » à leurs pairs. Néanmoins, tel que mentionné par Trawick-Smith (2006), le réalisme des accessoires de jeu tend à limiter les interactions entre les enfants, ce qui peut diminuer les occasions dans lesquelles ils recourent à des comportements prosociaux entre eux.

Inversement, lorsque des accessoires ouverts et polyvalents, lesquels peuvent être utilisés de multiples façons (p. ex. tissus, boîtes de carton), sont présentés aux enfants, le jeu de faire semblant exige que ces derniers s'entendent sur une signification commune attribuée aux objets utilisés (Bodrova & Leong, 2015; Karpov, 2005). Ils s'engagent ainsi dans une plus grande variété d'interactions sociales susceptibles de favoriser la mise en place de comportements prosociaux (Bouchard, Coutu, et al., 2012).

De plus, dans la plupart des classes observées, les accessoires présents dans le coin de jeu de faire semblant étaient offerts en grande quantité (p. ex. plusieurs exemplaires de chaque jouet). Comme chaque enfant pouvait trouver son compte au

moment de répartir le matériel proposé, cela laissait peu de place à l'utilisation de comportements prosociaux. Au contraire, le fait d'offrir du matériel en quantité limitée crée une interdépendance positive entre les enfants, propice à l'adoption de comportements prosociaux (Rondeau, 2014). Effectivement, ceux-ci doivent obligatoirement négocier et faire des compromis quant à la distribution et à l'utilisation du matériel (Rondeau, 2014), ce qui peut les amener à *Coopérer, Partager, Prêter, Jouer à tour de rôle, Échanger, etc.*

Enfin, les classes D et E intégraient une variété de matériel de bricolage (p. ex. ciseaux, colle, papiers à lettres, etc.) pour que les enfants fabriquent des cadeaux ou des décorations et écrivent des lettres au père Noël. Bien qu'il favorise la créativité des enfants, ce matériel de bricolage n'est pas considéré comme des accessoires de jeu de faire semblant, puisqu'il ne suscite pas la mise en place d'une situation imaginaire et l'adoption de rôles coordonnés dans un scénario cohérent. Lors des observations, les enfants faisant un bricolage ou écrivant une lettre au père Noël ne s'engageaient pas dans un jeu de faire semblant propice à l'utilisation de comportements prosociaux. Ils étaient concentrés sur leur projet et avaient peu d'interactions avec les autres. De la même façon, l'aménagement des aires de jeu de faire semblant en plusieurs zones distinctes dans ces classes favorisait peu les interactions et la mise en œuvre d'un jeu de faire semblant élaboré entre les enfants, propices à l'utilisation de comportements prosociaux. Effectivement, la création de telles limites visuelles entre les espaces de jeu encourage les enfants à se concentrer

sur leur propre activité, sans avoir conscience de ce qui se passe autour (Van Hoorn et al., 2014). C'est d'ailleurs dans ces deux classes (E et G) que les plus faibles moyennes de comportements prosociaux par enfant ont été relevées.

5.1.3.3 DURÉE DU JEU DE FAIRE SEMBLANT

Comme mentionné dans les résultats, la durée moyenne du temps de jeu était d'environ 30 minutes. Toutefois, pour permettre aux enfants d'élaborer un scénario et des rôles porteurs dans un jeu de faire semblant mature, les écrits recommandent plutôt des périodes de jeux ininterrompues allant de 40 à 60 minutes (Bodrova & Leong, 2011; Germeroth et al., 2019).

De plus, lors des observations, les enfants semblaient avoir de la difficulté à maintenir leur jeu sur une période prolongée, par exemple en ajoutant des idées pour complexifier leur scénario (Bodrova & Leong, 2011). Dans les faits, certains enfants ont manifesté un manque d'intérêt envers la situation de jeu de faire semblant et se sont désengagés du scénario vers la fin de la période de jeu. En conséquence, certains enfants ont quitté l'aire de jeu avant la fin de la période. Il est aussi arrivé que l'enseignante mette fin au jeu des enfants puisque ceux-ci n'étaient plus engagés dans le scénario. Il est donc possible de croire que les enfants n'étaient pas engagés dans un jeu mature propice à l'utilisation des comportements prosociaux. Cela pourrait expliquer le fait que le nombre de comportements prosociaux manifestés par les enfants ait diminué au fil du temps de jeu, contrairement à ce que l'on aurait pu

penser. Une analyse corrélationnelle réalisée a posteriori montre d'ailleurs une forte corrélation négative entre les minutes de cotation et le nombre de comportements prosociaux qui y sont observés ($r = -0,59$; $p \leq 0,05$), ce qui indique que plus le temps de jeu avance, moins les enfants affichent de comportements prosociaux.

Au contraire, c'est dans la première minute de jeu de faire semblant que le plus grand nombre de comportements prosociaux a été observé ($n = 44$). Comme mentionné précédemment, la planification du jeu de faire semblant (p. ex. la définition d'un scénario commun et la répartition des rôles au sein de celui-ci) permet aux enfants de *Coopérer* en vue d'un objectif commun : jouer à faire semblant (Germeroth et al., 2019). Une analyse a posteriori révèle que *Coopérer* représente 46,6 % des comportements prosociaux observés dans les cinq premières minutes de jeu.

En somme, ces éléments de discussion concernant les caractéristiques du jeu de faire semblant ont permis d'explorer leur apport dans les comportements prosociaux des enfants. Toutefois, les relations tissées demeurent hypothétiques et mériteraient d'être plus amplement étudiées, afin de déterminer si les comportements prosociaux sont reliés ou non au niveau de maturité du jeu de faire semblant parallèlement à la qualité des interactions.

5.2 QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Les prochains paragraphes approfondissent les résultats liés à l'observation de la qualité des interactions en classe. D'abord, les scores associés aux deux premiers domaines du CLASS (*Soutien émotionnel* et *Organisation de la classe*), se distinguent en partie des données recueillies par d'autres chercheurs. En effet, comme l'indique la Figure 9, ils sont légèrement plus élevés que les données récoltées au Québec (Bouchard et al., 2017; Duval, 2015) et à l'international (Bihler et al., 2018; Cadima et al., 2010; Hamre et al., 2013; Hu et al., 2016; Leyva et al., 2015; Pakarinen et al., 2010; von Suchodoletz et al., 2019).

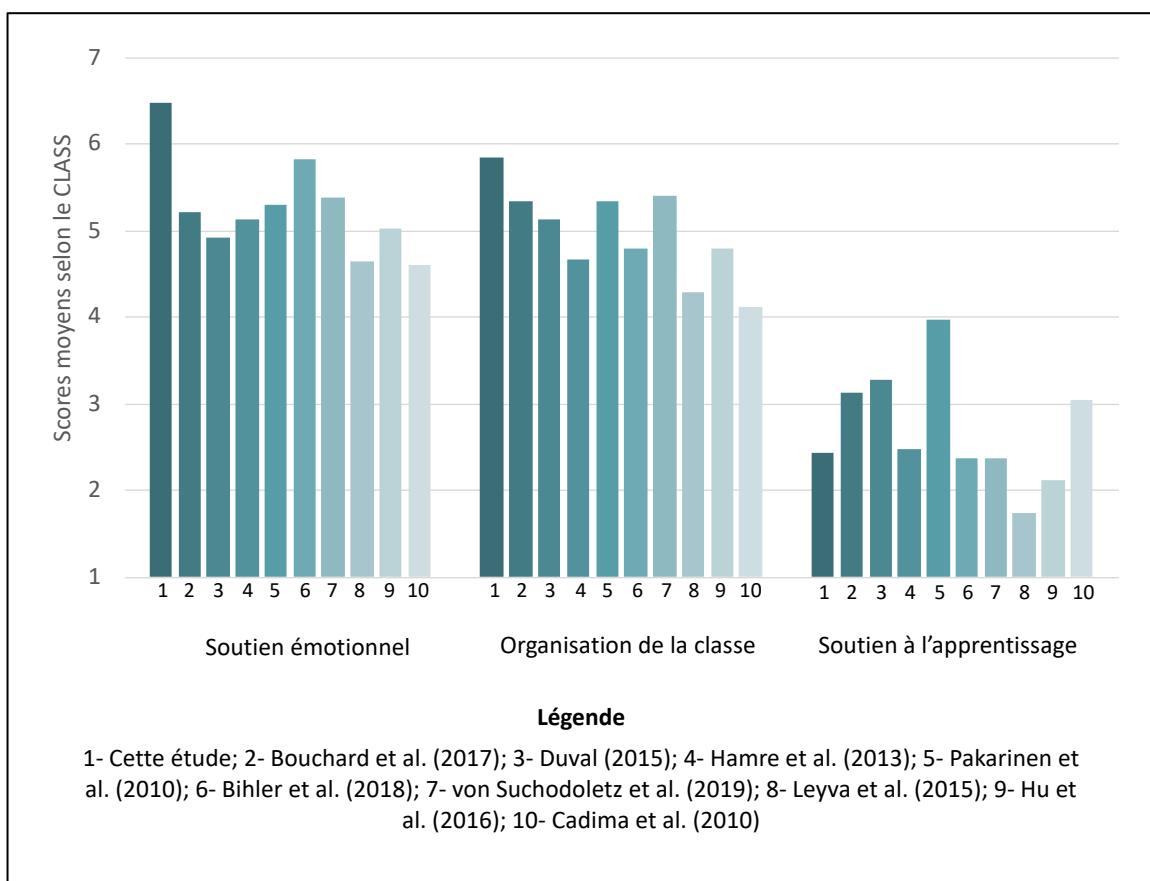


Figure 9 : Scores moyens associés aux trois domaines du CLASS

Par contre, la moyenne associée au domaine du *Soutien à l'apprentissage* correspond à ce qui est généralement observé à travers le monde (voir Figure 9). Ainsi, malgré les niveaux de qualité plus élevés associés aux deux premiers domaines, la tendance générale des données correspond à ce qui est habituellement observé dans les classes (CASTL, 2013). Dès la création du cadre de référence TTI, Hamre et Pianta (2007) ont accumulé des preuves solides et cohérentes montrant qu'en moyenne, les enfants sont exposés à des niveaux plus élevés de *Soutien émotionnel* et d'*Organisation de la classe*, alors que le niveau de *Soutien à l'apprentissage* est relativement faible (voir Figure 3). Cette tendance a ensuite été confirmée par les multiples études réalisées à l'aide du CLASS (p. ex. Bihler et al., 2018; Hamre et al., 2013; von Suchodoletz et al., 2019).

De la même façon, les scores associés à chaque dimension reproduisent sensiblement la même courbe que celles obtenues dans d'autres travaux. En ce sens, la Figure 10 présente les niveaux de qualité attribuée aux dix dimensions du CLASS dans cette étude, de même que ceux rapportés par les créateurs de l'outil (Hamre et al., 2013) et des chercheurs l'ayant utilisé en contexte québécois (Bouchard et al., 2017; Duval, 2015). On peut constater que pour l'ensemble des études, les scores associés aux premières dimensions sont assez élevés, atteignant un sommet au *Climat négatif* (score inversé). On observe ensuite une diminution du niveau de qualité lié à la *Considération pour le point de vue de l'enfant*, puis la courbe remonte pour les dimensions composant l'*Organisation de la classe*. Elle redescend considérablement

pour le domaine du Soutien à l'apprentissage, atteignant son point le plus bas à la dimension du *Développement de concepts*, et se stabilise près de la limite du niveau « faible » pour les deux dernières dimensions.

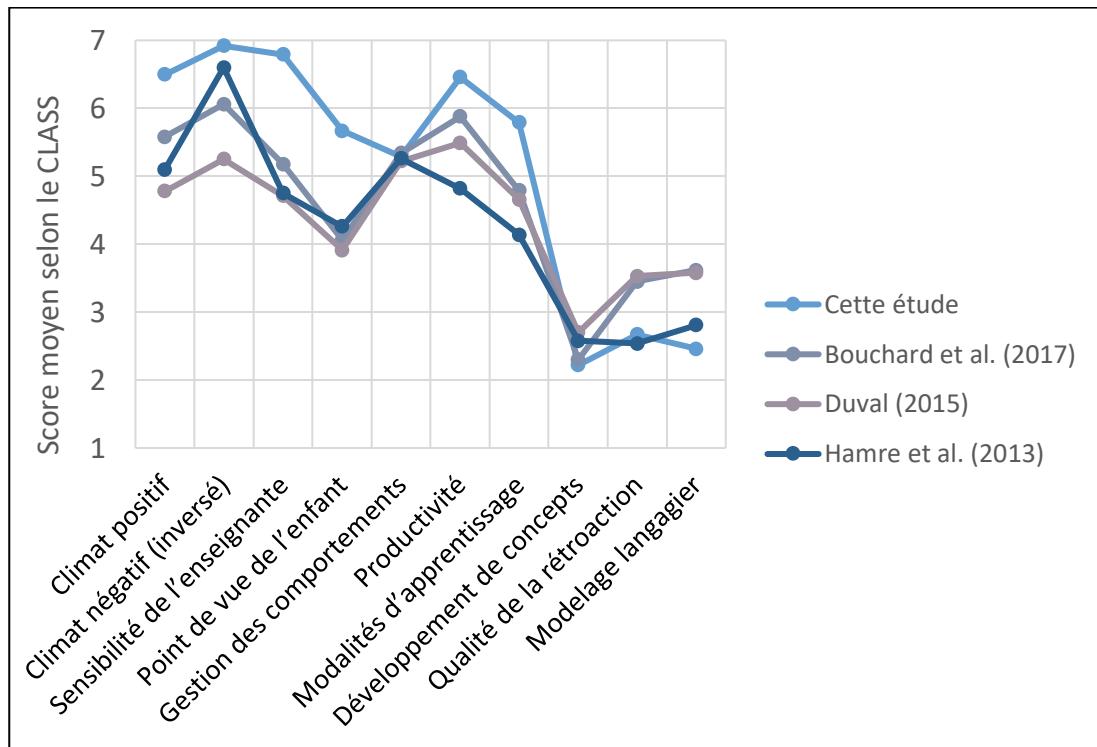


Figure 10 : Scores associés aux dimensions du CLASS

Dans l'ensemble, bien que similaires aux données obtenues dans les études précédentes (p. ex. Hamre et al., 2013), les faibles scores associés au *Soutien à l'apprentissage* et aux dimensions qui le composent s'avèrent préoccupants. En effet, les recherches menées dans plus de 6 000 classes aux États-Unis montrent que les enfants fréquentant les classes où les scores associés aux trois domaines de la qualité des interactions sont les plus élevés réalisent des gains plus importants aux plans

social et scolaire (CASTL, 2013). En ce qui concerne le *Soutien à l'apprentissage*, un seuil minimal allant entre 3,00 et 3,25 serait requis pour permettre de tels gains développementaux chez les enfants (Burchinal et al., 2010; Burchinal et al., 2014; Teachstone, 2017; Zaslow et al., 2016).

Au Québec, Duval et al. (2016) ont comparé les pratiques observées et déclarées des enseignantes d'éducation préscolaire cinq ans quant à la qualité des interactions en classe. Les données de cette étude montrent que le *Soutien à l'apprentissage* constitue un défi pour les enseignantes, tant dans les pratiques déclarées qu'observées. Dans leurs propos, des enseignantes ont d'ailleurs mentionné ne pas soutenir les apprentissages des enfants autant qu'elles le souhaiteraient, ou ne pas savoir comment le faire (Duval et al., 2016). Globalement, les résultats montrent que les enseignantes ont de la difficulté à se représenter le domaine du *Soutien à l'apprentissage* et à implanter des pratiques pédagogiques y étant liées (Duval et al., 2016). Il apparaît donc primordial d'améliorer le niveau de qualité associé à ce domaine dans les classes d'éducation préscolaire, afin de favoriser la réussite éducative des enfants (CASTL, 2013; National Center on Quality Teaching and Learning, 2013).

Enfin, rappelons que lors des observations de la qualité des interactions, les enfants étaient impliqués dans des situations dirigées par l'enseignante la plupart du temps (75 %), soit en grand groupe ou en activité individuelle. Les enfants avaient

donc peu d'opportunités pour s'engager dans des interactions soutenues avec leurs pairs et l'enseignante (p. ex. lors du jeu de faire semblant), voire d'adopter des comportements prosociaux. À partir des données recueillies dans 11 états américains, le National Center for Early Development and Learning [NCEDL] rapporte des constats similaires (voir Early et al., 2005; La Paro et al., 2009). Leurs observations, effectuées à l'éducation préscolaire cinq ans, montrent que les enfants sont dans des activités dirigées par l'adulte la majeure partie de la journée, soit entre 70 % et 80 % du temps passé en classe.

Ces constats sont inquiétants, puisqu'une prépondérance d'activités dirigées par l'adulte s'écarte de l'approche développementale prescrite par le PFÉQ (MELS, 2006). À vrai dire, l'approche développementale préconisée à l'éducation préscolaire favorise davantage le recours aux activités initiées et digérées par l'enfant, telles que le jeu de faire semblant, dans lesquelles l'enseignante joue un rôle d'accompagnatrice et soutient les initiatives de ce dernier (MELS, 2006). Toutefois, plusieurs chercheurs font remarquer un changement substantiel dans le temps accordé à de telles activités à l'éducation préscolaire cinq ans (Bodrova & Leong, 2011; Hamre & Pianta, 2007; La Paro et al., 2009). Alors que les activités initiées et dirigées par l'enfant (p. ex. le jeu de faire semblant) occupent une place prépondérante dans la journée des enfants âgés de trois et quatre ans, le temps y étant accordé diminue grandement à l'éducation préscolaire cinq ans, au profit d'activités initiées et dirigées par l'adulte (Hamre & Pianta, 2007; La Paro et al., 2009).

