

## COMPORTEMENT PROSOCIAL

---

# Comportement prosocial et scolarisation

**Kathryn Wentzel, Ph.D.**

Département de développement humain et de méthodologie quantitative, University of Maryland  
à College Park, États-Unis

Mai 2015

### Introduction

Le comportement prosocial, sous forme de partage, d'aide et de coopération, est une marque de compétence sociale, tout au long de l'enfance. Le comportement prosocial a été relié positivement aux critères intellectuels, notamment les niveaux de classe et les résultats à des tests standardisés, ce qui a un intérêt direct pour la scolarisation.<sup>1</sup> Les manifestations de comportements prosociaux ont également été reliées positivement à d'autres critères de compétences sociales, y compris l'acceptation sociale et le fait d'être apprécié par les camarades de classe et les enseignants. La majorité des chercheurs pensent que les habiletés cognitives et affectives, tels la coordination des points de vue, le raisonnement moral prosocial, les styles d'attribution adaptatifs, la perception des compétences et le bien-être affectif, constituent le fondement psychologique du développement du comportement prosocial. Des différences individuelles, notamment les caractéristiques génétiques et de tempérament, ont également été identifiées. Par ailleurs, les perspectives théoriques proposent également des influences environnementales comprenant les pratiques parentales au sein des structures d'autorité et les interactions avec les pairs.<sup>2</sup> Les perspectives relatives au développement social suggèrent que les

parents qui encouragent la coordination des points de vue et les réactions d'empathie face à la détresse des autres favoriseraient l'internalisation des valeurs prosociales de leurs enfants. Par ailleurs, les personnes en faveur des perspectives de socialisation avec les pairs soutiennent que les relations avec les pairs offrent aux enfants des opportunités d'apprentissage et de pratique des habiletés prosociales. On pense que les interactions de nature collaborative avec les pairs stimulent le développement des habiletés cognitives propices aux formes prosociales de comportement.<sup>3</sup>

## **Sujet**

Deux raisons justifient la compréhension du comportement prosocial dans le contexte scolaire. Premièrement, l'école procure aux enfants des opportunités continues de développement des habiletés prosociales en constituant un environnement d'interactions avec les pairs. Ces opportunités peuvent être informelles et se produire dans des contextes de camaraderies, d'interactions avec des groupes de pairs et de jeux. Elles peuvent également avoir lieu dans des contextes d'instruction formelle, dans le cadre d'activités d'apprentissage par coopération et collaboration, par exemple.<sup>4</sup> Les relations et les interactions positives avec les enseignants peuvent conduire à l'apprentissage et à l'adoption de valeurs positives par les élèves, contribuant au comportement prosocial dans la classe. Deuxièmement, le comportement prosocial semble favoriser le développement des habiletés académiques.<sup>1</sup> En effet, le comportement positif en classe entraînerait l'établissement d'interactions positives avec les enseignants et les pairs, y compris l'apport de soutien académique et de rétroactions positives. Il est également possible que les compétences sous-jacentes qui favorisent le comportement prosocial, telles la coordination des points de vue et la régulation des émotions, contribuent également au développement des habiletés cognitives.

## **Problèmes**

Il est évident que le comportement prosocial est fortement valorisé par les enseignants et le personnel scolaire, et par les enfants eux-mêmes. De plus, les éducateurs accordent de plus en plus d'attention au comportement prosocial, en raison, en partie, de leur intérêt à favoriser les aspects positifs de fonctionnement psychologique et de leur ajustement, au lieu de traiter les formes mal adaptées de comportement en milieu scolaire, lorsqu'elles surviennent. Néanmoins, les programmes et les interventions d'instruction qui contribuent directement au développement du comportement prosocial sont rares et souvent difficiles à instaurer, particulièrement en raison

des autres problèmes d'ordres académique et disciplinaire devant également être traités quotidiennement.

