



10.5281/zenodo.14012264

Vol. 07 Issue 09 Sept - 2024

Manuscript ID: #01610

Jeu et développement du jugement moral : du jeu symbolique à la construction des comportements prosociaux asymétriques chez l'enfant camerounais en âge préscolaire

Par

MAKOUEGHA FOTSING Louvrance Michèle

Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Garoua

DAIBE Jermias

Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, Université de Douala

Corresponding author: michelefotsing@yahoo.fr/
Jermiasdaibe@gmail.com

Résumé:

Dans son développement global et harmonieux, le jeu symbolique chez l'enfant occupe une place de choix. De la maturation progressive neurobiologique et motrice du jeune enfant, à la découverte de son corps et du monde extérieur, il décline son originalité dans le caractère d'apprentissage moteur et d'exploration environnementale. Les facteurs caractériels et sociaux y sont latents. À travers les situations de jeu symbolique l'enfant acquiert les comportements prosociaux qui contribuent à sa socialisation. C'est dans cette perspective que le présent article s'intéresse au jeu symbolique et la construction des comportements prosociaux asymétriques chez l'enfant camerounais d'âge préscolaire. Partant d'un devis mixte, l'étude a été effectuée dans quatre écoles maternelles de l'arrondissement de Garoua 1^{er} au moyen d'une enquête auprès de 200 enfants/parents. Les données ont été recueillies à l'aide des observations structurées, et de l'échelle d'évaluation du comportement prosocial pour les enfants et d'un questionnaire pour les parents. Les résultats montrent que le jeu symbolique contribue à la construction des comportements prosociaux asymétriques chez l'enfant camerounais d'âge préscolaire à travers l'entraide, le réconfort, les encouragements, l'offre et la protection.

Mots-clés:

Jeu symbolique, comportement prosocial, comportements prosociaux asymétriques, âge préscolaire, Garoua.



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Introduction

L'imitation des situations de la vie réelle est répandue dans les expériences vécues de l'enfant depuis sa naissance à l'âge scolaire avec des significations peu variées à interprétations liées aux processus sociaux. Comme le pensent certains auteurs (Cantin & al., 2012 ; Duval & Bouchard, 2013), ces jeux symboliques ont une incidence sur le développement de l'enfant, facilitent son adaptation en milieu scolaire et l'outillent pour la vie en société. Les comportements prosociaux, selon Bouchard, Coutu, & al., (2012) sont des habiletés fondamentales liées à la compétence sociale de l'enfant, constituant 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. Ainsi, l'apparition des comportements prosociaux est une intégration authentique de l'enfant dans le groupe capable de poursuivre un but commun, distinct de chaque autre enfant. Certes, la socialisation avec les contraintes de collaboration qu'elle comporte n'est pas sans jouer un certain rôle dans cette socialisation du jeu via l'apprentissage des vertus tels que : tolérer plus facilement les autres, admettre leur existence en tant que sujet différent de lui, mais non moins précieux, abandonner son égoïsme au profit d'une relation plus égalitaire. L'enfant apprend à compenser les inconvénients de la vie en groupe et acquiert comme le témoignent Deldime & Vermeulen (1997 ; p.213) le sens de la solidarité : « Certains jeux vont donc devenir le symbole d'une nouvelle signification et le support de la socialisation ». Ainsi accepté, ces 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 & al., 2013 ; Vallerand, 2015, janvier-février). De cette façon, les compétences prosociales multiplient les occasions d'apprentissage et de développement de l'enfant et favorisent par le fait même sa réussite éducative (Bouchard, Coutu & al., 2012 ; Eisenberg & 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 & al., 2012). En contexte éducatif tel que l'éducation préscolaire, la qualité de ces interactions pourrait donc contribuer à soutenir les comportements prosociaux des enfants. De plus, le jeu symbolique 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 symbolique 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 (Spivak & Howes, 2011). Il représente donc un contexte par excellence pour l'observation des comportements prosociaux de l'enfant à l'éducation préscolaire.

1. Jeu symbolique : approche basée sur les théories de vygotsky

Selon la théorie historico-culturelle de Vygotski (1978), le jeu symbolique est ce qu'il appelle le jeu de faire semblant, il 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 par exemple « 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 exemple 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 transparait dans ses actions, ses paroles et son choix d'accessoires (Bodrova& Leong, 2011).

Vygotski (1978) considère également que le jeu de faire semblant est conditionné au respect des joueurs et 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 acceptable 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).

Afin d'explorer plus précisément les différences interindividuelles, Eisenberg & 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 des comportements prosociaux chez les enfants que 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 c'est le cas des rôles de 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 & al., 2006).

