ENCYCLOPÉDIE
sur le développement
des jeunes enfants

Interventions sur le comportement prosocial en milieu scolaire

[1]Asha L. Spivak, Ph.D., associé de recherche, [2]Joseph A. Durlak, PhD, professeur émérite de psychologie

[1]Peabody Research Institute, Vanderbilt University, États-Unis, [2]Loyola University Chicago, États-Unis

Janvier 2016

Introduction

Le comportement prosocial désigne un ensemble d'actes volontaires dirigés vers les autres dans le but de leur apporter un bénéfice, voire du bien-être.[1] Ces actes incluent notamment l'aide, le partage, le réconfort, la coopération, le bénévolat et la protection contre le danger ou l'intimidation. De tels comportements sont fondamentaux dans une société compatissante, mais aussi, à plus petite échelle, dans les salles de classe. Étant donné le cumul de données probantes suggérant que le comportement prosocial des jeunes enfants contribue de manière importante à leur adaptation scolaire, leur réussite académique et leur bien-être social et psychologique à long terme,[2-4] il est pertinent de se pencher sur la place du développement prosocial dans l'éducation à la petite enfance et les interventions auprès des jeunes enfants.

Sujet

Des efforts de promotion des comportements prosociaux peuvent maintenant être observés dans les écoles partout à travers le monde. Les initiatives visant à intégrer les apprentissages socio-affectifs dans l'éducation en bas âge sont plus que jamais ancrées dans les politiques et la pratique. Cette nouveauté positive en éducation permet d'améliorer considérablement la qualité de vie des élèves et la culture des écoles. Le comportement prosocial est lié à plus d'empathie, d'estime de soi et de régulation des impulsions antisociales, à de meilleurs résultats académiques et à des relations interpersonnelles plus soutenantes.[2,5-7] Pour s'assurer que les efforts d'éducation prosociale atteignent leur plein potentiel, les écoles ont besoin d'orientations basées sur des données probantes pour sélectionner et implanter des pratiques et programmes dont l'efficacité a fait ses preuves.

Problèmes

Certains problèmes de conception, de recherche et de pratique doivent être résolus pour promouvoir efficacement les comportements prosociaux chez les jeunes élèves. On assume souvent que les initiatives visant à favoriser le développement social et émotionnel ciblent des comportements prosociaux, mais ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, la notion d'habiletés sociales n'est pas synonyme de comportement prosocial, à moins que les habiletés sociales ciblées n'incluent spécifiquement des construits qui se manifestent par des actes posés dans le but de bénéficier à autrui. Le manque de rigueur dans la définition et la mesure de comportements prosociaux spécifiques a mené les chercheurs à conclure que les mécanismes d'apprentissage scolaire qui supportent d'autres domaines du développement socio-affectif favorisent aussi directement le développement du comportement prosocial. La recherche n'a toujours pas établi quels types d'interventions sont les plus efficaces pour favoriser le développement de divers comportements prosociaux. Il existe quelques modèles prometteurs à suivre,[8,9] mais, à ce jour, il n'y a pas encore suffisamment de données probantes pour suggérer qu'un quelconque programme éducatif ait démontré sa capacité à améliorer des comportements prosociaux clairement identifiés. Par exemple, la plus grande évaluation randomisée contrôlée de plusieurs programmes de développement social et du caractère basés sur des données probantes et implantés à l'échelle d'écoles entières aux États-Unis a offert peu d'appui à l'efficacité générale de ces programmes en matière d'amélioration des comportements prosociaux chez les élèves entre la troisième et la cinquième année.[10] Finalement, il est nécessaire de transférer les connaissances acquises en recherche en un ensemble de lignes directrices concrètes et de pratiques spécifiques pour les enseignants. Il est inutile de dire aux enseignants que les

comportements prosociaux peuvent être améliorés si on ne leur indique pas comment transférer cette connaissance en opportunités d'enseignement et d'apprentissage planifiées. Les éducateurs de la petite enfance manquent de références et de formation sur la manière de soutenir le comportement prosocial des enfants; on les observe rarement renforcer ou encourager les comportements prosociaux de leurs petits élèves.[11,12] En fait, les éducateurs rapportent que leurs connaissances et leurs opportunités de formation professionnelle limitées sont des barrières au soutien des apprentissages socio-affectifs de leurs élèves.[13]

