



Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans

Thèse

Sarah Landry

Doctorat en psychopédagogie
Philosophica Doctor (Ph.D.)

Québec, Canada

© Sarah Landry, 2014

Résumé

Cette étude comporte trois objectifs correspondant respectivement aux trois articles composant cette thèse. Le premier de ces objectifs, consiste à dresser un état des connaissances sur le jeu symbolique comme contexte de développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire en maternelle cinq ans. Une recension des écrits a permis de faire une synthèse des connaissances présentant le jeu symbolique comme contexte favorisant le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire. Le second objectif concerne l'étude des compétences associées à la pensée sociale et de leurs liens prédictifs avec l'adaptation socioscolaire. Pour ce faire, soixante-douze enfants de quatre classes maternelles de la Commission scolaire des Découvreurs ont pris part à un prétest (janvier) incluant trois épreuves individuelles mesurant la pensée sociale (prise de perspective d'autrui, attitude prosociale et capacité de résoudre des problèmes sociaux). Aussi, leurs enseignantes ont complété des questionnaires mesurant quatre dimensions de l'adaptation socioscolaire de leurs élèves (sociabilité, adaptation socioscolaire, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés). Les résultats des analyses de régression multiples confirment le caractère multidimensionnel de la pensée sociale et l'associent à la dimension adaptation sociocognitive de l'adaptation socioscolaire. Le troisième objectif consiste à examiner, chez ces mêmes enfants l'effet de l'étaillage du jeu symbolique sur le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire. Pour ce faire, les quatre classes furent divisées pour former un groupe expérimental (N=2) et un groupe témoin (N=2). Les enfants du groupe expérimental (N=34) ont participé à des opportunités relationnelles misant sur l'étaillage du jeu symbolique (N=9) qui s'échelonnaient sur une période de trois mois à raison d'environ une rencontre (1 heure) par semaine. Ainsi, au-delà des données récoltées en prétest (janvier), les données amassées avec les mêmes instruments en posttest (mai), ont permis de réaliser des analyses de régression multiples afin d'évaluer les effets de ces opportunités relationnelles pour le développement de la pensée sociale des enfants et de leur adaptation socioscolaire. Les résultats obtenus indiquent qu'au-delà du genre et des résultats en temps 1, l'étaillage du jeu symbolique est associé à un score plus élevé à deux mesures de la pensée sociale.

Table des matières

Résumé.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	ix
Liste des figures.....	xi
Remerciements.....	xiv
Avant-propos.....	xvii
Chapitre 1 : Introduction générale.....	1
1.1. La pensée sociale de l'enfant âgé de 5-6 ans en maternelle.....	2
1.2. La pensée sociale au cœur de l'adaptation socioscolaire.....	3
1.3. Le programme d'éducation préscolaire et la pensée sociale.....	6
1.4. La situation actuelle du jeu en contexte éducatif au préscolaire.....	8
1.4.1. Le jeu symbolique comme contexte de développement de la pensée sociale.....	9
1.5. La présente étude : question et objectifs.....	11
Chapitre 2 : Cadre théorique et recension des écrits.....	13
2.1. Le développement de la pensée sociale et son lien avec l'adaptation socioscolaire chez les jeunes enfants 13	
2.1.1. Un modèle multidimensionnel du développement de la pensée sociale.....	14
2.1.1.1. Les processus intra-individuels de la pensée sociale.....	16
2.1.1.2. Les processus inter-individuels de la pensée sociale.....	17
2.1.2. L'adaptation socioscolaire.....	18
2.2. Opportunités relationnelles visant à favoriser le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire de l'enfant de 5-6 ans en classe maternelle.....	21
2.2.1. Le programme Second Step et le développement de la pensée sociale.....	21
2.2.2. Le jeu symbolique pour soutenir le développement de la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire.....	26
2.3. Le jeu de l'enfant de 5-6 ans.....	28
2.3.1. L'apport du jeu selon la perspective constructiviste.....	28
2.3.2. L'apport du jeu selon la perspective historico-culturelle.....	29
2.3.3. Synthèse des apports de Piaget et de Vygotski à la compréhension du jeu symbolique.....	31
2.4. Le rôle de l'adulte dans le soutien du jeu symbolique chez l'enfant en contexte éducatif.....	31
2.5. Question et objectifs de la recherche.....	35
Chapitre 3 : Méthodologie.....	37

3.1.	Participants	37
3.2.	Déroulement et instruments utilisés	38
3.2.1.	Instruments et procédure de collecte des données	38
3.2.1.1.	Instruments utilisés pour mesurer la pensée sociale chez les enfants	38
	Fiabilité inter-juges pour les mesures de la pensée sociale chez les enfants	44
3.2.1.2.	Questionnaire utilisé pour mesurer l'adaptation socioscolaire des enfants	45
3.2.2.	Procédure de collecte des données.....	51
3.2.3.	Pour les enfants du groupe expérimental – La participation à des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique pour favoriser la pensée sociale	52
3.3.	Traitement des données	55
3.3.1.	Analyses statistiques descriptives	55
3.3.2.	Analyses statistiques inférentielles	59
Chapitre 4 : Premier article.....		61
1.	La pensée sociale chez l'enfant de 5-6 ans.....	64
1.1.	Un modèle explicatif du développement de la pensée sociale en maternelle cinq ans.....	66
1.1.1.	Processus intra-individuels.....	67
	Compétences conceptuelles	67
	Compétences éthiques.....	69
	Compétences procédurales.....	70
1.1.2.	Processus inter-individuels.....	72
	Opportunités relationnelles créées par les agents sociaux	73
1.1.2.1.	Résumé du modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales	74
1.2.	La pensée sociale, une composante essentielle de l'adaptation socioscolaire de l'enfant	74
2.	Le jeu symbolique, un contexte propice au développement de la pensée sociale de l'enfant.....	77
2.1.	L'étayage du jeu symbolique selon la perspective historico-culturelle	80
2.1.2.	Le rôle de l'adulte dans l'atteinte d'un jeu mature en maternelle	81
3.	Conclusion	83
Chapitre 5 : Deuxième article		93
1.	La pensée sociale chez l'enfant en maternelle	95
1.1.	La pensée sociale et son rôle dans l'adaptation socioscolaire.....	99
2.	Méthode.....	101
2.1.	Participants	101
2.2.	Instruments de mesure	102

2.2.1.	Instruments pour mesurer la pensée sociale	102
2.2.1.1.	Compétences conceptuelles.....	102
2.2.1.2.	Compétences éthiques	103
2.2.2.	Questionnaire pour mesurer l'adaptation socioscolaire	105
2.3.	Procédure	106
3.	Résultats.....	106
3.1.	Analyses descriptives	107
3.1.1.	La pensée sociale en maternelle cinq ans	108
3.1.2.	L'adaptation socioscolaire en maternelle cinq ans.....	109
3.2.	Analyses statistiques principales.....	110
4.	Discussion	113
4.1.	Portrait de la pensée sociale à la maternelle cinq ans.....	113
4.2.	Portrait de l'adaptation socioscolaire à la maternelle cinq ans	116
4.3.	Les liens entre le genre, la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire à la maternelle cinq ans	116
5.	Conclusion.....	117
	Chapitre 6 : Troisième article	129
1.	La pensée sociale de l'enfant de 5-6 ans	132
1.1.	La pensée sociale et l'adaptation socioscolaire de l'enfant	134
1.2.	Développer la pensée sociale de l'enfant par le jeu symbolique	135
1.2.1.	L'apport du programme Second Step	136
2.	L'éclairage de la théorie de Vygotski pour une meilleure compréhension du jeu symbolique de l'enfant et de son évolution	137
2.1.	La théorie post-vygotskienne du jeu de l'enfant.....	138
2.2.	Le soutien de l'adulte pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant selon l'approche <i>Les outils de la pensée</i>	139
3.	Méthode	141
3.1.	Participants	141
3.2.	Matériel – Opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique.....	142
3.3.	Instruments de mesure	144
3.3.1.	Instrument de mesure de la pensée sociale des enfants	144
3.3.2.	Instrument de mesure de l'adaptation socioscolaire des enfants.....	147
3.4.	Procédure	148
4.	Résultats.....	149
4.1.	Analyses descriptives	150

4.1.1.	Le développement de la pensée sociale selon le groupe.....	150
4.1.2.	Le développement de l'adaptation socioscolaire selon le groupe	151
4.2.	Analyses de régression multiples.....	152
4.2.1.	Les effets des opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique pour le développement de la pensée sociale	153
4.2.2.	Les effets des opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique sur l'adaptation socioscolaire	154
5.	Discussion	155
5.1.	L'effet des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique pour le développement de la pensée sociale	156
5.2.	L'effet des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique sur l'adaptation socioscolaire des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans	158
6.	Conclusion	160
Chapitre 7 : Conclusion générale		175
7.1.	Retour sur les objectifs de la thèse	175
7.2.	Synthèse des résultats	176
7.2.1.	Un modèle sociogénétique multidimensionnel des pensées sociales en contexte éducatif	181
7.3.	Forces et limites de l'étude	185
7.4.	Pistes de recherche	187
7.5.	Pistes d'intervention	189
Bibliographie.....		191
Annexes		207

Liste des tableaux

Tableau 2.1 : Les processus intra-individuels préalables à une compréhension de la pensée sociale dans le programme Second Step	245
Tableau 3.1 : Cohérences internes des dimensions de l'adaptation socioscolaire de l'enfant évaluées par l'enseignante	48
Tableau 3.2 : Cohérences internes des dimensions de l'adaptation socioscolaire de l'enfant évaluées par l'enseignante	50
Tableau 3.3 : Description des facteurs issus du regroupement des deux questionnaires destinés aux enseignantes	53
Tableau 3.4 : Tableau synthèse des variables retenues pour les mesures «enfants» de la pensée sociale....	58
Tableau 5.1 : Dimensions globales de l'adaptation socioscolaire des enfants fréquentant la maternelle cinq ans par leur enseignante.....	122
Tableau 5.2 : Présentation des données descriptives (moyenne, minimum, maximum, écart-type) selon le genre aux variables de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire	124
Tableau 5.3 : Corrélations bivariées de Pearson entre l'âge des sujets, le genre, les variables de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire	125
Tableau 5.4 : Analyses de régressions de l'adaptation socioscolaire	126
Tableau 6.2 : Résultats moyens des enfants des groupes contrôle et expérimental pour les variables liées à la pensée sociale et à l'adaptation socioscolaire en temps 1 et en temps 2 ainsi que pour l'âge et de le genre	164
Tableau 6.3 : Analyses de régressions de la pensée sociale.....	166
Tableau 6.4 : Analyses de régressions de l'adaptation socioscolaire	167

Liste des figures

Figure 2.1 : Le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales.....	17
Figure 4.1 : Le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales.....	88
Figure 7.1 : Le modèle sociogénétique du développement des pensées sociales en contexte éducatif	183

*Pour Jay et Emma,
avec qui je cultive le bonheur de jouer
et de découvrir le monde*

Remerciements

L'aboutissement d'un parcours doctoral nécessite plus que l'effort d'une seule personne. Jamais je n'y serais parvenue si je n'avais pas été soutenue, encouragée et aimée. Par ces quelques mots, je souhaite donc remercier certaines personnes qui ont contribué à ce projet par des encouragements et des marques de soutien qui furent des plus appréciées.

Je tiens tout d'abord à remercier mon équipe de direction.

Merci au professeur Pierre Pagé, mon directeur de recherche, qui m'a fait confiance dès notre première rencontre et qui a cru en moi lorsque je n'y croyais plus. Je le remercie pour son accueil, son ouverture, son encadrement adéquat et bienveillant ainsi que sa patience. Malgré mes échéances sans cesse repoussées, il a trouvé le moyen de me pousser vers l'avant. Il a toujours fait preuve d'une grande disponibilité malgré ses nombreuses tâches et ses conseils m'ont fourni des occasions de réflexions qui teinteront les suites de mon travail de chercheuse.

Merci à la professeure Caroline Bouchard, ma codirectrice de recherche, qui a toujours fait preuve d'un enthousiasme contagieux envers mon projet. Elle a démontré une volonté sentie à me guider et à me permettre de faire au mieux. À de nombreuses reprises, ses conseils m'ont permis de parfaire ma réflexion et mes écrits. Son soutien pour les analyses et sa confiance en mon projet m'ont permis de maintenir ma motivation parfois défaillante en fin de parcours.

Leur appui, leur expertise et leur compréhension m'ont été de précieux alliés, surtout lors des moments de doutes et d'épuisement. Ensemble, ils ont formé une équipe formidable et ont su me donner les atouts nécessaires pour réussir ce défi et encore plus. Merci!

Merci aux professeur(e)s Claire Beaumont, Pauline Sirois, Gilles Cantin et Jacqueline Thériault, d'avoir accepté de porter un regard extérieur sur ce projet de thèse. Leurs recommandations et questionnements ont su nourrir et préciser mes réflexions. J'entame à présent un nouveau chapitre de ma vie professionnelle chargée de leurs rétroactions stimulantes.

Un merci spécial à la professeure France Gravel, pour ses relectures, ses nombreux conseils et questionnements qui m'ont amenée à me remettre en question et à parfaire certaines sections de ce document. Ce regard extérieur sur mon travail représente un bagage inestimable qui nourrira assurément mes travaux futurs.

Merci à ma fidèle collègue, la professeure Julie Mélançon, pour notre complicité et son soutien inconditionnel à toutes les étapes de ce projet. Elle a toujours su me dire les mots justes pour me donner le petit «*hop*» nécessaire pour poursuivre et «gardez le cap», me rappelant au passage que même si l'itinéraire emprunté s'avérerait plus long que je l'aurais souhaité, au moins je ne reculais pas. Sa bonne humeur, son positivisme et ses encouragements ont été une source de motivation indéniable. Notre amitié m'est très précieuse.

Merci à Enkeleda Arapi et Stéphanie Duval, mes collègues-doctorantes du 12^e étage de la Tour pour les nombreuses et gentilles attentions de même que pour leur écoute et leurs «coucous» par courriel jusqu'au dernier moment. Votre compagnie me manque déjà!

Merci à Francine Boily, enseignante d'expérience, chargée de cours et présidente de l'Association d'Éducation Préscolaire du Québec pour être ma référence sur le monde du préscolaire. Ses nombreux conseils et son intérêt envers mon projet m'ont permis de mieux comprendre la réalité de l'éducation préscolaire en plus de ressentir l'utilité et la pertinence sociale de mon travail.

Merci à Francine Landry, la première enseignante de maternelle qui a accepté de partager sa classe avec moi il y a de cela plus de 15 ans. Mes visites dans son univers, ses anecdotes et nos discussions ont véritablement fait émerger une passion pour l'éducation préscolaire qui ne m'a jamais quittée.

Je tiens également à remercier toutes les enseignantes qui ont accepté avec joie de m'ouvrir leur porte tout au long de mon cheminement aux études supérieures. Plus particulièrement, j'exprime ma reconnaissance aux enseignantes et aux enfants qui ont accepté de se prêter aux différentes étapes de ce projet doctoral puisque sans eux, il n'aurait pas été possible d'écrire cette thèse.

Je me dois également souligner l'appui précieux du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), de la Faculté d'éducation de l'Université Laval pour les bourses du fonds de soutien au doctorat et de la Fondation Madeli-Aide qui m'ont permis, par leur soutien financier, de conduire ce projet de recherche.

Le défi de mener à terme la rédaction de cette thèse n'a certes pas été chose facile tant pour moi que pour les gens qui m'entourent dans mon quotidien. Ainsi, je tiens à remercier les membres de ma famille qui, sans avoir contribué directement à ma thèse, ont partagé ma vie au long de cette aventure.

Merci à mes parents Lucien et Micheline, qui m'ont inculqué la persévérance et transmis le goût d'apprendre. Ils n'auraient pu être d'un plus grand soutien au cours de ce parcours tantôt exaltant, tantôt houleux. Recevez toute ma gratitude pour votre support.

Merci à mon frère Mathieu et ma belle-sœur pour leur accueil, les soirées de jeux et surtout, pour avoir fait de moi la tante la plus choyée.

Merci à Jérémie et Emma, les plus beaux enfants du monde, qui acceptent encore avec joie de m'inclure dans leurs jeux, me permettant ainsi de découvrir leur monde et de sortir de ma routine. Leurs remarques coquines, leurs sourires espiègles et les nombreux fous rires partagés ont définitivement coloré la grisaille de certains jours.

À vous tous, qui avez partagé mes angoisses, mais aussi mes réussites,
je vous dis chaleureusement et sincèrement MERCI

Avant-propos

La présente thèse est rédigée en suivant une formule «par articles» où l'insertion de trois articles scientifiques forme le corps du document. Ces articles illustrent bien la progression de cette thèse et traitent de l'ensemble des concepts à l'étude soit : la pensée sociale, l'adaptation socioscolaire et le jeu symbolique en maternelle cinq ans. Ils seront soumis à des revues scientifiques à des fins de publication. Ainsi, chacun des trois articles constitue une entité indépendante, bien qu'ils soient rédigés à partir d'un même cadre théorique, utilisant le même échantillon et les mêmes instruments de mesure. Compte tenu de la forme de la thèse, le lecteur devra s'attendre à un certain degré de redondance autour du thème traité. Toutefois, chaque article fournit un apport différent qui vient enrichir la recherche.

Les trois articles sont insérés aux chapitres 4, 5 et 6 de ce document. Le premier article intitulé «Le jeu symbolique comme contexte de développement de la pensée sociale : relation avec l'adaptation socioscolaire» constitue une synthèse d'une recension des écrits sur la pensée sociale, l'adaptation socioscolaire et le jeu symbolique. Cette recension a guidé le choix de la question et des objectifs de la thèse. Le second article, qui a pour titre «Pensée sociale et adaptation socioscolaire à la maternelle cinq ans : portrait d'enfants québécois à l'aube de leur parcours scolaire», présente les résultats obtenus au début de la recherche (en janvier) auprès des sujets. Ces données permettent de tracer un portrait des compétences de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire de l'ensemble des enfants de l'échantillon alors qu'ils en sont au milieu de leur année à l'éducation préscolaire. Le dernier article intitulé «Relations entre le développement de la pensée sociale, l'adaptation socioscolaire et l'étayage du jeu symbolique en maternelle cinq ans», pousse plus loin la question du rôle du jeu symbolique à la maternelle cinq ans à l'aide de données recueillies au début (en janvier) et à la fin de la recherche (en mai). Les analyses permettent de comparer les changements dans les résultats des enfants ayant ou n'ayant pas participé aux opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique. Ainsi, les résultats précisent la relation entre l'étayage du jeu symbolique pour favoriser la pensée sociale et indirectement l'adaptation socioscolaire de l'enfant. L'étudiante, Sarah Landry, est l'auteure principale de ces trois articles. Toutes les étapes de son travail de rédaction furent guidées par les recommandations des professeurs Pierre Pagé et Caroline Bouchard, respectivement directeur et co-directrice de ce projet de thèse.

Cette thèse innove parce qu'elle précise nos savoirs sur la pensée sociale et sur le jeu symbolique en les situant dans un contexte préscolaire (i.e. en classe maternelle cinq ans). Ainsi, en plus de nous renseigner sur le niveau de développement de la pensée sociale chez les élèves de maternelle cinq ans, elle propose

comment le recours au jeu symbolique permet son développement. D'abord, cette thèse est l'une des premières, à notre connaissance, à avoir évalué le développement de la pensée sociale en prenant appui sur un modèle théorique multidimensionnel et en intégrant des données relatives à l'adaptation socioscolaire. L'utilisation de diverses sources d'évaluation (adaptation socioscolaire évaluée par l'adulte et pensée sociale exprimée par l'enfant lors de situations hypothétiques) permet la comparaison entre elles de ces mesures. Aussi, les données recueillies à deux moments, soit en milieu (janvier) et en fin d'année scolaire (mai), évaluent les changements dans le temps concernant les indices principaux étudiés. En ce sens, elle contribuera à préciser le caractère complexe et évolutif de la pensée sociale, de même que son lien avec l'adaptation socioscolaire. Ensuite, l'originalité de cette thèse repose aussi sur son effort à clarifier le jeu symbolique de même que son rôle en classe maternelle. Plus spécifiquement, la recension des écrits sur l'utilisation du jeu symbolique comme contexte de développement de la pensée sociale a permis la mise en place d'opportunités relationnelles. Créées dans le cadre de cette recherche, elles misaient sur l'étayage du jeu symbolique et ciblaient des stratégies susceptibles de promouvoir le développement de la pensée sociale et ainsi, d'influencer positivement l'adaptation socioscolaire. Il est souhaité que cette thèse contribue à stimuler davantage de recherches sur le jeu comme un contexte de développement de la pensée sociale voire, comme contexte de préparation à l'école.

Chapitre 1 : Introduction générale

Cette thèse porte sur le développement de la pensée sociale par l'étayage¹ du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans. Entre trois et cinq ans, les enfants étendent généralement leurs interactions sociales à l'extérieur de la sphère familiale et bâtissent progressivement des relations avec leurs pairs (Corsario, 1985; Denham & Burton, 2003; Denham & Holt, 1993; Howes, Rubin, Ross & French, 1988). Graduellement, ces interactions augmenteront non seulement en fréquence, mais aussi en qualité. Aussi, elles deviendront plus complexes à l'intérieur de séquences elles-mêmes plus importantes en durée (Bouchard, Coutu & Landry, 2012; Coplan & Arbeau, 2009). À titre d'exemple, l'entrée en classe maternelle cinq ans marque un changement significatif au regard des interactions sociales de l'enfant au quotidien. Ses échanges avec les pairs et l'enseignante s'en trouvent transformés par le contexte de classe (p. ex. : le ratio enfant/adulte, les types d'activités, les attentes du programme). Ainsi, la classe maternelle devient un milieu de vie permettant à l'enfant d'entrer en relations sociales et de développer plusieurs de ses compétences sociocognitives (p.ex., gérer ses conflits sociaux efficacement grâce à des stratégies efficaces et variées), sous-jacentes à sa compréhension et à son engagement dans des échanges sociaux.