## **Contexte de la recherche**

La grande majorité des études consacrées au comportement prosocial ont été menées sur des enfants scolarisés au niveau élémentaire et au début du secondaire, même si les études portant sur des enfants de niveau préscolaire sont de plus en plus fréquentes. La présente étude est fondée principalement sur des rapports d'enseignants et de pairs consacrés au comportement dans la classe ou sur des observations systématiques de la classe. Les processus psychologiques sous-jacents que l'on suppose favorables au comportement prosocial chez les enfants d'âge préscolaire sont souvent évalués par des tests structurés conduits en laboratoire, alors que des méthodes d'auto-évaluation sont fréquemment utilisées chez les enfants plus âgés.

## **Questions clés pour la recherche**

La recherche actuelle portant sur le comportement prosocial des jeunes enfants est axée sur les questions suivantes : 1) Quels sont les processus psychologiques sous-jacents et les mécanismes de socialisation qui favorisent le comportement prosocial en milieu scolaire formel? 2) Dans quelle mesure le comportement prosocial permet-il de prédire l'état cognitif de préparation et les résultats scolaires? 3) Comment les éducateurs peuvent-ils favoriser le développement du comportement prosocial et des habiletés associées?

## **Récents résultats de recherche**

Les chercheurs ont identifié plusieurs facteurs qui favorisent le développement du comportement prosocial chez les jeunes enfants. Le comportement prosocial a été associé de manière positive aux habiletés relatives à la coordination des points de vue, à la théorie de l'esprit,<sup>5-7</sup> à l'empathie<sup>7</sup> et à la régulation des émotions.<sup>8,9</sup> Les expériences liées à la socialisation au domicile semblent être associées au développement de ces habiletés chez les jeunes enfants.<sup>7,10,11</sup> La qualité des relations entre les enseignants et les élèves a également été associée au comportement prosocial des jeunes enfants;<sup>12</sup> les relations enseignants-élèves caractérisées par un rapprochement affectif ont, quant à elles, été associées positivement aux compétences sociales et aux comportements de types prosociaux.<sup>13-15</sup> De manière similaire, les élèves acceptés par leurs pairs sur le plan social et possédant des amis ont également tendance à être plus sociables et coopératifs, à adopter un comportement prosocial et à apporter davantage leur soutien affectif en comparaison à leurs

camarades ne présentant pas de relation positive avec leurs pairs.<sup>16</sup>

Les effets du comportement prosocial sur les habiletés cognitives et d'apprentissage ont été démontrés au moyen de programmes d'instruction axés sur des structures d'apprentissage de natures coopératives et collaboratives. Dans ce cas, des débats actifs, la résolution de problèmes et des rétroactions élaboratives entre pairs interagissant les uns avec les autres de manière prosociale sont associés à des progrès relatifs à des compétences cognitives diverses (par exemple, la résolution de problèmes et la compréhension de concepts) et à la performance académique (le niveau scolaire et les résultats aux examens), dans des échantillons compris entre le niveau préscolaire et le secondaire.<sup>17-19</sup> Les résultats des études quasi-expérimentales et expérimentales suggèrent que les activités d'apprentissage par coopération les plus performantes sont caractérisées par une interdépendance positive entre les membres du groupe, une responsabilisation individuelle, des interactions face à face entre les élèves et l'apprentissage des habiletés sociales nécessaires au travail coopératif.<sup>4</sup>

Les politiques et les programmes scolaires qui accentuent l'importance du développement prosocial des élèves sont de plus en plus prometteurs.<sup>20,21</sup> Au primaire, les programmes de prévention peuvent augmenter la prévalence du comportement prosocial chez les enfants d'âge préscolaire, en instaurant un meilleur climat dans la classe et en améliorant la qualité des interactions enseignants-élèves,<sup>22</sup> ce qui crée un soutien affectif<sup>23</sup> et des modèles positifs de comportement prosocial par les médias et des jeux de rôle,<sup>24-26</sup> et renforce directement le comportement positif et les habiletés sociales.<sup>26</sup> Des programmes ciblant des élèves de niveau élémentaire ont également augmenté efficacement la manifestation de comportement prosocial par l'enseignement de compétences sociales positives,<sup>26-29</sup> l'instauration de programmes scolaires visant à renforcer le comportement positif, l'encouragement à résoudre les problèmes d'ordre social et la construction d'une classe unie et de communautés scolaires bienveillantes.<sup>30-31</sup>