En tant que pistes d'explication à la situation actuelle, de nombreux chercheurs font état de la pression ressentie par les enseignantes d'éducation préscolaire pour intégrer des activités dites « scolarisantes », au détriment des périodes de jeu (La Paro et al., 2009; Lynch, 2015; Marinova & Drainville, 2019; Nicolopoulou, 2010), lesquelles permettent à l'enfant d'apprendre et de se développer de façon significative (Vygotski, 1967), en contact avec ses pairs et l'enseignante.

5.3 LIEN ENTRE LES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX ET LA QUALITÉ DES INTERACTIONS

En lien avec le troisième objectif de ce mémoire, soit celui d'étudier le lien entre les comportements prosociaux des enfants en situation de jeu de faire semblant et la qualité des interactions en classe, il convient de rappeler qu'aucune relation significative n'a été observée entre ces variables. La qualité des interactions, mesurée à l'aide des trois domaines du CLASS, n'a donc pas permis de prédire les comportements prosociaux des enfants, et ce, malgré des études qui pointent en ce sens (p. ex. Mashburn et al., 2008). Puisque les comportements prosociaux des enfants se développent à travers les interactions significatives que ceux-ci entretiennent avec leurs pairs et l'enseignante (niveau proximal) (Bierman & Erath, 2006; Bouchard, Coutu, et al., 2012), il est possible de penser que l'outil CLASS ne soit pas suffisamment précis pour capter la subtilité des interactions permettant de

soutenir les comportements prosociaux des enfants. Plus précisément, cet outil rend compte du niveau global de la qualité des interactions auquel les enfants sont exposés dans la classe (niveau distal) (Pianta et al., 2008). Par conséquent, il ne permet pas de rendre compte de l'expérience individuelle de chacun des enfants dans la classe (niveau proximal), laquelle pourrait pourtant contribuer à soutenir ses apprentissages et son développement (Montminy-Sanschagrin, 2020; Perlman et al., 2016), comme ses comportements prosociaux.

En ce sens, Pianta (2016) rappelle que les liens rapportés jusqu'à maintenant entre la qualité des interactions en classe et les compétences des enfants (p. ex. leur compétence sociale) présentent une taille d'effet modérée (Burchinal et al., 2010; Curby, Rimm-Kaufman, et al., 2009; Mashburn et al., 2008). Il semble donc plutôt ardu de relier les données obtenues à l'aide du CLASS à des aspects spécifiques du développement de l'enfant (Hamre et al., 2013; Perlman et al., 2016; Pianta, 2016), comme ses comportements prosociaux. Pour pallier cette difficulté, Zaslow et al. (2016) suggèrent que des instruments plus spécifiques (p. ex. des mesures captant la finesse des interactions vécues par l'enfant) pourraient fournir des associations plus cohérentes avec les habiletés des enfants (p. ex. leurs comportements prosociaux) que les mesures globales de la qualité des interactions. En somme, d'autres études sont nécessaires afin de déterminer si les interactions qui se déroulent en classe d'éducation préscolaire cinq ans peuvent contribuer ou non à soutenir les comportements prosociaux des enfants.

5.4 APPORTS DE L'ÉTUDE

Au plan scientifique, cette étude a permis de mieux comprendre les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans manifestés en situation de jeu de faire semblant. En effet, plusieurs études ont examiné les comportements prosociaux chez les enfants âgés de 7 ans et plus, mais peu ont étudié ceux des enfants d'âge préscolaire (Bouchard, Coutu, et al., 2012; Eisenberg & Fabes, 1998). De plus, considérant que la plupart des études effectuées jusqu'à maintenant ont eu recours à des mesures perçues par l'adulte (voir Tableau 13), qui peuvent traduire un biais de perception différenciée de genre (Bouchard et al., 2015; Bouchard et al., 2016; Eisenberg & Fabes, 1998), l'utilisation d'une méthode observationnelle en contexte naturel constitue une force de cette étude. Les données recueillies permettent donc d'enrichir les connaissances sur les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans réellement manifestés en situation de jeu de faire semblant, notamment en ce qui concerne les types de comportements observés, de même que l'origine et le destinataire de ceux-ci.

De surcroit, la création d'une grille d'observation des comportements prosociaux en situation de jeu de faire semblant représente une innovation majeure apportée par cette étude. Le besoin d'un tel outil avait d'ailleurs été soulevé par Bouchard et son équipe en 2015 :

Il est donc nécessaire de développer des mesures plus raffinées de la prosocialité observée, en particulier dans les milieux naturels et

éducatifs. En fait, en plus de la fréquence des comportements prosociaux, la façon dont ces comportements se manifestent dans les situations quotidiennes en milieu éducatif pourrait également être observée. (p.57, traduction libre)

En fournissant des informations détaillées concernant la nature, l'origine et le destinataire des comportements observés, la Grille d'observation des comportements prosociaux permet de décrire finement comment ces derniers se manifestent chez les enfants en situation de jeu de faire semblant, un contexte d'apprentissage et de développement naturel et signifiant à l'âge préscolaire (Bodrova & Leong, 2011). De plus, la recension des écrits a conduit à une définition opérationnelle de chacun des comportements prosociaux pouvant être observés à l'éducation préscolaire. Ce travail permet donc de combler, du moins partiellement, le manque de définitions claires pour décrire et évaluer les comportements prosociaux, tel que soulevé par Bowen (1990), Bouchard et al. (2006) et Eisenberg et Spinrad (2014).

Sur le plan de la pratique, des pistes sont ressorties quant aux caractéristiques des situations de jeu de faire semblant que les enseignantes peuvent offrir en classe pour soutenir les comportements prosociaux des enfants. Cette recherche permet donc de mettre en évidence, d'une part, le rôle de l'adulte dans le soutien des comportements prosociaux des enfants lors du jeu de faire semblant, et d'autre part, de réaffirmer la pertinence de celui-ci comme contexte d'observation et de soutien du développement de l'enfant à l'éducation préscolaire.

5.5 LIMITES DE L'ÉTUDE

Cette étude comporte certaines limites qu'il apparaît pertinent d'énoncer. D'abord, rappelons que l'échantillon de l'étude était composé de seulement 67 enfants répartis dans six classes de la région du Saguenay. Bien que ce nombre soit suffisant pour dresser un portrait détaillé des comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans, les résultats ne peuvent pas être généralisés.

La Grille d'observation des comportements prosociaux comporte également quelques limitations. D'abord, elle permet seulement de noter le nombre d'occurrences des comportements prosociaux des enfants. Il est donc impossible de savoir si ceux-ci se prolongent dans le temps. Par exemple, supposons qu'un enfant ait pris soin d'un patient malade (*Aider à une tâche*) pendant un intervalle complet (durée = 5 minutes), une seule occurrence de ce comportement aurait été notée dans la grille d'observation. Cela pourrait porter à croire, à tort, que l'enfant démontrait peu d'habiletés prosociales, alors qu'en réalité il était engagé dans un comportement prosocial tout au long de l'intervalle d'observation. Ainsi, les fréquences obtenues dans cette étude doivent donc être interprétées avec nuance, car la durée des comportements prosociaux n'a pas été prise en compte. Pour pallier cette limite, et pour obtenir une description riche des comportements observés, Bakeman et Quera (2011) recommandent de noter « [...] non seulement les événements qui se sont produits, mais aussi leur durée » (p. 29, traduction libre).

De plus, la sélection de trois intervalles de cotation restreint l'exhaustivité des résultats. En effet, la codification par intervalle s'avère moins précise que les méthodes mesurant les comportements sur l'ensemble de la période d'observation (Bakeman & Quera, 2011). Lors de l'utilisation d'intervalles de cotation, moins d'informations sont conservées et une description exacte du comportement n'est pas toujours possible (p. ex. lorsque le comportement a débuté avant le début de l'intervalle) (Bakeman & Quera, 2011). Les comportements prosociaux survenant en dehors des intervalles de cotation n'étant pas compilés dans cette étude, on ne peut donc pas prétendre que les données soient totalement représentatives du comportement réel de l'enfant habituellement manifesté en classe. Toutefois, vu les contraintes associées à la réalisation d'un projet de maîtrise, la sélection de trois intervalles (durée totale = 15 minutes) s'avère un compromis intéressant permettant de faciliter la collecte de données (Bakeman & Quera, 2011).

En outre, l'absence d'une mesure empirique du jeu de faire semblant limite notre capacité à tisser des liens entre les comportements prosociaux et le contexte dans lesquels ceux-ci se sont manifestés. Dans ce mémoire, les situations de jeu de faire semblant ont été décrites de façon qualitative, à partir des observations de l'étudiante-rechercheuse (voir Annexes 4 et 5) et des éléments présentés dans le cadre conceptuel. Toutefois, en l'absence d'une mesure spécifique des caractéristiques du jeu de faire semblant, il nous est impossible de tirer conclusions précises quant à l'apport de celles-ci aux comportements prosociaux des enfants.

Certaines limites peuvent également être relevées quant à l'utilisation de l'outil CLASS (Pianta et al., 2008). D'abord, rappelons que cette étude a eu recours à un échantillon de convenance, formé par les enseignantes qui se sont portées volontaires dans les deux commissions scolaires sollicitées. Ce type d'échantillon n'étant généralement pas représentatif de la population échantillonnée, les données ne peuvent donc pas être généralisées (Cohen et al., 2011; Johnson & Christensen, 2014). Ainsi, les scores obtenus au CLASS dans cette étude limitent la comparaison avec ceux obtenus lors d'études à large déploiement ayant eu recours à des échantillons vastes et représentatifs.

Enfin, des chercheurs ont noté que les domaines et dimensions du CLASS s'avèrent fortement reliés entre eux, ce qui rend difficile l'interprétation des liens avec les variables mesurées (Duval, 2015; Hamre et al., 2014; Montminy-Sanschagrin, 2020; Pianta, 2016). Une analyse effectuée *a posteriori* révèle effectivement que les domaines du *Soutien émotionnel* et du *Soutien à l'apprentissage* sont fortement corrélés dans cette étude ($p = 0,812$; $p = 0,05$). Ces corrélations limitent donc notre capacité à examiner l'apport respectif de ces domaines aux comportements prosociaux des enfants. De plus, les analyses corrélationnelles révèlent que la dimension *Considération du point de vue de l'enfant* s'avère presque aussi fortement corrélée au domaine du *Soutien à l'apprentissage* ($p = 0,928$; $p = 0,008$) qu'à celui du *Soutien émotionnel*, duquel elle fait partie ($p = 0,956$; $p = 0,003$). Bouchard et al. (2017) relèvent un constat similaire, mentionnant que cette dimension

(Considération du point de vue de l'enfant) afficherait donc peu de validité discriminante.

Considérant ces fortes corrélations entre les domaines et les dimensions du CLASS, Teachstone (2017), tributaire de la diffusion de l'outil, rappelle que les résultats obtenus (p. ex. les liens entre le CLASS et certains aspects du développement de l'enfant) ne doivent pas être interprétés comme des associations spécifiques à d'uniques domaines ou dimensions de l'outil, mais bien à l'ensemble du CLASS en tant que mesure globale de la qualité des interactions en classe. Dans le cas de la présente étude, il est donc possible de conclure que la qualité des interactions en classe, vue dans son ensemble, ne permet pas de prédire les comportements prosociaux des enfants. Ces résultats ouvrent la voie à l'utilisation de mesures plus fine des interactions qui se déroulent dans la classe.

5.6 PISTES FUTURES DE RECHERCHE

Tout d'abord, cette recherche a mené à la création d'une grille d'observation des comportements prosociaux des enfants d'âge préscolaire en situation de jeu de faire semblant. Il serait intéressant, en tant que piste future, d'effectuer une étude de validation de la grille d'observation afin de fournir au milieu de la recherche un outil d'observation des comportements prosociaux fiable et validé scientifiquement. Selon Strayer et Gauthier (1982), le développement d'un outil d'observation du

comportement humain se déroule selon trois grandes étapes. La première, nommée phase descriptive, consiste à identifier la variété de comportements pouvant être posés par l'enfant (Strayer & Gauthier, 1982). À l'instar d'autres chercheurs (p. ex. Guikas et al., 2016), une recension extensive des écrits a contribué à décrire les comportements ciblés dans cette étude (voir Annexe 1). La seconde étape, la phase exploratoire, consiste à créer une grille d'observation et à la raffiner (p. ex. déterminer la durée de l'observation, reformuler les indicateurs) en réalisant une préexpérimentation dans le milieu (Strayer & Gauthier, 1982). Cette étude représente, d'une certaine façon, cette seconde phase décrite par Strayer et Gauthier (1982). Enfin, la troisième étape consiste en une évaluation systématique de l'outil, soit l'utilisation de la grille auprès d'un échantillon représentatif (Strayer & Gauthier, 1982). Cette étape permet de vérifier les propriétés psychométriques de l'outil (p. ex. fiabilité et validité) et de généraliser les résultats. Les deux premières phases ayant été réalisées dans ce projet de recherche, il est ici suggéré de réutiliser la grille auprès d'un échantillon suffisamment grand et diversifié pour pouvoir généraliser les résultats et valider l'outil.

De plus, afin d'améliorer la compréhension des comportements prosociaux des enfants à l'éducation préscolaire, les recherches futures pourraient intégrer une mesure de la durée de chaque comportement prosocial, plus révélatrice de sa qualité. Intégrée à l'utilisation de la grille d'observation, cette mesure permettrait de

trianguler les données et ainsi dresser un portrait plus réaliste des comportements prosociaux manifestés par les enfants (Van der Maren, 2014).

Ensuite, pour approfondir la compréhension du contexte dans lequel les comportements prosociaux se manifestent, les recherches futures devraient examiner davantage leur lien avec le jeu de faire semblant. Comme le jeu de faire semblant est considéré comme un moyen fiable d'observer le développement des enfants dans un contexte naturel et signifiant (Gross, 2006), il est suggéré d'étudier le lien entre les caractéristiques des situations de jeu de faire semblant, voire le niveau de maturité de celui-ci, et les comportements prosociaux des enfants.

À cet effet, à partir des éléments structuraux du jeu de faire semblant identifiés par Elkonin (rôles, actions, accessoires et relations; voir Bodrova & Leong, 2015), Brédikyté et al. (2015) ont conçu un questionnaire permettant d'observer et d'évaluer le jeu de faire semblant de l'enfant. Ce questionnaire situe les différentes caractéristiques du jeu de faire semblant sur une échelle de type Likert en quatre points, allant du plus simple au plus complexe (Brédikyté et al., 2015). Par exemple, l'item *Accessoires (Play Objects)* permet d'évaluer le réalisme des accessoires de jeu, allant d'objets réels à des objets simulés par les enfants (Brédikyté et al., 2015).

De façon similaire, l'outil d'observation Mature Play Observation Tool [MPOT] (Germeroth et al., 2019), validé dans plus de 25 classes aux États-Unis, permet

mesurer le niveau de jeu de faire semblant observé en classe. Basé sur les niveaux de jeu identifiés dans la tradition vygotskienne, le MPOT évalue les composantes spécifiques qui définissent le jeu mature en les plaçant sur une échelle de type Likert en 4 points, allant du jeu immature au jeu mature. Il est à noter que le MPOT comporte deux dimensions : l'enfant et l'adulte. Cet outil permet donc d'évaluer dans quelle mesure le soutien offert par l'adulte contribue à soutenir le jeu de faire semblant afin que celui-ci atteigne un niveau mature. En somme, l'utilisation de tels outils de mesure dans les recherches futures permettrait de vérifier les hypothèses posées dans cette étude, c'est-à-dire d'examiner le lien entre les composantes du jeu de faire semblant et les comportements prosociaux des enfants.

En ce qui concerne la qualité des interactions observées en classe, les résultats mettent en lumière l'importance d'accompagner les enseignantes à l'éducation préscolaire dans la mise en place d'interactions de qualité en classe, particulièrement pour le domaine du *Soutien à l'apprentissage*. Plusieurs stratégies de développement professionnel ont ainsi vu le jour dans les dernières années pour améliorer la qualité des interactions en classe (voir Connors-Burrow et al., 2017; Early et al., 2017; Johnson et al., 2017; Williford et al., 2017). Deux d'entre elles sont reconnues par Teachstone, soit *MyTeachingPartner* [MTP] (CASTL, s. d.) et *Making the Most of Classroom Interactions* [MMCI] (Teachstone, s. d.). Le programme MTP représente une mesure de soutien individualisé offerte à l'enseignante par un formateur certifié. Tout au long de l'année scolaire, la dyade enseignante-formateur travaille en boucles d'échange,

alternant entre l'observation (filmée) de la qualité des interactions en classe, l'analyse des enregistrements vidéo et des périodes de formation ou de réflexion sur les pratiques permettant de mettre en place des interactions de qualité. De son côté, MMCI constitue une formule d'accompagnement en groupe. Elle comprend une dizaine de séances lors desquelles un formateur certifié amène les enseignantes à reconnaître l'effet de leurs interactions avec les enfants sur leur apprentissage et leur développement, notamment par le visionnement de vidéos exemplaires et des activités réflexives sur leur propre pratique.

Ces deux programmes d'accompagnement ont récemment fait l'objet d'une recherche expérimentale menée sur un large échantillon ($n = 486$ enseignantes) afin d'en tester l'efficacité (Early et al., 2017). Les enseignantes d'éducation préscolaire ayant participé à ces mesures de formation ont montré des scores plus élevés dans au moins un domaine du CLASS au posttest, alors qu'aucune amélioration n'a été notée dans le groupe contrôle (Early et al., 2017). La participation à de tels programmes de développement professionnel entraîne donc un changement positif dans les pratiques des enseignantes (Early et al., 2017). On peut voir là la pertinence d'implanter des mesures de soutien au développement de la qualité des interactions en classe, afin de favoriser la réussite éducative des enfants.