C'est au contact des pairs, lors des occasions d'interaction en classe maternelle, que l'enfant peaufinera sa compréhension de son monde social (i.e. sa pensée sociale). Cette compréhension requiert la maîtrise d'un ensemble complexe de compétences sociocognitives qui relèvent de sa maturité cognitive, de même que des contextes sociaux qui lui permettent de les expérimenter. Grâce à son développement cognitif, l'enfant parvient à adopter d'autres points de vue (physiques, sociaux, émotionnels, etc.) que le sien et peut se mettre à la place de l'autre. Toutefois, c'est par ses interactions sociales qu'il expérimente les habiletés découlant de son développement et ainsi, les actions permettant d'établir des rapports harmonieux avec les individus de son environnement. Cette compréhension du monde social teinte les relations sociales de l'enfant et mène à une cristallisation, à travers le temps, de ses façons de gérer ses échanges avec autrui. Par exemple, une meilleure compréhension du monde social le rend plus apte à bien lire les situations sociales et à y réagir de façon adéquate. Ainsi, le niveau de développement de la pensée sociale de l'enfant favorise les relations humaines harmonieuses et détermine en quelque sorte son degré d'adaptation à l'univers scolaire (Bouchard et al., 2012; Poulin, 2012). Cette adaptation est donc elle-même caractérisée par la nature des comportements

¹ Il importe de préciser que l'étayage présenté se situe en contexte de recherche. Ainsi, il convient d'être prudent et de rappeler qu'en contexte de classe, l'étayage d'un jeu symbolique doit partir des comportements et des intérêts exprimés par les enfants. De ce fait, les choix concernant les thématiques de jeu doivent être initiés par les enfants. Cela interpelle la responsabilité des enseignantes d'observer les enfants en action et d'écouter leurs intérêts, plutôt que d'utiliser intégralement les opportunités relationnelles qui sont proposées ici pour étayer leur jeu symbolique.

sociaux attendus en contexte de classe et ceux effectués par l'enfant, ce qui fait appel à sa connaissance et son respect des règles mises en place par l'institution scolaire ainsi qu'à sa capacité de recourir à un ensemble de compétences sociocognitives liées à la vie de groupe pour établir et maintenir des relations harmonieuses.

Bien que la pensée sociale repose sur plusieurs compétences sociocognitives, les recherches la concernant se centrent sur le développement spécifique de l'une ou de l'autre de ces compétences (p. ex., la prise de perspective d'autrui, la prosocialité, la capacité de résoudre des problèmes sociaux), et ne permettent pas de tracer son portrait global. D'où l'importance de s'y attarder en documentant les diverses compétences sociocognitives qui la sous-tendent et à leurs interrelations. Il en sera question dans le chapitre 2 de cette thèse.

Pour ces raisons, il importe de s'interroger sur le développement de la pensée sociale tôt, comme lors de l'entrée des enfants dans le parcours scolaire. Aussi, puisque la classe constitue un lieu d'échanges où la pensée sociale se développe et s'exprime, il est pertinent de réfléchir aux opportunités relationnelles à mettre en place pour en favoriser l'épanouissement. À la maternelle, le jeu est reconnu pour promouvoir le développement et l'apprentissage (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001) notamment pour les habiletés associées à la pensée sociale. Toutefois, peu de recherches fournissent des renseignements sur les opportunités relationnelles misant sur le jeu susceptibles de soutenir le développement de la pensée sociale. Ainsi, il devient intéressant de se questionner à propos des stratégies favorables à l'augmentation des capacités de l'enfant à comprendre le monde social en classe maternelle. Cette avenue de questionnement cadre dans les préoccupations sociales, puisque le recours au jeu, particulièrement à l'étayage du jeu, permet de fournir un soutien adapté aux besoins de chacun des enfants.

Cette thèse porte précisément sur ces concepts et tente de répondre aux questions suivantes : Quel est le portrait de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire des enfants âgés de cinq-six ans en maternelle? Comment intervenir en contexte éducatif pour guider l'enfant dans sa compréhension des échanges sociaux, pour qu'il puisse établir des relations sociales harmonieuses avec les autres et ainsi, favoriser son adaptation socioscolaire?

1.1. La pensée sociale de l'enfant âgé de 5-6 ans en maternelle

La pensée sociale renvoie à la faculté de réfléchir à propos de l'environnement social et des actions qui s'y déroulent (Pagé, Strayer & Reid, 2001). Cette définition s'inspire du modèle sociogénétique des pensées et

des émotions sociales de Pagé, Strayer et Reid (2001) qui sera présenté plus en détail dans le chapitre 2. Selon ces auteurs, le concept de pensée sociale se décrit comme étant : «certaines façons de percevoir, de penser et d'agir, stockées en manière d'être, en habitudes, en automatismes pour générer des réponses efficaces aux problèmes interpersonnels de tous les jours» (Pagé et al., 2001; p. 185).

La pensée sociale contribue ainsi à une compréhension accrue des échanges sociaux par l'enfant. Par sa pensée sociale, l'enfant arrive à comprendre le point de vue d'autrui et peut notamment mettre en œuvre des stratégies prosociales et diversifiées pour résoudre les conflits qu'il vit lors de ses échanges sociaux. Ces habiletés constituent des atouts qui favorisent l'établissement de relations harmonieuses avec autrui. Vers 5-6 ans, les enfants qui fréquentent la maternelle adoptent souvent des comportements qui peuvent sembler inadéquats, notamment parce qu'ils n'ont pas encore acquis la maturité sociocognitive nécessaire pour comprendre les relations sociales dans toute leur complexité et ainsi résoudre les conflits associés à la vie en groupe (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000; Coutu, Tardif & Pelletier, 2005). Cela s'avère préoccupant puisque dès l'amorce du parcours scolaire, les élèves qui peinent à établir des relations positives avec leurs pairs ou leurs enseignantes, sont moins enclins à participer en classe, à vivre la réussite scolaire, voire même à obtenir un diplôme d'études secondaires (Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Ladd, Herald & Andrews, 2006). La pensée sociale représente ainsi un aspect important de l'établissement de relations sociales harmonieuses et d'une adaptation socioscolaire positive. En effet, puisque la pensée sociale découle de la socialisation, qui mène à la maîtrise des habiletés sociales requises pour entretenir des relations adaptées, son développement optimal conduit à une intégration harmonieuse au monde scolaire, mais aussi à la société (McComas, Johnson & Symons, 2005). On peut voir là son importance dans l'adaptation socioscolaire de l'enfant.

1.2. La pensée sociale au cœur de l'adaptation socioscolaire

Dans la plupart des écrits scientifiques, l'adaptation sociale et scolaire se définit par l'absence de comportements jugés inacceptables en classe ou dans l'enceinte de l'école ainsi que par la réussite scolaire chez l'enfant (Fortin & Strayer, 2000; Vitaro, Dobkin, Gagnon & Leblanc, 1994). Ainsi, elle s'oppose souvent aux difficultés d'adaptation qui réfèrent aux comportements jugés problématiques par le milieu scolaire, qu'ils soient extériorisés (p. ex. : des comportements agressifs physiques ou verbaux, etc.) ou intériorisés (p. ex. : l'anxiété, le retrait social, etc.), qui eux-mêmes, s'associent aux problèmes d'apprentissage et au rejet scolaire, voire au décrochage scolaire (Eivers, Brendgen, Vitaro & Borge, 2012; Vitaro, Boivin, & Bukowski, 2009). La terminologie accolée aux difficultés d'adaptation sociale en contexte éducatif intègre diverses appellations

soulevées par Fleischman, Horne et Arthur (1983) : troubles de comportement, mésadaptation socio-affective, problèmes de discipline, agressivité, hyperactivité et délinquance (cités dans Vitaro, Dobkin, Gagnon & Leblanc, 1994).

Dans le cadre de cette recherche, l'appellation «adaptation» recouvre l'ensemble des comportements que l'enfant effectue dans un désir d'adaptation aux défis relationnels que poserait la vie en société (Fortin & Strayer, 2000). En ce sens, une adaptation à la classe peut reposer à la fois sur la sociabilité (p.ex., un enfant chaleureux et sensible qui sait développer des relations sincères avec les autres) et l'adaptation sociocognitive (p.ex., un enfant qui a conscience des sentiments d'autrui, attentif, qui planifie et pense à l'avance) rattachée à une maîtrise des processus sociocognitifs favorisant une compréhension des relations ou encore aux comportements associés à la capacité de respecter les règles sociales, telles qu'établies par l'environnement (Bowen & Desbiens, 2011; Pagé et al., 2001; Porlier, St-Laurent & Pagé, 1998). En contrepartie, des difficultés d'adaptation sont perceptibles par l'expression de problèmes extériorisés (p.ex., un enfant qui se comporte de façon dominatrice avec les autres, qui réagit fortement aux frustrations mineures) ou intériorisés (p.ex., un enfant sensible à la critique, facilement offensé ou qui est une victime facile pour les autres). Ainsi, une mesure considérant la complexité du degré d'adaptation de l'enfant examine habituellement tous les comportements exécutés dans un but d'adaptation, qu'il soit atteint ou non, l'intérêt se portant sur le processus d'acquisition de compétences nouvelles., telles : la capacité à entrer en relations sociales avec autrui, le respect des règles de l'environnement fréquenté, la maîtrise de processus sociocognitifs impliqués dans la production des comportements, tout comme la présence, ou non, de problèmes de comportements (qu'ils soient extériorisés ou intériorisés) (Dodge, 1986).

La définition de l'adaptation peut se préciser selon le milieu fréquenté par l'enfant (Porlier, St-Laurent & Pagé, 1998; Sinclair & Naud, 2005). Dans le cadre de cette recherche, l'adaptation sociale dont il est question se situe en milieu scolaire. Le qualificatif «scolaire» est donc retenu ici et sera utilisé tout au long de ce document. Dans cette perspective, l'habileté de l'enfant à s'adapter positivement à l'environnement scolaire peut s'exprimer et s'évaluer par sa capacité à recourir à des processus sociocognitifs lors de ses interactions en classe. Au-delà de caractéristiques individuelles reposant sur le développement cognitif et la maturation, l'adaptation de l'enfant peut également être influencée par l'environnement scolaire qu'il fréquente, comme sa classe maternelle. Cet environnement favorisera, ou non, le développement de processus sociocognitifs et de comportements socialement adaptés (Bowen et al., 2011; Fortin & Strayer, 2000). Puisque plusieurs études démontrent que les problèmes de comportement présents chez l'enfant peuvent persister jusqu'à l'adolescence ou l'âge adulte (Fergusson & Horwood, 2002; Lahey, Loeber, Burke & Applegate, 2005; Moffitt, Caspi, Harrington & Milne, 2002; Nagin & Tremblay, 1999), il importe de s'y attarder dès la maternelle.

La *Politique de l'adaptation scolaire* (Ministère de l'Éducation, 1999) découle d'ailleurs d'une préoccupation réelle envers les élèves qui ont des problèmes de comportement, tant pour la prévalence importante de ces problèmes que pour les difficultés d'adaptation socioscolaire qui leurs sont rattachées. Ainsi, au moment de publier cette politique, les écoles publiques du Québec comptaient près de 25 000 élèves reconnus comme ayant des problèmes de comportement (Ministère de l'Éducation, 1999). Le nombre d'élèves reconnus avec ces difficultés a triplé à la fin des années 90, passant de 0,78 % en 1985 à 2,50 % en 2000 (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). L'élément préoccupant dans ces données est la stabilité des problèmes de comportement et leurs manifestations à long terme, comme peut l'illustrer le taux de décrochage scolaire élevé (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000; Ladd & Troop-Gordon, 2003). À ce sujet, ces recherches démontrent une association positive entre des lacunes au plan sociocognitif, les difficultés comportementales et l'adaptation socioscolaire. En effet, les enfants qui manifestent des comportements agressifs ont du mal à établir et à maintenir des relations harmonieuses avec leurs pairs et risquent d'être rejetés, ce qui rend difficile l'adaptation socioscolaire (Eivers, Brendgen, Vitaro & Borge, 2012; Vitaro, Boivin & Bukowski, 2009).

Les problèmes de comportement constituent ainsi un facteur de risque majeur pour l'adaptation socioscolaire et il semble juste d'intervenir tôt pour prévenir ces difficultés, notamment en favorisant les compétences sociocognitives. L'étude menée par Brophy-Herb, Lee, Nievar et Stollak (2007) précise d'ailleurs que les enseignantes jouent un rôle déterminant dans le développement des compétences associées à la sociabilité et à l'adaptation sociocognitive (p. ex. : la capacité de se faire des amis, de ne pas être agressifs avec les autres) reliées à la pensée sociale, ce qui favorise par le fait même l'adaptation socioscolaire de l'enfant. En effet, l'école constitue un contexte important pour le développement de la compréhension du monde social par l'enfant et l'établissement de relations positives avec autrui. Les interactions quotidiennes vécues entre l'enfant, ses pairs et l'enseignante de sa classe sont des opportunités relationnelles² favorisant la pratique de ses habiletés sociales et cognitives (Ladd, Herald, Andrews 2006; Poulin, 2012). Ces échanges pourront le mener à se construire un répertoire de comportements qui favoriseront des relations sociales harmonieuses (Bouchard, 2004; Bouchard et al., 2012; Pagé et al., 2001).

² Pour les besoins de cette recherche, l'expression *opportunités relationnelles* réfère à un contexte réfléchi par l'adulte grâce à ses connaissances des besoins développementaux, des savoirs et des intérêts des enfants. Bien que le contexte de recherche dans lequel elles furent mises en place soit initié par l'adulte, l'enfant est libre d'y prendre part et il en contrôle la majeure partie. L'opportunité relationnelle est donc un contexte qui mise sur le développement de l'enfant par le biais de ses échanges sociaux avec ses pairs. Elle n'a pas de but précis en termes d'apprentissage, ce qui permet à l'enfant d'expérimenter à sa guise.

La compréhension du monde social favorise pour l'enfant le recours à des comportements adaptés lors des échanges avec ses différents partenaires de jeu. Ainsi, c'est notamment à travers les opportunités relationnelles adaptées à la maternelle que l'enfant peut découvrir, développer et tester des compétences rattachées à la pensée sociale (p. ex. : la prise de perspective d'autrui, la prosocialité, la capacité de résoudre des problèmes sociaux). Plus précisément, la nature de la pensée sociale développée par l'enfant influencera sa façon d'aborder, lors de ses interactions sociales quotidiennes, le monde social et les personnes qui le composent. Elle aura un effet important sur la perception que les autres auront de lui, de même que sur la qualité des rapports qu'il entretiendra avec eux, et donc, sur son adaptation socioscolaire.

En soutenant le développement de la pensée sociale dès l'entrée de l'enfant à la maternelle, socle de tout apprentissage scolaire, les enseignantes les préparent à relever efficacement les défis sociaux qu'ils rencontreront au cours de leur parcours scolaire. Plus les enseignantes valorisent la compréhension de la pensée sociale de l'enfant, plus ils favorisent les comportements adaptés aux environnements fréquentés et aux situations sociales vécues. Et, puisque les comportements des enfants semblent stables à travers le temps, il faut s'y attarder dès l'entrée à l'école (Angold & Egger, 2007; Barnett, Scaramella, Neppl, Ontai, & Conger 2010; Shaw, Gilliom, Ingoldsby & Nagin, 2003). D'où l'importance de se questionner sur les opportunités relationnelles favorisant le développement de la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire. Dans le cadre de cette thèse, ce questionnement s'amorce en portant un regard sur les prescriptions ministérielles du programme d'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001) de façon à préciser l'importance accordée à la pensée sociale.

1.3. Le programme d'éducation préscolaire et la pensée sociale

Par sa mission, le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) veut favoriser la réussite du plus grand nombre en s'arrimant aux trois axes suivants : instruire avec une volonté réaffirmée; socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble et qualifier selon des voies diverses (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001). Pour ce faire, le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) adopte une approche par compétences où l'enfant construit ses savoirs par ses interactions avec ses pairs, son enseignante et son environnement.

Un volet spécifique du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) concerne l'éducation préscolaire, soit les maternelles 4 ou 5 ans. Dans sa constitution, le programme d'éducation préscolaire (2001) se centre sur l'enfant et vise son développement global. Ainsi, le développement global de l'enfant repose sur l'ensemble des dimensions qui le composent, et qui s'intègrent les unes aux autres : celles neurologique,

motrice et psychomotrice, affective, sociale, langagière et cognitive (Bouchard, 2008; 2012; Bouchard & Fréchette, 2008). Malgré le fait que la maternelle soit présentée comme le premier niveau du système scolaire, le programme d'éducation préscolaire ne favorise pas un modèle scolarisant. En effet, le programme d'éducation préscolaire prend appui sur six compétences associées notamment à cinq dimensions du développement global de l'enfant : 1) Agir avec efficacité et dans différents contextes sur les plans sensoriel et moteur (dimensions motrice et psychomotrice); 2) Affirmer sa personnalité (dimension affective); 3) Interagir de façon harmonieuse avec les autres (dimension sociale); 4) Communiquer en utilisant les ressources de la langue (dimension langagière); 5) Construire sa représentation du monde (dimension cognitive); 6) Mener à terme une activité ou un projet (transversale aux compétences précédentes) (Bouchard, 2012; PFÉQ, 2001).

La pensée sociale, liée à la capacité d'établir et de maintenir des rapports harmonieux avec les autres, constitue un préalable social et cognitif qui réfère principalement aux compétences 3 et 5 du programme d'éducation préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ, 2001). D'une part, la compétence 3 réfère à la capacité d'interagir de façon harmonieuse avec les autres. Les composantes de cette compétence se traduisent par la capacité de s'intéresser aux autres, de collaborer avec les autres, d'appliquer une démarche de résolution de conflit et de participer à la vie de groupe. L'enfant apprendra aussi à maîtriser son impulsivité, à agir en coopération avec autrui et à employer des formules de politesse. D'autre part, la compétence 5 concerne la construction d'une compréhension du monde. Les composantes de cette compétence renvoient notamment à la capacité d'exercer sa pensée dans différents contextes et d'organiser l'information. Dans le cadre de cette recherche, l'exercice de réflexion qui sous-tend la compétence 5 concerne le monde social. En effet, il s'agit là de la capacité de l'enfant à réfléchir à propos de l'environnement social et des interactions qui s'y déroulent.

En ce sens, l'école doit être un «agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble (...). Elle doit également chercher à prévenir les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes» (PFÉQ, 2001; p. 3). L'établissement de rapports sociaux harmonieux repose aussi sur la capacité de l'enfant de comprendre et de réfléchir aux interactions sociales. Rappelons que cette capacité de réflexion sur les échanges sociaux en contexte scolaire sera déterminante pour les comportements choisis par l'enfant pour s'y adapter. En classe maternelle, c'est par le biais de ses jeux que l'enfant entre en contact avec les autres et «découvre des façons variées de dire, de faire, de comprendre les choses et de résoudre un problème» (PFÉQ, 2001; 62). Subséquemment, grâce à la nature et la qualité de ses échanges dans un contexte éducatif, il se construit une pensée particulière sur son monde social.

Ainsi, le programme d'éducation préscolaire valorise la transmission d'un savoir-agir, tant sur le plan scolaire que social, par la transmission de compétences et d'outils de la pensée que l'élève pourra réutiliser dans différents contextes. L'enseignante et les pairs deviennent des agents de la socialisation de l'enfant. Particulièrement, l'enseignante joue un double rôle dans le développement de la pensée sociale de l'enfant en constituant un modèle transmettant les règles et les conventions sociales par ses propres actions en plus de proposer des opportunités relationnelles, découlant de l'activité spontanée ou du vécu de l'enfant, dans lesquelles il pourra mettre en pratique ses savoirs culturels liés aux relations sociales. Les autres élèves de la classe permettent aussi les transactions relationnelles nécessaires à l'expérimentation de compétences sociales et cognitives. Toujours selon le programme d'éducation préscolaire, le contexte d'apprentissage et de développement repose sur le jeu et l'activité spontanée de l'enfant. En effet, «l'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité; il est donc justifié que ces activités aient une place de choix à la maternelle» (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001; p.52). Bien que le jeu et l'activité spontanée soient tous deux considérés comme un contexte de développement, ils n'en sont pas moins différents. En effet, alors que l'activité spontanée peut être associée aux actions naturelles de l'enfant, le jeu, dont la définition sera détaillée dans le chapitre 2, représente une activité réfléchie et planifiée par l'enfant et ses pairs. Ainsi, dans cette thèse, le jeu constituera une opportunité pour entrer en relation avec les autres et intérioriser une compréhension du monde plus nuancée.

Le jeu est donc un contexte d'apprentissage et de développement important pour les jeunes enfants, reconnu non seulement par le programme d'éducation préscolaire (2001), mais aussi par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012). Par le jeu, l'enfant peut échanger avec ses pairs, organiser sa pensée et se développer, notamment au plan social et cognitif. Contexte privilégié de l'expression et de l'expérimentation pour l'enfant, le jeu facilite la structuration de sa pensée, la compréhension de ses interactions sociales et ainsi que la qualité de ses relations avec autrui (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001). En classe maternelle, le jeu devient donc un contexte de développement essentiel qui permet à l'enfant de s'exprimer et d'expérimenter diverses situations d'échange tout en enrichissant sa vision du monde social.

1.4. La situation actuelle du jeu en contexte éducatif au préscolaire

Bien que le jeu soit associé au développement de l'enfant dans plusieurs écrits scientifiques, en plus d'être au cœur du programme d'éducation préscolaire (2001), son utilisation en contexte éducatif semble de plus en plus rare (Nicoloupoulou, 2010). Des spécialistes en éducation dénoncent, tant au Canada (Thériault & Doucet, 2010) qu'aux États-Unis (Bodrova & Leong, 2003; Bergen, 2002; Pellegrini, 2011; Pianta, Barnett,

Justice & Sheridan, 2012; Trawick-Smith, 2012), une diminution du temps et de l'espace qui lui est consacré. Aussi, les enseignantes questionnent les interventions à privilégier auprès des enfants de la maternelle (Bédard & Brougère, 2010). Le monde du préscolaire semble engagé dans un débat polarisé où s'affrontent les tenants d'une approche prônant le développement global et une autre misant sur l'acquisition d'habiletés scolaires. En outre, la réelle complexité de ce débat réside dans l'absence de consensus sur la définition de ce que devrait être un jeu en contexte éducatif (Brooke, 2011; Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013). Parmi les incompréhensions ancrées chez les acteurs du monde scolaire, il est possible d'associer le jeu à : tout moment libre entre deux activités dirigées, durant lequel les enfants choisissent ce qu'ils font; une activité à caractère ludique qui est dirigée et initiée par l'enseignante; un privilège pour les enfants qui terminent leurs tâches rapidement; une activité incompatible avec les visées du curriculum, etc. (Bodrova & Leong, 2011). Récemment, le Conseil supérieur de l'Éducation (2012), dans un avis à la Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), souligne la nécessité d'assurer une approche appropriée au développement des enfants en réaffirmant la pertinence d'une approche centrée sur le développement global des jeunes enfants. À ce sujet, il souligne que cette approche est en cohérence avec les théories de Piaget et de Vygotski concernant le développement de l'enfant. Ces deux auteurs soulignent d'ailleurs, l'importance du jeu symbolique chez les enfants de 5-6 ans.