2. Jeu symbolique : approche basée sur les théories de Piaget

Le jeu symbolique est une manifestation de la fonction symbolique, il apparaît lorsque le jeune enfant peut concevoir qu'un objet qu'il ne voit pas existe bel et bien, une acquisition nommée permanence de l'objet (Piaget ; 1969). Il implique une situation imaginaire et, pour les niveaux de jeu symbolique plus avancés, un ou des rôles à interpréter avec des figurines ou avec son propre corps ainsi que des règles élaborées par le ou les joueurs. Le jeu symbolique apparaît entre 18 mois et 2 ans, lorsque l'enfant commence à faire semblant d'exécuter une action de sa vie, en dehors de son contexte (semblant de dormir, de manger, etc.). L'imitation différée lui permet ensuite d'évoquer un modèle absent (action, mère, père, personnage, animal...). Il s'accommode ainsi de la réalité en l'imitant telle qu'il la perçoit. Le processus se poursuit par des jeux de « faire semblant », au cours desquels l'enfant attribue lui-même des rôles aux objets et aux personnages qu'il s'invente où qu'il manipule. Il assimile ainsi la réalité. Apparaissent ensuite des scénarisations de plus en plus complexes. Ainsi, au premier niveau de jeu symbolique, l'enfant imite des actions isolées de la vie quotidienne, il ne

considère pas l'ordre habituel des actions. Le jeu symbolique offre des occasions de s'activer dans tous les domaines de son développement. L'enfant raffine son langage, tout en apprenant à coordonner son action avec celle des autres. Il résout des problèmes en faisant appel à ses capacités cognitives, il utilise sa motricité fine pour boutonner son déguisement ou lacer ses souliers et il construit peu à peu son identité en exprimant ses préoccupations.

3. Les comportements prosociaux 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). Il s'agit d'aider, reconforter, encourager, donner/offrir et protéger.

3. 1. Comportement prosocial asymétrique 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 & 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). Dans le cadre d'un jeu symbolique de maman et papa, un enfant pourrait aider un pair à laver la vaisselle. À l'éducation préscolaire, le comportement Aider peut se manifester de différentes façons, illustrées par les trois indicateurs comportementaux il s'agit de : 1) Fournir de l'information, 2) Fournir une aide matérielle et 3) Aider à réaliser une tâche (Eisenberg & 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. 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 al., 2008). Dans le cadre du jeu symbolique, 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.

3. 2. Comportement prosocial asymétrique reconforter

Reconforter 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& al., 2011). Le comportement prosocial Reconforter 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.

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. Enfin, le réconfort matériel consiste à donner un objet à l'autre pour qu'il se sente mieux (jouets, couverture) (Ramaswamy& Bergin, 2009). Comme le suggèrent Chadha&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 c'est le cas de l'expression faciale, paroles.

3. 3. Comportement prosocial asymétrique encourager

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 suivants : Fait l'éloge du travail des autres (Tremblay & al., 1992); Fait l'éloge du travail des enfants ayant des difficultés (Weir & Duveen, 1981); Complimente ses pairs (Fantuzzo & 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).

3. 4. Comportement prosocial asymétrique 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). 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, & 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. 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.

3. 5. Comportement prosocial asymétrique protéger

Protéger quelqu'un consiste à placer cette personne à l'abri des dangers, à la défendre dans le but de préserver son intégrité physique ou mentale (Larousse). À un autre enfant d'arrêter de taquiner son ami ou qui tente d'empêcher un autre. Lors d'un jeu symbolique, un enfant d'âge préscolaire peut protéger son camarade de plusieurs façons. A travers une intervention verbale, l'enfant peut utiliser des mots pour défendre son camarade. Il peut dire par exemple ne le fait pas c'est mon ami si quelqu'un d'autres se montre agressif. Il peut physiquement se placer à côté de son camarade pour le rassurer ou le prendre par la main pour lui donner du courage. L'enfant peut changer le scénario du jeu pour détourner l'attention de tout danger perçu en proposant une nouvelle idée ou activité. En offrant un jouet ou un objet de jeu, l'enfant peut aider à apaiser une situation tendue. Il peut chercher un adulte pour obtenir de l'aide si la situation devient trop difficile à gérer seul.

Les modèles théoriques de Kohlberg (1969) sur le développement du jugement moral propose que le jugement moral se développe par des stades et le jeu symbolique pourrait aider les enfants à passer des stades préconventionnels où les actions sont basées sur les conséquences directes à des stades plus avancés où ils comprennent les normes sociales. Les théories de l'apprentissage social de Bandura (1977) relèvent que les enfants apprennent par observation et par imitation. Lors des jeux symboliques, les enfants imitent les comportements prosociaux observés chez les adultes ou les pairs