Contexte de la recherche

La vaste majorité des recherches dans ce domaine ont été menées aux États-Unis ou en Europe occidentale, alors que les différents systèmes d'éducation à travers le monde offrent des contextes culturels variables à la promotion des comportements prosociaux. L'importance accordée depuis une dizaine d'années à la rentabilité des investissements dans le développement prosocial des jeunes enfants a entraîné l'évaluation de types variés d'interventions.[14-16] Typiquement, les interventions impliquent de former les enseignants à suivre un programme conçu pour développer soit des comportements prosociaux spécifiques, soit des processus psychologiques que l'on présume à la base du comportement prosocial (par ex., l'empathie). La dose (durée et fréquence des périodes d'intervention) et la durée totale des interventions varient énormément. Certaines interventions ciblent la culture de l'école, mais les efforts à l'échelle d'un établissement complet sont généralement réservés aux écoles primaires et aux premières années du secondaire. Certains partenariats avec des familles ont été développés, mais ils incluent rarement un volet explicitement axé sur le développement des comportements prosociaux. Généralement, les évaluations des programmes ne couvrent pas plus d'une année scolaire et restreignent leur portée au contexte scolaire.

Questions clés de la recherche

Plusieurs questions fondamentales émergent de la recherche récente sur les interventions en milieu scolaire qui ciblent le développement prosocial des jeunes enfants :

- Quels sont les programmes scolaires, pratiques d'enseignement et méthodes de diffusion des interventions les plus efficaces pour promouvoir explicitement le développement du comportement prosocial chez les jeunes apprenants de différents âges, stades développementaux et cultures ?

- Les effets des interventions varient-ils selon les caractéristiques de la population (par ex., race/ethnie, statut socioéconomique, présence de comportement antisocial précoce) ou dans divers milieux scolaires ?
- Comment les éducateurs doivent-ils être formés, préparés et soutenus pour qu'ils adoptent une pratique efficace fondée sur des données probantes et qu'ils intègrent systématiquement l'éducation prosociale dans leur programme académique régulier ?
- Comment les partenariats des écoles et les collaborations avec les familles et les communautés peuvent-ils renforcer les efforts d'intervention auprès des jeunes enfants ?
- Dans quelle mesure les efforts d'éducation prosociale menés auprès des jeunes enfants aident-ils à les lancer sur des trajectoires développementales positives menant au succès académique, à la régulation comportementale adaptative, à des relations interpersonnelles positives et à la citoyenneté responsable ?

Résultats de recherche récents

Une littérature abondante permet d'identifier des points de départ hypothétiques mais tout de même utiles pour soutenir le comportement prosocial dans les écoles. Les interventions prometteuses tendent à mettre l'accent sur a) des relations bienveillantes avec les adultes et les pairs, b) le modelage et le renforcement des caractéristiques prosociales par les adultes, c) l'éducation en matière d'empathie et de compréhension du point de vue des autres, ainsi que d) des approches d'apprentissage actif, comme l'apprentissage coopératif.[9,10,17-26] Des caractéristiques importantes des interventions les plus efficaces peuvent aussi être extrapolées de méta-analyses récentes. Les méta-analyses d'interventions éducatives ou psychosociales menées auprès d'enfants d'âge scolaire rapportent généralement une taille d'effet moyenne variant de 0,15 à 0,39 en ce qui a trait aux comportements sociaux positifs,[27] suggérant que certaines interventions en milieu scolaire peuvent contribuer à des gains importants dans le développement prosocial. Les données disponibles suggèrent que les interventions d'apprentissage socio-affectif les plus efficaces rencontrent les critères « S.A.F.E » (Sequential, Active, Focused, Explicit), c'est-à-dire qu'elles offrent des activités séquentielles pour favoriser l'apprentissage étape par étape, utilisent des formes actives d'apprentissage, nécessitent de consacrer du temps et de l'attention exclusivement au développement des habiletés visées et établissent des objectifs d'apprentissage explicites. De plus, la recherche suggère que les écoles n'ont pas besoin d'introduire des réformes majeures pour obtenir des gains dans ce domaine, car une équipe d'enseignants bien formés et soutenus peut réussir à améliorer le comportement

prosocial des élèves.[27,28]