Force est d'admettre que les différentes représentations du jeu, intériorisées par les enseignantes, se répercutent sur les activités éducatives mises en place à l'éducation préscolaire. Il paraît ainsi pertinent de dresser un état des connaissances sur le jeu, de façon à faire connaître sa valeur développementale, notamment en lien avec le développement de la pensée sociale.

1.4.1. Le jeu symbolique comme contexte de développement de la pensée sociale

Selon les perspectives de Piaget (1978a; 1978b) et de Vygotski (1978), qui seront approfondies au chapitre 2, le type de jeu habituellement observé chez les enfants de 5-6 ans se qualifie de symbolique. Il s'agit d'un jeu de faire-semblant qui peut être très simple (ex. : transformer un objet) ou complexe (ex. : jeu incluant une préparation, une mise en scène avec un script étoffé). L'évolution du jeu symbolique repose sur le niveau de développement de l'enfant de même que sur ces expériences de jeu. De nombreuses recherches ont mis en évidence le lien entre le développement d'habiletés liées à la pensée sociale et le jeu symbolique (Bergen, 1998, 2002; Burns & Brainerd, 1979; Coolahan, Fantuzzo, Mendez & McDermott, 2000; Coplan & Arbeau, 2009; Gupta, 2009; Hanline, Milton & Phelps, 2008; Newton & Jenvey, 2011; Nowak-Fabrykowski, 1994; Connely & Doyle, 1984). Ces écrits expliquent que lorsque l'enfant joue à un jeu symbolique il est amené à gérer des échanges sociaux, à partager divers rôles, à utiliser des règles, le dialogue et des comportements

sociaux (écoute, compréhension de l'autre, capacité à communiquer ses idées ou ses intérêts, etc.) avec ses pairs engagés dans le scénario. Ces éléments favorisent une meilleure compréhension du monde social et l'apprentissage de comportements sociaux qui, eux-mêmes, supportent des relations sociales harmonieuses. Les compétences que l'enfant apprend à mobiliser pourront être réutilisées ultérieurement dans ses jeux, mais aussi dans le monde réel.

L'enfant qui s'engage dans un jeu symbolique peaufine sa compréhension du monde, notamment du monde social, et favorise son adaptation socioscolaire. D'ailleurs, l'habileté à partager ses jeux symboliques avec ses pairs (Gonçu, 1993) est considérée comme un accomplissement majeur pour l'enfant de 5-6 ans (Coplan & Arbeau, 2009). Toutefois, pour parvenir à s'y engager, l'enfant doit notamment bénéficier d'un contexte favorisant l'étaillage par l'enseignante (Karpov, 2005; Bodrova & Leong, 2012b, 2012c; Leong, 2009).

L'étaillage consiste en un procédé par lequel l'adulte, par exemple l'enseignante, soutient le développement de l'enfant, ou sa capacité à réaliser une tâche, de façon à le rendre autonome (Bodrova, 2008). Il peut s'agir pour l'enseignante de questionner l'enfant pour lui permettre de préciser et de partager ses représentations d'un rôle ou d'un scénario (p.ex., Quel rôle voulais-tu jouer? Fais-tu semblant d'être la maman? Que vas-tu faire pendant le jeu? Ton bébé est malade pourras-tu le soigner à la maison ou penses-tu que tu devras l'amener à l'hôpital? Que se passera-t-il si tu te rends à l'hôpital?), de mettre à la disposition des enfants des livres proposant des scénarios imagés que les enfants peuvent utiliser à leur guise de façon à enrichir leurs scénarios, d'entrer dans le jeu de l'enfant de façon temporaire pour soutenir le jeu (p. ex., devenir une infirmière qui assistera le docteur lors de l'examen médical du bébé). Dans le cas du jeu symbolique, l'étaillage vise l'engagement ultérieur de l'enfant dans un jeu mature qui renvoie à un jeu organisé, prenant appui sur un scénario planifié, incluant des rôles, ainsi que des règles choisies en fonction de ceux-ci, permettant au jeu de s'étaler durant plusieurs jours. C'est lorsqu'il parvient à accéder à un jeu mature, grâce à l'étaillage de l'adulte, que l'enfant profite au maximum des situations de jeu pour se développer (Karpov, 2005; Bodrova & Leong, 2012b, 2012c; Leong, 2009; Diamond, 2009).

Parce que le jeu symbolique semble associé au développement de l'enfant, il convient de créer et d'expérimenter des opportunités relationnelles misant sur l'étaillage du jeu symbolique en contexte éducatif, particulièrement pour le développement de la pensée sociale. Peu d'études ont été menées de façon à démontrer comment l'étaillage du jeu symbolique en classe maternelle peut être un contexte pour développer la pensée sociale, ou encore, pour identifier comment cette acquisition de savoir-vivre ensemble se répercute sur l'adaptation socioscolaire. Il paraît ainsi nécessaire de conduire cette recherche doctorale qui précisera

nos savoirs sur ces concepts et documentera le recours au jeu symbolique en contexte éducatif pour favoriser le développement de la pensée sociale de l'enfant.

1.5. La présente étude : question et objectifs

La présente recherche, réalisée sous forme d'articles scientifiques, a pour objectif général d'identifier la contribution d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique au développement de la pensée sociale et ainsi, sur l'adaptation socioscolaire des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans. De façon plus précise, elle vise à répondre aux objectifs spécifiques suivants, qui renvoient respectivement à trois articles : 1) dresser un état des connaissances sur le jeu symbolique comme contexte de développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire en maternelle cinq ans; 2) étudier les compétences de la pensée sociale et ses liens prédictifs avec l'adaptation socioscolaire; 3) examiner l'effet de l'étayage du jeu symbolique sur le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire chez ces mêmes enfants.

La thèse se divise en sept chapitres. Dans la foulée de l'introduction, le second chapitre se consacre à la présentation des principaux concepts à l'étude : la pensée sociale, l'adaptation socioscolaire et le jeu symbolique. Le caractère multidimensionnel de la pensée sociale et son incidence sur l'adaptation socioscolaire sont abordés. Par la suite, il présente un état des connaissances sur le jeu, ses liens avec le développement de la pensée sociale et son utilisation en contexte éducatif. Enfin, la question de la recherche et les objectifs y sont présentés.

Le chapitre 3 de cette thèse expose la méthodologie de la recherche en y intégrant des précisions qui n'ont pu être incluses dans les articles afin de respecter les normes de publication pour des articles scientifiques.

Les chapitres qui suivent incluent les trois articles qui seront également soumis à des revues scientifiques. Le chapitre 4 renferme le premier article de la thèse : «Le jeu comme contexte de développement de la pensée sociale, relations avec l'adaptation socioscolaire». Cet article présente les principaux concepts de la recherche en fournissant une recension des écrits sur la pensée sociale, l'adaptation socioscolaire et le jeu symbolique en maternelle. Le chapitre 5 présente le deuxième article, «Pensée sociale et adaptation socioscolaire à la maternelle cinq ans : portrait d'enfants québécois à l'aube de leur parcours scolaire», et dresse ainsi un portrait du niveau de développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire chez des enfants de cinq ou six ans. Le chapitre 6 contient le troisième article «Relations entre le développement de la pensée sociale, l'adaptation socioscolaire et l'étayage du jeu symbolique en maternelle cinq ans». Ce dernier article

présente les résultats obtenus suite à l'expérimentation d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique.

Le dernier chapitre de la thèse présente une conclusion générale et des recommandations pour la recherche et l'intervention de l'enseignante en contexte éducatif. Des balises concernant le recours au jeu en classe maternelle seront notamment soulevées.

Finalement, la dernière partie de la thèse renferme les références consultées et ayant permis la réalisation de cette thèse. Les annexes contiennent les outils d'évaluation utilisés de même que plusieurs documents nécessaires à l'expérimentation.

Chapitre 2 : Cadre théorique et recension des écrits

Ce chapitre présente les appuis théoriques et empiriques sur lesquels se fonde cette thèse, qui seront d'ailleurs précisés dans le premier article. Ainsi, il vise à éclairer la compréhension des principaux concepts de la thèse, soit : le développement de la pensée sociale, l'adaptation socioscolaire et l'étayage du jeu symbolique chez des enfants fréquentant la maternelle cinq ans. Dans un premier temps, un état des connaissances sur la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire est présenté. Ensuite, les composantes nécessaires pour la mise en place d'opportunités relationnelles visant à favoriser le développement de ces concepts à la maternelle sont abordées. Cela conduit à soulever les liens entre la pensée sociale et le jeu symbolique. Puis, la description du jeu chez l'enfant de maternelle suit. Pour en faire état, les perspectives constructiviste et historico-culturelle sont convoquées. Enfin, comme la recherche prend vie dans le contexte scolaire de la maternelle, la dernière section précise le rôle de l'enseignante dans l'étayage du jeu symbolique pour favoriser le développement de la pensée sociale et ainsi l'adaptation socioscolaire chez l'enfant. La question de recherche et les objectifs de la présente étude sont énoncés à la fin de ce chapitre.

2.1. Le développement de la pensée sociale et son lien avec l'adaptation socioscolaire chez les jeunes enfants

Les études qui traitent de la pensée sociale abordent la manière dont les individus comprennent leur monde social, de même que l'ensemble des processus sociaux et cognitifs engagés lors des interactions avec autrui (Hughes, Lecce & Wilson, 2007; Meece & Mize, 2009; Pagé, Gravel & Trudel, 1998; Pagé, Strayer & Reid, 2001; Strayer, Noël & Tessier, Puntès-Neuman, 1989; Sylviana de Rosa, 1990; Verissimo, Monteiro, Vaughn & Santos, 2003). Les recherches touchant à la pensée sociale envisagent de relier les divers processus impliqués dans le développement de la cognition sociale, un construit relativement complexe, de façon à en dresser un portrait multidimensionnel qui intègre l'influence de l'environnement.

La cognition sociale repose sur diverses habiletés cognitives, constitutives de la compréhension de l'environnement social par l'individu (Hughes et al., 2007; Meece et al., 2009; Pagé et al., 1998; Pagé et al., 2001; Strayer et al., 1989; Sylviana de Rosa, 1990). Ainsi, elle intègre des courants théoriques liés à l'approche constructiviste et au traitement de l'information sociale. D'une part, le constructivisme s'intéresse au développement des structures cognitives et insiste sur le fait que c'est ce développement qui permet la

maîtrise des habiletés nécessaires à l'enfant pour comprendre les échanges sociaux (Bradmetz & Schneider, 1999; Chapman, 1988; Flavell, 1985, 1992; Piaget, 1967, 1978a, 1978b). Il s'agit d'une approche structurale qui se centre sur l'émergence universelle d'habiletés sociocognitives. D'autre part, les modèles du traitement des informations sociales s'attardent davantage à l'aspect fonctionnel de la pensée sociale. Ils identifient les étapes impliquées dans la résolution d'un problème social, de même que la rapidité de traitement de l'information sociale de l'enfant (Crick & Dodge, 1994; Crick, 1996; Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986). Cette approche fonctionnelle s'intéresse donc aux procédures suivies en situations sociales et considère les différences individuelles souvent présentes entre les individus. L'étude de la pensée sociale inclut les processus et structures cognitive associés à la cognition sociale (p. ex., le constructivisme et le traitement de l'information sociale) de même que l'influence de l'environnement social. En plus, elle est associée à divers courants qui s'attardent aux différents aspects des relations sociales vécues par l'enfant pouvant favoriser ou nuire à la compréhension du monde social. Ainsi, l'étude de la pensée sociale mène à considérer la quantité d'expériences sociales vécues autant que leur qualité puisqu'ils participent l'un et l'autre au développement de la compréhension du monde social par l'enfant (Moscovici, 1984; 1988; 2000).

Traditionnellement, plusieurs courants axés sur la cognition sociale décrivent le développement de la pensée sociale comme résultant de son développement cognitif (Astington & Gopnick, 1991; Flavell, 1992, 1995, 1999; Piaget, 1967, 1976). Cela suppose de s'attarder aux processus universels de développement sociocognitif et de mettre au second plan l'influence des pairs ou des adultes intervenant auprès des enfants. Toutefois, l'incidence des pairs (Glick & Rose, 2011) et de l'enseignante (Gest & Rodkin, 2011; Luckner & Pianta, 2011) sur les relations sociales en classe, voire du contexte scolaire (Barth, Dunlap, Dane, Lochman & Wells, 2004; Reinke & Walker, 2006), est discutée depuis longtemps dans les recherches (Poulin, 2012). En effet, les enfants peaufinent socialement leurs connaissances du monde social, de même que des compétences qui y sont liées par la confrontation, la coordination sociale et le partage de l'information lors de situations d'échange entre pairs. Suivant ces constats, il devient évident que l'étude de la compréhension du monde social chez l'enfant gagne à prendre appui sur un modèle qui tient compte à la fois des structures cognitives et de l'environnement social pour expliquer son développement.

2.1.1. Un modèle multidimensionnel du développement de la pensée sociale

Pagé, Strayer et Reid (2001) ont contribué à l'intégration de différents courants concernant la pensée sociale en proposant un modèle sociogénétique de la structuration des pensées et des émotions sociales, présenté à la figure 2.1. Le modèle souligne le rôle des processus intra-individuels impliqués dans le développement et des compétences conceptuelles, éthiques et procédurales de l'individu dans le développement sociocognitif. Il

insiste également sur le rôle de l'environnement (processus inter-individuels), de la culture et des expériences sociales pour le développement sociocognitif de l'enfant. Ainsi, dans ce modèle, l'enfant est vu comme un apprenti-penseur dont le développement de la pensée sociale repose à la fois sur son développement cognitif et ses expériences sociales quotidiennes :

«La co-action entre les différents aspects sociaux et cognitifs impliqués dans les transactions relationnelles, conduit les participants à une co-construction du savoir. Dans cette perspective, le développement est ainsi modulé par une dynamique entre un individu actif et un environnement social tout aussi actif» (Pagé, Strayer & Reid, 2001; p. 194).

L'élaboration de ce modèle s'inspire de plusieurs recherches antérieures (voir Strayer, Noël, Tessier & Puentes-Neuman, 1989; Crick & Dodge, 1994; Strayer, Pagé & Gravel, 1996; Lemerise & Arsenio, 2000).

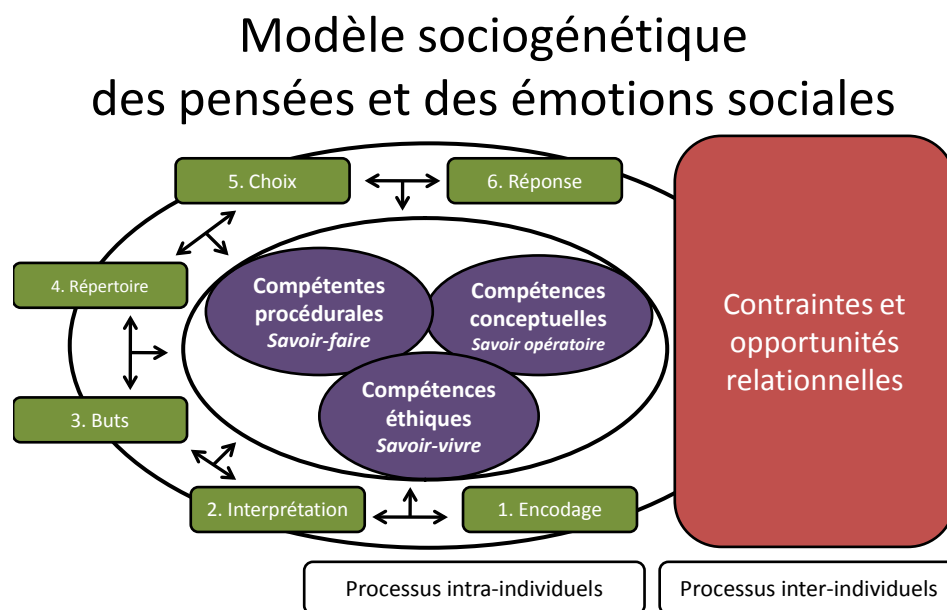


Figure 2.1 : Le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales

Adapté de Pagé, Strayer et Reid, 2001; Arsenio et Lemerise, 2004; Crick et Dodge, 1994

Il se présente comme un cadre structurant identifiant les processus impliqués dans le développement de la pensée sociale en situation d'échanges sociaux. Il se compose de processus intra-individuels et de processus inter-individuels qui seront présentés dans les prochains paragraphes.

2.1.1.1. Les processus intra-individuels de la pensée sociale

Les processus intra-individuels incluent les habiletés sociocognitives dont le développement favorise l'adoption de comportements adéquats lors des interactions sociales des enfants. Plus particulièrement, les processus intra-individuels réfèrent aux compétences conceptuelles, éthiques et procédurales de la pensée sociale (Pagé et al., 2001).

Les *compétences conceptuelles* de la pensée sociale, associées à des savoirs de type opératoire, reposent sur le développement cognitif de l'enfant (p.ex., la capacité de prendre la perspective d'autrui et d'identifier les croyances d'autrui soutenant leurs actions). La prise de perspective d'autrui repose donc sur le développement cognitif (maturation) de l'enfant tout en étant dépendante des expériences sociales (éducation). Ainsi, l'enfant en vient à saisir que la pensée existe même si elle est «cachée» ou abstraite. Elle permet un meilleur traitement des informations sociales vécues ou observées. En effet, les habiletés de décentration permettant la prise de perspective du point de vue ou des pensées d'autrui représentent le point de départ pour accéder à une compréhension du monde social. Il va de soi, par exemple, qu'un enfant qui sait inférer les pensées ou les émotions d'un autre soit plus habile pour comprendre ou anticiper ses réactions. En situation sociale, après avoir inféré correctement le point de vue d'autrui, l'enfant devra réfléchir à ses intentions et à ses actions par le biais d'autres compétences liées à la pensée sociale.

Les *compétences éthiques* de la pensée sociale, associées au savoir-vivre, sont liées à la prosocialité (prosocialité symétrique) ou encore à l'altruisme (prosocialité asymétrique). La prosocialité repose sur «l'ensemble des comportements sociaux orientés vers le bénéfice d'autrui (prosocialité asymétrique) ou ceux impliquant le partage des coûts et bénéfices avec autrui (prosocialité symétrique)» (Bouchard et al., 2012; p.391). Ainsi, les compétences éthiques découlent notamment de valeurs acquises auprès des adultes composant l'environnement de l'enfant (p.ex. : le partage, l'aide, la coopération, etc.) qui modulent la manière d'agir de l'enfant en situation sociale. Par exemple, l'enfant qui fait preuve de compétences éthiques est plus susceptible d'utiliser des comportements prosociaux lors de ses échanges avec ses pairs. Les compétences éthiques renvoient aussi aux compétences conceptuelles, puisque l'enfant qui a la capacité à se distancer par rapport à autrui, voire à prendre la perspective émotionnelle d'autrui (p. ex., comprendre qu'un ami qui a perdu son lunch peut être triste), sera plus à même d'aider, de partager, de coopérer en considérant les besoins de l'autre (Pagé et al., 2001). De même, elles s'associent aux compétences procédurales qui permettent de nuancer les étapes de traitement des informations sociales par l'enfant et son répertoire d'actions.

Les *compétences procédurales* de la pensée sociale, associées au savoir-faire de l'enfant, comprennent les habiletés de résolution de problèmes sociaux. Elles sont liées à sa capacité de traiter des informations sociales lorsqu'il est en interaction avec d'autres individus. Les compétences procédurales réfèrent ainsi à la perception qu'à l'enfant de son environnement et à son répertoire de stratégies pour faire face aux défis relationnels auxquels il est confronté. Les compétences procédurales modulent la nature des stratégies (positives ou négatives) choisies par l'enfant en contexte d'interactions sociales (Crick & Dodge, 1994). La nature des traitements effectués détermine l'issue des transactions relationnelles. Ainsi, un enfant décodant difficilement les intentions de ses pairs ou ayant des représentations injustes des comportements acceptables risquerait de poser des actions considérées comme étant inappropriées ou qui ne répondent pas aux conventions sociales.

Pour Pagé et al. (2001), les expériences sociales engendrent un processus d'équilibration entre les compétences conceptuelles, éthiques et procédurales. L'enfant a ainsi l'occasion d'expérimenter des stratégies d'adaptation appropriées aux contextes sociaux dans lesquels il évolue, ainsi qu'à son niveau de développement. De ce fait, une maîtrise d'habiletés associées aux compétences conceptuelles (p.ex., prise de perspective d'autrui), éthiques (p.ex., prosocialité) et procédurales (p.ex., capacité de résoudre de problèmes sociaux) est nécessaire à une compréhension du monde social dans lequel l'enfant évolue.

2.1.1.2. Les processus inter-individuels de la pensée sociale

Au-delà des processus intra-individuels, les processus inter-individuels interviennent également dans le développement de la pensée sociale. Ces processus inter-individuels renvoient à des éléments composant le contexte social (*socius*) toujours créé par l'adulte. Par exemple, en classe maternelle, l'enseignante peut mettre en place des opportunités relationnelles permettant de favoriser le développement de la pensée sociale de l'enfant. Ainsi, le développement des processus intra-individuels (compétences conceptuelles, éthiques et procédurales) nécessite la mise en place de processus inter-individuels (opportunités relationnelles) qui fournissent des occasions d'expérimenter diverses situations sociales. Lorsque l'enseignante met en place des opportunités permettant d'exercer les processus inter-individuels, l'enfant se trouve confronté à des situations d'échanges où il peut apprendre et réinvestir de processus intra-individuels (compétences conceptuelles, éthiques et procédurales) de la pensée sociale.