ce qui améliorent leur propre comportement altruiste. Toutefois un attachement sécurisé peut favoriser un environnement où l'enfant se sent suffisamment en sécurité pour explorer des rôles sociaux et adopter des comportements prosociaux lors d'un jeu symbolique (Bowlby, 1996). Les modèles théoriques des systèmes familiaux de Bowen (1990) mettent en relief l'influence des interactions familiales dans le développement émotionnel et social des enfants. Les enfants qui jouent à des jeux symboliques peuvent reproduire des dynamiques familiales et développent ainsi leur compréhension du soutien et de la protection. Au regard des modèles théoriques sus développés, notre recherche pose le problème de la construction des comportements prosociaux asymétriques en rapport avec le jeu symbolique. Comment le jeu symbolique influence-t-il le développement du jugement moral et la construction des comportements prosociaux chez les enfants d'âge préscolaire au Cameroun ? De cette question de recherche découle l'hypothèse générale suivante : le jeu symbolique influence le développement du jugement moral et la construction des comportements prosociaux asymétriques chez l'enfant camerounais d'âge préscolaire.

4. Méthodologie

Visant à examiner comment le jeu symbolique influence la construction des comportements prosociaux asymétriques chez l'enfant camerounais d'âge préscolaire, notre recherche s'inscrit dans un devis mixte et est de type descriptive et corrélationnelle. Elle a été menée dans la ville de Garoua précisément dans l'arrondissement de Garoua 1^{er}. Nous partons d'une population cible des enfants camerounais âgés de 3 à 6 ans. La constitution de l'échantillon s'est opérée à partir de la technique d'échantillonnage aléatoire stratifiée qui a consisté à sélectionner dans 4 écoles maternelles les enfants dont les critères d'inclusions sont :

- Enfants âgés de 3 à 6 ans ;
- Enfants de nationalité camerounaise et vivant à Garoua et scolarisés dans l'arrondissement de Garoua 1^{er} ;
- Consentement éclairé des parents ou tuteurs ;
- Enfants capables de participer à des activités de jeu symbolique.

Nous avons obtenu un échantillon de 200 enfants d'âge préscolaire. Les données ont été recueillies à partir des observations structurées, d'un questionnaire pour les parents et de l'échelle d'évaluation du comportement prosocial de Carlo & Randall (1999). La grille d'observation inspirée des travaux de Bouchard & al (2012). La statistique descriptive et l'analyse des corrélations nous ont permis de vérifier notre hypothèse : le jeu symbolique contribue à la construction des comportements prosociaux chez l'enfant camerounais d'âge préscolaire. Le choix de ces tests se justifie par le fait que les données proviennent des échelles de mesure d'intervalles (Chanquoy, 2007).

5. Résultats

	Statistiques descriptives				
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
vi jeu symbolique	200	1	3	1,41	,666
vd1 aider	200	1	2	1,05	,213
vd2 encourager	200	1	3	1,50	,673
vd3 réconforter	200	1	3	1,45	,739
vd4 donner	200	1	3	1,59	,734
vd 5 protéger	200	1	3	1,68	,716
N valide (liste)	200				

Le score moyen des comportements prosociaux obtenu par les 200 enfants rencontrés dans le cadre de cette étude s'élève à 1,68 sur un maximum de 3. Ce score est supérieur à la moyenne théorique d'une échelle trois points. Il apparaît donc que les parents affirment que les enfants aident, encouragent, réconfortent, donnent et protègent l'autre lors d'une situation de jeu symbolique. La dispersion des scores autour de cette moyenne est relativement faible au regard de la valeur de l'écart-type ($E-T = 0,716$). On note néanmoins une amplitude non négligeable entre le score moyen minimum ($Min = 1$) et le score moyen maximum ($max = 3$) enregistrés sur cette échelle.

Statistiques descriptives associées à chaque comportement prosocial

Comportements prosociaux symétriques	Moyenne	Pourcentages
Aider	0,87	87
Réconforter	0,81	81
Encourager	0,72	72
Donner/Offrir	0,81	81
Protéger	0,78	78

Il ressort de ce tableau que lors d'une situation du jeu symbolique le premier indicateur comportemental associé au comportement prosocial aidera été manifesté de plusieurs façons par les enfants. Ils ont répondu aux questions de leurs pairs pour les aider à accomplir une tâche et à ramasser les objets tombés par terre. Le comportement prosocial Réconforter s'est manifesté lorsque les enfants qui ne voulaient pas jouer, ils les ont offerts des réconforts matériels, physiques ou verbaux. L'ensemble des observations du comportement prosocial Encourager consistait à complimenter les réalisations d'un pair. Les observations révèlent également des situations où les enfants ont donné ou offert du matériel à leurs pairs. Enfin dans les scénarii de jeu, les enfants ont porté secours aux plus vulnérables