De plus, une avenue de recherche prometteuse qui peut être évoquée consiste à utiliser une mesure plus fine des interactions vécues par les enfants en classe, de

façon complémentaire à l'outil CLASS. En effet, bien que la qualité des interactions mesurée à l'aide du CLASS soit incontestablement reliée à la compétence sociale des enfants (Downer et al., 2010; Mashburn et al., 2008), aucune relation entre la qualité des interactions et les comportements prosociaux des enfants n'a été relevée dans cette étude. Une mesure plus précise des interactions que vit l'enfant sur une base individuelle dans la classe permettrait de mieux rendre compte des interactions proximales dans lesquelles les comportements prosociaux se développent.

Enfin, il semble indispensable de réinvestir les résultats de ce mémoire dans la formation initiale et continue des enseignantes d'éducation préscolaire. Les établissements d'enseignement supérieur et les commissions scolaires auraient avantage à consolider les habiletés des enseignantes à mettre en place des interactions de qualité dans la classe et à soutenir les comportements prosociaux des enfants, notamment en situation de jeu de faire semblant, dans l'optique de favoriser la réussite éducative de ces derniers dès l'éducation préscolaire.

CONCLUSION

Dans la visée ultime de favoriser la réussite éducative des enfants dès l'éducation préscolaire, ce mémoire portait sur le lien entre les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans en situation de jeu de faire semblant et la qualité des interactions en classe. Alliant les forces de la recherche qualitative et quantitative, cette étude a permis de dresser un portrait contextualisé de la situation observée dans six classes d'éducation préscolaire cinq ans de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Pour ce faire, trois objectifs spécifiques étaient poursuivis.

Le premier objectif de recherche consistait à étudier les comportements prosociaux asymétriques (*Aider, Réconforter, Encourager, Donner/Offrir, Protéger*) et symétriques (*Partager, Coopérer, Échanger, Inviter à jouer*) des enfants en situation de jeu de faire semblant. En combinant les données provenant de la Grille d'observation des comportements prosociaux et de la Fiche d'observation du jeu de faire semblant à des exemples tirés des enregistrements vidéos, un portrait détaillé des comportements prosociaux des 67 enfants participants a été dressé. D'une part, cela a permis de constater que les comportements prosociaux sont peu fréquents, mais bel et bien présents à l'éducation préscolaire. Il apparaît également que le jeu de faire semblant pourrait contribuer à la mise en œuvre de tels comportements chez les enfants. Il a donc été proposé d'étudier plus en profondeur le lien entre les

caractéristiques du jeu de faire semblant, voire son niveau de maturité, et les comportements prosociaux des enfants.

Le second objectif de ce mémoire était de mesurer le niveau de qualité des interactions (*Soutien émotionnel*, *Organisation de la classe* et *Soutien à l'apprentissage*) en classe d'éducation préscolaire cinq ans. Pour ce faire, des observations ont été réalisées en classe à l'aide du CLASS (Pianta et al., 2008). Similairement à ce qui est observé au Québec (Bouchard et al., 2017; Duval et al., 2016) et ailleurs dans le monde (p. ex. Bihler et al., 2018; Hamre et al., 2013; von Suchodoletz et al., 2019), les résultats ont fait ressortir un niveau de qualité faible pour le *Soutien à l'apprentissage*. En tant que piste future, il a été suggéré de miser sur le développement professionnel des enseignantes afin de favoriser la mise en place d'interactions de qualité en classe, particulièrement pour le domaine du *Soutien à l'apprentissage*.

Enfin, le troisième objectif visait à examiner le lien entre les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans en situation de jeu de faire semblant et la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire cinq ans. Des analyses de régression multivariées ont permis de répondre à l'hypothèse de recherche, supposant que la qualité des interactions vécues en classe influence les comportements prosociaux manifestés par les enfants en situation de jeu de faire semblant. Contrairement à ce qui était attendu, celles-ci révèlent que les trois

domaines du CLASS ne sont pas reliés aux comportements prosociaux des enfants.

Ces résultats ouvrent la porte à l'utilisation d'une mesure plus fine des interactions vécues par les enfants en classe, utilisée de façon complémentaire à l'outil CLASS, afin de vérifier cette absence de relation.

En somme, les résultats de cette étude engendrent une réflexion quant aux comportements prosociaux des enfants d'âge préscolaire et aux contextes qui permettent de les soutenir, dans le but de favoriser la réussite éducative présente et future des enfants. Entre autres, ils permettent de réaffirmer la place du jeu de faire semblant dans les classes d'éducation préscolaire, enjeu majeur dans les circonstances actuelles où celui-ci est de plus en plus mis de côté au profit de pratiques plus « scolarisantes » (La Paro et al., 2009; Marinova & Drainville, 2019; Nicolopoulou, 2010). Ce mémoire fournit ainsi des pistes de réflexion pour les chercheurs, les différents acteurs du milieu scolaire et les institutions responsables de la formation initiale et continue des enseignantes d'éducation préscolaire, et ce dans le but de soutenir adéquatement les enfants dès leur entrée dans le monde scolaire.

ANNEXE 1

DÉMARCHE D'ÉLABORATION DE LA GRILLE D'OBSERVATION DES

COMPORTEMENTS PROSOCIAUX

En continuité avec les travaux de Bouchard et al. (2009-2012)¹⁰, la conception de la Grille d’observation des comportements prosociaux s’est déroulée à l’été et à l’automne 2016. Celle-ci s’est déroulée selon les cinq étapes suivantes : 1) recension des écrits; 2) analyse des articles recensés; 3) sélection des comportements prosociaux; 4) définition des comportements prosociaux; 5) conception de la grille d’observation. Les paragraphes suivants décrivent le travail effectué par l’étudiante-chercheuse à chacune de ces étapes.

Étape 1 – Recension des écrits

La première étape consistait à faire l’inventaire des articles portant sur les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans. Dans un premier temps, l’étudiante-chercheuse a consulté la recension des écrits effectuée par Bouchard et al. (2009-2012). Notons que le projet mis en place par cette équipe de chercheurs visait à élaborer et à valider une grille d’observation de la prosocialité des enfants âgés de quatre à six ans en contextes éducatifs. Au terme des trois années de ce projet, l’équipe de chercheurs a conçu une grille pilote, mais l’étape de la validation n’a pu être effectuée (Bouchard, 2012). Pour concevoir cette grille, les chercheurs ont d’abord effectué une revue des écrits afin de synthétiser les connaissances existantes sur la prosocialité et les mesures utilisées pour en rendre compte (mesures perçues,

¹⁰ Comme plusieurs citations figurent dans cette annexe, la liste des références a été placée à la fin du mémoire.

observées et déclarées) (Bouchard, 2012). Au total, 759 articles ont été trouvés dans les bases de données grâce aux mots clés prosocialité (*prosociality*) et comportements prosociaux (*prosocial behavior*) (Bouchard, Coutu, et al., 2012). Parmi ceux-ci, les chercheurs ont ressorti les études empiriques portant sur le développement normatif d'enfants âgés de quatre à six ans (Bouchard, Coutu, et al., 2012). Cet échantillon a été examiné par l'étudiante-rechercheuse afin de dégager les études pertinentes à ce projet de maîtrise. Les études portant sur une population normative âgée de quatre à six ans et comportant une mesure d'au moins un comportement prosocial ont été retenues. Seuls les articles parus après 1996, année où Fabes et Eisenberg (1998) ont effectué une méta-analyse des études portant sur les comportements prosociaux des enfants, ont été colligés. Au total, 34 études provenant du travail de Bouchard et al. (2009-2012) ont été sélectionnées.

Dans un deuxième temps, les bases de données EBSCO et PsycNet ont été fouillées afin de dégager les études portant sur les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans publiées depuis 2009. Les mots clés suivants et leurs combinaisons ont été utilisés afin de dégager les études portant sur les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans : 1) prosocial*; 2) ET/AND [préscolaire (*preschool*) OU/OR maternelle (*kindergarten*) OU/OR « petite enfance » (« *early childhood* ») OU/OR prématernelle (*prekindergarten*)]; 3) SAUF/NOT [autisme (*autism*) OU/OR trouble (*disorder*) OU/OR incapacité (*disability*)]; 4) SAUF/NOT [bébé (*infant*) OU/OR trottineur (*toddler*)]. La recherche a été limitée

aux articles parus depuis 2009, puisque les articles parus précédemment ont été recensés par Bouchard et al. (2009-2012). Le titre et le résumé de 228 articles proposés par les bases de données ont été consultés. De ce nombre, 82 études examinant une population normative âgée de quatre à six ans et comportant une mesure d'au moins un comportement prosocial ont été dégagées. Celles-ci ont été ajoutées aux 34 articles provenant du travail de Bouchard et al. (2009-2012), portant l'échantillon à 116 articles.

Étape 2 – Analyse des articles

Les 116 articles colligés ont été analysés plus en détail afin de dégager les principales caractéristiques des études recensées. Pour chaque article, les informations suivantes ont été notées dans un tableau comparatif inspiré de celui utilisé par Bouchard et son équipe (2009-2012) : auteurs de l'article, année de publication, titre, pays de publication, nombre d'enfants composant l'échantillon, âge des enfants, instruments de mesure utilisés, type de mesure (observée, perçue ou déclarée), lieu de l'évaluation, situation d'évaluation (p. ex. situation naturelle, situation structurée), procédure d'évaluation et indicateurs comportementaux utilisés pour mesurer les comportements prosociaux dans les questionnaires, tests ou procédures d'observation. La liste des indicateurs comportementaux composant l'outil d'évaluation était incomplète ou indisponible pour 19 des articles sélectionnés. Un courriel a donc été envoyé au chercheur responsable de ces études afin d'obtenir

l'information manquante. Les réponses reçues ont permis de compléter l'analyse de 12 articles. Un message de relance a été renvoyé quelques mois plus tard afin de compléter les données manquantes. Devant l'absence de réponse, la description de cinq études a été partiellement complétée à l'aide des comportements prosociaux et des indicateurs qui étaient disponibles dans les articles. Trois études ont dû être abandonnées puisqu'on ne disposait pas de suffisamment d'information dans les articles pour compléter leur description. Le Tableau 13 rend compte des types de mesures utilisées dans les études recensées.

Tableau 13 : Types de mesures utilisées dans les études

Types de mesure	n (études)	%
Mesures observées	37	32,7
En contexte naturel	16	14,2
En laboratoire	21	18,6
Mesures perçues	76	67,3
Par l'adulte	75	66,4
Par les pairs	3	2,7
Mesures déclarées par l'enfant	10	8,8

Les informations contenues dans le tableau comparatif ont ensuite permis d'identifier les études les plus pertinentes au regard du contexte d'observation ciblé pour ce projet de maîtrise, soit le jeu de faire semblant qui s'avère source d'interactions naturelles et significatives pour l'enfant (Bodrova & Leong, 2011). Les études basées sur des mesures prises en laboratoire ou dans une pièce isolée de l'école ainsi que celles comportant un protocole strict imposé aux enfants (p. ex. tâches de partage prédefinies) ont été exclues, puisqu'elles sont peu représentatives du contexte d'interactions naturelles du jeu de faire semblant. Les études ayant

mesuré les comportements prosociaux en situation naturelle (p. ex. observation en classe ou à la maison) et les études recourant à une mesure rapportée par l'adulte (p. ex. à l'aide d'un questionnaire) ont été conservées, puisqu'elles rendent compte du comportement de l'enfant lors de ses interactions quotidiennes. Au terme de cette sélection, l'échantillon final comporte 91 articles.

Étape 3 – Sélection des comportements prosociaux

La prochaine étape consistait à faire l'inventaire des comportements prosociaux mesurés dans les études afin de sélectionner ceux à inclure dans la grille d'observation. L'étudiante-rechercheuse a d'abord dégagé les différents comportements prosociaux mesurés dans chacune des 91 études. Comme le montre le Tableau 14, les comportements *Aider*, *Partager*, et *Bien s'entendre avec les autres* sont évalués dans la majorité des études. Les comportements *Coopérer* et *Reconnaitre les émotions des autres* sont mesurés dans près de la moitié des études, alors que *Protéger* est évalué dans un peu plus du tiers d'entre elles. Les comportements suivants sont évalués dans moins de 25 % des études recensées.

Tableau 14 : Comportements prosociaux évalués dans les études

Comportement mesuré	n	%
Aider	82	90,1
Partager	56	61,5
Bien s'entendre avec les autres	51	56
Reconnaitre les émotions des autres	42	46,2
Coopérer	41	45,1
Réconforter	32	35,2
Inviter les autres à jouer	23	25,3
Encourager	22	24,2

Être préoccupé par la détresse des autres	16	17,6
Jouer à tour de rôle	16	17,6
Donner	10	11,0
Joindre le jeu des autres	9	9,9
Arrêter un conflit	9	9,9
Faire des compromis	8	8,8
Être recherché ou admiré par les autres	7	7,7
Prêter	7	7,7
Protéger	6	6,6
Se soucier des autres	6	6,6
Offrir	1	1,1
Échanger	1	1,1

Afin de sélectionner les comportements prosociaux à inclure dans la grille d'observation en contexte de jeu de faire semblant, les comportements identifiés dans le Tableau 14 ont été confrontés à la définition d'un comportement prosocial retenue pour cette étude. Rappelons que celle-ci consiste en un comportement social observable orienté vers le bénéfice d'autrui ou le partage des coûts et bénéfices avec autrui (Bouchard, Coutu, et al., 2012). Cinq comportements ont été exclus parce qu'ils ne représentaient pas une action concrètement observable et mesurable : 1) *Bien s'entendre avec les autres*; 2) *Reconnaitre les émotions des autres*; 3) *Être préoccupé par la détresse des autres*; 4) *Être recherché par les autres*; et 5) *Se soucier des autres*. Le comportement *Faire un compromis* a également été exclu, car il peut référer à une variété de comportements prosociaux. Plus précisément, un compromis entre les enfants peut se solder par différentes actions : partager le matériel, échanger leur jouet, jouer à tour de rôle, etc. Ainsi, seul le comportement prosocial découlant du compromis sera noté dans la grille, le cas échéant. Enfin, *Se joindre au jeu des autres* a également été exclus en dépit du fait qu'il représente un comportement social observable, car il est difficile de déterminer si ce comportement est réellement dirigé

vers le bénéfice d'autrui ou le partage des coûts et bénéfices avec l'autre ou s'il relève d'une motivation personnelle.

Comme ils correspondaient à la définition d'un comportement prosocial, les 13 comportements prosociaux restants ont été conservés jusqu'à la prochaine étape : 1) *Aider*; 2) *Partager*; 3) *Coopérer*; 4) *Réconforter*; 5) *Inviter à jouer*; 6) *Encourager*; 7) *Jouer à tour de rôle*; 8) *Arrêter un conflit*; 9) *Donner*; 10) *Protéger*; 11) *Prêter*; 12) *Échanger*; 13) *Offrir*.

Étape 4 – Définition des comportements prosociaux

La quatrième étape menant à la conception de la grille d'observation consistait à définir les comportements prosociaux retenus afin d'en opérationnaliser l'observation. Pour ce faire, l'étudiante-rechercheuse a comparé l'ensemble des indicateurs comportementaux utilisés pour évaluer chaque comportement prosocial dans les études recensées. En effet, un même comportement prosocial peut être évalué à l'aide de différents indicateurs. Par exemple, on peut rendre compte du comportement *Aider* en utilisant des indicateurs tels qu'*Aider quelqu'un qui est blessé ou malade*, *Aider à compléter une tâche ou une activité*, *Aider à ramasser un objet qui est tombé ou un dégât*, *Fournir de l'information*, etc. Le Tableau 15 présente les résultats de cette démarche. Le nombre d'études ayant utilisé chaque indicateur pour évaluer les comportements prosociaux y est inclus en complément d'information.