Selon le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales (2001), les relations interpersonnelles et le contexte dans lequel elles se produisent viennent teinter le développement de la pensée sociale de l'enfant et cette dernière influence son adaptation socioscolaire présente et ultérieure. À la maternelle, lors de

l'amorce du parcours scolaire, une diversité individuelle au plan du développement de la pensée sociale peut s'observer puisque chaque enfant grandit dans des contextes où les opportunités relationnelles peuvent diverger. Par exemple, les occasions d'entrer en contact avec des enfants du même âge peuvent être différentes selon le milieu de garde ou selon les activités hebdomadaires expérimentées. Aussi, le support des adultes entourant les enfants lors de ces occasions d'échanges peut être plus ou moins adéquat. Pagé et al. (2001) insistent sur le fait qu'il est primordial de tenir compte de cette diversité des caractéristiques de l'ensemble des milieux que fréquente l'enfant et qui influe tant sur l'élaboration de ses modes de pensées sociales que sur son développement. Notamment, les expériences sociales vécues par l'enfant dans sa classe lui permettent de développer sa façon de comprendre le monde social. Ses interactions futures s'en trouvent plus ajustées parce qu'il parvient à identifier plus aisément les attentes sociales. D'où l'importance d'un milieu éducatif de qualité qui propose des interventions adaptées à l'enfant et à son niveau de développement en prenant appui sur le jeu.

En plus, lors de ses échanges sociaux, l'enfant doit constamment réagir aux contraintes ou aux opportunités relationnelles inhérentes aux situations sociales rencontrées. Au cours de ces interactions, les réponses qu'émet l'enfant amèneront une rétroaction de la part de ses pairs ou de son enseignante qui renforcera ou non ses modes de réactions. Considérant l'importance du contexte social pour le développement de la pensée sociale, et compte tenu que la classe constitue un tel contexte, l'enseignante a tout intérêt à recourir à des opportunités relationnelles (processus inter-individuels) qui permettent à l'enfant d'exercer des habiletés liées aux compétences conceptuelles, éthiques et procédurales (processus intra-individuels). Ainsi, l'enseignante qui accorde un support à chacun des enfants, pour le développement de leur pensée sociale, permet de favoriser la compréhension de soi-même et d'autrui. Et ainsi, elle met en place des occasions pour favoriser leur insertion dans le monde scolaire ce qui favorise leur adaptation.

2.1.2. L'adaptation socioscolaire

L'adaptation socioscolaire découle notamment de la socialisation de l'enfant dans ses divers milieux de vie. Par exemple, lors de son entrée en classe maternelle, l'enfant multiplie les occasions d'échanger et enrichit progressivement sa compréhension du monde social en contexte éducatif (Hay, Payne, & Chadwick, 2004) pour bâtir progressivement ses relations sociales (Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000). Par ailleurs, en maternelle, les relations sociales entre pairs augmentent habituellement en fréquence, en durée et en complexification (Bouchard et al., 2012). Le développement de la pensée sociale devient ainsi primordial pour bien gérer ces échanges sociaux. Mais, à 5-6 ans, certains enfants n'ont pas encore les compétences nécessaires pour établir et maintenir des relations harmonieuses avec les autres. Cela résulte de leur développement cognitif, limité par l'âge, et du fait que leur bagage d'expériences sociales est encore limité et

dépendant de leur milieu social et culturel. Ainsi, en classe maternelle, les conflits entre enfants sont nombreux et les comportements y étant associés (p. ex. : les disputes, les pleurs, les colères, etc.) sont fréquents (Coutu et al., 2005). Ces comportements devraient diminuer avec les occasions d'échanges sociaux. S'ils persistent, augmentent ou s'intensifient, ils deviennent des indicateurs des difficultés d'adaptation en contexte scolaire (Campbell et al., 2000).

La relation entre la pensée sociale et l'adaptation au contexte de la classe maternelle se mesure par le biais de la présence de comportements associés à des compétences attendues (p.ex., sociabilité, adaptation socioscolaire) et par le degré d'expression de comportements jugés inacceptables dans un milieu donné (p.ex., problèmes extériorisés et problèmes intériorisés). Considérant la complexité de l'adaptation socioscolaire il importe de s'attarder tant aux comportements positifs que négatifs pour en tracer un portrait nuancé.

En classe, les comportements inacceptables sont habituellement caractérisés plus particulièrement par les comportements agressifs qui eux-mêmes s'avèrent liés aux difficultés sociocognitives (p. ex., la difficulté à prendre la perspective d'autrui, l'absence d'intégration de valeurs reliées à la prosocialité, un faible répertoire de comportements prosociaux, etc.). Notamment, la capacité de prendre la perspective d'autrui (compétence conceptuelle) semble associée à l'absence de comportements agressifs physiques (p. ex., frapper, pousser, mordre, etc.). Toutefois, elle est reliée à l'expression de comportements liés à l'agression indirecte (p. ex., l'exclusion sociale, la médisance, etc.) (Renouf, Brendgen, Séguin, Vitaro, Boivin, Dionne, Tremblay & Pêrusse, 2010). Cela supporte le caractère complexe du lien entre les comportements agressifs et le recours à des compétences conceptuelles liées à la pensée sociale. Ainsi, l'agression indirecte requiert des comportements de manipulation de l'autre pouvant être associés à une compréhension de la prise de perspective d'autrui (Pagé et al., 2001). Le caractère de la pensée sociale étant multidimensionnel, l'association entre la prise de perspective d'autrui et les comportements d'agression indirecte se présente uniquement lorsque l'enfant exprime un faible niveau de comportements prosociaux (compétence éthique) (Renouf et al., 2010). On voit là l'importance que revêtent des occasions d'échanger entre pairs en contexte éducatif par le biais d'activités insistant autant sur les habiletés associées aux compétences conceptuelles qu'aux compétences éthiques.

Enfin, les chercheurs mentionnent également que les enfants présentant des difficultés à résoudre des problèmes sociaux (compétence procédurale) sont moins aptes à faire face aux situations sociales complexes (Crick & Dodge, 1997; Gini, 2006; Hughes, White, Sharpen & Dunn, 2000; Savitsky & Czyzewski, 1978; Wong & Cornell, 1999). Ces difficultés au plan de la capacité à résoudre des problèmes risquent de favoriser les

comportements d'agression physique en plus de restreindre les occasions d'interactions sociales positives pouvant soutenir la compréhension du monde social (Desbiens, Bowen & Allard, 2011). Ainsi, ils sont plus à risque d'être rejetés par les autres enfants et moins susceptibles de présenter des comportements associés à une adaptation socioscolaire positive.

Au-delà du développement de la pensée sociale, le genre est fréquemment pointé comme un facteur intervenant dans l'adaptation socioscolaire de l'enfant. Par exemple, les garçons sont souvent perçus comme démontrant moins de comportements prosociaux que les filles (Bouchard et al., 2006a, 2006b, 2008, 2010; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg & Miller, 1987a, 1987b; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Ainsi, selon le jugement des enseignantes, les filles font preuve de comportements associés à une adaptation harmonieuse tandis que les garçons expriment davantage des comportements reliés à des difficultés d'adaptation. Au-delà de la perception sociale, il est vrai que certains comportements, notamment ceux prosociaux, peuvent s'appuyer sur des caractéristiques biologiques (Bouchard et al., 2006a; Bouchard et al., 2012). Toutefois, que l'on soit garçon ou fille, les différences comportementales se construisent lorsque l'enfant interagit avec son environnement (Bouchard et al., 2012). En ce sens, l'adaptation se construit socialement et est largement tributaire des interactions de l'enfant dans ses différents milieux de vie véhiculant des représentations culturelles associées au genre (Bowen & Desbiens, 2011). En effet, même si des différences significatives selon le genre ressortent, comme c'est le cas pour le développement de la prosocialité, des recherches plus poussées signalent qu'elles découlent de particularités méthodologiques des études (âge des enfants, répondants, etc.) (Bouchard et al., 2008; Bouchard et al., 2012; Eisenberg et al., 2006). Étant donné ce constat à propos de l'importance relative du genre dans l'étude de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire, ce facteur sera contrôlé dans cette étude.

Considérant l'importance de la pensée sociale pour l'adaptation socioscolaire de l'enfant, il est justifié de se questionner sur les contextes à mettre en place pour valoriser les comportements adaptés au milieu scolaire dès le début de la scolarisation. Comment faut-il guider la pensée sociale en maternelle? Suivant le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales (Pagé et al., 2001), il convient de fournir aux enfants des opportunités relationnelles diversifiées. De cette façon, l'enfant peut être le participant actif d'un milieu de vie où il est amené à gérer des problèmes interpersonnels au quotidien. Vu sous cet angle, un environnement social qui fournit des opportunités relationnelles (processus inter-individuels) adaptées au niveau de développement de l'enfant pour favoriser l'expression des différentes composantes (processus intra-individuels) de sa pensée sociale contribue au développement de cette pensée sociale et à son adaptation socioscolaire. À ce propos, il convient de se pencher sur ce qui prévaut dans les écrits scientifiques pour favoriser le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire en classe maternelle.

2.2. Opportunités relationnelles visant à favoriser le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire de l'enfant de 5-6 ans en classe maternelle

La maternelle représente un lieu d'échanges où l'enfant peut expérimenter des compétences liées à la pensée sociale (prise de perspective d'autrui, prosocialité, capacité de résoudre des problèmes sociaux), réfléchir à ses expériences sociales pour mieux les comprendre et ainsi mieux s'adapter au milieu scolaire. D'ailleurs, le programme d'éducation préscolaire (2001) accorde une place prépondérante aux compétences sociocognitives de l'enfant par le biais de ses jeux. L'enjeu de cette section consiste en la description des spécificités d'un programme nommé *Second Step* voulant favoriser une meilleure compréhension du monde social par l'enfant. Bien que plusieurs programmes favorisent la pensée sociale, force est d'admettre que peu d'entre eux misent sur le jeu symbolique, activité par excellence de développement des enfants de 5-6 ans, pour y parvenir. La présente recherche s'appuie notamment sur ce programme pour mettre en place des opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique, adaptées aux enfants qui fréquentent la maternelle, pour favoriser le développement de la pensée sociale et ainsi l'adaptation socioscolaire.

2.2.1. Le programme Second Step et le développement de la pensée sociale

Il existe une variété de programmes ayant pour but de favoriser la pensée sociale en contexte scolaire. Ceux-ci supportent généralement les compétences reliées à la compréhension du monde social permettant le contrôle de soi et l'établissement de relations sociales adaptées (Greenberg, Weisberg, O'Brian, Zins, Fredericks, Resnik & Elias, 2003). La pertinence de ces programmes réside dans le fait qu'ils soient associés à une diminution de la violence et des agressions de même qu'à la réussite scolaire ultérieure (Frey et al., 2000; Gottfredson, Gerstenblith, Soulé, Womer & Lu, 2004; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weisberg, 2000). Le programme *Second Step* en est un exemple.

Le programme *Second Step* fût créé aux États-Unis (Committee for Children, 1992) puis adapté pour de nombreux pays (Canada, Australie, Allemagne, Nouvelle-Zélande, Angleterre, Suède, Japon). Les études l'évaluant démontrent des résultats encourageant concernant notamment la fréquence des problèmes de comportement extériorisés (Frey, Bobbitt, Leihua & Hirschstein, 2005; Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey, & Rivara, 1997; McMahon, Washburn, Felix, Yakin & Childrey, 2000).

Le programme *Second Step* favorise la pensée sociale des enfants en valorisant des compétences rattachées à la reconnaissance des émotions, à la prise de perspective d'autrui, à l'empathie, à la prosocialité, au contrôle de soi et à la résolution de problèmes sociaux (Holsen, Smith & Frey, 2008). Il prend appui sur la théorie de l'apprentissage social et donne une importance à l'observation des situations sociales par l'enfant, l'autorégulation, l'acquisition et l'utilisation d'un répertoire de comportements (Bandura, 1986). Le cadre théorique sur lequel prend appui les interventions s'inspire également du modèle du traitement de l'information sociale (Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986) et sur la médiation verbale (Luria, 1961).

La structure du programme *Second Step* propose des photographies d'enfants qui peuvent être utilisées par l'enseignante comme point de départ pour une discussion de groupe. Le dialogue est utilisé pour réguler l'activité des enfants dans un but d'intériorisation des savoirs sur les relations sociales, et ce, jusqu'à ce qu'ils parviennent à les utiliser pour y réfléchir par eux-mêmes lors de situations sociales ultérieures. Ainsi, l'enseignante est invitée à présenter une image d'enfants en interactions sociales, de questionner les jeunes sur la situation jusqu'à qu'ils parviennent à identifier le problème et les indices (p.ex., les traits physiques du visage d'un enfant qui permettraient de supposer qu'il est triste ou fâché) utilisés pour le trouver. Les enfants sont ensuite invités à verbaliser des solutions possibles, faire des liens avec des événements qu'ils auraient eux-mêmes vécus ou observés. L'enseignante peut, au besoin, préciser ou enrichir les propos des enfants. À la suite des échanges issus de la discussion, les enfants ont la possibilité d'effectuer un jeu symbolique pour mettre en scène une situation sociale semblable.

Par exemple, lors d'une activité misant sur le développement de compétences conceptuelles, l'enseignante montre une image aux enfants en leur racontant la courte histoire qui y est associée : «Aujourd'hui, Mathieu est très content parce que son ami Félix vient jouer avec lui». Ensuite, elle questionne les enfants sur les indices physiques associés à l'émotion présentée, la joie (la forme de la bouche, les joues relevées, etc.), les encourage à partager avec la classe des moments où, comme Mathieu, ils se sont sentis content. À partir des propos énoncés, elle peut questionner les enfants pour leur permettre d'exprimer leurs pensées. Par exemple, elle peut demander d'expliquer pourquoi ces moments les rendent «content» ou encore qu'est-ce qui permet d'identifier les ressemblances ou les différences dans les divers moments proposés. Puis, les enfants peuvent jouer l'histoire ou encore une histoire de leur choix incluant une émotion.

La structure du programme *Second Step* peut être liée à celle du modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales parce qu'elle valorise des compétences semblables et parce qu'elle fournit des opportunités relationnelles pour les mettre en pratique. En effet, les comportements sociocognitifs valorisés par ce programme, destiné aux enfants de 5 et 6 ans, peuvent être liés aux compétences conceptuelles (prise de

perspective d'autrui), éthique (prosocialité, empathie) et procédurale (résolution de problèmes sociaux) du modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales (Pagé et al. 2001). À ce sujet, le tableau 2.1 présente ces liens entre les compétences des processus intra-individuels préalables à une compréhension du monde social (Pagé et al., 2001) et les savoirs valorisés par le programme *Second Step* pour les enfants de 5 et 6 ans (Committee for Children, 2002).

Tableau 2.1 : Les processus intra-individuels préalables à une compréhension de la pensée sociale dans le programme *Second Step*

Adapté de Pagé, Strayer & Reid (2001) et inspiré de Committee for children (2002)

Compétences et ses concepts préalables à la pensée sociale	Exemples de savoirs attendus chez l'enfant dans le programme <i>Second Step</i>
Compétences conceptuelles	
Identifier les émotions	-reconnaît et nomme des émotions à l'aide d'indices (physiques, mise en situation, etc.); -comprend qu'une même situation peut être la cause d'émotions différentes (selon la personne, selon le moment, etc.).
Prendre la perspective d'autrui	-reconnaît que les autres peuvent ressentir des émotions ou encore entretenir des souvenirs différents pour une même situation; -perçoit une situation selon le point de vue d'autrui (pensées et / ou émotions).
Compétences éthiques	
Contrôle de soi	-identifie des stratégies concernant la gestion de ses émotions;
Prosocialité	-énonce des comportements pour répondre aux émotions des autres dans diverses situations; -apporte son soutien à un pair dans le besoin; -partage le matériel, échange des idées, fait preuve d'écoute et de respect pour l'autre lors de la réalisation d'un projet commun.
Compétences procédurales	<i>En situation de résolution de conflit réelle ou imaginaire :</i>
-Décodage (de situations sociales)	-Réfère à une séquence de résolution de problème; -Évalue les buts des enfants impliqués dans un conflit;
-Répertoire (nombre de solutions)	-Trouve des solutions; -Identifie les émotions (positives ou négatives) associées à différentes solutions en situation de résolution de conflit.

En plus de son lien avec le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales (Pagé et al., 2001), une autre caractéristique qui différencie le programme *Second Step* est son recours au jeu symbolique pour favoriser le développement de la pensée sociale de l'enfant (Committee for Children, 2002; Holsen, Smith & Frey, 2008). En effet, les activités qu'il propose s'appuient sur le jeu dans la mesure où les enfants sont invités à mimer ou jouer des scénarios inspirés par des discussions entamées en groupe. Le mime, ou la capacité de

répéter des actions symboliques seul ou en petit groupe, constitue un préalable à un jeu symbolique plus étoffé, organisé ou mature³. Ainsi, les activités proposées par *Second Step* misent sur le développement de compétences de la pensée sociale en plus de proposer des actions préparant les enfants à la mise en scène d'un jeu symbolique.

Bref, le programme *Second Step* a été retenu dans le cadre de cette recherche comme inspiration pour certaines sections des opportunités relationnelles mises en place en contexte de classe maternelle. Ce choix repose sur le fait qu'il valorise le jeu symbolique et qu'il soit en lien avec le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales qui sert de cadre structurant à cette recherche. Ainsi, le programme *Second Step* présente des opportunités relationnelles innovantes pour le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire puisqu'elles valorisent des périodes de discussion durant lesquels les enfants peuvent exprimer leurs idées sur le monde social et parce qu'elles sollicitent certains aspects du jeu symbolique (mimer, choisir un rôle, jouer un scénario, etc.). Voilà pourquoi *Second Step* a capté notre attention et servira d'appui à cette recherche particulièrement pour la section *amorce* des opportunités relationnelles qui seront créées.

La thèse prend appui sur l'idée que la pensée sociale relève d'une construction multidimensionnelle reposant sur la compréhension et l'expérimentation de compétences conceptuelles, éthiques et procédurales. Lors de l'entrée à l'école, l'enfant de 5-6 ans ne maîtrise pas complètement ces compétences. Toutefois, la pensée sociale représente un aspect primordial pour permettre une intégration de l'enfant dans son milieu scolaire, voire dans la société (McComas, Johnson & Symons, 2005). Les enfants pour qui l'établissement de relations positives avec les pairs ou l'enseignante est difficile risquent d'être moins engagés en classe, de connaître des difficultés d'apprentissage et de décrocher du système scolaire (Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000; Ladd & Troop-Gordon, 2003). En effet, la pensée sociale, comme nous l'avons vu, conduit l'individu à comprendre son environnement et favorise ainsi son adaptation socioscolaire. La compréhension du monde social module les comportements qu'un enfant adopte en société. Ainsi, l'enfant qui comprend que ses goûts et désirs diffèrent de ceux d'autrui est plus susceptible de choisir des comportements adaptés à la situation

³ Le jeu symbolique mature est la forme la plus avancée du jeu symbolique. Il s'agit d'un jeu précédé d'une période de planification durant laquelle les enfants prévoient en détails le scénario du jeu qui sera mis en scène (Bodrova & Leong, 2012). Avant d'être en mesure d'exprimer un jeu mature, l'enfant doit avoir bénéficié de contextes éducatifs misant sur l'étayage du jeu symbolique. La composante «jeu» utilisée par le programme *Second Step* s'avère plus près d'un jeu immature (i.e. jeu peu organisé et court en terme de temps) durant lequel l'adulte doit soutenir davantage l'enfant de diverses façons. Il peut, notamment, proposer des scénarios près de sa réalité (i.e. vivre un conflit, perdre un jouet, etc.), susciter l'intérêt de l'enfant en l'encourageant dans son scénario, dédramatiser ses difficultés ou ses erreurs, etc. Rappelons également le programme *Second Step* se démarque des autres programmes parce qu'il favorise le contexte du jeu symbolique. Toutefois, il ne mise pas sur l'évolution du jeu de l'enfant mais bien sur développement de compétences associées à la pensée sociale.

sociale. De la même façon, la connaissance des comportements acceptables dans un environnement donné, nuancera les actions de l'enfant. De ce fait, la mise en place d'opportunités relationnelles permettant l'expérimentation des compétences conceptuelles, éthiques et procédurales s'avère primordiale pour le développement de la pensée sociale, le recours à des comportements sociaux et l'adaptation socioscolaire présente et future. Puisque le jeu symbolique est souvent désigné comme le contexte d'apprentissage et de développement à valoriser à l'éducation préscolaire et qu'il demeure peu présent dans les programmes disponibles, il semble pertinent de vérifier les liens qui l'unissent à la pensée sociale. La prochaine section tentera donc de préciser les liens unissant le jeu symbolique au développement de l'enfant et plus spécifiquement, au développement des compétences associées à la pensée sociale.

2.2.2. Le jeu symbolique pour soutenir le développement de la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire

Les liens entre le jeu symbolique et l'une ou l'autre des compétences de la pensée sociale ont déjà été soulevés. La partie qui suit se veut un résumé de recherches sur le jeu et les différents aspects de la pensée sociale: les compétences conceptuelles (décentration, prise de perspective d'autrui), éthiques (empathie, prosocialité) et procédurales (traitement des informations sociales, capacité de résoudre des problèmes sociaux). Bien que certaines recherches incluent parfois plus d'une compétence, peu d'entre elles ont tenté de démontrer qu'un programme de prévention prenant appui sur le jeu symbolique pourraient aider les enfants à devenir plus compétent socialement et par le fait même, favoriser leur adaptation socioscolaire.

Bergen (2002) appuie l'idée selon laquelle il y aurait des liens entre le jeu symbolique dans un contexte éducatif et le développement de compétences cognitives. En effet, sa recherche suggère que ce type de jeu est un facilitateur de la capacité à comprendre et à abstraire la pensée, ce qui contribue à un haut niveau de cognition et à la capacité de comprendre la pensée de l'autre. Plus récemment, Diamond (2009a; 2009b) rapporte que des recherches permettent d'établir des liens entre la capacité d'un enfant à s'engager dans un jeu symbolique mature (Bodrova et Leong, 2008; 2011; 2012a; 2012b) et l'utilisation du contrôle inhibiteur, de la flexibilité mentale de même que la mémoire de travail. Ces habiletés de contrôle de soi peuvent jouer un rôle dans la manière de gérer des situations sociales frustrantes de façon adaptée comme lors des conflits rencontrés en classe maternelle.