### **Lacunes de la recherche**

Les résultats des études récentes appuient la notion établissant que le comportement prosocial des jeunes enfants contribue à la préparation scolaire et aux compétences cognitives. Les habiletés, telles la coordination des points de vue, l'empathie et l'auto-régulation, contribuent au développement du comportement prosocial. Par ailleurs, les expériences de socialisation avec les parents, les enseignants et les pairs favorisent et permettent le maintien d'un comportement positif à l'école. Cependant, les études interventionnelles documentant un lien de causalité entre

le comportement positif et ses antécédents et conséquences scolaires, ainsi que les études longitudinales démontrant les effets à long terme du comportement prosocial sur les résultats cognitifs, sont rares. De futures recherches sont également nécessaires afin de mieux comprendre les processus de socialisation, notamment les types d'interactions intervenant entre les jeunes enfants et leurs parents, leurs enseignants et leurs pairs, ainsi que leurs qualités. Finalement, il est difficile d'identifier les processus et les mécanismes sous-jacents qui expliqueraient les associations positives entre le comportement prosocial et les habiletés cognitives, dans le domaine.

## **Conclusions**

Le comportement prosocial est une marque de compétence sociale chez les enfants de tous âges. Il est néanmoins évident que les fondements du développement et de la socialisation du comportement positif trouvent leurs racines dans le début de l'enfance. L'importance du comportement prosocial est appuyée par des études ayant démontré que les formes positives de comportement sont associées positivement à divers processus psychologiques et affectifs, aux critères sociaux de compétence et aux accomplissements intellectuels chez les jeunes enfants. Les résultats des études suggèrent également que les enseignants et les camarades de classe ont le potentiel de favoriser le développement du comportement prosocial en communiquant les normes et les attentes propices au comportement positif, en créant des environnements positifs sur le plan affectif, dans la classe et en instaurant l'utilisation d'habiletés socio-cognitives et d'auto-régulation efficaces. Toutefois, rares sont les programmes spécifiquement conçus pour former le personnel scolaire à agir de la sorte. Des études portant sur l'impact à long terme du comportement prosocial, notamment celles visant à identifier les relations entre le comportement social positif en milieu préscolaire avec le comportement dans la classe et les accomplissements académiques aux niveaux scolaires ultérieurs, sont également requises.

## **Implications**

Le comportement prosocial peut contribuer de façon importante aux réussites sociales et académiques de l'enfant, à l'école. Les contextes scolaires ont le potentiel d'offrir le soutien essentiel au développement de ces formes positives de comportement social. Au niveau préscolaire, les enseignants peuvent se concentrer sur la création d'environnements de soutien affectif dans la classe, en érigeant des relations positives avec leurs élèves et en encourageant les interactions positives entre les élèves. Les stratégies de création de communautés scolaires

bienveillantes comprennent la pratique de discipline d'autorité, les pratiques efficaces de communication et la garantie de la sécurité des enfants.<sup>32</sup> L'enseignement et le renforcement des habiletés sociales positives et l'utilisation d'activités d'apprentissage basées sur la collaboration et la coopération peuvent également favoriser la manifestation de comportement prosocial, dans la classe. Au niveau primaire, l'utilisation de programmes et d'activités de prévention dont l'objectif est de favoriser le comportement prosocial, dans toutes les classes, devrait également être envisagée. Finalement, des programmes d'implications des parents initiés par les établissements scolaires doivent renforcer les pratiques susceptibles d'appuyer le développement du comportement prosocial au domicile, notamment l'usage de techniques de raisonnement inductif et de modèles parentaux basés sur des interactions sociales positives.