Tableau 15 : Indicateurs utilisés pour évaluer les comportements prosociaux

Comportement	Indicateurs comportementaux (traductions libres)	n
Aider	Aide les autres	59
	Aide une personne blessée ou malade	28
	Aide quelqu'un qui a de la difficulté avec une tâche/activité	21
	Aide à nettoyer un dégât	11
	Aide à ramasser un objet qui est tombé	11
	Enseigner/fournir de l'information	4
	Atteindre un objet (aide matérielle)	1
Partager	Partage	29
	Partage les jouets, la nourriture ou le matériel	28
	Jouer ensemble	1
	Partage ses biens volontairement	1
	Partager : permettre à un autre enfant d'utiliser un objet	1
Coopérer	Coopère	32
	Travaille en petit groupe	10
	Joue ou travaille de façon coopérative avec les autres enfants	3
	Collabore avec un pair ou un groupe de pairs pour atteindre un objectif commun	2
	Coopération : accepte les idées des autres lors du jeu	1
Réconforter	Réconforte l'autre	15
	Réconforte un enfant qui est triste ou contrarié	15
	Réconfort physique (s'approcher, faire un câlin)	3
	Réconforte les enfants en difficulté	2
	Tente de soulager la détresse émotionnelle	2
	Réconfort verbal (écouter, questionner)	2
	Essaie de remonter le moral	1
	Offre des jouets à un pair qui est triste	1
Inviter à jouer	Invite les autres à jouer ou à rejoindre une activité	24
	Inclut les autres dans le jeu	3
	Initie ou planifie des activités pour d'autres enfants	1
	Choisit souvent quelqu'un qui pourrait être laissé de côté	1
Encourager	Fait l'éloge du travail des enfants moins capables	6
	Complimente les pairs	5
	Fait l'éloge du travail des autres	4
	Applaudit les autres	3
	Applaudit ou sourit si quelqu'un fait quelque chose de bien en classe	3
	Encourage verbalement ses pairs	3
	Soutient les autres	3
	Encourage les autres	
	Répond de manière positive si quelqu'un fait quelque chose de bien	2
	Complimente les attributs ou les réalisations des pairs	1
	Remarque et complimente les réalisations des pairs	1

Jouer à tour de rôle	Établit un tour de rôle Attend son tour Permet à l'autre d'avoir son tour	9 6 1
Arrêter un conflit	S'il y a une querelle ou un conflit, tente de l'arrêter Arrête les querelles	5 4
Donner	Donne Donne spontanément un objet à son partenaire	8 1
Protéger	Protège les autres Protège les enfants plus faibles physiquement Protège les enfants émotifs Défend les enfants faibles Protège les autres de la désapprobation ou de la punition	4 1 1 1 1
Prêter	Prête Permet à un autre enfant d'utiliser temporairement un objet	5 1
Échanger	Accepte un jouet de remplacement	1
Offrir	Offrir	1

Enfin, les comportements prosociaux pouvant correspondre à différentes actions observables ont été divisés en plusieurs indicateurs comportementaux pour faciliter l'observation. Ainsi, *Partager* se divise en trois indicateurs : 1) *Partager une partie du matériel*; 2) *Jouer à tour de rôle*; et 3) *Prêter le matériel*. *Aider* comprend les indicateurs 1) *Fournir de l'information*; 2) *Fournir une aide matérielle*; et 3) *Aider à réaliser une tâche*. De même, les indicateurs permettant de rendre compte du comportement *Coopérer* sont : 1) *Déterminer un objectif commun*; 2) *Discuter des stratégies*; et 3) *Réaliser la tâche conjointement*. Enfin, *Réconforter* peut-être évalué grâce aux indicateurs : 1) *Offrir un réconfort physique*; 2) *Offrir un réconfort verbal*; et 3) *Offrir un réconfort matériel*.

Étape 5 – Conception de la grille d’observation

La dernière étape consistait à concevoir la Grille d’observation des comportements prosociaux, laquelle a été réalisée de façon itérative. Une grille préliminaire a d’abord été conçue et testée par l’étudiante-rechercheuse. Pour ce faire, une classe d’éducation préscolaire cinq ans ne faisant pas partie de l’échantillon a été recrutée, de manière à expérimenter la grille d’observation auprès d’enfants âgés de quatre à six ans ($n = 22$). Cinq observations-pilotes ont été réalisées selon la procédure suivante. Un sous-groupe d’enfants était d’abord filmé¹¹ dans l’aire de jeu de faire semblant, puis leurs comportements étaient notés dans la grille d’observation des comportements prosociaux. Ces observations-pilotes ont permis de préciser les conditions nécessaires (p. ex. nombre d’enfants dans l’aire de jeu, durée de l’observation, intervalles de cotation, etc.) pour dresser un portrait juste des comportements prosociaux des enfants. La grille d’observation était ajustée après chaque observation avant d’être de nouveau testée en classe, et ce jusqu’à l’obtention d’une version opérationnelle. Les paragraphes suivants décrivent la version définitive de la grille.

À l’instar de Bouchard et al. (2009-2012), les comportements prosociaux et les indicateurs utilisés pour en rendre compte ont été placés sur les lignes horizontales et le temps d’observation en colonnes. Le temps d’observation a été établi à

¹¹ Les parents avaient préalablement donné leur consentement écrit pour que ces enfants soient filmés et observés.

15 minutes par enfant afin de capturer un échantillon représentatif de leurs comportements prosociaux. Celles-ci peuvent être réparties en trois cycles de cinq minutes au choix de l'observateur afin de rendre compte de la plus grande variété de comportements possibles. Pour faciliter la codification, chaque cycle est séparé en intervalles d'une minute. Un espace libre a été laissé au haut de la grille pour que l'observateur inscrive les repères temporels correspondants si les comportements sont codifiés à partir d'enregistrements vidéo.

La légende de cotation a par la suite été conçue de manière à rendre compte de la variété de comportements susceptibles d'être observés lors du jeu de faire semblant. Elle permet d'abord de noter l'origine de chaque comportement prosocial observé. Comme le mentionnent Eisenberg et al. (1984) :

Les comportements prosociaux spontanés sont les comportements prosociaux initiés par l'acteur sans que le destinataire potentiel (ou quelqu'un d'autre) ne demande (verbalement ou non verbalement) une assistance. En revanche, les comportements demandés sont des comportements prosociaux en réponse à une demande d'aide verbale ou non verbale du destinataire potentiel (ou, peut-être, d'un tiers). (p. 107, traduction libre)

Ainsi, les comportements spontanés relèvent d'une initiative personnelle tandis que les comportements prosociaux demandés témoignent de la tendance de l'enfant à se conformer aux demandes extérieures (Eisenberg et al., 1984; Eisenberg & Spinrad, 2014). Afin d'enrichir la description des comportements prosociaux observés, la légende permet donc de noter si le comportement est effectué de façon spontanée (*S*), à la suite de la demande d'un pair (*P*) ou à la suite de la demande de l'adulte (*A*).

La légende permet également de consigner l'orientation du comportement prosocial observé. Évidemment, le jeu de faire semblant est propice à l'utilisation de comportements prosociaux entre pairs (Landry, 2014). Il peut également permettre l'observation d'enfants qui jouent avec des personnages imaginaires ou qui font une mise en scène avec des jouets (p. ex. peluches) (Bodrova & Leong, 2011; Weisberg, 2015), d'où la pertinence de considérer les destinataires symboliques dans la grille d'observation. De plus, comme l'enseignante est présente en classe au moment des observations, il est possible que celle-ci s'implique dans le jeu de faire semblant des enfants. Cela porte à croire que certains comportements prosociaux pourraient également être dirigés vers l'adulte. C'est pourquoi un deuxième symbole est ajouté après la lettre majuscule (*S*, *P* ou *A*) selon le destinataire du comportement : un pair (*p*), l'adulte (*a*) ou un destinataire symbolique (p. ex. poupée ou personnage imaginaire) (*). Comme les comportements prosociaux dirigés vers un pair représentent la majorité des comportements attendus lors des observations, il est possible de noter seulement lorsque les comportements prosociaux sont dirigés vers l'adulte ou un destinataire de faire semblant afin d'éviter d'alourdir la grille. Par exemple, un comportement spontané dirigé vers un pair serait codé *S*, tandis que le même comportement survenant à la suite de la demande de l'adulte serait noté *Sa* ou encore *S** s'il était dirigé vers un destinataire symbolique.

L'en-tête de la grille a ensuite été créé pour faciliter le processus de cotation. Il comprend la légende utilisée, de même qu'un endroit pour identifier la date, le code

de la classe et le numéro de l'observation. Pour faciliter la codification des données *a posteriori* à partir d'enregistrements vidéo, l'en-tête comprend également un endroit pour noter les minutes correspondant à chaque cycle de cotation, le code de l'enfant, son sexe et un trait caractéristique (p. ex. couleur du chandail) pour l'identifier facilement lors du visionnement.

Enfin, un espace pour prendre des notes lors de la cotation a été ajouté sous la grille. Celui-ci permet notamment de noter les entrées et sorties des enfants du coin de jeu (p. ex. pour aller aux toilettes) ainsi que des précisions sur les comportements observés. La grille d'observation finale est disponible en Annexe 5.

ANNEXE 2

CERTIFICAT ÉTHIQUE

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2 (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

De plus, les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal et, bien que le projet implique la participation de mineurs, le CER ne voit pas d'atteinte possible à l'intégrité physique, psychologique ou sociale des participants tel que stipulé à l'article 21 du Code civil du Québec.

Responsable(s) du projet de recherche :

Madame Marie-Michelle Dubois, Étudiante
Maîtrise en éducation, UQAC

Direction de recherche :

Madame Stéphanie Duval, Professeure
Département des sciences de l'éducation, UQAC

Codirection de recherche :

Madame Caroline Bouchard, Professeure
Université Laval

Projet de recherche intitulé :

Étude du lien entre la qualité des interactions à l'éducation préscolaire et les comportements prosociaux des enfants âgés de 5 ans en situation de jeu symbolique

No référence du certificat :

602.528.01

Financement (Bourse) :

Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) /
Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)
Titre: Pratiques pédagogiques des enseignants de la maternelle pour soutenir la prosocialité des enfants de 5 ans en situation de jeu symbolique

La présente est valide jusqu'au 31 octobre 2017.

Rapport de statut attendu pour le 30 septembre 2017 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation :

3 octobre 2016

Date(s) de renouvellement de l'approbation :



Nicole Bouchard,
Professeure et présidente

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Questionnaire sociodémographique¹

Code de l'enfant : _____

1. Informations générales

1.1 Âge de l'enfant (années et mois) : _____ ans et _____ mois

1.2 Sexe de l'enfant : Fille Garçon

1.3 Répondant au questionnaire : Mère Père Autre, précisez : _____

1.4 Votre enfant présente-t-il un retard, une difficulté ou un trouble du développement² qui a été évalué par un professionnel? Oui Non Si oui, précisez : _____

2. Informations familiales

2.1 Avec qui l'enfant vit-il (veuillez cocher)?

Ses deux parents Un seul des deux parents Garde partagée Famille reconstituée

Autre, précisez : _____

2.2 Renseignements sur les parents ou les personnes qui ont la garde de l'enfant :

Répondant au questionnaire (parent ou tuteur)

Lien avec l'enfant : _____

Âge du répondant : _____ ans

Situation d'emploi actuelle : Sans emploi Travail à temps partiel Travail à temps plein

Congé parental Études à temps partiel Études à temps plein

Si vous êtes sans emploi, avez-vous déjà exercé un métier ou une profession? Oui Non

Si oui, précisez : _____

Niveau de scolarité **complété** le plus élevé (cochez le choix le plus approprié)

Secondaire non terminé

Diplôme d'études secondaires

Diplôme d'études professionnelles ou diplôme d'une école de métiers

Diplôme d'études collégiales

Diplôme de niveau universitaire

¹ Adapté de Bouchard, C. (2014). *Questionnaire sociodémographique*. Document de recherche inédit, Université Laval : Québec, QC.

² Par exemple : trouble du spectre de l'autisme, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, dysphasie, retard global de développement, déficience intellectuelle, trouble de communication sociale, trouble de langage, etc.

(suite)

En moyenne, combien d'heures par semaine êtes-vous en contact avec votre enfant (exclure les heures de sommeil)? _____ h

Langues parlées avec votre enfant

- Français (environ _____ % du temps)
- Anglais (environ _____ % du temps)
- Espagnol (environ _____ % du temps)
- Autre, précisez : _____ (environ _____ % du temps)

Autre personne ayant la garde de l'enfant (autre parent, tuteur, etc.)

(Si famille monoparentale, passer à la question 2.3)

Lien avec l'enfant : _____

Âge du répondant : _____ ans

Situation d'emploi actuelle : Sans emploi Travail à temps partiel Travail à temps plein
 Congé parental Études à temps partiel Études à temps plein

Si vous êtes sans emploi, avez-vous déjà exercé un métier ou une profession? Oui Non

Si oui, précisez : _____

Niveau de scolarité **complété** le plus élevé (cochez le choix le plus approprié) :

- Secondaire non terminé
- Diplôme d'études secondaires
- Diplôme d'études professionnelles ou diplôme d'une école de métiers
- Diplôme d'études collégiales
- Diplôme de niveau universitaire

En moyenne, combien d'heures par semaine êtes-vous en contact avec votre enfant (exclure les heures de sommeil)? _____ h

Langues parlées avec votre enfant

- Français (environ _____ % du temps)
- Anglais (environ _____ % du temps)
- Espagnol (environ _____ % du temps)
- Autre, précisez : _____ (environ _____ % du temps)

(suite)

2.3 Y a-t-il d'autres enfants qui vivent quotidiennement avec votre enfant? Oui Non

Si oui, précisez le lien (frère, sœur, fils du conjoint, fille du conjoint, etc.) et l'âge :

Lien	Âge (années et mois)

3. Ressources financières de la famille

3.1 Revenu familial (ou approximation du salaire maternel + paternel)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 14 999 \$ et moins | <input type="checkbox"/> Entre 100 000 \$ et 199 999 \$ |
| <input type="checkbox"/> Entre 15 000 \$ et 24 999 \$ | <input type="checkbox"/> Entre 200 000 \$ et 299 999 \$ |
| <input type="checkbox"/> Entre 25 000 \$ et 49 999 \$ | <input type="checkbox"/> Entre 300 000 et 399 999 \$ |
| <input type="checkbox"/> Entre 50 000 \$ et 69 999 \$ | <input type="checkbox"/> Entre 400 000 \$ et 499 999 \$ |
| <input type="checkbox"/> Entre 70 000 \$ et 99 999 \$ | <input type="checkbox"/> 500 000 \$ et plus |

4. Pays d'origine

4.1 Du (de la) répondant(e) :

Pays de naissance : Canada Autre, précisez : _____

Si vous êtes né(e) à l'extérieur du Canada, depuis combien d'années y vivez-vous? _____ ans

4.2 De votre enfant :

Pays de naissance : Canada Autre, précisez : _____

S'il est né à l'extérieur du Canada, depuis quand y vit-il? _____

Date à laquelle le questionnaire a été complété : _____ / _____ / _____
JJ MM AAAA

Merci pour votre précieuse collaboration!

ANNEXE 4

QUESTIONNAIRE POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Questionnaire pour le personnel enseignant¹

Code de l'enseignante : _____

Section 1 : Caractéristiques de l'enseignant(e)

- 1- Âge de l'enseignant(e) : _____ ans
- 2- Sexe : Masculin Féminin
- 3- Statut civil : Célibataire Conjoint(e) de fait Marié(e)
- 4- Situation familiale : Sans enfant 1 enfant 2 enfants 3 enfants et plus
- 5- Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant(e) : _____ ans
- 6- Nombre d'années d'expérience à la maternelle cinq ans : _____ ans

Section 2 : Formation initiale

- 7- Formation complétée en éducation préscolaire (vous pouvez cocher plusieurs cases) :

- Attestation d'études collégiales (AEC) en Techniques d'éducation à l'enfance
 - Diplôme d'études collégiales (DEC) en Techniques d'éducation à l'enfance
 - Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
 - Études de 2^e cycle en éducation (maîtrise, DESS, certificat)
- Précisez : _____
- Autre formation en éducation à la petite enfance
- Précisez : _____

- 8- Année d'obtention du dernier diplôme : _____

Section 3 : Formation continue

- 9- Avez-vous suivi de la formation continue complémentaire à votre rôle d'enseignant au cours de la dernière année?

Oui Non

Si oui, combien d'heures au total? _____ h

- 10- Avez-vous participé à une formation reliée au développement des comportements prosociaux au cours des 5 dernières années? Oui Non

Si oui, combien d'heures au total? _____ h

- 11- Avez-vous participé à une formation reliée aux interactions menées entre l'enseignant et les enfants au cours des 5 dernières années? Oui Non

Si oui, combien d'heures au total? _____ h

¹ Adapté de Bouchard, C. (2014). *Questionnaire sur les pratiques du personnel enseignant*. Document de recherche inédit, Université Laval, Québec, Canada.

Section 4 : Participation à des projets de recherche

12- Avez-vous participé à un projet de recherche relié au développement des comportements prosociaux au cours des 5 dernières années? Oui Non

13- Avez-vous participé à un projet de recherche relié aux interactions menées entre l'enseignant et les enfants au cours des 5 dernières années? Oui Non

Section 5 : Caractéristiques de la classe

14- Combien d'enfants se trouvent présentement dans votre classe? _____

15- Y a-t-il d'autres personnes que vous qui interviennent auprès des enfants dans votre classe? Oui Non

Si oui, précisez leur fonction (p. ex. : technicien en éducation spécialisée), le nombre d'heures de présence en classe par semaine et le nombre d'élèves dont ces personnes sont responsables.

Fonction	Heures/semaine	Nombre d'enfants

16- Actuellement, avez-vous une tâche complète en tant qu'enseignante de maternelle? Oui Non

Si non, à combien de % se compose votre tâche en éducation préscolaire? _____ %

Section 6 : Intégration du jeu symbolique

Dans le cadre de cette étude, le jeu symbolique correspond au jeu lors duquel les enfants sont impliqués dans une situation imaginaire, interprètent divers rôles et créent des scénarios. Ce type de jeu est couramment appelé jeu de rôles ou jeu de « faire-semblant ».

17- Avez-vous participé à une formation au sujet du jeu symbolique au cours des 5 dernières années? Oui Non

Si oui, combien d'heures au total? _____ h

18- À quelle fréquence intégrez-vous le jeu symbolique dans les activités de la classe?

Jamais Tous les mois Toutes les semaines Tous les jours Plusieurs fois par jour

19- En moyenne, combien d'heures par semaine les enfants sont-ils impliqués dans une activité de jeu symbolique?

_____ h

(suite)

20- Décrivez l'organisation et le déroulement des jeux symboliques dans votre classe (type de regroupement, formation des équipes, encadrement fourni par l'enseignant, matériel utilisé, etc.).