Aussi, des recherches proposent des liens entre la prise de perspective d'autrui et la capacité de faire-semblant (Harris, 2007), voire le jeu symbolique (Milligan, Astington & Dack, 2007). Ces résultats proposent que la capacité de tenir un rôle en modifiant ses propres comportements en fonction de ceux du rôle choisi et

d'interagir avec d'autres enfants nécessite la mise en place de compétences conceptuelles de la pensée sociale. En effet, l'enfant en situation de jeu symbolique a la possibilité de se décentrer socialement pour se centrer sur son personnage, ce qui nécessite de prendre sa perspective. Au-delà de la capacité de jouer symboliquement, la recherche de Dunn et Hughes (2001) propose que les thèmes choisis (violents ou non) par les enfants en situation de jeu sont associés à leur développement. Ces chercheurs ont étudié la relation entre l'intérêt envers les thèmes imaginaires violents, la prise de perspective d'autrui et les comportements émotionnels et antisociaux en situation de jeu symbolique avec des pairs. La recherche démontre que les enfants de quatre ans qui s'engagent facilement et fréquemment dans des jeux symboliques avec des thèmes de jeux non-violents sont plus habiles pour comprendre les pensées des personnages présentés dans les épreuves mesurant leur habileté à prendre la perspective d'autrui (p. ex. de ses croyances, ses désirs ou encore ses émotions). La capacité de jouer symboliquement avec des thématiques non-violentes est associée à l'habileté à comprendre les émotions des autres joueurs et la compréhension de la morale (Arsenio & Fleiss, 1996). Les enfants favorisant les thématiques violentes dans leurs jeux semblent plus susceptibles de donner des explications hédonistes et égoïstes pour expliquer les émotions du personnage impliqué lors des évaluations individuelles. Ces données, cohérentes avec Gottman (1983) et Howes, Unger et Mathesen (1992), proposent qu'au-delà de la capacité à s'engager dans un scénario de jeu symbolique, le choix des thèmes de jeu peut aussi teinter le développement de la pensée sociale et donc, de l'adaptation socioscolaire.

Force est de constater que les recherches précédentes (Dunn et al., 2001; Gottman, 1983; Harris, 2007; Howes et al., 1992; Milligan et al., 2007) étudient le jeu en comparant les comportements des enfants qui s'y engagent (capacité de jouer, thèmes choisis) avec leur performance à des épreuves mesurant diverses habiletés (prise de perspective de l'autre, contrôle inhibiteur, empathie, comportements positifs envers les autres). Les enfants qui prennent part facilement à des scénarios de jeu symbolique positifs semblent plus avancés au plan développemental. Ces résultats démontrent que le jeu symbolique (p.ex., la capacité à s'engager dans un jeu, le choix de thèmes positifs ou encore les échanges langagiers entre les joueurs) peut être associé avec de meilleurs résultats à des tests mesurant le développement de compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui), éthiques (prosocialité) ou procédurales (capacité de résoudre des problèmes sociaux) de l'enfant. Cependant, ces recherches ne précisent pas comment le jeu peut être utilisé pour favoriser le développement de l'enfant en contexte éducatif. Voilà ce que cette thèse tentera de préciser. En effet, cette recherche veut préciser le rôle que tient le jeu dans le développement de la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire. Ainsi, la prochaine section clarifie la forme principale du jeu associé aux enfants de 5-6 ans.

2.3. Le jeu de l'enfant de 5-6 ans

Le jeu de l'enfant peut prendre diverses formes et être catégorisé selon plusieurs typologies (jeu de motricité, jeu de règle, jeu de construction, jeu symbolique, etc.). Dans le cadre de cette section, les définitions et caractéristiques principales du jeu symbolique sont présentées suivant les idées de deux perspectives différentes, mais complémentaires : la perspective constructiviste et la perspective historico-culturelle. Enfin, la forme la plus achevée du jeu symbolique, appelée le jeu mature, est abordée.

2.3.1. L'apport du jeu selon la perspective constructiviste

Selon Piaget (1978b), le jeu chez l'enfant évolue à travers de nombreuses transformations, qui sont également catégorisées en trois types de structures : le jeu sensorimoteur, le jeu symbolique et le jeu de règles. Ces modifications suivent l'évolution de son intelligence, de son langage et de sa socialisation. Au départ, le jeu de l'enfant de 0 à 2 ans est uniquement reproduction. En effet, lorsque l'enfant s'engage dans un jeu sensorimoteur, il effectue des répétitions de mouvements semblables pour ensuite reproduire ces mouvements avec des objets. Par le jeu sensorimoteur, l'enfant apprend par la motricité le plaisir de maîtriser certaines situations. Ensuite, entre 2 et 7 ans, débute l'activité imaginaire. Encore une fois, il y a reproduction d'actions. Par contre, ces reproductions sont symboliques et en dehors de leurs contextes habituels. Avec l'expérience, l'enfant parvient à organiser sa pensée et ses gestes en symboles et parvient à mettre en scène un jeu symbolique à l'image d'une histoire. Enfin, de 7 à 11 ans, le jeu devient une activité collective et partagée avec des pairs. La réalisation d'un jeu deviendra dépendante du respect des règles. La coopération obtient une place importante et le jeu symbolique fait place au jeu collectif. Comme la recherche concerne les enfants qui fréquentent la maternelle, la structure «jeu symbolique» sera détaillée davantage dans le prochain paragraphe.

Plus particulièrement, dans la perspective constructiviste, le jeu symbolique est caractérisé par un ordre relatif, un souci de vraisemblance et d'imitation du réel ainsi qu'un ajustement des rôles. Cela signifie que les enfants qui s'y engagent cherchent à mettre en scène un scénario respectant une certaine structure, déterminée par leurs représentations de la réalité. À 5-6 ans, les enfants se sont construit une représentation du monde et des rôles sociaux qui permet, de façon progressive, une transformation du jeu en imitation du réel. Ainsi, le jeu symbolique de l'enfant prend appui sur son développement cognitif (Piaget, 1978b).

L'observation des comportements de l'enfant en situation de jeu permet d'obtenir des indications sur le développement de ses processus cognitifs et sociaux. Les premiers jeux symboliques consistent principalement à transformer des objets ou à effectuer quelques actions en dehors de leur contexte. Plus l'enfant avance en âge, plus ces scénarios de jeu sont complexes. À l'image d'un récit, le scénario joué inclut un élément déclencheur, des péripéties et une fin. À ce moment, l'enfant comprend que l'autre est différent de lui-même et qu'il possède des goûts, des besoins ou des savoirs qui lui sont propres et qui diffèrent par le fait même de ceux des autres. Pour Piaget, c'est sur la base de ces acquisitions que le jeu deviendra mieux organisé et plus près du réel.

Toutefois, dans le cadre de cette recherche, le jeu n'est pas utilisé pour mesurer le niveau de développement de l'enfant, mais bien pour le soutenir, le guider ou encore le stimuler. Prendre part à des jeux symboliques permet à l'enfant de cinq ans d'expérimenter des situations qu'il a déjà vécues, observées ou qu'il pense réaliste. Il peut, par exemple, reproduire des événements vécus et tenter de mettre en scène de nouvelles actions face à un problème simplement pour voir les réactions possibles chez les autres joueurs. L'enfant qui prend part à un jeu symbolique a l'occasion de se familiariser avec des compétences sociocognitives et doit les mobiliser pour assurer la continuité du jeu entrepris; sens du jeu, organisation, coopération, stratégies, capacité de négocier les rôles. Les compétences que l'enfant apprend à mobiliser pourront être réutilisées ultérieurement dans ses jeux, mais aussi dans le monde réel. Pour ces raisons, l'utilisation du jeu symbolique semble tout à fait pertinente pour favoriser la pensée sociale, les relations sociales harmonieuses et l'adaptation socioscolaire.

2.3.2. L'apport du jeu selon la perspective historico-culturelle

Tout comme Piaget, Vygotski s'est également intéressé au rôle du jeu dans le développement du jeune enfant. En fixant des critères pour différencier le jeu de l'enfant des autres formes d'activités, il infère que le jeu d'un enfant implique une situation imaginaire (Vygotski, 1978). Vygotski ne fut pas le premier à discuter du jeu qualifié de symbolique. Toutefois, le symbole représente habituellement un des exemples d'une activité ludique ou encore l'une de ses structures (p. ex. un jeu symbolique en opposition à un jeu sensorimoteur ou un jeu de règles). La description des types de structures de jeu de Piaget constitue un bon exemple. En effet, comme le mentionnent les écrits de Piaget, le jeu symbolique correspond à l'une des structures de jeu que l'enfant exprimera durant son développement (1978b). La définition du jeu de Vygotski se distingue parce qu'elle s'applique uniquement au jeu symbolique et n'intègre pas les activités de motricité, de manipulation d'objets et d'exploration. Contrairement aux autres activités, le jeu décrit par Vygotski comporte trois

composantes majeures : a) une situation imaginaire créée par les enfants, b) des rôles choisis et joués par les enfants, c) un ensemble de règles déterminées par les rôles choisis (Vygotski, 1978).

La situation imaginaire choisie par l'enfant est au départ très près de sa réalité. Vygotski mentionne qu'il réfère à sa mémoire plutôt qu'à la création d'une situation imaginaire nouvelle. Ainsi, il reproduit une histoire pour mettre en scène des scénarios calqués sur ses expériences quotidiennes ou sur ce qu'il connaît de la réalité. Ces scénarios incluent des rôles qui reposent également sur ses expériences sociales. Plus il dispose d'informations concernant les rôles qu'il aura choisis, plus ses scénarios risquent d'être étoffés. Cela interpelle le rôle de l'adulte, qui doit mettre à la disposition des enfants du matériel suggérant des thématiques liées à ce qu'il expérimente au quotidien (p.ex., famille, épicerie, hôpital, école, etc.) pour favoriser leur engagement dans un jeu qu'ils pourront planifier. Ainsi, la sélection du rôle sera suivie d'une réflexion concernant les actions que celui-ci est susceptible de poser pour se terminer par un partage des idées avec ses pairs. Au cours du développement de la capacité de jouer de l'enfant, les règles émergent et deviendront de plus en plus précises.

L'enfant en situation de jeu symbolique semble libre de déterminer ses propres actions. Mais, il s'agit d'une liberté illusoire, puisque ses actions sont en fait dépendantes de ses connaissances et des significations qu'il donne aux objets et aux événements. Ainsi, les enfants plus jeunes s'engagent fréquemment dans un jeu symbolique ayant pour thématique «papa-maman» puisqu'elle intègre ce qu'ils connaissent le mieux. Ils peuvent alors reproduire les actions qu'ils voient quotidiennement chez leurs propres parents. Les enfants ayant plus d'expériences sociales pourront varier les thématiques choisies selon leurs connaissances. Par exemple, un enfant devant se rendre fréquemment à l'hôpital est plus susceptible de l'utiliser comme thème de jeu comparativement à un autre qui s'y rend plus rarement. Voilà pourquoi les connaissances sur le monde et les rôles sociaux guideront les actions de l'enfant en situation de jeu. À l'âge scolaire, le jeu ne s'affaiblit pas, mais se propage dans une attitude qui tend vers le réel tel que défini par la culture de l'enfant (Vygotski, 1978).

La pertinence du jeu comme contexte de développement de la pensée sociale repose sur le fait que l'enfant l'expérimentant se doit d'utiliser des habiletés sociales et cognitives qui sont, comme nous l'avons présenté dans la section précédente, impliquées dans l'émergence de sa pensée sociale et de l'utilisation des compétences qui la sous-tendent (i.e. conceptuelles, éthiques et procédurales). En effet, pour gérer correctement la situation imaginaire et les rôles de chacun, l'enfant doit savoir interagir adéquatement avec les autres, être en mesure de prédire les comportements possibles d'autrui, savoir comment y réagir avec logique en plus d'être capable de choisir des règles compréhensibles et acceptables pour ensuite s'y conformer. Le

jeu n'est pas un prétexte, mais bien un contexte grâce auquel les enfants décomposent les conduites complexes qu'ils vivent ou observent, pour parvenir à les comprendre (Larivée & Terrise, 2010).

2.3.3. Synthèse des apports de Piaget et de Vygotski à la compréhension du jeu symbolique

Bien que les théories constructiviste et historico-culturelle soient différentes, elles renferment tout de même certains éléments communs concernant la place et l'évolution du jeu chez l'enfant. Dans les deux cas, plus l'enfant avance en âge, plus ses créations ludiques s'organisent et se rapprochent de sa réalité jusqu'à en devenir une copie. Ce jeu, qui peut être qualifié de symbolique, est donc une reproduction de situations réelles que l'enfant connaît et expérimente dans ses milieux sociaux. Dans les deux cas, le jeu peut être considéré comme un contexte dans lesquelles les enfants se construisent personnellement en développant leurs capacités et compétences (Piaget, 1967; Vygotski, 1978; Bruner, 1991), tout en expérimentant le monde social, les systèmes de valeurs, normes, règles (de réciprocité, de coopération, de justice, de compétition, etc.) et les différents rapports sociaux (d'âge, de genre, de classe, de rôle, etc.). Enfin, le jeu de l'enfant de 5-6 ans devient une expression de sa compréhension de la réalité, notamment celle sociale. De ce fait, plus l'enfant connaît le monde social, plus il est susceptible de mettre en scène des scénarios de jeux complexes et variés avec ses pairs. Malgré le fait que le jeu symbolique semble une activité importante pour le développement de la pensée sociale, et indirectement de l'adaptation socioscolaire, peu de recherches s'intéressent à sa portée développementale en contexte éducatif ou au rôle que peut tenir l'enseignante auprès des enfants qui s'y engagent.

2.4. Le rôle de l'adulte dans le soutien du jeu symbolique chez l'enfant en contexte éducatif

Lorsqu'il est question de soutenir le jeu de l'enfant en contexte éducatif, il devient nécessaire de s'interroger sur le rôle que peut prendre l'enseignante⁴ pour y parvenir. Doit-elle laisser jouer les enfants par eux-mêmes ou encore s'engager dans les scénarios mis en scène? Comment peut-elle accompagner le jeu tout en laissant les enfants maîtres de cette activité? Les premières études sur le rôle de l'adulte pour soutenir le jeu

⁴ Il importe de noter que les pairs peuvent également avoir une influence sur le développement de l'enfant (Owens & Ascione, 1991; Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004) et l'évolution de ses jeux symboliques en contexte éducatif au préscolaire. Toutefois, dans le cadre de cette recherche nous n'en avons pas tenu compte. Il est souhaitable que d'autres recherches s'y attardent.

symbolique mettent en lumière que l'incapacité de l'enfant à mettre en scène un jeu est associé à des difficultés d'apprentissage (Smilansky, 1968). Des lacunes au plan social ou cognitif rendent complexe l'engagement d'un enfant dans un scénario de jeu symbolique. Puisque le jeu symbolique est vu comme un levier de développement, des chercheurs ont étudié le soutien apporté aux enfants dans leurs jeux. Ainsi, des recherches proposent des pistes pour permettre un soutien de l'adulte, dans l'élaboration et l'exécution d'un scénario de jeu, pouvant mener l'enfant à un développement optimal (Karpov, 2005).

Parmi les premières études sur le rôle de l'adulte dans le jeu de l'enfant, celle de Saltz, Dixon & Johnson (1977) proposait des activités pour apprendre à jouer. Dans cette recherche, les enfants participaient à des lectures de contes et devaient ensuite les jouer. Durant les sessions de jeu, l'adulte avait pour tâche de s'immiscer, au besoin, dans le scénario des enfants. Par exemple, il pouvait prendre un petit rôle et en profiter pour suggérer des actions pour soutenir le scénario ou encore proposer des stratégies pour résoudre les conflits. Saltz, Dixon et Johnson (1977) ont démontré que les enfants engagés dans ces activités de jeu présentaient des scénarios plus organisés en plus d'obtenir des résultats supérieurs aux mesures de développement cognitif. Des recherches plus récentes vont dans le même sens et démontrent que les programmes qui misent sur la valorisation du jeu guidé par l'adulte conduisent à de meilleures habiletés sociales et cognitives (Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hornbeck & Stechuk, 2008; Bodrova & Leong, 2006, 2011; Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007).

Toutefois, peu d'études s'attardent à préciser ce que peut faire l'adulte pour favoriser la nature du jeu de l'enfant. L'étude de Smilanski et Shefatya (voir Karpov, 2005; Smilansky & Shefatya, 2004) proposait d'observer les changements dans le jeu des enfants âgés entre 3 et 6 ans dans des scénarios choisis préalablement (hôpital et l'épicerie) selon 3 types de soutien concernant : 1) l'expérience/scénario; 2) les comportements en situation de jeu (interventions directes et indirectes); 3) l'expérience/scénario et les comportements en situation de jeu.

Pour le premier type de soutien (expérience/scénario), les enfants avaient fait une visite des lieux choisis (épicerie et hôpital). Durant ces visites, ils recevaient des informations concernant les rôles sociaux des gens présents (p. ex., ce que fait un patient et pourquoi il se rend à l'hôpital, les outils que peut utiliser un docteur, etc.) et leurs relations (p.ex., la relation entre le docteur et le patient). Pour le second type de soutien (les comportements en situation de jeu), les enfants n'ont pas effectué de visites. Ils ont plutôt bénéficié de l'aide de l'enseignante durant leur jeu. Ainsi, des interventions directes pouvaient être réalisées par exemple, en questionnant les enfants (Comment se porte ton bébé aujourd'hui? Penses-tu que tu devrais l'amener à l'hôpital ?) ou encore en proposant des suggestions aux enfants moins engagés (p. ex. Mathieu, est-ce que tu

es l'infirmier chargé d'examiner le bébé? As-tu une idée de ce que tu peux faire?). L'enseignante pouvait également effectuer des interventions indirectes en prenant un rôle dans le scénario des enfants. Pour le troisième type de soutien, les deux types de soutien mentionnés précédemment furent utilisés.

L'étude de Smilanski, se situant dans une perspective historico-culturelle, proposait des critères pour les choix de thèmes de jeu proposés aux enfants en contexte éducatif (Voir Karpov, 2005; Smilansky et al., 2004). Spécifiquement, les thèmes de jeu proposés devaient respecter les caractéristiques suivantes : 1) le thème proposé doit permettre tant aux garçons qu'aux filles de s'engager dans le jeu; 2) le thème proposé doit être présent dans le quotidien de l'enfant (p.ex., papa-maman, l'hôpital ou le magasin) et; 3) les rôles associés aux thèmes doivent être présents dans la vie des enfants ou dans celles des personnes qu'ils observent régulièrement. Les thèmes étaient donc proposés par l'adulte, mais adaptés aux savoirs et à la culture des enfants.

Au terme des six semaines d'intervention (45 heures au total), le groupe d'enfants ayant bénéficié du premier type de soutien (l'expérience/scénario) n'a pas démontré un engagement plus important. Cependant, 38% des enfants ayant obtenu le second type de soutien (les comportements en situation de jeu) et 48% de ceux ayant obtenu le troisième type de soutien (l'expérience/scénario et les comportements en situation de jeu) sont devenus plus engagés dans leurs jeux symboliques. Ainsi, une intervention sur les scénarios de jeu (rôles, les relations entre les rôles) et les objets pouvant y être inclus (les objets utilisés par les personnages) est importante, mais doit être combinée à des interventions de l'adulte durant le jeu des enfants.

La guidance et le soutien de l'adulte semblent des conditions essentielles pour que l'enfant parvienne à l'atteinte d'un jeu symbolique planifié et complexe appelé «jeu mature» (Bodrova & Leong, 2006, 2011, 2012a, 2012b, 2012c; Karpov, 2005). Pour qu'il y ait évolution du jeu symbolique, l'enseignante doit offrir du temps pour jouer, agir comme un guide auprès des enfants et ainsi, fournir un soutien adapté aux besoins des enfants (Trawisk-Smith, 2012; Trawisk-Smith & Dziurgot, 2011). Par conséquent, la diminution de la place consacrée au jeu dans les contextes éducatifs soulevée depuis quelques années (Gillian Mauffette, 2009, 2010, 2012; Landry, Bouchard & Pagé, 2012; Miller & Almon, 2009; Stipek, 2006; Trawisk-Smith, 2012; Trawisk-Smith & Dziurgot, 2011) mène les enfants à exprimer des comportements de jeu immatures tout en les privant des bénéfices associés au jeu mature (Elkonin, 2005a, 2005b). Pour les néo-vygotskiens, les effets positifs du jeu symbolique sur le développement sont associés à la maturité du jeu. Cette idée de jeu mature provient d'Elkonin (2005a, 2005b) qui a étudié le développement du jeu de l'enfant jusqu'aux premières années du primaire. Le jeu symbolique peut être qualifié de mature lorsqu'il se caractérise notamment, et non exclusivement, par : 1) une entente sur son rôle et celui des autres; 2) une durée importante puisqu'il a été

organisé (en termes de jours); 3) un scénario organisé incluant un début, un milieu et une fin (à l'image d'un script), et 4) une cohérence avec la réalité.

Outre le programme *Second Step* (Committee for children, 2002), l'approche *Les outils de la pensée* (Bodrova & Leong, 2012b) propose également d'utiliser le jeu symbolique pour favoriser le développement de l'enfant. Contrairement au programme *Second Step*, ce dernier ne fait pas seulement intégrer le jeu symbolique à des activités en contexte éducatif, mais vise spécifiquement à le rendre mature. L'approche *Les outils de la pensée* présente le jeu symbolique mature comme l'activité maîtresse des enfants de 3 à 6 ans. En effet, Bodrova et Leong (2012b), auteures de l'ouvrage *Les outils de la pensée*, stipulent que le jeu symbolique mature est le moteur du développement de l'enfant et ainsi, le contexte à privilégier en contexte éducatif. C'est par l'expression d'un jeu plus mature que l'enfant tire profit du contexte éducatif misant sur le jeu symbolique pour son développement global. Puisque le jeu symbolique mature repose sur la guidance et le support de l'adulte (Leong, 2009), l'enseignante doit soutenir l'enfant. C'est ainsi qu'il pourra accéder à un jeu symbolique plus étoffé, organisé ou planifié et ainsi, tendre vers un jeu symbolique mature. L'étayage avant, pendant et après le jeu devrait permettre à l'enfant d'utiliser des jouets ou des objets de façon symbolique, d'inventer des scénarios de jeu, de comprendre les différents rôles possibles dans les situations symboliques, de même que les liens entre ceux-ci, de maintenir ces rôles tout au long du jeu et ainsi de suite. L'idée d'apprendre aux jeunes enfants à jouer (étayer le jeu) n'est pas nouvelle. Cependant, elle était surtout utilisée pour les enfants ayant des problèmes de différentes natures (Karpov, 2005). Le programme de Bodrova et Leong (2012b) mise sur l'insertion de l'adulte durant le jeu de l'enfant, mais surtout lors de la planification du jeu. Cela signifie que le jeu est constitué de moments précédant le jeu où les enfants réfléchissent aux aspects de leur scénario : les personnages, les actions qu'effectueront les personnages, les objets qui seront utilisés, ceux qui devront être imaginés, les péripéties, etc.