6. Discussion

Les situations de jeu symbolique dans lesquelles les enfants ont été observés étaient propices à l'utilisation de comportements prosociaux asymétriques par ceux-ci (Karpov, 2005 ; Landry, 2014). Le jeu symbolique, en favorisant la création de la zone proximale de développement (ZPD), permet à l'enfant d'accéder à un vaste répertoire de comportements prosociaux asymétriques. Les travaux de Kuhnert et son équipe (2017) ainsi que Bouchard & al. (2015) ont observé les comportements prosociaux asymétriques dans des situations propices au jeu symbolique. Ces chercheurs ont obtenu des moyennes semblables à celle ressortie dans cette étude, respectivement $M = 2,39$ comportements prosociaux asymétriques sur 7 minutes et $M = 2,56$ comportements prosociaux asymétriques par 5 minutes. Il est donc possible que les situations de jeu symbolique permettent aux chercheurs d'observer davantage de comportements prosociaux asymétriques, en comparaison avec d'autres contextes d'observation, comme les moments de routine c'est le cas des repas (Cigala & al, 2015). 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 & al, 2015 ; Bouchard & 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 & al, 2015 ; Bouchard & al, 2016 ; Eisenberg & Fabes, 1998). Les résultats quant à l'origine et le destinataire des comportements prosociaux observés témoignent d'un réel engagement des enfants envers leurs pairs. « En étant égalitaire, le rapport enfant-enfant permet la mise en pratique des comportements prosociaux asymétriques, 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 & Ascione, 1991) » (Bouchard, Coutu, & al, 2012). De surcroît, 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 & 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 & al., 1984 ; Eisenberg & Spinrad, 2014). Les données de cette étude ont montré que les cinq comportements ciblés ont pu être observés dans les classes participantes il s'agit de : Aider, Réconforter, Encourager, Donner/Offrir, Protéger. 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 & al, 2012 ; Eisenberg & al, 2013). Bouchard, Coutu, & al. (2012) 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. Ces résultats confirment la pertinence d'examiner une vaste étendue de comportements prosociaux asymétriques pour dresser un portrait réaliste des habiletés des enfants (Bouchard, 2004 ; Bouchard, Cloutier & al., 2006 ; Bouchard, Coutu, & al. 2012 ; Bowen, 1990). Les travaux de Laible & Karahuta, 2014 ; Warneken & Tomasello, (2009) ont montré qu'aider est un des premiers comportements prosociaux à être observés chez les enfants.

Des enfants aussi jeunes de 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 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 vêtements dans un placard 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 & al., 2012 ; Bowen, 1990). D'ailleurs, aider constitue le comportement le plus souvent évalué à l'éducation préscolaire.

Le comportement Donner/Offrir soit rarement mesuré dans les études recensées, il représente près d'un cinquième des comportements observés dans le cadre de cette recherche. Le manque de consensus dans les définitions des comportements prosociaux soulevé par certains auteurs (Bowen, 1990 ; Eisenberg & 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. Similairement, Spivak&Farran (2012) considèrent le partage comme le fait de donner l'usage, la propriété ou la jouissance d'un objet à une autre personne. 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.

Conclusion

Dans la visée ultime de favoriser la réussite éducative des enfants dès l'éducation préscolaire, cette étude portait sur le jeu symbolique et la construction des comportements prosociaux chez l'enfant camerounais d'âge préscolaire. Alliant les forces de la recherche qualitative et quantitative, cette étude a permis de dresser un portrait contextualisé de la situation observée dans quatre classes d'éducation préscolaire dans l'arrondissement de Garoua 1^{er}. En somme, les résultats de cette étude engendrent une réflexion quant aux comportements prosociaux asymétriques 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 symbolique 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 & al., 2009 ; Marinova&Drainville, 2019 ; Nicolopoulou, 2010). Cet article 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 enseignants d'éducation préscolaire, et ce dans le but de soutenir adéquatement les enfants dès leur entrée dans le monde scolaire.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1977). **Social learning Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Adult influences on play: The vygotskian approach.
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 PhD].
- 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., 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., 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., & 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.

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.
Agenced' Arc.

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>

Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M.-J., & Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin & G. M. Tarabulsy

(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.

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. [8624.ep9706060169](https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x)

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>

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/preparationecole.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>

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., & 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.
- 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.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development vol 2: the psychology of moral development*. Harper and Row.
- Ladd, G. W. (2005). **Children's peer relations and social competence: A century of progress**. Yale University Press.
- Ladd, G. W., & Profilet, 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.
- Marinova, K., & Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolaires pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. **Canadian Journal of Education, 42**(3), 605-634.
- Merrell, K. W., & Caldarella, P. (2002). **Home & Community Social Behavior Scales**. Assessment Intervention Resources.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development, 53*(1), 1-4. <https://doi.org/10.1159/000268135.90.1.111>
- Piaget, J. (1956). « Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent », in P. Osterrieth, J. Piaget, R. de Saussure, J.-M. Tanner, H.
- 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>
- 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. *MerrillPalmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 57(1), 1-24.
- 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), 357-37