Section 7 : Commentaires

Commentaires ou autres informations jugées utiles au déroulement du projet de recherche :

Date à laquelle le questionnaire a été complété : _____ / _____ / _____
JJ MM AAAA

ANNEXE 5

GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS PROSOCIAUX

LÉGENDE	Origine : S = Spontané P = Demandé par un pair A = Demandé par l'adulte Destinataire : p = Pair (optionnel) a = Adulte * = Symbolique	Code classe (enseignante) : _____ Observation # : _____ Date : _____	Cycle 1 : ____ : ____ à ____ : ____ Cycle 2 : ____ : ____ à ____ : ____ Cycle 3 : ____ : ____ à ____ : ____	Code de l'enfant : _____ Sexe : _____ Identification : _____
----------------	--	--	---	--

Notes : _____

ANNEXE 6

FICHE D'OBSERVATION DU JEU DE FAIRE SEMBLANT

Fiche d'observation du jeu de faire semblant

Date de l'observation : _____

Heure du début : _____ Heure de fin : _____

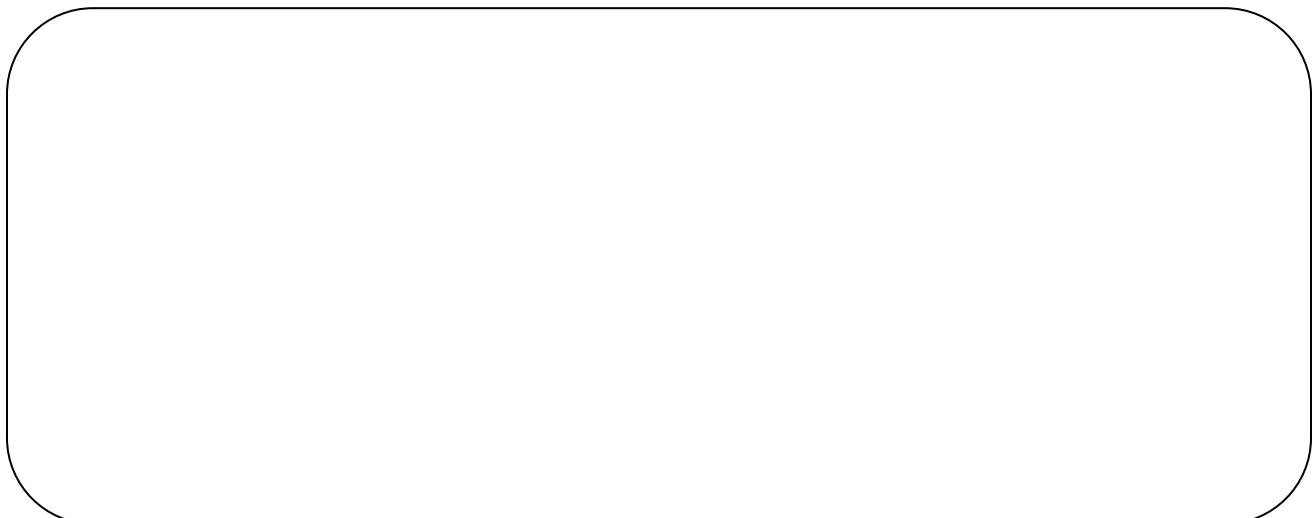
Code de l'enseignante : _____

Codes des enfants : _____

Formation des équipes :

Matériel disponible/thématique exploitée :

Disposition du coin de jeu :



Notes d'observation

ANNEXE 7

FEUILLE DE COTATION DU CLASS (Pianta et al., 2008)



OBSERVATION SHEET

Code de l'enseignant: _____ Observer: _____
Start time: _____ End time: _____
Number of adults: _____ Number of children: _____

CONTENT (circle all; check majority):			FORMAT (circle all; check majority):		
Lit/Lang Arts	Math	Science	Routine	Whole group	Individual time
Social Studies	Art	Other: _____	Meals/snacks	Small group	Free choice/centers

Circle appropriate score.

Positive Climate (PC) • Relationships • Positive Affect • Positive Communication • Respect	Notes	1 2 3 4 5 6 7
Negative Climate (NC) • Negative Affect • Punitive Control • Sarcasm/Disrespect • Severe Negativity	Notes	1 2 3 4 5 6 7
Teacher Sensitivity (TS) • Awareness • Responsiveness • Addresses Problems • Student Comfort	Notes	1 2 3 4 5 6 7
Regard for Student Perspectives (RSP) • Flexibility and Student Focus • Support for Autonomy and Leadership • Student Expression • Restriction of Movement	Notes	1 2 3 4 5 6 7
Behavior Management (BM) • Clear Behavior Expectations • Proactive • Redirection of Misbehavior • Student Behavior	Notes	1 2 3 4 5 6 7
Productivity (PD) • Maximizing Learning Time • Routines • Transitions • Preparation	Notes	1 2 3 4 5 6 7
Instructional Learning Formats (ILF) • Effective Facilitation • Variety of Modalities and Materials • Student Interest • Clarity of Learning Objectives	Notes	1 2 3 4 5 6 7
Concept Development (CD) • Analysis and Reasoning • Creating • Integration • Connections to the Real World	Notes	1 2 3 4 5 6 7
Quality of Feedback (QF) • Scaffolding • Feedback Loops • Prompting Thought Processes • Providing Information • Encouragement and Affirmation	Notes	1 2 3 4 5 6 7
Language Modeling (LM) • Frequent Conversation • Open-Ended Questions • Repetition and Extension • Self- and Parallel Talk • Advanced Language	Notes	1 2 3 4 5 6 7

ANNEXE 8

FORMULAIRES D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Projet de recherche : Étude du lien entre la qualité des interactions à l'éducation préscolaire et les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans en situation de jeu symbolique

1. Responsables du projet de recherche

Étudiante-rechercheuse : Marie-Michelle Dubois, étudiante à la maîtrise en éducation
Directrice de recherche : Stéphanie Duval, professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi
Codirectrice de recherche : Caroline Bouchard, professeure à l'Université Laval

2. Préambule

Par la présente, nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer au projet et de signer ce formulaire de consentement, veuillez prendre le temps de lire et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiante responsable du projet.

3. Nature, objectifs et déroulement du projet de recherche

Description du projet de recherche :

Cette étude vise à observer le lien entre la qualité des interactions en classe et les comportements prosociaux (partager, aider, coopérer, etc.) de l'enfant de 4 à 6 ans en situation de jeu symbolique. Beaucoup d'aspects demeurent encore inconnus au sujet de l'influence de la qualité des interactions sur les comportements prosociaux des enfants. Votre collaboration à ce projet est très appréciée. Elle nous aidera notamment à accroître les connaissances sur les pratiques pédagogiques qui permettent de soutenir les comportements prosociaux des enfants de 4 à 6 ans à l'intérieur de la classe, ceux-ci étant reliés à leur réussite éducative présente et future.

Objectifs spécifiques :

Le projet de recherche vise à :

- 1) Mesurer la qualité des interactions (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage) à l'éducation préscolaire;
- 2) Étudier les comportements prosociaux (partage, entraide, coopération, etc.) des enfants âgés de 4 à 6 ans en situation de jeu symbolique;
- 3) Examiner le lien entre la qualité des interactions en classe et les comportements prosociaux des enfants âgés de 4 à 6 ans en situation de jeu symbolique.

Déroulement :

Toutes les activités auront lieu dans le cadre de votre routine habituelle dans la classe. Seuls les enfants dont les parents auront donné leur consentement seront observés et filmés pendant l'étude. Les enfants présentant un retard, une difficulté ou un trouble de développement majeurs (p. ex. : autisme, déficience intellectuelle, retard sévère de développement) seront exclus de l'étude, car ces difficultés pourraient influencer leurs comportements prosociaux, objet principal de l'étude.

Dans un premier temps, l'étudiante-rechercheuse observera la qualité des interactions qui prennent place entre vous et les enfants, pour une période de deux heures. Dans un deuxième temps, les enfants seront filmés en situation de jeu symbolique pendant une période de 45 à 60 minutes. À partir des enregistrements vidéo, l'étudiante notera par la suite les comportements prosociaux observés dans une grille d'observation.

Nature de votre participation :

Pour vous, personnel enseignant, il s'agit de :

Implication	Durée estimée
Remplir un questionnaire sur vos caractéristiques professionnelles (p. ex. : niveau de formation, années d'expérience en enseignement, etc.);	10 minutes
Accepter d'être observé lors de vos interactions en classe, dans le cadre de votre routine habituelle;	2 heures
Accepter d'être filmé lors de vos interventions avec les enfants en situation de jeu symbolique.	4 ou 5 séances de 45 à 60 minutes

Pour les enfants de votre classe participant à la recherche, cela consiste à :

Implication	Durée estimée
Être observés lors des interactions en classe, dans le cadre de la routine habituelle;	2 heures
Être filmés et observés sur le plan des comportements prosociaux lors du jeu symbolique	45 à 60 minutes

4. Avantage et inconvénients associés à la participation au projet de recherche

Avantage :

- Participer à l'avancement des connaissances sur le lien entre la qualité des interactions en classe à l'éducation préscolaire et les comportements prosociaux des enfants, reliés à leur réussite éducative.

Inconvénients :

- En tant qu'enseignant(e), vous devrez compléter un questionnaire et recueillir les formulaires de consentement des parents, ce qui implique une disponibilité et une ouverture de votre part.
- De même, vous pourrez ressentir un inconfort à l'idée d'être observé(e) et filmé(e).

Mesures prises pour pallier ces inconvénients :

- Avant d'entreprendre la recherche, l'étudiante-chercheuse s'assurera de vous donner le plus d'informations possible sur le déroulement et les objectifs de la recherche.
- Avant de débuter les observations, une période d'acclimatation de 15 minutes est prévue. Si des problèmes d'inconfort persistent, l'étudiante-chercheuse en discutera avec vous avant de débuter et elle attendra que tous soient accommodés à la nouvelle situation avant de procéder.

5. Confidentialité des données

Seuls les enfants dont les parents ont donné leur consentement seront observés pendant l'étude. Si un enfant apparaît sur la vidéo sans le consentement du parent, son visage sera rendu flou afin qu'il soit impossible de l'identifier. L'identité des participants sera protégée grâce à un système chiffré de codification confidentielle. La liste de codes sera conservée dans un tiroir verrouillé dans le bureau de l'étudiante-chercheuse. Celle-ci sera déchiquetée dès la fin de l'analyse des données. Les données anonymes seront conservées pour une durée de 7 ans dans un classeur sous-clé dans le bureau de la direction de recherche, en version papier et sur une clé USB pour les fichiers informatiques servant à l'analyse et les enregistrements vidéo. Elles seront détruites à l'automne 2022, soit par le déchiquetage des questionnaires et des grilles d'observation ainsi que par la suppression des fichiers informatiques et des vidéos. Seules l'étudiante responsable du projet, la directrice et la codirectrice de recherche auront accès aux données. Il est à noter que ces trois personnes responsables du projet de recherche ont signé une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

Lors de la diffusion des résultats de recherche (mémoire, articles dans des revues scientifiques, présentation dans des congrès scientifiques tels que l'ACFAS), aucune information permettant d'identifier quelque participant que ce soit ne sera publiée.

6. Participation volontaire et droit de retrait

Bien que la direction de l'école ait autorisé la recherche, vous êtes libre d'accepter ou de refuser d'y prendre part. Par ailleurs, il est dans votre droit en tant que participant(e) de mettre fin en tout temps à votre participation, et ce, sans préjudice. De plus, advenant un retrait de votre participation, les données vous concernant seront détruites et ne seront pas utilisées. Advenant votre retrait après l'analyse des données, les données vous concernant ne pourront plus être détruites, car elles seront anonymisées.

7. Transfert des connaissances

Une séance d'information concernant les résultats de la recherche sera offerte aux enseignant(e)s participants à l'automne 2017.

8. Financement

Il est à noter que ce projet est financé par des bourses de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC).

9. Personnes ressources

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou la participation qui est attendue de vous dans le cadre de ce projet, vous pouvez communiquer avec l'étudiante responsable, Marie-Michelle Dubois, à l'adresse courriel suivante : marie-michelle.dubois@uqac.ca ou par téléphone au 418-590-0478.

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) aux coordonnées suivantes : 418-545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca.

10. Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de ce projet de maîtrise et nous vous remercions d'y participer.

Projet de recherche : Étude du lien entre la qualité des interactions à l'éducation préscolaire et les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans en situation de jeu symbolique

Consentement du participant (personnel enseignant)

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. J'accepte d'être filmé(e) lors de mes interventions avec les enfants. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Oui

Non

Nom du participant

Signature

Date

Engagement de la chercheuse responsable du projet

Je certifie avoir expliqué au participant les termes du formulaire, avoir répondu à ses questions et lui avoir indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom de la responsable du projet

Signature

Date

Projet de recherche : Étude du lien entre la qualité des interactions à l'éducation préscolaire et les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans en situation de jeu symbolique

1. Responsables du projet de recherche

Étudiante-rechercheuse : Marie-Michelle Dubois, étudiante à la maîtrise en éducation
Directrice de recherche : Stéphanie Duval, professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi
Codirectrice de recherche : Caroline Bouchard, professeure à l'Université Laval

2. Préambule

Par la présente, nous sollicitons la participation de votre enfant à un projet de recherche. Avant de signer ce formulaire de consentement, veuillez prendre le temps de lire et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiante responsable du projet.

3. Nature, objectifs et déroulement du projet de recherche

Description du projet de recherche :

Cette recherche vise à étudier le lien entre la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire et les comportements prosociaux (partager, aider, coopérer, etc.) de l'enfant de quatre à six ans en situation de jeu symbolique¹. Beaucoup d'aspects demeurent encore inconnus au sujet de l'influence de la qualité des interactions en classe sur les comportements prosociaux des enfants. La participation de votre enfant nous aidera à élargir les connaissances sur la meilleure façon de favoriser les comportements prosociaux chez les enfants âgés de 4 à 6 ans.

Objectifs spécifiques :

Le projet de recherche vise à :

- 1) Mesurer la qualité des interactions en classe d'éducation préscolaire;
- 2) Étudier les comportements prosociaux (partage, entraide, coopération, etc.) des enfants âgés de 4 à 6 ans en situation de jeu symbolique;
- 3) Examiner le lien entre la qualité des interactions en classe et les comportements prosociaux des enfants âgés de 4 à 6 ans en situation de jeu symbolique.

¹ Le jeu symbolique représente une situation imaginaire dans laquelle les enfants interprètent divers rôles et où ils créent des scénarios. Ce type de jeu est couramment appelé jeu de « faire-semblant » ou « jeu de rôles ».

Déroulement :

Toutes les activités auront lieu dans le cadre de la routine habituelle de la classe. Seuls les enfants dont les parents auront donné leur consentement seront observés et filmés pendant l'étude. Les enfants présentant un retard, une difficulté ou un trouble de développement majeurs (p. ex. : autisme, déficience intellectuelle, retard sévère de développement) seront exclus de l'étude, car ces difficultés pourraient influencer leurs comportements prosociaux, objet principal de l'étude.

Dans un premier temps, l'étudiante-chercheuse observera la qualité des interactions qui prennent place entre l'enseignante et les enfants, pour une période de deux heures. Dans un deuxième temps, les enfants seront filmés en situation de jeu symbolique pendant une période de 45 à 60 minutes. À partir des enregistrements vidéo, l'étudiante notera par la suite les comportements prosociaux observés dans une grille d'observation.

Par ailleurs, nous sollicitons votre participation en vous demandant de remplir un questionnaire d'une durée approximative de 10 minutes. Ce dernier a pour objectif de dresser un portrait global du milieu de vie dans lequel évolue votre enfant. Le retour du questionnaire (par l'entremise du sac à dos de votre enfant) sera considéré comme l'expression implicite de votre consentement à le compléter. Enfin, l'enseignant(e) de votre enfant remplira un questionnaire sur ses caractéristiques professionnelles (p. ex. : années d'expérience, etc.) et celles de la classe (p. ex. : nombre d'enfants, sexe des enfants, aide apportée dans la classe, etc.), ce qui permettra de préciser les données au moment de leur analyse.

Participation de votre enfant :

Dans un premier temps, votre enfant sera observé au sein de la classe. L'étudiante-chercheuse observera globalement les interactions qui prennent place entre l'adulte et les enfants, pendant une période de deux heures. Votre enfant s'investira dans les activités de la classe comme à l'habitude et l'étudiante-chercheuse quittera les lieux suite à l'observation.

Dans un deuxième temps, les enfants seront filmés alors qu'ils joueront dans le coin de jeu symbolique pour une période d'environ 45 minutes. L'étudiante-chercheuse quittera les lieux à la fin de la séance et notera par la suite les comportements prosociaux des enfants dans une grille d'observation.

4. Avantage et inconvénient associés à la participation au projet de recherche

Avantage :

- Participer à l'avancement des connaissances sur le lien entre la qualité des interactions en classe à l'éducation préscolaire et les comportements prosociaux des enfants, reliés à leur réussite éducative.

Inconvénient :

- Votre enfant pourrait ressentir un léger inconfort à l'idée d'être observé.

Mesure prise pour pallier cet inconfort :

- Avant de débuter les observations, une période d'acclimatation de 15 minutes est prévue. Si des problèmes d'inconfort persistent, l'étudiante-rechercheuse en discutera avec les enfants avant de débuter et elle attendra que tous soient accommodés à la nouvelle situation avant de procéder.