La vision du jeu proposé par le programme *Second Step* (Committee for children, 2002) et l'approche *Les outils de la pensée* (Bodrova & Leong, 2012b) divergent. D'une part, le programme *Second Step* propose des activités de jeu symbolique moins mature comme contexte éducatif pour favoriser les compétences de la pensée sociale. D'autre part l'approche *Les outils de la pensée* mise sur l'étayage du jeu symbolique pour le rendre plus étoffé de façon à ce qu'il favorise le développement de l'enfant. Malgré ces divergences, les deux visions semblent complémentaires dans la mesure où le premier propose de mettre en scène des moments permettant une brève incursion dans un contexte préparant à la mise en scène de jeu symbolique. En effet, *Second Step* (Committee for children, 2002), par ses activités permettant aux enfants de reproduire des gestes symboliquement ou des scénarios axés sur des problèmes sociaux susceptibles d'être vécus par les enfants, offre une occasion pour mettre en scène des habiletés devant être utilisées en situation de jeu. La durée de

ces activités peut paraître courte, toutefois les enfants de 5-6 ans bénéficient de moins de temps de jeu, cela peut être plus difficile pour eux de s'engager dans un scénario sur une période de temps importante. Ainsi, les activités de *Second Step* peuvent être vues comme une incursion progressive dans le monde du jeu qui sera ensuite valorisé par l'approche *Les outils de la pensée*.

Dans le cadre de cette recherche, des opportunités relationnelles⁵ misant sur l'étayage du jeu symbolique seront créées à partir du programme *Second Step* et de l'ouvrage *Les outils de la pensée*. Plus spécifiquement, le programme *Second Step* inspire l'amorce des opportunités relationnelles mises en place puisqu'il vise l'étayage de compétences de la pensée sociale. Celles-ci peuvent être nécessaires pour s'engager dans un scénario de jeu (Committee for Children, 2002). Le programme *Second Step* préconise aussi l'expression de comportements de jeu (mime, choix de rôles, etc.) préalables à un jeu symbolique mature. L'ouvrage *Les outils de la pensée* inspire la section *réalisation* des opportunités misant sur l'étayage du jeu. La section *réalisation* représente la section la plus importante des opportunités relationnelles (i.e. entre 20 à environ 40-50 minutes pour une rencontre d'une heure). De plus, ces opportunités misent en place en milieu scolaire tiendront compte notamment des prescriptions ministérielles et des écrits scientifiques en favorisant le jeu et les échanges sociaux comme médium. Bref, dans cette étude, le socius représentera un milieu particulier soit, une classe de maternelle où la mise en place d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique devrait favoriser le développement de la pensée sociale et indirectement de l'adaptation socioscolaire des enfants.

2.5. Question et objectifs de la recherche

La présente étude cherche à répondre à la question suivante : l'étayage du jeu symbolique exerce-t-il un effet sur le développement de la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans?

Elle comprend les objectifs suivants :

- 1) Dresser un état des connaissances sur le jeu symbolique comme contexte de développement de la pensée sociale, l'adaptation socioscolaire en maternelle cinq ans;
- 2) Étudier le développement de la pensée sociale et ses liens prédictifs avec l'adaptation socioscolaire chez des enfants de cinq ans qui fréquentent la maternelle

⁵ La structure des rencontres est précisée dans la section méthodologie. Les planifications complètes sont accessibles en annexe (voir annexe 1).

3) Examiner l'effet d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique sur le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire des enfants de cinq ans qui fréquentent la maternelle.

Il est souhaité que les résultats de cette thèse par articles permettent de décrire de façon plus précise le développement de la pensée sociale des enfants à la maternelle cinq ans et son lien avec l'adaptation socioscolaire. Ainsi, il sera possible d'identifier quelles sont les relations entre les compétences conceptuelles, éthiques et procédurales de la pensée sociale et les dimensions de l'adaptation socioscolaire (sociabilité, adaptation socioscolaire, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés). La recherche mènera également à la mise en place d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique. Ces opportunités relationnelles, qui seront expérimentées en classe maternelle, permettront aux enfants d'exp  rimer des situations sociales qui, tout en respectant les besoins de l'enfant de même que les prescriptions du volet préscolaire du Programme de formation de l'  cole québécoise (2001), favorisent leur développement.

Chapitre 3 : Méthodologie

Ce chapitre expose la méthodologie privilégiée pour atteindre les objectifs visés par cette étude. D'abord, les sujets participants à la recherche sont présentés. Ensuite, le déroulement de la recherche, les instruments utilisés pour la collecte des données de même que les analyses statistiques qui permettront de répondre à nos objectifs de recherche sont décrits.

3.1. Participants

Pour la réalisation de cette recherche quasi expérimentale (Gaudreau, 2011), des enfants de 5-6 ans (M (en mois) = 68; ET = 3,55) qui fréquentaient une classe maternelle de la région de Québec ont été recrutés. L'échantillon total comptait 4 classes et 72 sujets (43 = garçons; 29 = filles). Puisqu'un des objectifs de la recherche consistait à examiner l'effet d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique sur le développement de la pensée sociale des enfants de 5-6 ans qui fréquentent la maternelle, les classes ont été divisées de façon à former deux groupes distincts. L'échantillon est qualifié «de volontaires» puisque la participation et la division des groupes résultent du choix des enseignantes (Vallerand & Hess, 2003). Deux classes de maternelle (N = 34; 22 = garçons; 12 = filles) cinq ans (M = 67; ET = 3,20) ont ainsi formé le groupe expérimental et les deux autres classes (M = 38; 21 = garçons; 17 = filles) du même niveau (M = 69; ET = 3,47) ont formé le groupe contrôle. Les quatre classes ont un nombre équivalent de garçons et de filles. Un enfant du groupe contrôle déménagea entre le début et la fin de l'expérimentation.

Pour ce qui est de l'indice de défavorisation du milieu socio-économique (IMSE) qui atteste de la défavorisation d'un milieu scolaire, il se calcule selon la proportion de mères sous-scolarisées et de la proportion des parents inactifs. Plus spécifiquement, il réfère à la proportion de ménages où les deux parents ne travaillent pas au moment du recensement. Les écoles sont classées selon un rang décile où le rang 1 correspond à un milieu aisé et le rang 10 à un milieu défavorisé. Les deux écoles de notre échantillon obtiennent un rang décile de 2 et 1 pour l'IMSE pour l'année 2008-2009. Le statut socioéconomique des milieux ne sera pas considéré comme variable distinctive puisque les deux rangs déciles sont souvent combinés pour identifier un milieu socio-économique aisé, particulièrement dans le cas des études à échantillon réduit. Il est ainsi présumé que la variable ne pourra pas dégager de distinction entre les groupes.

3.2. Déroulement et instruments utilisés

En novembre 2009, suite à l'approbation du Comité d'Éthique et de la Recherche de l'Université Laval, un feuillet d'information⁶ a été présenté aux directions des écoles primaires relevant de la Commission scolaire des Découvreurs située dans la région de Québec. Certaines directions ont à leur tour distribué le feuillet aux enseignantes. Les quatre premières enseignantes ayant communiqué leur intérêt pour la participation à notre recherche furent recrutées. En décembre 2009, des formulaires de consentement⁷ ont été envoyés à ces enseignantes et aux parents de leurs élèves.

3.2.1. Instruments et procédure de collecte des données

Cette section présente les instruments utilisés auprès des enfants et des enseignantes pour la collecte des données sur la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire. Chaque fois, les variables retenues sont présentées pour chacun des instruments de mesure. Ensuite, la procédure suivie pour recueillir les données est expliquée.

3.2.1.1. *Instruments utilisés pour mesurer la pensée sociale chez les enfants*

Tous les enfants dont les parents ont signé le consentement parental ont participé à une entrevue individuelle pour la réalisation des trois épreuves sociocognitives⁸, avant et après l'expérimentation. Ces entrevues, réalisées sous forme de jeux, permettaient d'évaluer des compétences relatives à la pensée sociale et également d'en mesurer l'évolution au cours de l'année scolaire. Conformément au cadre théorique privilégié, le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales sera le cadre structurant pour le choix des variables à mesurer. Ainsi, trois épreuves sont privilégiées, et permettent de mesurer : les compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui), les compétences éthiques (attitude prosociale), les compétences procédurales (capacité de résoudre des problèmes sociaux). Il importe de noter que chacune de ces épreuves intègre des illustrations en fonction du genre de l'enfant pour faciliter sa capacité à se mettre à la place des personnages des mises en situation. Un portrait de ces trois épreuves utilisées lors de l'expérimentation sera à présent tracé.

⁶ Ce feuillet est accessible en annexe 2 avec l'ensemble des documents approuvés par le Comité d'Éthique et de la Recherche de l'Université Laval.

⁷ Les formulaires sont accessibles en annexe 2.

⁸ Le protocole complet est disponible à l'annexe 3.

Les compétences conceptuelles : une épreuve pour mesurer la prise de perspective d'autrui (fausses croyances)

Dans le cadre de cette étude, les compétences conceptuelles sont mesurées à l'aide d'une épreuve adaptée d'une tâche classique de Wimmer et Perner (1983). Cette tâche identifie la capacité de l'enfant à inférer des états mentaux à partir d'événements observables de même que la capacité d'utiliser ces états mentaux pour prédire le comportement d'un protagoniste à l'aide de l'histoire suivante de Max et la barre de chocolat (voir encadré 1).

Encadré 1

Max et la barre de chocolat

Max et la barre de chocolat

Le garçon (la fille) est dans sa chambre (présenter à l'enfant les images : regarde il y a son coffre et son bureau). Le garçon (la fille) a un beau chocolat (ajouter devant le personnage l'image du chocolat). Le garçon (la fille) range son chocolat dans son coffre (faire les gestes avec les images) et sort de sa chambre pour jouer dehors. Il/elle viendra manger son chocolat plus tard (cacher le personnage sous la table ou hors de la vue de l'enfant).

Pendant que le garçon (la fille) n'est pas là, sa mère (présenter le nouveau personnage) arrive dans la chambre pour ranger. Elle prend la tablette de chocolat et la déplace dans le bureau (réaliser les gestes avec les images). Puis, elle s'en va (cacher le personnage de la mère).

Plus tard, le garçon (la fille) revient (réintroduire le personnage) dans sa chambre pour chercher sa barre de chocolat.

L'épreuve présentée par Mélançon (2005), adaptée de Wimmer et Perner (1983), est utilisée puisqu'elle a été traduite pour des enfants québécois du même âge que les participants à la présente étude. Les données codifiées permettent d'obtenir les variables dichotomiques suivantes:

- la capacité de l'enfant d'inférer des états mentaux (attribution d'ignorance) (0-1)⁹
 - Est-ce que Max sait où est la barre de chocolat?
- la capacité de l'enfant à attribuer une fausse croyance (attribution d'une fausse croyance) (0-1)
 - Où est-ce que Max pense-t-il que son chocolat se trouve?

⁹ Dans cette épreuve, l'enfant incapable d'effectuer la tâche (p. ex. inférer des états mentaux) est codée 0 alors que sa capacité est codée 1.

- la compréhension que les croyances du personnage guident ses actions (inférence sur une action) (0-1)
 - o Où est-ce que Max va aller pour chercher son chocolat?

Aussi, l'histoire était suivie de questions de contrôle, soit une question portant sur la réalité (Où est le chocolat maintenant?) et une question portant sur la mémoire (Où était le chocolat au début?). Ces deux questions permettent de s'assurer de la compréhension de la mise en situation par le sujet et de valider sa réponse. Ainsi, des réponses correctes de l'enfant aux questions de justifications diminuaient les chances que les premières réponses émises par l'enfant soient associées au hasard.

Pour l'analyse, différents regroupements de variables furent tentés, notamment celui proposé par Mélançon (2005) suggérant une moyenne des trois premières questions. Toutefois, la cohérence interne de ces variables est, pour notre échantillon, très faible, ce qui démontre que les questions mesurent des construits différents (0,328). De ce fait, nous considérerons la cotation proposée par Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011), qui résulte d'un constat semblable à celui de la présente étude soit, l'absence de corrélations entre les mesures de l'épreuve. Elle retient uniquement la question nommée «compréhension que les croyances du personnage guident ses actions». De plus, cette question, qui permet de mesurer la capacité de l'enfant à inférer sur la base d'une action, est considérée comme étant la question classique habituellement utilisée pour l'attribution de fausses croyances (Wellman, 2001).

Les compétences éthiques : une épreuve pour mesurer l'attitude prosociale

Les compétences éthiques sont mesurées à l'aide d'une épreuve adaptée de l'instrument de Eisenberg-Berg et Hand (1979) par Pagé et Gravel (1998), eux-mêmes inspirés de Gravel (1997) et Pagé (1995). Elle porte sur la tendance hypothétique de l'enfant à intervenir de façon prosociale face à la détresse d'un pair (Bouchard, Gravel & Cloutier, 2006b). L'épreuve est constituée de trois histoires face auxquelles l'enfant a le choix d'opter pour une solution altruiste, prosociale ou non-prosociale. La première concerne un pique-nique avec des pairs où un enfant doit partager ou non son lunch avec un enfant ayant perdu le sien. La seconde concerne une bataille dans une école où un enfant doit porter secours ou non à un autre enfant qui se fait frapper. La dernière raconte l'histoire d'un enfant se rendant à la fête d'un pair et qui doit choisir d'aider ou non un enfant blessé qu'il croise en s'y rendant. Suite à son choix d'aider ou non un pair, on demande à l'enfant de 1) justifier sa réponse et ensuite, en le confrontant à la conséquence de son choix, on lui offre 2) la possibilité de le maintenir ou d'en changer. Il doit alors justifier de nouveau ce dernier choix. Par exemple, la première histoire devait être présentée à l'enfant suivant les indications de l'encadré 2.

Encadré 2

Histoire du pique-nique

1^{ière} histoire : Le pique-nique

Tu vois "enfant" est dans la cuisine avec sa mère (*on présente la première vignette*). Elle lui a préparé son repas préféré. Sais-tu pourquoi? Parce que "enfant" s'en va à un pique-nique au parc avec tous les amis de la garderie. Sur son chemin "enfant" rencontre un autre enfant qui est tout triste parce qu'il a perdu son lunch (*on présente l'autre vignette*).

"Enfant" se demande ce qu'il devrait faire. Est-ce qu'il devrait partager son lunch, même si ensuite il en a moins pour lui-même, ou s'il devrait tout garder pour lui-même et l'autre ne pourra pas aller au pique-nique?

Qu'est-ce que tu crois qu'il devrait faire? Pourquoi?

->Présenter conséquence inverse du choix :

S'il partage, il lui en reste moins.

S'il ne partage pas, autre enfant ne pourra pas aller pique-nique.

->Vérifier conservation du premier choix en demandant à nouveau :

Qu'est-ce que tu crois qu'il devrait faire? Pourquoi?

Les questions de l'épreuve nous permettent d'obtenir des précisions concernant : l'attitude, le type de solution retenu et la perception des besoins d'autrui par l'enfant. Les variables dégagées de la procédure sont les suivantes :

- L'attitude prosociale (mesurée à deux reprises pour chacune des trois histoires. L'enfant peut obtenir entre 0 et 3 points selon qu'il maintient ou non sa réponse après confrontation);
- La solution prosociale (mesurée à une reprise pour chacune des trois histoires. L'enfant peut obtenir entre 0 et 3 points selon le comportement énoncé : orienté vers le bénéfice d'autrui, orienté vers un partage des coûts et bénéfices avec autrui ou encore un comportement non-prosocial);
- La perception des besoins d'autrui (mesurée à une reprise pour chacune des trois histoires. L'enfant peut obtenir entre 0 et 3 points s'il démontre que sa mesure d'aide est en lien avec les besoins du protagoniste en difficulté).

La cohérence interne (0,80), mesurée par l'alpha de cronbach entre ces trois variables, permet de supposer qu'elles mesurent la même habileté. Dans un souci de diminution du nombre de variables, nous utiliserons une moyenne des scores des trois variables de l'attitude prosociale de façon à n'en former qu'une seule.

Les compétences procédurales : une épreuve pour mesurer la capacité de résoudre des problèmes sociaux

L'épreuve mesurant les compétences procédurales est adaptée du Preschool Interpersonal Problem Solving (PIPS) (Shure & Spivack, 1974) par Gravel (1997) et Pagé (1995). Cette épreuve évalue l'habileté de l'enfant à trouver des solutions pour résoudre des problèmes interpersonnels impliquant un pair. Les réponses permettent d'identifier ses stratégies de résolution de problèmes connues et privilégiées en situation conflictuelle. L'instrument inclut 5 mises en situation racontées à l'enfant. Dans chacune d'elles, un enfant veut obtenir un jouet déjà utilisé par un pair (1) Cerf-volant, 2) Balançoire, 3) Tambour, 4) Bateau, 5) Xylophone). L'enfant écoute l'histoire, toujours racontée à l'aide d'illustrations, et doit terminer celle-ci en formulant des stratégies pour lui permettre d'obtenir le jouet en possession d'un pair. À titre d'exemple, l'une des cinq histoires où un enfant veut obtenir un jouet déjà utilisé par un pair est présentée à l'encadré 3.

Encadré 3

Exemple d'histoire utilisée pour l'épreuve sur la capacité de résoudre des problèmes sociaux

1^{re} histoire

Pointer le premier dessin et identifier les personnages.

Ici, c'est Samuel (Camille). -- Là, c'est William (Audrey).

Pointer le deuxième dessin et montrer à l'enfant le dessin du cerf-volant.

Peux-tu me dire quel jouet est-ce?

Attendre la réponse de l'enfant. Si nécessaire, identifier correctement le jouet.

Oui, c'est un cerf-volant.

Mettre le jouet près du dessin de Samuel (Camille)

Maintenant, Samuel (Camille) joue avec ce cerf-volant (ne jamais dire "son") depuis longtemps William (Audrey) aimerait avoir la chance de jouer avec le cerf-volant, mais Samuel (Camille) joue avec.

***Qui joue avec le cerf-volant depuis longtemps? Montre-le-moi.**

Laisser l'enfant montrer le dessin et approuver: ***C'est vrai.**

Pointer le dessin de Samuel (Camille) et dire: ***Qui veut jouer avec le cerf-volant?**

Laisser l'enfant répondre et approuver: ***C'est vrai.**

Pointer le dessin de William (Audrey).

-Qu'est-ce que William (Audrey) peut faire s'il (elle) veut avoir une chance de jouer avec le camion/la poupée? Montrer le dessin du jouet.

Si aucune solution: **Qu'est-ce que William (Audrey) peut faire?**

Si toujours pas de réponse: **Qu'est-ce que William (Audrey) peut dire?**

Lorsque la première solution pertinente est donnée, dire:

-C'est une façon, on va la noter sur notre liste. Maintenant l'idée de ce jeu est de penser à beaucoup de trucs pour avoir une chance de jouer avec le jouet, alors je vais te raconter plusieurs histoires pour essayer de trouver plusieurs trucs différents.

Les données recueillies ont été classifiées en suivant la méthode proposée par Pagé (1995) qui s'inspirait des écrits de Strayer, Noël, Tessier et Puentes-Neuman (1989) et de Spivack et Shure (1978). Les réponses des enfants nous ont permis d'obtenir des précisions concernant le nombre de stratégies différentes formulées (de 0 à 5), de calculer le type de stratégies choisies (énoncé, action ou état)¹⁰ et finalement de qualifier les stratégies selon leur nature (prosociale, neutre ou agonistique). Les variables retenues dans la présente étude sont les suivantes :

- Le nombre total de stratégies (une cote, entre 0 et 5, qui correspond au nombre total de stratégies différentes pour les cinq mises en situation qui peut se situer entre 0 et 5)
- La présence d'énumérations (une cote, entre 0 et 4, qui correspond au nombre total de répétitions d'une même stratégie pour les cinq mises en situation)
- Un type pour chaque stratégie de l'enfant (énoncé, action, état)
- Une nature pour chaque stratégie de l'enfant (prosociale, neutre ou agonistique)

Encore une fois, le nombre important de variables comparativement au nombre d'enfants dans l'échantillon (N=72) nous poussent à réduire celles-ci de façon à obtenir au maximum 7 variables. Cela permet le respect de la proportion de 10 sujets pour une variable, ce qui rend le test visant l'identification des relations entre les variables suffisamment puissant (Vallerand & Hess, 2003). Le regroupement de variables n'était pas une option puisque l'alpha de cronbach indique qu'il n'y avait pas de cohérence interne entre les variables (-0,138). Pour parvenir à réduire le nombre de variables associées à cette épreuve, nous avons considéré ce que chacune d'elles apportait comme précision. D'abord, la variable «nombre total de stratégies» et

¹⁰ La stratégie qualifiée d'énoncé renvoie à une affirmation (p. ex. : je vais dire «je veux ton jouet»), la stratégie qualifiée d'action à une conduite précise (p. ex. : je vais lui arracher le jouet) et la stratégie qualifiée d'état à une émotion (p. ex. : je vais être triste).