Lacunes de la recherche

La recherche doit identifier les pratiques et programmes qui sont les plus efficaces pour diverses populations et dans différentes circonstances. Le nombre d'études d'intervention pertinentes avec groupe témoin croît sans cesse, de sorte que des méta-analyses de ces études aideraient beaucoup plus à clarifier ces questions que les résultats des études individuelles. Certaines études ont suggéré que le niveau de similarité que perçoit l'enfant entre lui et les autres jette les bases de la prosociabilité.[29,30] Ces résultats témoignent de la valeur potentielle de développer ou d'identifier des interventions qui améliorent les comportements prosociaux des élèves envers leurs pairs de différentes cultures ou présentant diverses caractéristiques démographiques; ce domaine de recherche ayant des implications réelles pour les relations intergroupes dans des sociétés de plus en plus multiculturelles reste largement inexploré. Finalement, plus de recherche sera nécessaire pour tirer des conclusions solides sur la manière d'inspirer et de former les éducateurs et les administrateurs afin qu'ils intègrent systématiquement des pratiques de prosocialisation dans leurs programmes.

Conclusion

L'éducation en bas âge est un levier fort pour développer chez les enfants les habiletés et la motivation à se montrer aimables, bienveillants et compatissants dans leurs interactions et leurs relations, à l'école, à la maison et dans leur communauté. Afin que l'éducation prosociale atteigne son plein potentiel, il est important de reconnaître et de surmonter les écarts entre la recherche et la pratique ainsi que les barrières à son implantation dans les écoles. En outre, une approche intégrée qui incorpore des pratiques et programmes prometteurs dans les activités quotidiennes du milieu scolaire pourrait être indispensable pour que l'éducation prosociale se réalise pleinement.[31] L'identification et l'implantation empiriques de routines quotidiennes visant à favoriser le comportement prosocial, dans le cadre du programme scolaire régulier, peuvent permettre de contourner certains obstacles que présentent les programmes basés sur un guide standardisé. La recherche suggère que les éducateurs sont plus susceptibles d'implanter des interventions spécifiques, simples et adaptables; les changements qui offrent un avantage financier et qui peuvent être entrepris avec les structures déjà en place sont appréciés d'un point de vue politique.[32] Cependant, les programmes basés sur un guide peuvent aussi jouer un rôle important dans l'éducation prosociale : ils aident les éducateurs insuffisamment formés à offrir

des interventions au point. Il est donc essentiel que des efforts intentionnels soient mis en place pour s'assurer qu'un programme en milieu scolaire ait démontré son efficacité à plusieurs reprises, de manière crédible, avant qu'il ne soit établi dans les écoles. Pour terminer, rappelons que les interventions ne sont pas universelles. Le fait que la culture soit centrale en éducation suggère qu'une simple reproduction des interventions dans différents pays et contextes socioculturels, sans adaptation culturelle locale, pourrait avoir un succès limité.

Implications pour les parents, les services et les politiques

L'éducation prosociale doit débuter tôt à la maison et se poursuivre en milieu préscolaire pour construire des attentes comportementales positives et offrir aux jeunes apprenants des opportunités répétées d'apprentissage des habiletés de base de coopération et d'aide, si importantes pour la compétence sociale et académique. Ceci témoigne de l'importance de développer des partenariats forts entre les écoles et les familles. L'ensemble de la recherche indique que les écoles et les familles peuvent stimuler le développement prosocial des enfants en utilisant des approches et des pratiques d'enseignement qui mettent l'accent sur la bienveillance dans les relations avec les adultes et les pairs, l'apprentissage actif, les modèles prosociaux, le renforcement positif du comportement prosocial et l'éducation à l'empathie et à la compréhension du point de vue des autres.[9,10,17-26] Les interventions qui fonctionnent ont aussi tendance à être séquentielles, ciblées et explicites en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage.[27] Il est critique de ne pas perdre de vue le contexte dans lequel se font les apprentissages : les comportements prosociaux sont enrichis par la combinaison des environnements qu'offrent l'école, la maison et la communauté, qui entretient et renforce la capacité des enfants à s'occuper des autres et les aider.