5. Confidentialité des données

Seuls les enfants dont les parents ont donné leur consentement seront observés pendant l'étude. Si un enfant apparaît sur la vidéo sans le consentement du parent, son visage sera rendu flou afin qu'il soit impossible de l'identifier. L'identité des participants sera protégée grâce à un système chiffré de codification confidentielle. La liste de codes sera conservée dans un tiroir verrouillé dans le bureau de l'étudiante-rechercheuse. Celle-ci sera déchiquetée dès la fin de l'analyse des données. Les données anonymes seront conservées pour une durée de 7 ans dans un classeur sous-clé dans le bureau de la direction de recherche, en version papier et sur une clé USB pour les fichiers informatiques servant à l'analyse et les enregistrements vidéo. Elles seront détruites à l'automne 2022, soit par le déchiquetage des questionnaires et des grilles d'observation ainsi que par la suppression des fichiers informatiques et des vidéos. Seules l'étudiante responsable du projet, la directrice et la codirectrice de recherche auront accès aux données. Il est à noter que ces trois personnes responsables du projet de recherche ont signé une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

Lors de la diffusion des résultats de recherche (mémoire, articles dans des revues scientifiques, présentation dans des congrès scientifiques tels que l'ACFAS), aucune information permettant d'identifier quelque participant que ce soit ne sera publiée.

6. Participation volontaire et droit de retrait

Il est dans votre droit de refuser que votre enfant participe à la recherche ou de mettre fin en tout temps à sa participation, et ce, sans préjudice. De plus, advenant un cas de retrait de participation, les données le concernant seront détruites et ne seront pas utilisées. Advenant le retrait de votre enfant après l'analyse des données, les données le concernant ne pourront plus être détruites, car elles seront anonymisées.

7. Financement

Il est à noter que ce projet est financé par des bourses de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC).

8. Personnes ressources

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou la participation qui est attendue de votre enfant dans le cadre de ce projet, vous pouvez communiquer avec l'étudiante responsable, Marie-Michelle Dubois, à l'adresse courriel suivante : marie-michelle.dubois@uqac.ca.

Pour toute question d'ordre éthique concernant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) aux coordonnées suivantes : 418-545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca.

9. Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de ce projet de maîtrise et nous vous remercions d'y participer.

Projet de recherche : Étude du lien entre la qualité des interactions à l'éducation préscolaire et les comportements prosociaux des enfants âgés de quatre à six ans en situation de jeu symbolique

Consentement du parent

J'ai pris connaissance des informations précédentes et j'ai bien compris toutes les implications du projet. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision. Ainsi, je consens librement à ce que mon enfant participe à la recherche proposée et qu'il soit filmé. J'ai été informé que je pourrai retirer mon enfant de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

Oui

Non

Nom de l'enfant

École fréquentée

Nom du parent

Signature

Date

Engagement de la chercheuse responsable du projet

Je certifie avoir expliqué au parent les termes du formulaire, avoir répondu à ses questions et lui avoir indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à la participation de son enfant, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Marie-Michelle Dubois