«d'énumérations» se regroupe d'une certaine façon puisque l'enfant qui a une diversité de stratégies aura nécessairement un nombre plus faible d'énumérations et vice-versa. La variable «nombre d'énumérations» ne sera donc pas considérée. Ensuite, les stratégies énoncées par les sujets ont été liées à un énoncé, une action ou un état. Aucune stratégie des enfants ne fût liée à un état. Ainsi, ce type de stratégie fût retiré. Puisque les stratégies des participants associées à un énoncé ou une action démontraient une forte corrélation ($r = -0,99$), elles ont été jumelées de façon à ne former qu'une variable dichotomique nommée «type de stratégie - action ou énoncé». Enfin, les réponses des sujets liées à la nature des stratégies étaient codées prosociales ou agonistiques puisqu'aucune stratégie neutre ne fut énoncée. La corrélation plus faible ($-0,628$) entre les stratégies prosociales et agonistiques conduit à conserver ces deux variables soit : la variable «nature – stratégies prosociales» et «nature – stratégies agonistiques».

Nous avons donc quatre variables pour l'épreuve mesurant la capacité de résoudre des problèmes sociaux : la variable «nombre de stratégies», le «type de stratégie - action ou énoncé», la «nature - stratégies prosociales», de même que la «nature - stratégies agonistiques».

En somme, les épreuves mesurant les compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui), éthiques (attitude prosociale) et procédurales (capacité de résoudre des problèmes sociaux) ont permis de recueillir un total de 10 variables soit : 3 variables pour l'épreuve de la prise de perspective d'autrui (compétence conceptuelle), 3 variables pour l'épreuve de l'attitude prosociale (compétence éthique) et 4 variables pour l'épreuve de résolution de problèmes entre pairs. Après une recherche de cohérence interne entre les variables d'une même compétence (i.e. entre les 3 variables de l'épreuve de la prise de perspective d'autrui, entre les 3 variables de l'attitude prosociale et entre les 4 variables pour l'épreuve de résolution de problèmes entre pairs), seules les trois variables associées à l'attitude prosociale affichent une cohérence interne et sont donc regroupées. Suivant des recommandations d'étude antérieure, une seule variable fût conservée pour l'épreuve de la prise de perspective d'autrui (i.e. la question sur l'inférence d'une action). Il reste donc au total 6 variables, issues des trois épreuves mesurant la pensée sociale par le biais de compétences conceptuelles ($N=1$), éthique ($N=1$) et procédurale ($N=4$). Ces variables devront être réduites à nouveau, de façon à respecter les postulats de base des méthodes d'analyses choisies qui permettront d'établir des relations entre nos variables. Le détail du choix final des variables est précisé dans la section 3.3.1 (voir tableau 3.4).

Fiabilité inter-juges pour les mesures de la pensée sociale chez les enfants

Les rencontres avec les enfants ont été enregistrées sur un magnétophone audio de façon à pouvoir effectuer des verbatims avec toutes les réponses fournies par 11 des enfants. Cela nous a permis de procéder au processus de fiabilité inter-juges avant l'analyse des données associées aux compétences conceptuelles,

éthiques et procédurales de la pensée sociale. Deux personnes ont analysé les réponses des sujets. Afin d'assurer une bonne compréhension des épreuves mesurant les compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui), éthiques (attitude prosociale) et procédurales (capacité de résoudre des problèmes sociaux), de même que de la taxonomie utilisée par les codificateurs, une rencontre de formation fût organisée par la chercheuse principale. Pour arriver à une fiabilité inter-juges acceptable, les deux codificateurs ont décodé les réponses de toutes les épreuves individuelles des 11 mêmes sujets ce qui correspond à 15% de l'échantillon. Nous avons obtenu un coefficient de corrélation d'au moins .80 pour chacune des variables qui seront traitées.

3.2.1.2. Questionnaire utilisé pour mesurer l'adaptation socioscolaire des enfants

Le questionnaire¹¹ proposé aux enseignantes titulaires regroupait deux mesures distinctes voulant recueillir des indications concernant leurs perceptions du développement chaque enfant au plan social, comportemental et psychologique. Il s'agit du *Questionnaire de Réputation sociale* (Lapointe, Noël & Strayer, 1993) et du *California Child-Q-Sort (CCQS)* (Block & Block, 1980) qui sont présentées dans cette sous-section.

D'abord, la première mesure utilisée est une adaptation du *Questionnaire de Réputation sociale* de Lapointe, Noël et Strayer (1993) qui inclut 14 items sur une échelle de Lickert allant de 1 (atypique) à 7 (typique), où 1 correspond à «ne lui ressemble pas du tout» et 7 à «ressemble tout à fait». Toujours présentés sous forme d'énoncé comportementaux, les items permettent aux enseignantes d'évaluer deux dimensions particulières de l'adaptation sociale de l'enfant soit : les problèmes extériorisés (ex. : agressif, dérange, colérique, perturbe) et la maturité sociocognitive (ex. : aimé, souriant, aide à résoudre des conflits, respecte les règles sociales, est aidant). Le tableau 3.1 fait état des cohérences internes, obtenues grâce aux alphas de Cronbach, reliées à ces deux dimensions pour le présent échantillon et celui d'études antérieures.

¹¹ Le lecteur qui souhaite consulter le questionnaire peut y accéder à l'annexe 4.

Tableau 3.1 : Cohérences internes des dimensions de l'adaptation socioscolaire de l'enfant évaluées par l'enseignante

Dimensions et items	Alphas		
	Bouchard (2004) (N=209)	Turcotte (2003) (N=138)	Présente étude (N=72)
Problèmes extériorisés Peut avoir un comportement dérangeant (dérange les autres enfants qui travaillent en classe); Il se fait souvent réprimander (chicaner) par les adultes (comportement perturbant en classe, dérangeant dans la vie de la classe pour l'enseignante et pour les autres enfants); A des comportements agressifs (physiques et/ou verbaux). Il peut bousculer d'autres enfants, les pousser, les taper, les menacer, leur dire des mots grossiers ou blessants; Éprouve souvent de la colère dans ses relations sociales (pairs, enseignantes, etc.); Il éprouve souvent de la difficulté à se contrôler.	,89	,87	,89
Maturité sociocognitive Est aimé et recherché par ses pairs; Est toujours souriant, aime rire, a toujours l'air content et heureux; Cherche à aider ceux qui ont des problèmes; Démonstre un répertoire de stratégies variées et efficaces...; Est généralement capable d'évaluer et de reconnaître ses émotions d'autrui; Connaît et applique bien les règles sociales...; Réfléchit avant d'agir...; Aide à résoudre des conflits; Évalue positivement ce qu'il réalise.	,90	,91	,88

À cette première série de questions a été jointe une adaptation française du California-Child Q-Sort (CCQS) de Block et Block (1980). Au départ, ce questionnaire incluait 100 items et puisqu'il devait être complété par des experts, le vocabulaire était relativement complexe pour des enseignantes. De façon à pouvoir l'adapter pour les parents, Maccoby (dans Turner, Gervail & Hinde, 1993) a effectué une simplification de celui-ci comptant 54 items. Enfin, une version québécoise regroupant 40 de ces 54 items a été créée sur la base d'analyses factorielles (Pagé, Gravel, Ladouceur & Strayer, 1996; Pagé, Bélanger & Gravel, 1998; Pagé, Gravel, Strayer & Bélanger, 1998). Elle regroupait huit dimensions comportementales reliées à l'adaptation socioscolaire (voir annexe 4, items 03 à 100) : 1) Bonne humeur (actif, énergique, intéressant, chaleureux, sensible, heureux, gai), 2) Prosocialité (empathique, généreux, recherché, admiré, sociable), 3) Extroversion (s'affirme, créateur, développe des relations sincères et intimes, est franc), 4) Estime de soi (fortement engagé, confiant, planificateur, attentif, capacité intellectuelle), 5) Maturité (obéissant, conciliant, planificateur, attentif, capacité intellectuelle), 6) Agressivité (transfert le blâme sur autrui, est têtu et dominateur, ne supporte pas les délais), 7) Manque d'autocontrôle (s'inquiète, boude, pleurniche facilement, émotivement inconstant, réaction émotive inadéquate), 8) Anxiété (se sent indigne, méfiant, facilement offensé, victime facile).

Comme pour le questionnaire de réputation sociale de Lapointe, Noël et Strayer (1993), l'enseignante devait situer l'enfant par rapport à chacun des énoncés en lui attribuant un score sur une échelle Lickert allant de 1 (atypique) à 7 (typique) où 1 correspond à «ne lui ressemble pas du tout» et 7 à «lui ressemble tout à fait». Le tableau 3.2 présente les cohérences internes, obtenues grâce aux alphas de cronbach, pour ces différentes dimensions pour cette étude et des recherches antérieures. Le tableau fait ressortir l'étendue des scores pour chacune des dimensions. Notamment, les scores passent de ,63 à ,87 pour l'étude actuelle (voir *Étude 3*). Les dimensions Bonne humeur (,65) et Anxiété (,63) sont les plus faibles alors que l'Estime de soi (,87) et la Maturité (,87) obtiennent les cohérences internes les plus élevées. L'étendue des autres études (voir *Étude 1* et *Étude 2* dans le tableau 3.2.) est moins importante alors que les scores vont de ,68 à ,83 pour l'Étude 1 et de ,76 à ,90 pour l'Étude 2. Les écarts les plus importants entre les scores de l'Étude 3 et ceux des autres études concernent les dimensions Bonne humeur, Prosocialité et Anxiété

Tableau 3.2 : Cohérences internes des dimensions de l'adaptation socioscolaire de l'enfant évaluées par l'enseignante

Dimensions et items	Alphas		
	Étude 1	Étude 2	Étude 3
Bonne humeur	,83	,76	,65
Est physiquement actif; Est vigoureux, énergique, plein d'entrain; Est chaleureux et sensible; Est un enfant qui attire l'attention; Est gai, heureux			
Extraversion	,81	,84	,78
S'affirme; Est créateur dans sa perception et sa pensée, au travail et au jeu; A l'imagination fertile; Développe des relations sincères et intimes; Est ouvert et franc			
Estime de soi	,83	,90	,87
Devient fortement impliqué dans ce qu'il fait; Est confiant et sûr de lui; Est compétent, adroit, habile; Est plein de ressources pour initier des activités; Est curieux et explorateur, désireux d'apprendre, avide de nouvelles expériences			
Prosocialité	,81	,84	,70
Fait bon ménage avec d'autres enfants; Est admiré et recherché par d'autres enfants; Protège les autres; A conscience des sentiments d'autrui; Montre de l'empathie			
Maturité	,76	,89	,87
Est obéissant et conciliant; Est attentif et capable de se concentrer; Planifie, pense à l'avance; Semble avoir une grande capacité intellectuelle; Est fiable, digne de confiance			
Agressivité	,78	,82	,82
Tente de transférer le blâme sur autrui; Essaie de façon caractéristique d'outrepasser les limites imposées; Est têtu Se comporte de façon dominatrice avec les autres; Est incapable d'attendre ou de supporter des délais pour obtenir une récompense			

Manque d'autocontrôle	,78	,82	,85
A tendance à s'inquiéter et à se tourmenter; A tendance à bouger, à gémir ou à pleurnicher; Réagit fortement aux frustrations mineures; A de rapides changements d'humeur; Ses réactions émotives sont inadéquates, insuffisantes ou hors contexte			
Anxiété	,68	,78	,63
Tend a devenir rigide et répétitif ou figé sous l'influence du stress; Semble se sentir indigne, pense qu'il est mauvais; Est facilement offensé, sensible à la critique; Est une victime facile pour les autres enfants; devient le bouc émissaire			
<i>Notes.</i> Étude 1 (Pagé et al., 1998 (N=49); Étude 2 (Turcotte, 2003 (N=138)); Étude 3 (présente étude (N=72))			

Sur la base des tableaux précédents, les regroupements proposés par Gravel et al. (2002) entre les deux questionnaires utilisés, la version française du CCQS et le questionnaire de réputation sociale, ont été privilégiés pour cette recherche. De ce fait, les deux dimensions du premier questionnaire (problèmes extériorisés et maturité sociognitive), de même que les huit dimensions ciblées par l'adaptation du questionnaire de Block et Block (1980) (bonne humeur, prosocialité, extroversion, estime de soi, maturité, agressivité, manque d'autocontrôle et anxiété), ont été regroupées empiriquement en quatre éléments mesurant des concepts semblables. Le regroupement privilégié est composé de 4 facteurs constitués à l'aide des dix dimensions définies préalablement. Le tableau 3.3 présente les regroupements et les cohérences internes issues de ces métaregroupements qui constitueront les quatre dimensions de la présente recherche.

Tableau 3.3 : Description des facteurs issus du regroupement des deux questionnaires destinés aux enseignantes

Adapté par l'auteure sur la base des travaux de Turcotte (2003)

Facteurs	Dimensions regroupées	Alphas		
		Étude 1	Étude 2	Étude 3
Sociabilité	Bonne humeur (C)	,90	,90	,84
	Extroversion (C)			
	Estime de soi (C)			
Adaptation sociocognitive	Prosocialité (C)	,91	,92	,90
	Maturité (C)			
	Maturité sociocognitive (R)			
Problèmes extériorisés	Agressivité (C)	,91	,89	,88
	Manque d'autocontrôle (C)			
	Problèmes extériorisés (R)			
Problèmes intériorisés	Anxiété (C)	,78	,78	,63

(R) Dimensions issues du questionnaire d'adaptation sociale (questionnaire de réputation sociale)
(C) Dimensions issues du questionnaire adapté du CCQS
Notes. Étude 1 (Gravel et al. (2002)(N=233)); Étude 2 (Turcotte (2003);(N=138)); Étude 3 (Présente étude(N=72))

Les résultats obtenus par Gravel et al. (2002), Turcotte (2003) de même que pour la présente étude montrent une bonne cohérence interne (alpha de cronbach) pour trois des facteurs issus de ces regroupements, les problèmes intériorisés présentant seulement une cohérence moyenne dans la présente étude.

3.2.2. Procédure de collecte des données

La collecte des données se déroula entre les mois de janvier et mai 2010. Suite à la réception de l'autorisation écrite des directions d'école, des enseignantes et des parents, la chercheuse principale a procédé à

l'ensemble des entrevues individuelles avec les enfants. La totalité des mesures recueillies auprès des enfants et des enseignantes ont été collectées à deux reprises, avant et après l'expérimentation, soit : au début (janvier 2010) et à la fin de la recherche (mai 2010).

D'abord, chaque entrevue avec les enfants de chaque classe dura en moyenne 20 minutes. Elles étaient réalisées dans un local de l'école fréquentée par les élèves et dirigées exclusivement par la chercheuse principale. Avant la réalisation des entrevues, la chercheuse principale a d'ailleurs passé au moins une journée dans chaque classe pour permettre aux enfants de se familiariser avec sa présence.

D'autre part, les enseignantes disposaient de 4 semaines pour compléter le questionnaire mesurant l'adaptation socioscolaire pour chacun des enfants de leur classe au moment qui leur convenait durant le prétest (janvier 2010) et le posttest (mai 2010). La chercheuse principale s'est proposée pour remplacer gratuitement chaque enseignante pour une journée complète, en janvier et en mai, de façon à ce qu'elles aient l'opportunité de remplir les questionnaires durant les heures de classe. Deux enseignantes sur quatre ont accepté cette offre. Il importe de noter que la chercheuse possède une formation initiale en enseignement et que ce remplacement s'est fait avec l'accord des directions d'écoles.

3.2.3. Pour les enfants du groupe expérimental – La participation à des opportunités relationnelles misant sur l'étalement du jeu symbolique pour favoriser la pensée sociale

Les deux classes composant le groupe expérimental ont participé hebdomadairement à des opportunités relationnelles misant sur l'étalement du jeu symbolique d'une durée d'une heure qui avaient été préalablement conceptualisées en s'appuyant sur le programme *Second Step* (Committee for Children, 2002) et l'ouvrage *Les outils de la pensée* (Bodrova & Leong, 2009; 2012b). Elles s'échelonnaient de la fin du mois de janvier à la mi-avril 2010, pour un total de neuf rencontres animées par la chercheuse principale. Ces rencontres¹² se déroulaient dans le local de classe et impliquaient l'ensemble des enfants de la classe en même temps. Elles avaient pour objectif, notamment, d'amener les élèves à réfléchir sur des préalables à la pensée sociale pour ensuite les mettre en pratique en jouant à faire-semblant. Les trois premières s'attardaient *aux compétences conceptuelles* : connaissance et reconnaissance des émotions, connaissance de soi et de l'autre puis compréhension de la prise de perspective d'autrui. Les rencontres quatre, cinq et six insistaient plutôt sur les

¹² Les planifications des opportunités relationnelles misant sur l'étalement du jeu symbolique sont accessibles à l'annexe 1.

compétences éthiques : empathie, prosocialité et contrôle de soi. Puis, les trois dernières se concentraient sur les *compétences procédurales* : décodage, répertoire de solutions et résolution de problèmes entre pairs.

Toutes les opportunités relationnelles misaient sur l'étayage 1) de concepts préalables à la pensée sociale et 2) du jeu symbolique qui fût également utilisé pour mettre en pratique ces concepts. Elles favorisaient ainsi la pensée sociale et par le fait même, l'adaptation socioscolaire.

Les rencontres étaient divisées en deux phases soit : 1) une phase de préparation où des discussions ancrées sur le programme *Second Step* amènait les enfants à réfléchir sur les préalables sociocognitifs médiatisés par l'adulte (Committee for Children, 2002) et 2) une phase où les enfants étaient amenés à jouer à faire-semblant en suivant les recommandations pour l'obtention d'un jeu mature présentées dans l'ouvrage *Les outils de la pensée* (Bodrova & Leong, 2009; 2012b).

La phase de préparation¹³ incluait l'amorce (élément déclencheur : présentation d'une image, d'une photo, etc.), un élément pour soulever des connaissances antérieures concernant le thème (questions ouvertes aux enfants à propos de ce qu'ils connaissent sur la thématique), de même que la médiation de l'adulte face à l'élément de la compétence qui pouvait être développé (par exemple la compréhension des émotions) et par rapport à un thème que les enfants pourraient réutiliser s'ils le souhaitait durant la période réservée au jeu symbolique (par exemple : «visite à l'hôpital» - comment te sens-tu lorsque tu es malade ?). Cette phase donne la possibilité à l'enfant de réfléchir aux actions susceptibles de survenir dans les scénarios de jeux symboliques.

La phase de réalisation permettait aux enfants de jouer en sous-groupes en s'inspirant au besoin du thème proposé, à l'aide des éléments étayés précédemment et de scénarios imaginés. Il est à noter que les enfants de 5-6 ans n'ont pas toujours la capacité de mettre en scène un scénario étoffé avec plusieurs pairs. L'étayage du jeu par l'enseignante inclut donc également la mise en place de matériels de jeu adapté à l'âge des enfants leur permettant au besoin de trouver des idées pouvant être utilisées pour mettre en scène une histoire se rapprochant de leur vécu ou de ce qu'ils observent quotidiennement. Les enfants auront ainsi plus de facilité à s'engager dans un scénario de jeu sur une période de temps importante. Pendant cette période de jeu,

¹³ Le temps consacré à la phase de préparation varie entre le début et la fin de l'expérimentation. Pour la première rencontre, la phase de préparation dura 20 minutes et le temps diminua jusqu'à la dernière rencontre où elle dura 5 minutes. Cette observation est cohérente avec l'autonomie progressive acquise par l'enfant en situation de jeu qui lui permet de jouer durant une période de temps plus importante. Ainsi, le temps consacré au jeu symbolique est passé de 40 minutes à 55 minutes. Il importe de rappeler au lecteur que la planification du jeu, présente durant la phase de préparation, est considérée comme un élément que l'adulte doit étayer pour mener l'enfant vers un jeu mature.

l'étayage de l'expérimentatrice se poursuivait auprès des sous-groupes d'enfants. À titre d'exemple, la médiation de l'adulte concernait les rôles possibles dans un scénario proposé (ex. : pour le scénario de l'hôpital, on peut demander aux enfants d'identifier ce que fait un médecin, un patient, un parent, un infirmier), les objets utilisés ou les actions posées par les personnages, les relations entre les différents personnages, les scénarios envisageables, etc. L'étayage peut également consister à simplifier la tâche des enfants (p.ex., en les questionnant sur leurs actions «crois-tu qu'il est possible que le patient ait mal à la jambe?»), en accomplissant certaines parties de tâches à leur place (p.ex., prendre un rôle et faire des suggestions pour complexifier le scénario), en les encourageant verbalement à prévoir leurs difficultés ou leur faible connaissance du scénario de jeu choisis (p.ex., en rendant disponible des livres illustrant des scénarios pouvant les inspirer dans leurs jeux symboliques), etc. À la fin de la phase de réalisation, un retour en groupe sur les scénarios inventés ou les difficultés rencontrées (p. ex., le partage des rôles et du matériel, le manque d'idées pour élaborer des scénarios, etc.) amenait les enfants à partager leurs expériences et ainsi, bonifier leurs représentations concernant le jeu symbolique, tout en complexifiant leur pensée sociale.

Lors de l'expérimentation, la première phase (phase de préparation) de ces rencontres était amorcée au lieu de rassemblement habituel des enfants. Pour la seconde phase (phase de réalisation), les enfants étaient divisés en équipes pouvant inclure entre 2 et 5 enfants. Les équipes se formaient selon la règle suivante : durant les trois premières semaines les élèves formaient des équipes de 2 ou de 3, les semaines 4 à 6 des équipes de 4 et enfin, les semaines 7 à 9 des équipes de 5. Ainsi, plus l'expérimentation avançait, plus le nombre d'enfants par équipe augmentait. Puisque les enfants devenaient plus autonomes dans leurs jeux, l'augmentation du nombre de joueurs par équipe fournissait un défi réaliste pour cheminer vers un jeu plus mature. Durant cette deuxième phase, les enfants formaient eux-mêmes leurs équipes et recevaient le matériel¹⁴ pouvant être utilisé. Pour les trois premières opportunités relationnelles, il s'agissait généralement d'images pour appuyer leur mime ou leur scénario préparant au jeu symbolique. À partir de la quatrième rencontre, les enfants recevaient un sac contenant les objets pouvant être utilisés pour s'engager dans un jeu symbolique. Chaque sac contenait exactement les mêmes objets. Bien que le contenu initial fût proposé par l'expérimentatrice selon les recommandations des enseignantes, les suggestions des enfants étaient prises en compte pour les rencontres suivantes. Par exemple, lors de la quatrième rencontre, les sacs de jeu incluaient un linge à vaisselle, des couverts (i.e. assiettes, bols, ustensiles, verres), une poêle, de même que des aliments «jouets», une casquette, des chapeaux de fête, des crayons et une tablette. Lors de la cinquième rencontre, des éléments furent ajoutés à ceux déjà énoncés, soit : une trousse médicale, une radiographie,

¹⁴ Rappelons qu'il s'agit d'un contexte de recherche dans lequel il importe d'offrir le même environnement à l'ensemble de l'échantillon. Dans un contexte de classe maternelle, l'enseignante devrait varier le matériel selon les intérêts des enfants.

des bandes de cotons, un collier, de même que des étiquettes présentant des suggestions de rôles. De cette façon, les enfants jouaient toujours avec le même matériel de base. Le recours ou non aux objets, tout comme leurs significations symboliques demeuraient le choix des enfants. La participation aux neuf opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique constituera une variable indépendante pour les analyses ultérieures.