## References

1. Wentzel KR. School adjustment. In: Reynolds W, Miller G, eds. *Handbook of psychology, Vol. 7: Educational psychology*. New York: Wiley; 2013:235-258.
2. Eisenberg N, Spinrad TL, Knafo-Noam A. Prosocial development. In: Lamb ME, Garcia Coll C (Vol. Eds.) and Lerner RM (Series Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (7th ed)*. New York: Wiley; 2015:610-658.
3. Piaget J. *The moral judgment of the child*. New York, NY: The Free Press; 1965 (Originally published, 1932).
4. Wentzel KR, Watkins DE. Peer relationships and learning: Implications for instruction. In: Mayer R, Alexander P, eds. *Handbook of research on learning and instruction*. New York, NY: Routledge; 2011:322-343.
5. Caputi M, Lecce S, Pagnin A, Banerjee R. Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*. 2012;48:257-270.
6. Renouf A, Brendgen M, Parent S, Vitaro F, Zelazo P, Boivin M, Dionne G, Tremblay R, Perusse D, Seguin J. Relations between theory of mind and indirect aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Social Development*. 2010;19:535-555.
7. Taylor Z, Eisenberg N, Spinrad T, Eggum N, Sulik M. The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*. 2013;13:822-831.
8. Blair K, Denham S, Kochanoff A, Wipple B. Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*. 2004;42:419-443.
9. Eisenberg N, Fabes R, Murphy B, Shepard S, Guthrie I, Mazsk P, Poulin R, Jones S. Prediction of elementary school children's socially appropriate and problem behavior from anger reactions at age 4-6 years. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1999;20:119-142.
10. Farrant B, Devine T, Maybery M, Fletcher J. Empathy, perspective taking and prosocial behavior: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development*. 2012;21:175-188.
11. Romano E, Tremblay R, Boulerice B, Swisher R. Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2005;33:565-578.
12. Palermo, F., Hanish, L., Martin, V., Fabes, R., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 407-422.

13. Birch SH, Ladd GW. Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*. 1998;34:934-946.
14. Ladd GW, Burgess KB. Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*. 2001;72:1579-1601.
15. Silver RB, Measelle JR, Armstrong JM, Essex MJ. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*. 2005;43:39-60.
16. Newcomb AF, Bagwell CL. Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 1995;117:306-347.
17. Gauvain M, Perez SM. The socialization of cognition. In: Grusec JE, Hastings P, eds. *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, NY: Guilford; 2007:588-613.
18. Slavin RE. Instruction based on cooperative learning. In: Mayer R, Alexander P, eds. *Handbook of research on learning and instruction*. New York, NY: Routledge; 2011:344-360.
19. Slavin RE, Hurley EA, Chamberlain A. Cooperative learning and achievement: Theory and research. In: Reynolds W, Miller G, eds. *Handbook of psychology, Vol. 7: Educational psychology*. New York, NY: Wiley; 2003:177-198.
20. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011;82:405-432.
21. Sklad M, Diekstra R, DeRitter M, 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.
22. Upshur C, Wenz-Gross M, Reed G. A pilot study of a primary prevention curriculum to address preschool behavior problems. *The Journal of Primary Prevention*. 2013;34:309-327.
23. Johnson DR, Seidenfeld AM, Izard CE, Kobak R. Can classroom emotional support enhance prosocial development among children with depressed caregivers? *Early Childhood Research Quarterly*. 2013;28:282-290.
24. Ahammer I, Murray J. Kindness in the kindergarten: The relative influence of role playing and prosocial television in facilitating altruism. *International Journal of Behavioral Development*. 1979;2:133-157.
25. Friedrich L, Stein A. Aggressive and prosocial television programs and the natural behavior of preschool children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1972;38:63.
26. Ostrov J, Massetti G, Stauffacher K, Godleski S, Hart K, Karch K, Mullins A, Ries E. An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*. 2009;24:15-28.
27. Conduct Problems Prevention Research Group. The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2010;78:156-168.
28. Gresham F, Van M, Cook C. Social-skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition in at-risk students. *Behavioral Disorders*. 2006;31:363-377.
29. Kilian J, Fish M, Maniago E. Making schools safe: A system-wide school intervention to increase student prosocial behavior and enhance school climate. *Journal of Applied School Psychology*. 2006;23:1-30.
30. Schaps E. The role of supportive school environments in promoting academic success. In: *Getting Results, Developing Safe and Healthy Kids Update 5: Student Health, Supportive Schools, and Academic Success*. Sacramento, CA: California Department of Education, CDE Press; 2005:39-56.
31. What Works Clearinghouse. Caring School Community. U.S. Department of Education, 2007. Retrieved from: <http://www.ies.ed.gov/ncee/wwc/>.

32. Wentzel KR. Brophy J. *Motivation to learn*, 3rd ed. New York, NY: Taylor Francis; 2013.