Marie-Michelle Dubois

11 — nov — 2016

Nom de la responsable du projet

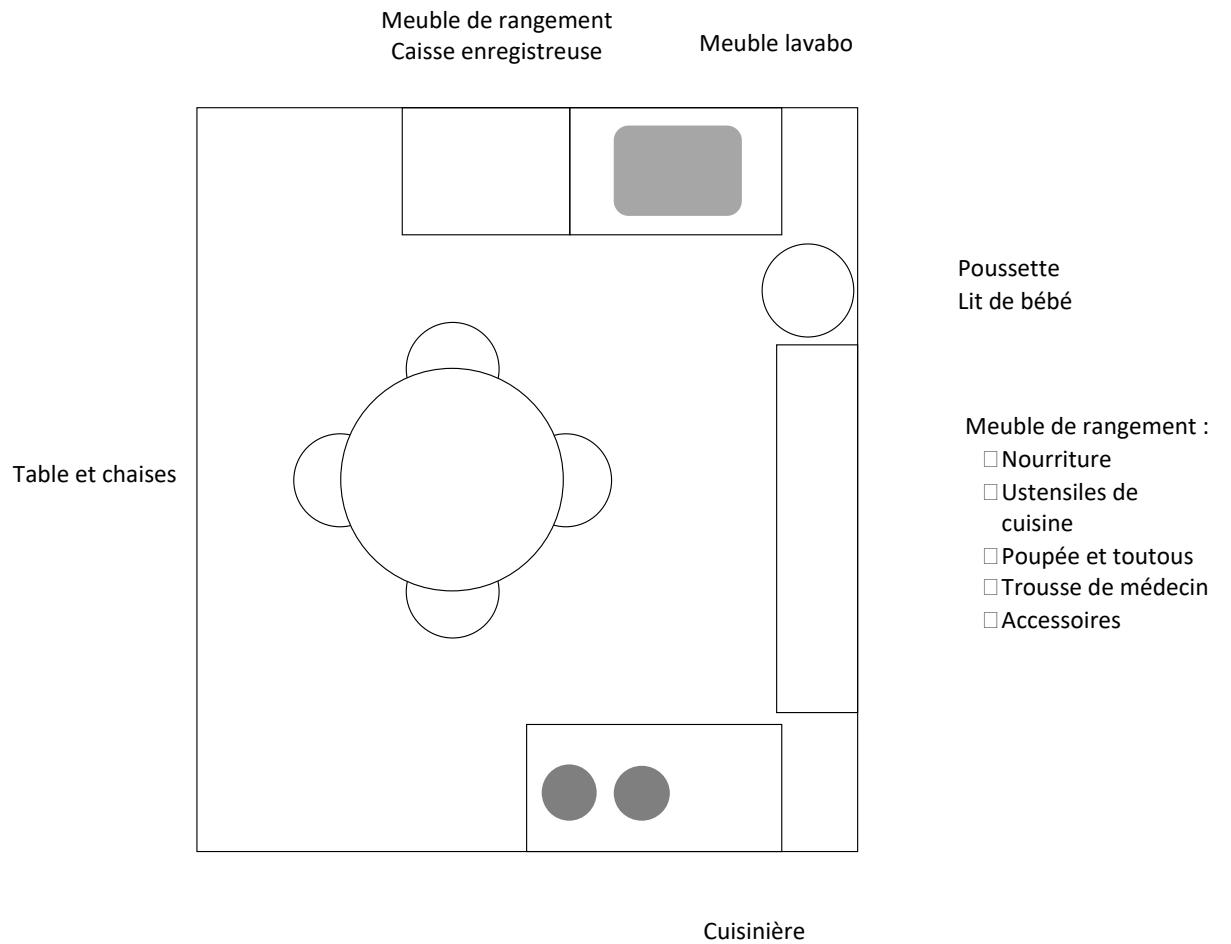
Signature

Date

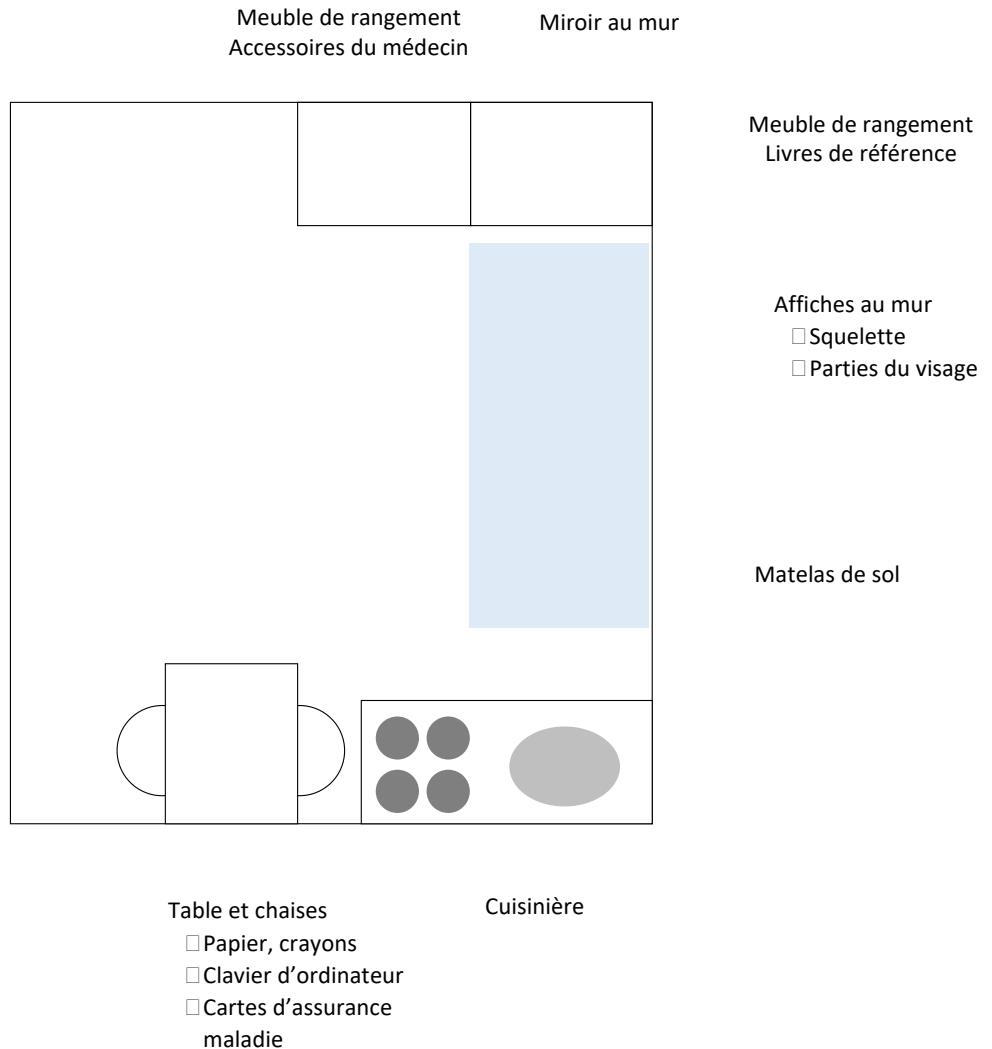
ANNEXE 9

PLANS DES AIRES DE JEU

Classe A
Thématique de la maison



Classe B
Thématique de l'hôpital



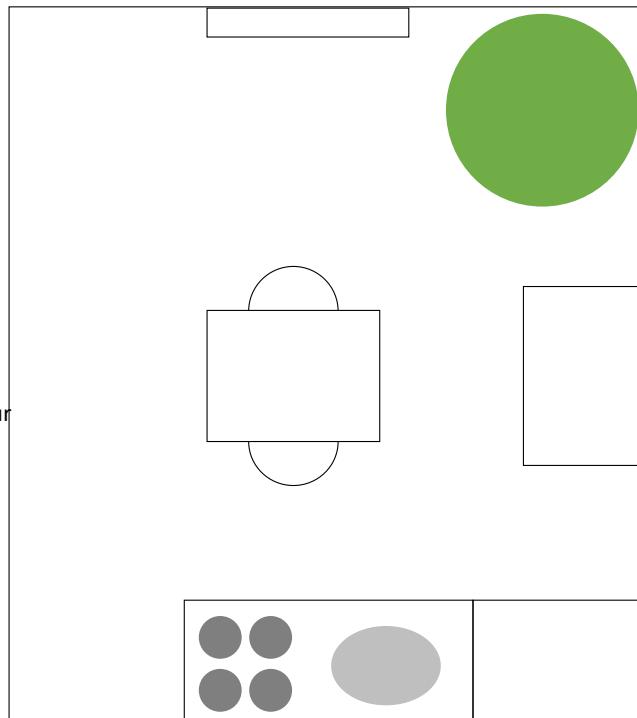
Classe B
Thématique de Noël

Crochets au mur

- Chapeaux
- Tabliers
- Pantoufles

Foyer

Table et chaises
 Clavier d'ordinateur

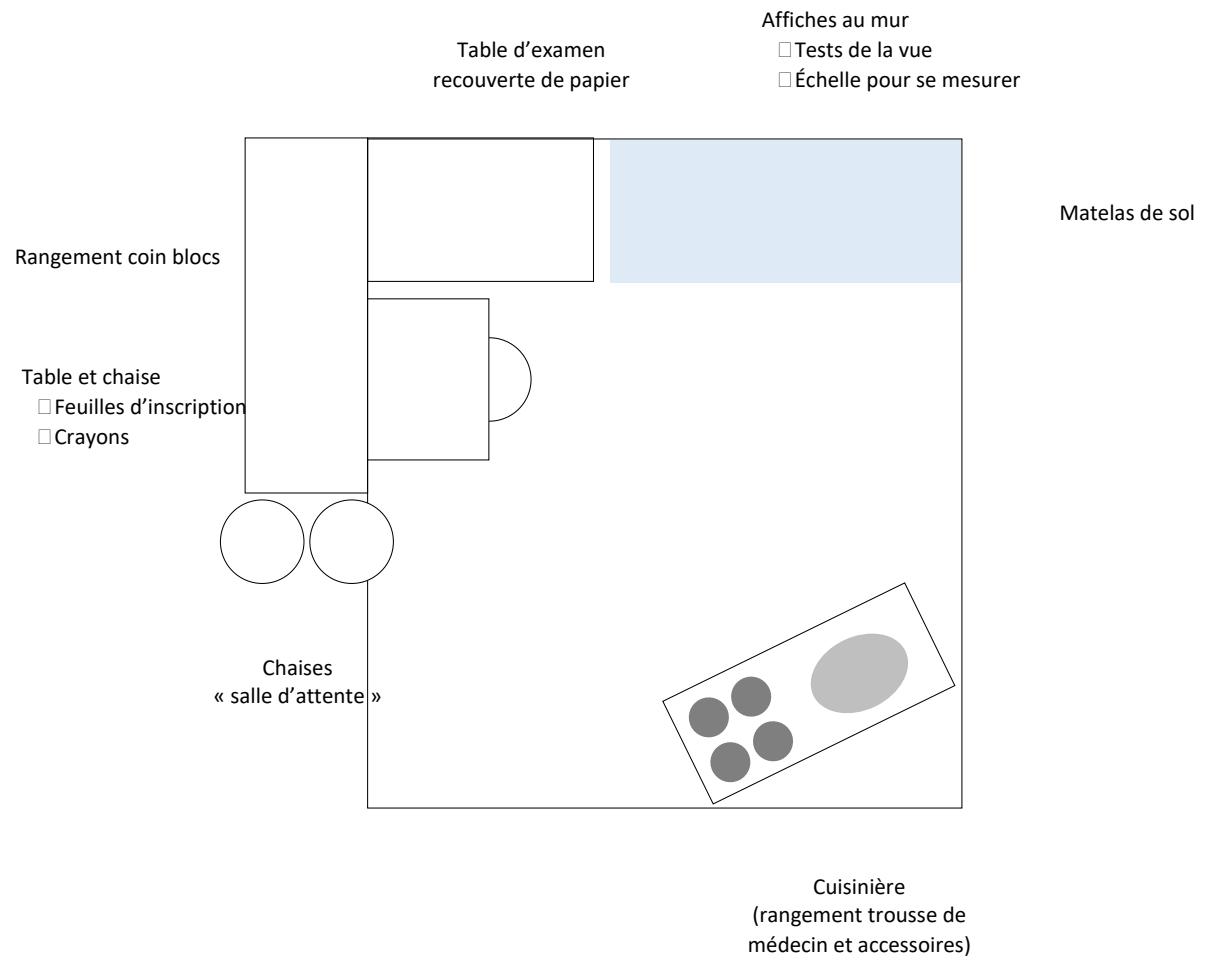


Cuisinière

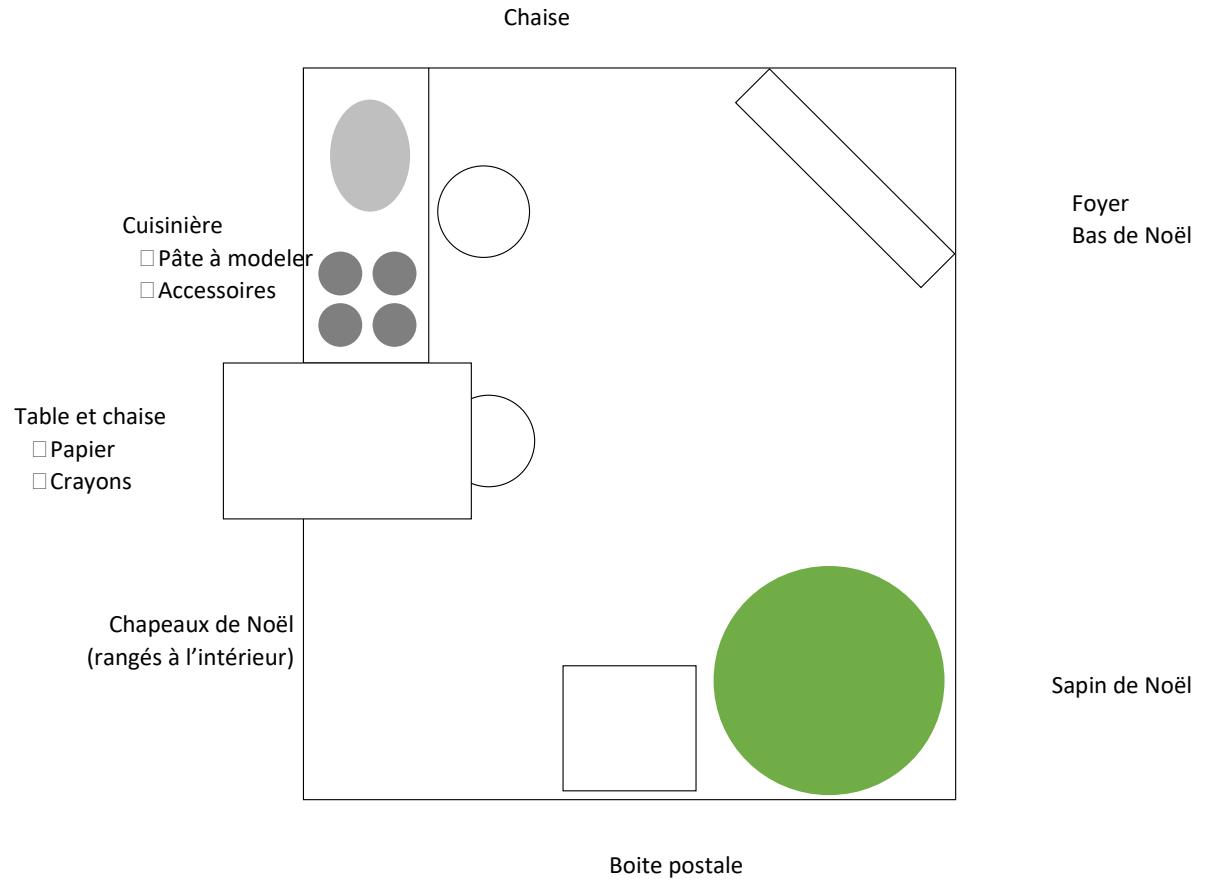
Meuble de rangement

- Biscuits
- Rouleau à pâte
- Planche à découper

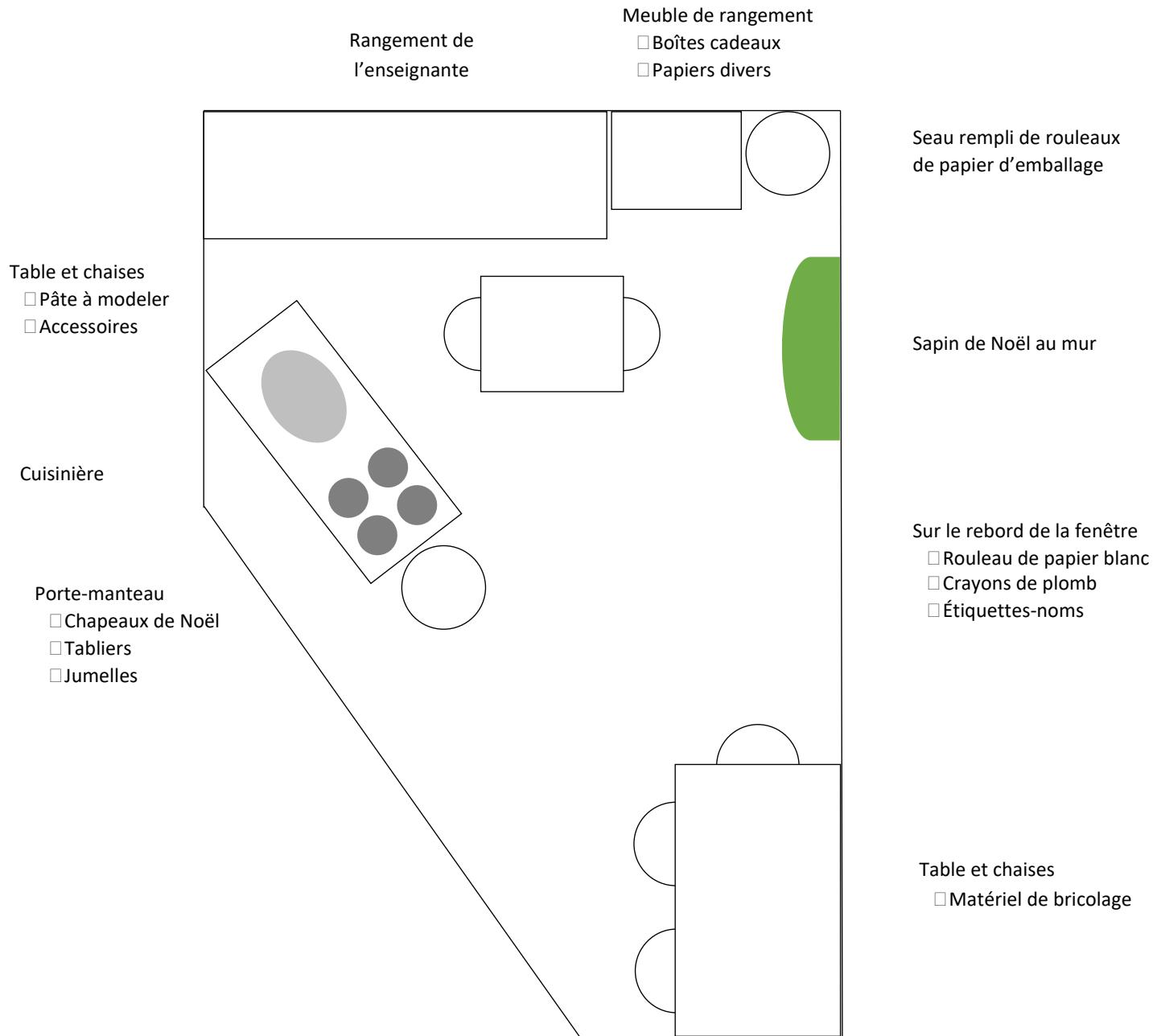
Classe C
Thématique de l'hôpital



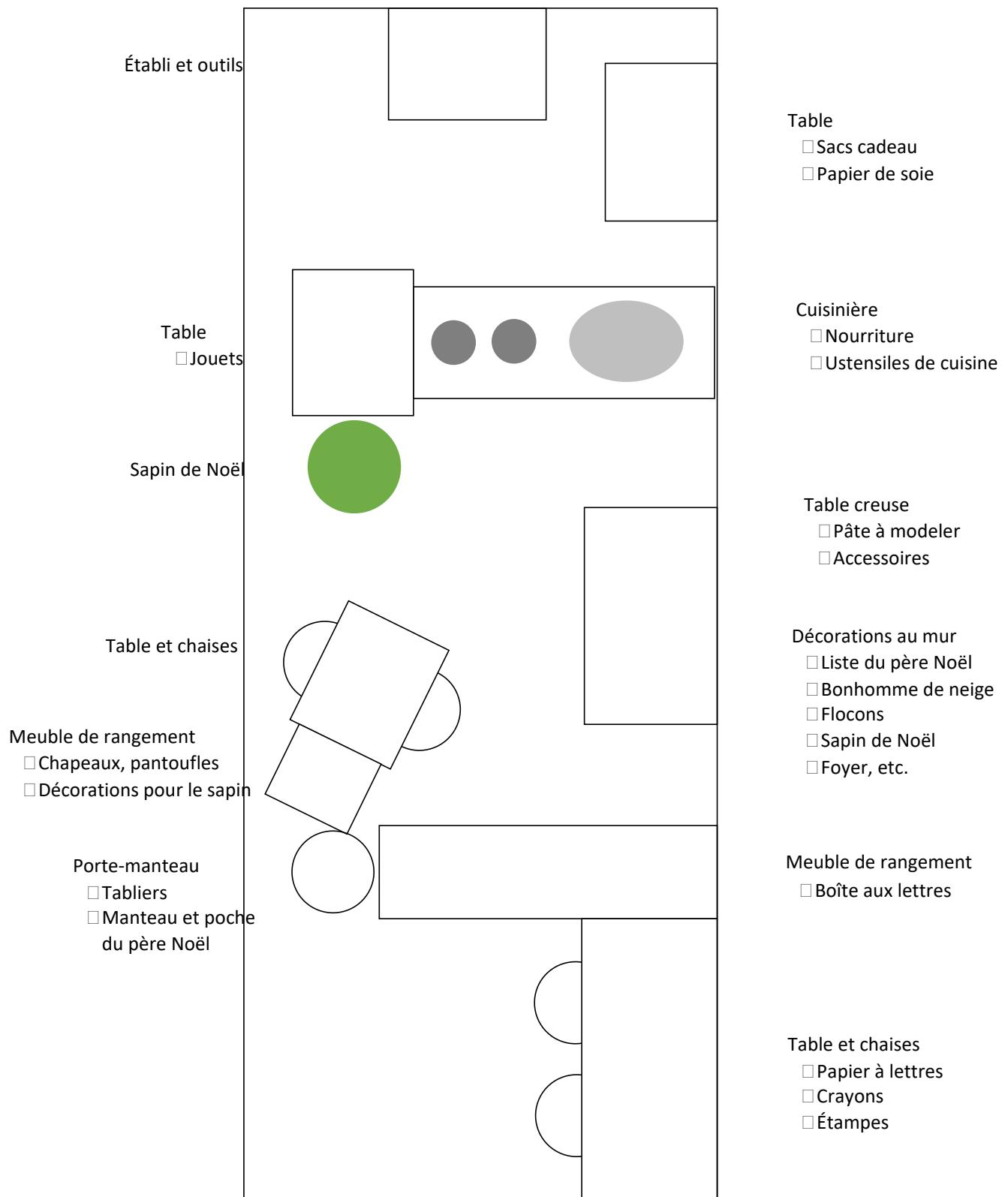
Classe C
Thématique de Noël



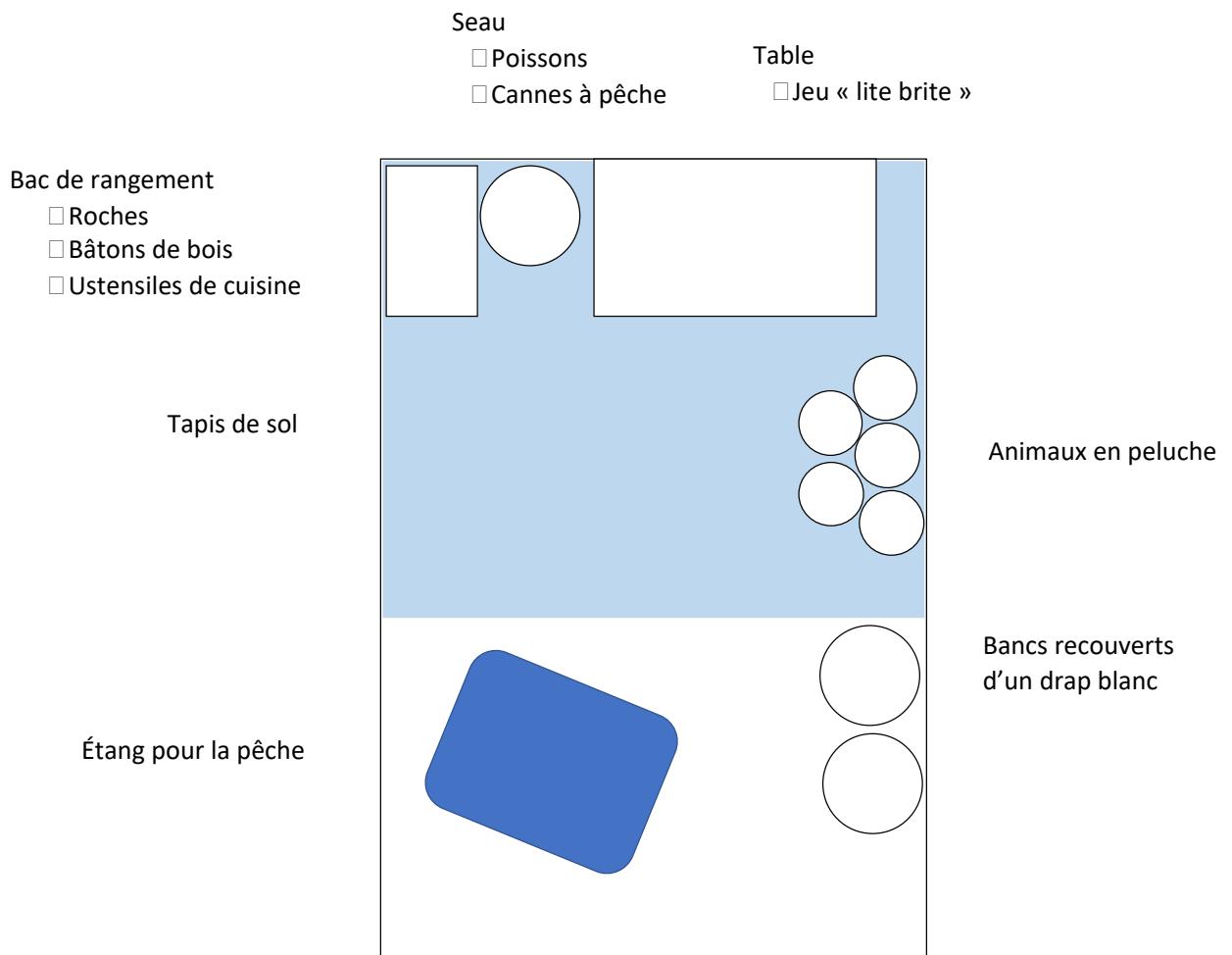
Classe D
Thématique de Noël



Classe E
Thématique de Noël



Classe G
Thématique du monde polaire



RÉFÉRENCES

- Bakeman, R., & Quera, V. (2011). *Sequential analysis and observational methods for the behavioral sciences*. Cambridge University Press.
- Barus-Michel, J., Enriquez, E., & Lévy, A. (2016). *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions* (Nouv. éd. augmentée). Érès éditions.
- Bengtsson, H., & Persson, G. E. B. (2007). Young children's representations of peers' distress: Associations to children's social functioning and acceptance of distressed peers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(3), 203-213.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00559.x>
- Bergin, C. (2014). Educating students to be prosocial at school. Dans L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Dir.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (p. 279-301). Oxford University Press.
- Bierman, K. L., & Erath, S. A. (2006). Promoting social competence in early childhood: Classroom curricula and social skills coaching programs. Dans K. McCartney & D. Phillips (Dir.), *Handbook of early childhood development* (p. 595-615). Blackwell.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending Head Start. *Social Development*, 18(2), 305-323.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00490.x>
- Bihler, L.-M., Agache, A., Kohl, K., Willard, J. A., & Leyendecker, B. (2018). Factor analysis of the Classroom Assessment Scoring System replicates the three domain structure and reveals no support for the bifactor model in German preschools. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01232>
- Bloch, H., & Tamisier, J.-C. (2007). *Grand dictionnaire de la psychologie* (Nouv. éd.). Larousse.
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Adult influences on play: The vygotskian approach. Dans D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Dir.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings* (2nd ed., p. 167-172). Routledge.

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2011). *Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Bouchard, C. (2004). *Fondements des différences liées au genre dans la prosocialité des enfants en maternelle* (Publication n° NQ95061) [Thèse de doctorat, Université Laval]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Bouchard, C. (2012). *Rapport final de recherche : conception et validation d'une grille d'observation de la prosocialité et de la pragmatique d'enfants âgés de quatre et cinq ans en contextes éducatifs* [Document inédit]. Université Laval.
- Bouchard, C., Bergeron-Morin, L., Parent, A.-S., Charron, A., & Julien, C. (2020). Soutien du langage oral et de l'émergence de l'écrit des enfants en situation de jeu de faire semblant : un contexte propice, mais peu exploité en maternelle 5 ans. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E.)*, 165, 183-193.
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Charron, A., Sutton, A., & Trudeau, N. (2009-2012). *Conception et validation d'une grille d'observation de la prosocialité et de la pragmatique d'enfants âgés de quatre et cinq ans en contextes éducatifs* [Document inédit]. Université Laval.
- Bouchard, C., Bouchard, M.-C., & Duval, S. (2012). *Grille d'observation de la prosocialité observée* [Document inédit]. Université Laval.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H., & Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 272-301. <https://doi.org/10.2307/90014779>
- Bouchard, C., Cloutier, R., & Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 58(4), 377-393. <https://doi.org/10.3917/enf.584.0377>
- 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. <https://doi.org/10.1080/17405620600823744>
- Bouchard, C., Coutu, S., Bigras, N., Lemay, L., Cantin, G., Bouchard, M. C., & Duval, S. (2015). Perceived, expressed and observed prosociality among four-year-old girls and boys in childcare centres. *Early Child Development and Care*, 185(1), 44-65. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.903940>

- Bouchard, C., Coutu, S., & Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin & G. M. Tarabulsky (Dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Tome 1* (p. 385-425). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Coutu, S., Lemay, L., & Bigras, N. (2016). 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. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 1, 4-33.
- Bouchard, C., & Fréchette, N. (2008). Je socialise. Le développement socio-affectif de 3 à 5 ans. Dans C. Bouchard & N. Fréchette (Dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (p. 265-304). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Gravel, F., & Cloutier, R. (2006). Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise : une explication des différences liées au genre. *Bulletin de psychologie*, 4(484), 369-379.
- Bouchard, S., & Cyr, C. (2005). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bowen, F. (1990). Le développement des conduites prosociales et antisociales entre les pairs : aspects conceptuels, méthodologiques et théoriques. Dans M. A. Provost (Dir.), *Le développement social des enfants : perspectives méthodologiques, théoriques et critiques*. Agence d'Arc.
- Bower, A. A. (2015). *Unpacking praise: A mixed methods analysis of parental responses to early childhood prosocial vignettes* (Publication n° 3706974) [Thèse de doctorat, University of Nebraska at Omaha]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). The dynamics of pretend play development in early childhood. *Pedagogika*, 118(2), 174-187. <https://doi.org/10.15823/p.2015.013>
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., & Garrett-Peters, P. T. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 212-222. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans R. M. Lerner & W. Damon (Dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, p. 993-1028). John Wiley.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans R. M. Lerner (Dir.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, p. 793-828). John Wiley & Sons.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V., Greenberg, M., & The Family Life Project Key Investigators. (2014). Thresholds in the association between child care quality and child outcomes in rural preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 41-51. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.004>
- Cadima, J., Leal, T., & Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48(6), 457-482. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>
- Cantin, G., Bouchard, C., & Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482. <https://doi.org/10.7202/1022708ar>
- Caplan, M. Z., & Hay, D. F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30(2), 231-242. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00237.x>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Center for Advanced Study of Teaching and Learning. (2013). *Measuring and improving teacher-student interactions in PK-12 settings to enhance students' learning*. University of Virginia.
- Center for Advanced Study of Teaching and Learning. (s. d.). *MyTeachingPartner (Pre-K). A series of NICHD-funded studies*. University of Virginia.