Références

1. Eisenberg N, Mussen P. *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press; 1989.
2. Caprara GV, Barbaranelli C, Pastorelli C, Bandura A, Zimbardo PG. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*. 2000;11(4): 302–306.
3. Eisenberg N, Guthrie IK, Murphy BC, Shepard SA, Cumberland A, Carlo G. Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*. 1999;70(6):1360-1372.
4. Jones DE, Greenberg M, Crowley M. Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*. 2015;105(11):2283-2290. doi: 10.2105/AJPH.2015.302630
5. Eisenberg N, Spinrad TL, Knafo-Noam A. Prosocial Development. In: Lamb ME, Garcia C, coll. (vol. eds.), Lerner RM (series ed.). *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development,* 7th ed. New York: Wiley; 2015:610-656.

6. Larrieu J, Mussen P. Some personality and motivational correlates of children’s prosocial behavior. *Journal of Genetic Psychology* 1986;147:529–542.

7. Markiewicz D, Doyle AB, Brendgen M. The quality of adolescents' friendships: Associations with mothers' interpersonal relationships, attachments to parents and friends, and prosocial behaviors. *Journal of Adolescence*. 2011;24:429-445.

8. Institute of Education Sciences. What Works Clearinghouse Intervention Report on Caring School Community. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. 2007.

9. Chambers B. Cooperative learning in kindergarten: Can it enhance perspective-taking ability and prosocial behavior. *International Journal of Early Childhood*. 1993;25:31-36.

10. Social and Character Development Research Consortium. Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. 2010.

11. Caplan MZ, Hay DF. Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1989;30:231-242.

12. Eisenberg N, Cameron E, Tryon K, Dodez R. Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*. 1981;17:773-782.

13. Bridgeland J, Bruce M, Hariharan A. The missing piece: A national survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools. Washington, D.C.: Civic Enterprises; 2013.

14. Ornaghi V, Grazzani I, Cherubin E, Conte E, Piralli F. 'Let's talk about emotions!': The effect of conversational training on preschoolers' emotion comprehension and prosocial orientation. *Social Development*. 2015;24:166-183.

15. Ostrov JM, Massetti GM, Stauffacher K, Godleski SA, Hart KC, Karch KM, Mullins AD, Ries EE. An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*. 2009;24:15-28.

16. Ramaswamy V, Bergin C. Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools. *Journal of Research in Childhood Education*. 2009;23:527- 538.

17. Caprara GV, Kanacri BPL, Gerbino M, Zuffiano A, Alessandri G, Vecchio G, Caprara E, Pastorelli C, Bridgall B. Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*. 2014;38:386-396.

18. Gillies RM. Maintenance of cooperative and helping behaviors in reconstituted groups. *The Journal of Educational Research*. 1999;92:357-363.

19. Honig AS, Pollack B. Effects of a brief intervention program to promote prosocial behaviors in young children. *Early Education and Development*. 1990;1:438-444.

20. Kärnä A, Voeten M, Little TD, Poskiparta E, Kaljonen A, Salmivalli C. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*. 2011;82:311-330.

21. Feshbach ND, Feshbach S. Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*. 1982;4:399-413.

22. Frey KS, Nolen SB, Edstrom LVS, Hirschstein MK. Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children’s goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology*. 2005;26:171-200.

23. Mares ML, Woodard E. Positive effects of television on children’s social interactions: A meta-analysis. *Media Psychology*. 2005;7:301–322.

24. Schonert-Reichl KA, Oberle E, Lawlor MS, Abbott D, Thomson K, Oberlander TF, Diamond A. Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*. 2015;51:52-66.

25. Staub E. The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*. 1971;42:805-816.

26. Yarrow M, Scott P, Waxler C. Learning concern for others. *Developmental Psychology*. 1973;8:240-260.

27. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger K. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school- based universal interventions. *Child Development*. 2011;82:474-501.

28. Sklad M, Diekstra R, Ritter MD, Ben J, Gravesteijn C. Effectiveness of school- based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*. 2012;49:892- 909.

29. Balliet D, Wu J, De Dreu CK. Ingroup Favoritism in Cooperation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 2014;140:1556-81.

30. Dovidio JF, Gaertner SL, Validzic A, Matoka A, Johnson B, Frazier S. Extending the benefits of recategorization: Evaluations, self-disclosure, and helping. *Journal of Experimental Social Psychology*. 1997;33:401-420.

31. Jones SM, Bouffard SM. Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*. 2012;26:1-22.

32. Lewig K, Arney F, Scott D. Closing the research-policy and research-practice gaps: Ideas for child and family services. *Family Matters*. 2006;74:12-19.