- Chadha, N., & Misra, G. (2006). Prosocial reasoning and behaviour among indian children: A naturalistic study. *Psychology & Developing Societies*, 18(2), 167-199. <https://doi.org/10.1177/097133360601800202>
- Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199-1215. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.987272>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., Bell, R., Martin, S., McCulloch, G., & O'Sullivan, C. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=144438>.
- Conners-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A., & McKelvey, L. (2017). A preliminary evaluation of REACH: Training early childhood teachers to support children's social and emotional development. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 187-199. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0781-2>
- 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*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>
- Courgeau, D. (2011). Analyse multiniveau. Dans F. Meslé, L. Toulemon, & J. Véron (Dir.), *Dictionnaire démographique des sciences de la population* (p. 22-24). Armand Colin.
- Coutu, S., & Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard, M. Blanchet, & F. Gravel (Dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e éd., p. 297-335). Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J., & Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin & G. M. Tarabulsky (Dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Tome 1* (p. 139-183). Presses de l'Université du Québec.
- Coutu, S., & Royer, N. (2010). L'enfant apprend à interagir de façon harmonieuse avec les autres. Dans C. Raby, A. Charron, & D. Biron (Dir.), *Intervenir au préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 57-64). Éditions CEC.
- Coutu, S., & Royer, N. (2016). Apprendre à interagir de façon harmonieuse avec les autres. Dans C. Raby & A. Charron (Dir.), *Intervenir au préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (2e éd., p. 78-85). CEC.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317-2327. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep9706060169>
- Crowley, S. L., & Merrell, K. W. (2003). The structure of the School Social Behavior Scales: A confirmatory factor analysis. *Assessment for Effective Intervention*, 28(2), 41-55. <https://doi.org/10.1177/073724770302800205>
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346-372. <https://doi.org/10.1080/10409280802581284>
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925. <https://doi.org/10.1037/a0016647>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant & Child Development*, 23(4), 426-454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Devi, A., Fleer, M., & Li, L. (2018). 'We set up a small world': preschool teachers' involvement in children's imaginative play. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1452720>
- Diamond, K. E., & Carpenter, E. S. (2000). Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 81-91.
- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91-118. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00026-1)
- Downer, J. T., Sabol, T. J., & Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within- and cross-domain links to children's

developmental outcomes. *Early Education & Development*, 21(5), 699-723. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497453>

Dubeau, D., Coutu, S., & Lavigueur, S. (2013). Links between different measures of mother/father involvement and child social adjustment. *Early Child Development and Care*, 183(6), 791-809. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.723442>

Dunfield, K. A., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x>

Dunn, J., Deater-Deckard, K., Pickering, K., O'Connor, T. G., & Golding, J. (1998). Children's adjustment and prosocial behaviour in step-, single-parent, and non-stepfamily settings: Findings from a community study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(8), 1083-1095. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00413>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Duval, S. (2015). *La qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgés de cinq ans* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/26533>

Duval, S., & Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/preparation-ecole.pdf>

Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P., & Hamel, C. (2016). Quality of classroom interactions in kindergarten and executive functions among five-year-old children. *Cogent Education*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1207909>

Early, D., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Chang, F., Clifford, R., Crawford, G., Weaver, W., Howes, C., Ritchie, S., Kraft-Sayre, M., Pianta, r., & Barnett, W. S. (2005). *Pre-kindergarten in eleven states: NCEDL's Multi-State Study of Pre-Kindergarten & Study of State-Wide Early Education Programs (SWEEP): Preliminary descriptive report*. National Center for Early Development and Learning. <https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/NCEDL%20PreK-in-Eleven-States%20Working-Paper>

Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>

Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S., & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, Theory of Mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536776>

Eisenberg, N., Cameron, E., & Tyron, K. (1984). Prosocial behavior in the preschool years: Methodological and conceptual issues. Dans E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, & J. Reykowski (Dir.), *Development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive morality* (p. 101-115). Plenum Press.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (Dir.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, p. 701-778). Wiley.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (Dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, p. 646-702). John Wiley.

Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Liew, J. (2014). The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates. *Developmental Psychology*, 50(1), 58-70. <https://doi.org/10.1037/a0032990>

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior. Dans L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Dir.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (p. 17-39). Oxford University Press.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. S. (2013). Prosocial development. Dans P. D. Zelazo (Dir.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology* (Vol. 2, p. 300-325). Oxford University Press.

Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, 50(2), 356-363. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.ep12421678>

Elkonin, D. B. (1999). The development of play in preschoolers. *Journal of Russian & East European Psychology*, 37(6), 31-70. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405370631>

- Elkonin, D. B. (2005). Chapter 1 - The subject of our research: The developed form of play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 22-48. <https://doi.org/10.1080/10610405.2005.11059242>
- Fantuzzo, J., Manz, P. H., & McDermott, P. (1998). Preschool version of the Social Skills Rating System: An empirical analysis of its use with low-income children. *Journal of School Psychology*, 36(2), 199-214.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1829-1839. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x>
- Fujisawa, K. K., Kutsukake, N., & Hasegawa, T. (2008). Reciprocity of prosocial behavior in Japanese preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, 32(2), 89-97. <https://doi.org/10.1177/0165025407084055>
- Galindo, C., & Fuller, B. (2010). The social competence of Latino kindergartners and growth in mathematical understanding. *Developmental Psychology*, 46(3), 579-592. <https://doi.org/10.1037/a0017821>
- George, S. W., Naudeau, S., Saloni-Pasternak, D., & Ponte, I. (2005). *Children's Play*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452232393>
- Germeroth, C., Bodrova, E., Day-Hess, C., Barker, J., Sarama, J., Clements, D. H., & Layzer, C. (2019). Play it high, play it low: Examining the reliability and validity of a new observation tool to measure children's make-believe play. *American Journal of Play*, 11(2), 183.
- Girard, L.-C., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2011). Training early childhood educators to promote peer interactions: Effects on children's aggressive and prosocial behaviors. *Early Education & Development*, 22(2), 305-323. <https://doi.org/10.1080/10409281003668060>
- Goelman, H., Zdaniuk, B., Boyce, W. T., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2014). Maternal mental health, child care quality, and children's behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 347-356. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.05.003>
- Golomb, C. (2011). *The creation of imaginary worlds: The role of arts, magic and dreams in child development*. Jessica Kingsley.
- Gross, M. G. (2006). The role of play in assessment. Dans D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Dir.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings* (2nd ed., p. 223-232). Routledge.

- Guikas, I., Morin, D., & Bigras, M. (2016). Développement d'une grille d'observation : considérations théoriques et méthodologiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 163-178. <https://doi.org/10.7202/1043131ar>
- Hakkarainen, P., Brèdikyté, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213-225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R. C., & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. Snow (Dir.), *School readiness and the transition to kindergarten* (p. 49-84). Brookes.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *Elementary School Journal*, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35(1), 29-71. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.ep11826737>
- Holmgren, R. A., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169-193. <https://doi.org/10.1080/016502598384568>
- Hu, B. Y., Fan, X., Gu, C., & Yang, N. (2016). Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in Chinese preschools based on psychometric evidence. *Early Education and Development*, 27(5), 714-734. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1113069>
- Johnson, B., & Christensen, L. B. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). SAGE.
- Johnson, S. R., Finlon, K. J., Kobak, R., & Izard, C. E. (2017). Promoting student-teacher interactions: Exploring a peer coaching model for teachers in a preschool setting. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 461-470. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0790-1>

- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report of the Society for Research in Child Development*, 26(4), 3-22.
- Karpov, Y. V. (2005). *The neo-Vygotskian approach to child development*. Cambridge University Press.
- Kinkead-Clark, Z. (2019). Exploring children's play in early years learning environments: What are the factors that shape children's play in the classroom? *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 177-189. <https://doi.org/10.1177/1476718X19849251>
- Kuhnert, R.-L., Begeer, S., Fink, E., & de Rosnay, M. (2017). Gender-differentiated effects of theory of mind, emotion understanding, and social preference on prosocial behavior development: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.10.001>
- La Paro, K. M., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., Howes, C., & Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development*, 20(4), 657-692. <https://doi.org/10.1080/10409280802541965>
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Ladd, G. W., & Proflet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.6.1008>
- Laible, D., & Karahuta, E. (2014). Prosocial behaviors in early childhood: Helping others, responding to the distress of others, and working with others. Dans L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Dir.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (p. 279-301). Oxford University Press.
- Landry, S. (2014). *Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24789>
- Landry, S., Bouchard, C., & Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! : Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue préscolaire*, 50(2), 15-24.

Landry, S., & Mélançon, J. (2020). Regard sur la maturité du jeu de faire semblant chez l'enfant d'âge préscolaire. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* (A.N.A.E.), 165, 1-10.

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 & Educational Psychology*, 3(3), 143-156. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1044631>

Larousse. (n.d.). *Le Dictionnaire Larousse en ligne.* <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.

Leont'ev, A. N. (2009). The psychological principles of preschool play. Dans M. Cole (Dir.), *The development of mind: Selected works* (p. 331-354). Marxists Internet Archive.

Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>

Li, J., Hestenes, L. L., & Wang, Y. C. (2016). Links between preschool children's social skills and observed pretend play in outdoor childcare environments. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 61-68. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0673-2>

Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347-370.

Marinova, K., & Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education*, 42(3), 605-634.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>

McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7)

- Merrell, K. W., & Caldarella, P. (2002). *Home & Community Social Behavior Scales*. Assessment Intervention Resources.
- Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00859.x>
- Miller, P. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Shell, R. (1996). Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. *Developmental Psychology*, 32(2), 210-219. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.2.210>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens! : Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2018). *Indice de milieu socio-économique*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieux-defavorises/agir-autrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2020). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire. Programme cycle d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2014). *Indicateurs de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf
- Montminy-Sanschagrin, N. (2020). *L'autorégulation de l'enfant et la qualité des interactions enseignante-enfants en classe d'éducation préscolaire 5 ans* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/40075>

Mori, A., & Cigala, A. (2019). 'Putting oneself in someone else's shoes during childhood: How to learn it' Training for preschool age children. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 750-766. <https://doi.org/10.1111/bjep.12255>

National Center on Quality Teaching and Learning. (2013). *Improving teacher-child interactions: Using the CLASS in Head Start preschool programs.* <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/using-the-class-in-hs-preschool-programs.pdf>

Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4. <https://doi.org/10.1159/000268135>

Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 111-121. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.111>

Nourot, P. M. (2006). Sociodramatic play: Pretending together. Dans D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Dir.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings* (2nd ed., p. 87-102). Routledge.

O'Connor, C., & Stagnitti, K. (2011). Play, behaviour, language and social skills: The comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 32(3), 1205-1211. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.037>

Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C., Karch, K. M., Mullins, A. D., & Ries, E. E. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 15-28. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.002>

Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.-E. (2010). A validation of the Classroom Assessment Scoring System in finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95-124. <https://doi.org/10.1080/10409280902858764>

Penner, L. A., & Orom, H. (2010). Enduring goodness: A person-by-situation perspective on prosocial behavior. Dans M. Mikulincer & P. R. Shaver (Dir.), *Prosocial motives, emotions, and behaviors: The better angels of our nature* (p. 55-72). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12061-003>

Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J., & Shah, P. S. (2016). A systematic review and meta-analysis of a measure of staff/child interaction

quality (the Classroom Assessment Scoring System) in early childhood education and care settings and child outcomes. *PLoS One*, 11(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>

Persson, G. E. B. (2005). Young children's prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development*, 14(2), 206-228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00299.x>

Pianta, R. C. (2016). Teacher-student interactions: Measurement, impacts, improvement, and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 98-105. <https://doi.org/10.1177/2372732215622457>

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual: Pre-K*. Brookes.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238. <https://doi.org/10.1086/499701>

Ramaswamy, V., & Bergin, C. (2009). Do reinforcement and induction increase prosocial behavior?: Results of a teacher-based intervention in preschools. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 527. <https://doi.org/10.1080/02568540909594679>

Roberts, W. L. (1999). The socialization of emotional expression: Relations with prosocial behaviour and competence in five samples. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement*, 31(2), 72-85. <https://doi.org/10.1037/h0087075>

Roberts, W. L., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470.

Rondeau, M. (2014). Circonscrire la coopération. *Revue préscolaire*, 52(4), 20-23.

Rondeau, M. (2016). La coopération à l'éducation préscolaire sous tous ses angles. Dans C. Raby & A. Charron (Dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (2e éd., p. 195-203). CEC.

Roopnarine, J. L., Jin, B., & Krishnakumar, A. (2014). Do Guyanese mothers' levels of warmth moderate the association between harshness and justness of physical punishment and preschoolers' prosocial behaviours and anger? *International Journal of Psychology*, 49(4), 271-279. <https://doi.org/10.1002/ijop.12029>

- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Dir.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 162-179). Guilford Press.
- Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), 845-846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130-158. <https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715012>
- Schell, A., Albers, L., von Kries, R., Hillenbrand, C., & Hennemann, T. (2015). Preventing behavioral disorders via supporting social and emotional competence at preschool age. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(39), 647-654.
- Schmitt, S. A., Pratt, M. E., Korucu, I., Napoli, A. R., & Schmerold, K. L. (2018). Preschool classroom quality and social-emotional functioning: Findings across geographic regions. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.11.002>
- Scrimgeour, M. B., Davis, E. L., & Buss, K. A. (2016). You get what you get and you don't throw a fit!: Emotion socialization and child physiology jointly predict early prosocial development. *Developmental Psychology*, 52(1), 102-116. <https://doi.org/10.1037/dev0000071>
- Shavega, T. J., Brugman, D., & van Tuijl, C. (2014). Children's behavioral adjustment in pre-primary schools in Tanzania: A multilevel approach. *Early Education and Development*, 25(3), 356-380. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.807722>
- Sindik, J., Šarac, J., & Sindik, Z. (2014). Construction of the scales for estimation of undesirable behaviors and social skills in preschool children. *Metodički obzori*, 9(2), 26-34.
- Smith, P. K. (2009). *Children and play*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444311006.ch8>

- Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior and positive development in schools. Dans R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Dir.), *Handbook of positive psychology in schools* (p. 119-131). Routledge.
- Spivak, A. L., & Farran, D. C. (2012). First-grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early Education and Development*, 23(5), 623-639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.566164>
- Spivak, A. L., & Howes, C. (2011). Social and relational factors in early education and prosocial actions of children of diverse ethnocultural communities. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 57(1), 1-24.
- Strayer, F. F., & Gauthier, R. (1982). L'approche éthologique de l'observation du comportement. *Apprentissage et Socialisation*, 5(1), 12-23.
- Teachstone. (2017). *Effective teacher-child interactions and child outcomes: A summary of research on the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Pre-K–3rd grade*. <https://info.teachstone.com/research-paper-outcomes>
- Teachstone. (s. d.). *Making the Most of Classroom Interactions (MMCI)*. <http://prekkid.org/head-start/agency/training-and-tech-assistance/Boot%20Camp%202%20CLASS%20Coaching%209-28-16/MMCI%20web%281%29.pdf>
- Toris, C. (2010). Observational research. Dans N. J. Salkind (Dir.), *Encyclopedia of Research Design*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412961288>
- Trawick-Smith, J. (2006). Social play in schools. Dans D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Dir.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings* (2nd ed., p. 173-180). Routledge.
- Tremblay, R., Vitaro, F., Gagnon, C., Piché, C., & Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behavior Questionnaire: Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15(2), 227-245. <https://doi.org/10.1177/016502549201500204>
- Uren, N., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(1), 33-40. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2008.00761.x>
- Vadeboncoeur, J., & Bégin, H. (2005). Analyse critique de l'efficacité des programmes de promotion des habiletés sociales s'adressant aux enfants de 5 à 12 ans. *Revue québécoise de psychologie*, 26(1), 183-201.

- Vallerand, N. (2015, janvier-février). Vivre avec les autres, tout un apprentissage! *Naitre et grandir*, 6-15.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3e éd.). De Boeck.
- Van Hoorn, J. L., Nourot, P. M., Scales, B., & Rodriguez Alward, K. (2014). *Play at the center of the curriculum* (6th ed.). Pearson.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 617-629. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.617>
- von Suchodoletz, A., Barza, L., & Larsen, R. A. A. (2019). Examination of teacher-child interactions in early childhood education programmes in the United Arab Emirates. *International Journal of Early Years Education*, 6-21. <https://doi.org/10.1080/09669760.2019.1594720>
- Vygotski, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6-18.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100(3), 455-471. <https://doi.org/10.1348/000712608X379061>
- Weir, K., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the Prosocial Behaviour Questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 22(4), 357-374.
- Weisberg, D. S. (2015). Pretend play: Pretend play. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(3), 249-261. <https://doi.org/10.1002/wcs.1341>
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00084-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00084-X)
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade?: Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 357-364. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.357>
- Williford, A. P., Carter, L. M., Maier, M. F., Hamre, B. K., Cash, A., Pianta, R. C., & Downer, J. T. (2017). Teacher engagement in core components of an effective, early childhood professional development course: Links to changes in

teacher-child interactions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(1), 102-118. <https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1269028>

Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-130. <https://doi.org/10.1007/BF00991639>

Zaslow, M., Burchinal, M., Tarullo, L., & Martinez-Beck, I. (2016). V. Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Discussion and conclusions. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81(2), 75-87. <https://doi.org/10.1111/mono.12240>