3.3. Traitement des données

Par le traitement des données de cette recherche, nous souhaitons répondre aux objectifs 2 et 3 de notre recherche¹⁵, soit : 2) Étudier les compétences de la pensée sociale et ses liens prédictifs avec l'adaptation socioscolaire; 3) Examiner l'effet d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique sur le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire chez ses mêmes enfants. Pour ce faire, nous disposons de 18 variables issues des épreuves administrées aux enfants mesurant la pensée sociale et 4 variables issues de questionnaires complétés par les enseignantes mesurant l'adaptation socioscolaire.

3.3.1. Analyses statistiques descriptives

Dans le cadre de cette recherche doctorale, des statistiques descriptives sont utilisées pour dresser un portrait des résultats. Pour décrire la distribution des variables, nous calculerons la moyenne, la médiane, l'écart-type, le minimum et le maximum pour chacune des variables en prétest et en posttest. Les résultats en prétest constituent le cœur du second article de cette thèse. Les résultats en posttest seront abordés dans le troisième article et ce, en lien avec ceux du prétest.

Le traitement des données fût réalisé en suivant le protocole proposé par Tabachnick et Fidell (2007), de façon à résoudre d'éventuels problèmes de données susceptibles de nuire à une analyse. La description des différentes étapes réalisées à l'aide du «Data screening check list» (p. ex. : données manquantes, données extrêmes, normalité, etc.) se trouve en annexe (Annexe 5).

Lors de la réalisation du protocole de Tabachnick et Fidell (2007), nous avons effectué une réduction des variables de la pensée sociale (prise de perspective d'autrui, prosocialité et capacité de résoudre des

¹⁵ Rappelons que le premier objectif de cette recherche consistait à «Dresser un état des connaissances sur le jeu symbolique comme outil de développement de la pensée sociale, l'adaptation socioscolaire en maternelle cinq ans» et donc ne nécessitait pas d'analyses.

problèmes interpersonnels). Rappelons que l'échantillon comptait 72 sujets et qu'il était nécessaire de réduire les variables impliquées en vue d'analyses de régression permettant d'identifier les relations présentes entre une variable dépendante et des variables indépendantes (Vallerand & Hess, 2003). Ainsi, les quatre variables enseignantes furent conservées soit : sociabilité, adaptation socioscolaire, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés. Également, les variables enfants furent réduites de dix-huit à trois en fonction du modèle théorique décrivant la pensée sociale qui compte trois compétences. De ce fait, dans les analyses subséquentes, chacune des compétences aura un poids identique. Le tableau 3.4 fait état des variables enfants de départs et de celles retenues.

Tableau 3.4 : Tableau synthèse des variables retenues pour les mesures «enfants» de la pensée sociale

Variables initiales	Réflexions menant au choix des variables finales	Variables finales
Compétences conceptuelles – Prise de perspective d'autrui (fausses croyances)		
Absence de cohérence interne entre les variables «ignorance», «fausse croyance» et «action» (0,328)		
«Ignorance»	La capacité d'attribuer un état «d'ignorance» et une «fausse croyance» apparaissent autour de l'âge de 4 ans. Ainsi, ces deux variables plafonnaient puisqu'elle était réussie par la majorité des enfants.	«Action»
«Fausse croyance»		
«Action»	La compréhension que les états «d'ignorance» et les «fausses croyances» guident les comportements n'est généralement pas atteinte avant 5-6 ans. Cette question «Action» de cette épreuve est d'ailleurs recommandée par Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux (2011).	
«Mémoire»	Les questions «Mémoire» et «Réalité» servent au contrôle de la compréhension de l'histoire et ne mesurent pas spécifiquement l'attribution d'états mentaux. Elles n'ont pas été considérées puisque bien répondues par l'ensemble des enfants.	
«Réalité»		
Compétences éthiques – Épreuve mesurant l'attitude prosociale		
«Attitude»	La cohérence interne très forte entre les trois variables mène à créer une variable à partir de la moyenne des scores aux trois histoires pour chacune des trois variables (0,80).	Moyenne des scores «Attitude», «Nature» et «Neutre»
«Nature»		
«Compréhension»		

Compétences procédurales – Épreuve mesurant la capacité de résoudre des problèmes sociaux
Absence de cohérence interne entre les variables (-0,138)

«nombre de stratégies» «énumérations»	Comme «nombre de stratégies» et «nombre d'énumérations» fournissent des informations semblables, nous utiliserons uniquement la variable «nombre de stratégies».	
Stratégie de type : «énoncé», «action» ou «état»	Aucune stratégie des sujets n'a été associée à «état» ou «émotion». Ces variables plafonnaient et ne seront pas considérées. Puisque «stratégie de type énoncé» et «stratégie de type action» sont parfaitement corrélées, nous avons uniquement retenu la variable «stratégie de type énoncé». Toutefois, elle ne mesure pas directement la capacité de résoudre des problèmes sociaux et n'est donc pas conservée pour les analyses.	«Nombre de stratégies»
Stratégie de nature : «prosociale», «agonistique» ou «neutre»	Très peu de stratégies sont associées à «Neutre». Ainsi, seules les variables associées à la nature «prosociale» et «agonistique» sont conservées. La variable retenue pour l'épreuve mesurant l'attitude prosociale renseigne déjà sur la nature des actions de l'enfant. Ces variables ne seront pas conservées.	

3.3.2. Analyses statistiques inférentielles

Les liens entre les variables associées au deuxième objectif (étudier les compétences de la pensée sociale et ses liens prédictifs avec l'adaptation socioscolaire et au troisième objectif (examiner l'effet d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique sur le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire chez ses mêmes enfants) de cette recherche seront vérifiés à l'aide de régressions multiples. D'une part, les régressions multiples permettront l'étude des liens entre les composantes conceptuelles, éthiques et procédurales de la pensée sociale (V.I.) chez des enfants de 5 ans qui fréquentent la maternelle et l'adaptation sociocognitive évaluée par l'enseignante (V.D.). Les liens entre le genre et la pensée sociale, ou l'adaptation sociocognitive, sont documentés dans diverses études (Bouchard et al., 2006a, 2006b, 2008, 2010; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg & Miller, 1987a, 1987b; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Nous contrôlerons donc l'effet du genre dans le cadre de cette recherche par le biais des analyses de régression. L'article 2 de cette thèse décrit les résultats de ces analyses.

D'autre part, les régressions multiples rendent possible l'examen de l'effet d'interventions éducatives misant sur l'étayage du jeu symbolique sur le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire des enfants composant notre échantillon. Lillard, Lerner, Hoplin, Dore, Smith et Palmquist (2012) rapportent que les recherches portant sur le jeu symbolique utilisent fréquemment des corrélations pour établir les liens entre une intervention et certains aspects du développement de l'enfant. Le recours à des régressions multiples donnera la possibilité d'identifier la variance de la pensée sociale ou de l'adaptation socioscolaire reposant sur l'étayage du jeu symbolique tout en contrôlant celle liée au genre de l'enfant ou à son résultat en temps 1. L'article 3 expose les résultats de ces analyses de même que des conclusions qui en découlent.

Chapitre 4 : Premier article

LE JEU SYMBOLIQUE COMME CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE SOCIALE : RELATION AVEC L'ADAPTATION SOCIOSCOLAIRE

Sarah Landry¹, Pierre Pagé² et Caroline Bouchard²

¹Université de Montréal

²Université Laval

Résumé :

Cet article théorique présente une synthèse des connaissances sur le jeu symbolique comme contexte de développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire en contexte d'éducation préscolaire. La pensée sociale concerne la façon dont un enfant comprend son monde social, de même que les processus, sociaux et cognitifs (p. ex. : prise de perspective d'autrui, prosocialité, capacité de résoudre des problèmes sociaux, etc.), impliqués dans ses échanges sociaux. Plusieurs recherches proposent qu'une maîtrise de ces processus sociocognitifs serait partie intégrante de son adaptation socioscolaire en maternelle, année qui amorce son parcours scolaire. Des écrits précisent également que des liens existent entre le développement des processus sociocognitifs liés à la pensée sociale et au jeu symbolique de l'enfant. Ainsi, le jeu symbolique pourrait être un contexte pour favoriser le développement de la pensée sociale de l'enfant et de ce fait, son adaptation socioscolaire. Toutefois, force est d'admettre que peu d'écrits s'attardent à la manière de recourir au jeu en classe. Cet article présente une synthèse des connaissances permettant d'associer la pensée sociale à l'adaptation socioscolaire et au jeu symbolique comme contexte de développement à l'éducation préscolaire.

Mots clés : pensée sociale, adaptation socioscolaire, jeu symbolique, maternelle

L'article sera soumis à la revue canadienne de l'éducation

LE JEU COMME CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE SOCIALE, RELATION AVEC L'ADAPTATION SOCIOSCOLAIRE

Dès son entrée à l'école maternelle, les échanges sociaux de l'enfant se transportent au-delà de la sphère familiale ou du service de garde. La classe maternelle, regroupant un plus grand nombre d'enfants et ayant des exigences pouvant être différentes de celles expérimentées auparavant apporte un défi supplémentaire à l'enfant. C'est ainsi que graduellement, ses interactions sociales deviendront plus complexes à l'intérieur de séquences d'échanges elles-mêmes plus importantes en durée (Bouchard, Coutu & Landry, 2012; Coplan & Arbeau, 2009; Rubin, Bukowski & Parkar, 2006). Ainsi, la classe de maternelle devient un nouvel environnement lui permettant de mettre à profit ses connaissances et capacités de réflexion à propos du monde social de façon à bâtir progressivement des habiletés sociocognitives permettant des relations sociales harmonieuses avec ses pairs ou les adultes qui l'entourent (Corsario, 1985; Denham & Burton, 2003; Denham & Holt, 1993; Howes, Rubin, Ross & French, 1988).

La pensée sociale est constituée d'un ensemble d'habiletés sociocognitives (i.e. prise de perspective d'autrui, prosocialité, capacité de résoudre des problèmes sociaux, etc.) qui permettent à l'enfant de réfléchir sur ses échanges sociaux et y réagir de façon appropriée (Pagé et al, 2001). Toutefois, les recherches sur la pensée sociale utilisant l'étiquette «compréhension sociale» ou encore «cognition sociale» le font sans prendre en compte son caractère multidimensionnel et ainsi, s'attardent généralement à la description d'un seul élément qui lui est lié. Aussi, bien que le rôle de l'environnement social (p. ex., l'enseignante) pour le développement de la pensée sociale soit reconnu, il est plus rare de trouver des travaux questionnant comment la favoriser en contexte éducatif, notamment à la maternelle cinq ans.

Le développement de la pensée sociale est associé à un engagement dans des relations sociales positives et est susceptible de contribuer à une adaptation socioscolaire réussie. Ce développement repose sur un milieu favorisant les échanges sociaux. À 5-6 ans, le jeu symbolique constitue un contexte d'apprentissage et de développement par excellence qui requiert des interactions entre pairs. Dans une visée de développement de la pensée sociale, il semble pertinent de revoir les fondements théoriques et empiriques soulevant la pertinence du jeu symbolique comme un contexte éducatif de choix pour y parvenir.

Le jeu est parfois présenté comme l'activité maîtresse des enfants de 5-6 ans (Bodrova & Leong, 2003, 2006, 2011, 2012a, 2012b, 2012c; Elkonin, 2005a, 2005b; Leont'ev, 1978; Vygotski, 1978). D'ailleurs, il occupe une place de choix dans les prescriptions ministérielles des programmes destinés aux enfants de quatre et cinq ans au Québec (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001; Conseil des ministres du Canada, 2012;

Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Bien que le jeu symbolique réfléchi et planifié de l'enfant soit associé à plusieurs habiletés liées au développement de la pensée sociale, il semble peu utilisé à la maternelle. Nicolopoulou, Barbosa de Sa, Ilgaz et Brockmeyer (2010) indiquent qu'une méconnaissance de la valeur développementale du jeu explique sa faible utilisation en classe.

Quels sont les éléments à prendre en compte pour dresser un portrait détaillé de la pensée sociale des enfants en maternelle? Comment la pensée sociale permet-elle de favoriser l'adaptation socioscolaire? Pourquoi le jeu, contexte de développement pour les enfants de 5-6 ans qui fréquentent la maternelle, peut-il être vecteur du développement de compétences liées à la pensée sociale? Voilà les questions qui sous-tendent cet article. Tout d'abord, le concept de pensée sociale sera défini. Pour ce faire, seront présentés successivement les processus intra-individuels (p. ex., les compétences conceptuelles, éthiques et procédurales) et inter-individuels qui portent son développement. Ensuite, les liens entre la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire de l'enfant seront explorés. Enfin, le recours au jeu pour le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire en contexte éducatif sera étudié.

1. La pensée sociale chez l'enfant de 5-6 ans

La pensée sociale se définit comme : «certaines façons de percevoir, de penser et d'agir, stockées en manière d'être, en habitudes, en automatismes pour générer des réponses efficaces aux problèmes interpersonnels de tous les jours» (Pagé, Strayer & Reid, 2001; p. 185). Elle renvoie à une faculté de réfléchir à propos de l'environnement social et des actions qui s'y déroulent. Elle repose donc sur un ensemble de compétences sociocognitives permettant à l'enfant de comprendre les relations sociales (compétence conceptuelle, éthique et procédurale) jumelé à un environnement proposant des occasions de vivre des expériences sociales. La pensée sociale tient un rôle important dans le développement de l'enfant puisqu'elle sous-tend sa capacité à socialiser. Ainsi, la compréhension du monde social et la maîtrise d'habiletés sociales requises pour entretenir des relations sociales positives conduisent à une intégration harmonieuse du futur adulte en société (McComas, Johnson & Symons, 2005). Lors de l'entrée à l'école, la capacité de l'enfant de comprendre son monde social agit comme un facteur favorisant son adaptation socioscolaire. En effet, un enfant qui peut réfléchir au monde social et qui connaît les comportements adaptés aux attentes du contexte scolaire devient plus susceptible de les respecter.

L'étude de la pensée sociale prend habituellement appui sur diverses théories (Hughes, Lecce & Wilson, 2007; Meece & Mize, 2009; Pagé, Gravel & Trudel, 1998; Pagé, Strayer & Reid, 2001; Strayer, Noël &

Tessier, Puentes-Neuman, 1989; Sylviana de Rosa, 1990). Ces théories, qui relèvent de la cognition sociale, inclut le constructivisme et le traitement de l'information sociale, de même que l'approche historico-culturelle qui insiste davantage sur le rôle du contexte social dans le développement de l'enfant.

Certaines études sur la cognition sociale précisent l'ontogenèse de structures cognitives sous-tendant le développement de la pensée sociale (Bradmetz & Schneider, 1999; Chapman, 1988; Flavell, 1985, 1992; Piaget, 1967, 1978a, 1978b). Avec un point de vue davantage structurel, ces études renseignent sur des habiletés sociocognitives diverses (p. ex., décentration, prise de perspective d'autrui, etc.) que l'enfant construit avec l'âge et qui lui permettent de mieux comprendre les interactions sociales qu'il vit. Au-delà du développement cognitif, la théorie du traitement de l'information sociale se centre sur comment les enfants traitent les informations sociales dans l'action. Pour ce faire, elle décrit l'orientation fonctionnelle de la cognition sociale en spécifiant les phases par lesquelles passent les enfants qui font face à un problème de même que les habiletés qu'ils doivent solliciter (Crick & Dodge, 1994; Crick, 1996; Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986). La théorie du traitement de l'information sociale considère aussi l'importance des expériences multiples et diversifiées. Dans ce cas, c'est le nombre d'expériences sociales vécues par l'enfant, de même que leurs qualités, qui ouvre la voie au développement de la pensée sociale (Moscovici, 1984). Cela démontre l'influence des pairs et des adultes intervenants auprès des enfants lors des interactions en classe (Barth, Dunlap, Dane, Lochman & Wells, 2004; Reinke & Walker, 2006).

Au-delà de la cognition sociale, dont le développement permet à l'enfant de prendre la perspective d'autrui ou encore de traiter des informations sociales, la pensée sociale s'exprime et se consolide lors des échanges de l'enfant dans les différents milieux qu'il fréquente. Les connaissances sur le monde social doivent être expérimentées en situations sociales pour devenir des compétences. Ainsi, l'enfant aura non seulement besoin de savoir mais surtout bénéficier d'opportunités pour exploiter ces savoirs en contexte éducatif. C'est de cette façon que l'enfant parviendra à générer des réponses efficacement lors des problèmes qu'il rencontrera par exemple, en classe maternelle. L'étude de la pensée sociale intègre aussi une approche historico-culturelle qui souligne l'importance de la relation bidirectionnelle entre les savoirs de l'enfant et leur expérimentation en contexte (Pagé et al., 2001). Ainsi, l'étude de la pensée sociale gagne à prendre appui sur un modèle tenant compte simultanément de plusieurs éléments. La section qui suit présente un modèle relevant ce défi.

1.1. Un modèle explicatif du développement de la pensée sociale en maternelle cinq ans

Pagé, Strayer et Reid (2001) ont contribué à l'intégration de différentes approches concernant la compréhension du monde social en prenant appui sur des recherches antérieures (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000; Strayer, Noël, Tessier & Puentes-Neuman, 1989; Crick & Dodge, 1994; Strayer, Pagé & Gravel, 1996). D'autres recherches ont aussi bonifié l'approche proposée par le modèle (Arsenio & Lemerise, 2004; Dodge & Rabiner, 2004). Le modèle sociogénétique de la structuration des pensées sociales proposé est présenté à la figure 4.1.

Insérer Figure 4.1

Le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales (Pagé et al., 2001) suggère un cadre d'analyse tenant compte de plusieurs perspectives théoriques. Dans ce modèle, l'enfant est vu comme un apprenti-penseur qui développe progressivement ses habiletés, en fonction de l'action synergétique de processus intra-individuels et inter-individuels :

«La co-action entre les différents aspects sociaux et cognitifs impliqués dans les transactions relationnelles, conduit les participants à une co-construction du savoir. Dans cette perspective, le développement est ainsi modulé par une dynamique entre un individu actif et un environnement social tout aussi actif.» (Pagé et al. 2001; p. 194).

Pour expliquer cette intégration, les auteurs se sont inspirés, entre autres, d'une recherche (Strayer, Noël, Tessier & Puentes-Neuman, 1989) proposant trois composantes de la pensée sociale: le savoir opératoire (compétences conceptuelles), le savoir-faire (compétences procédurales) et le savoir-vivre (compétences éthiques). Le modèle intégratif créé par Pagé et al. (2001) suggère de considérer à la fois les processus intra-individuels reliés à la structuration cognitive et au traitement différentiel des indices sociaux, de même que des processus inter-individuels reposant sur la diversité de même que la nature des expériences interpersonnelles et relationnelles. À partir notamment du modèle de traitement de l'information de Crick et Dodge (1994), et d'autres études antérieures (voir Strayer et al., 1989), un modèle dialectique des pensées sociales a été élaboré. Ce modèle innovateur intègre l'environnement social en lui attribuant une incidence dans la modulation des modes de pensée et présente l'enfant comme un participant-apprenti qui est en action dans les différentes situations d'échanges sociaux qui lui sont offertes par son environnement social.

L'influence conférée à l'environnement social dans le développement de la pensée sociale rend primordiale l'accessibilité de l'enfant à une diversité d'expériences qui lui permettront d'expérimenter divers contextes relationnels. Ces expériences sont essentielles, car elles supportent le développement de ses modes de pensées sociales, mais également parce qu'elles tiennent lieu de régulateur de ses interactions futures. Bien entendu, des différences individuelles sont possibles d'un enfant à un autre, ce qui explique pourquoi deux enfants exposés à un même environnement peuvent avoir une pensée sociale différente. Pour cela, les interventions misant sur l'acquisition de compétences sociocognitives auprès d'enfants doivent non seulement tenir compte du développement des structures cognitives et de l'histoire relationnelle, mais également de l'influence des expériences sur ses représentations sociales, ainsi que sur sa façon de traiter les informations (Pagé et al., 2001).

Dans le cadre de cet article, le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales est utilisé comme cadre structurant pour identifier les processus cognitifs et sociaux impliqués dans le développement de la pensée sociale puisqu'il est un des seuls, à notre connaissance, à proposer une définition permettant de faire ressortir le caractère multidimensionnel de la pensée sociale. Tout d'abord seront décrits les différents processus intra-individuels (c.-à-d. les processus reliés à la personne) et ensuite, l'attention sera centrée sur les processus inter-individuels (c.-à-d. les processus reliés à l'environnement social).

1.1.1. Processus intra-individuels

Dans le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales, les processus intra-individuels représentent les compétences relevant de la maturation de l'enfant et des constructions développementales qui permettent de mieux comprendre le monde social. Telle qu'illustrée à la figure 4.1, la pensée sociale est un concept multidimensionnel, caractérisé par une interaction dynamique entre les processus intra-individuels incluant des compétences conceptuelles, procédurales et éthiques (Pagé et al., 2001). Les habiletés sociocognitives permettant le recours aux comportements adéquats lors des relations sociales des enfants. La section qui suit présente une description sommaire des principales habiletés sociocognitives liées aux compétences conceptuelles, procédurales et éthiques.

Compétences conceptuelles

Les théories constructivistes placent l'enfant au cœur de son développement intellectuel, en insistant particulièrement sur le rôle des processus intra-individuels (Bradmetz & Schneider, 1999; Chapman, 1988; Flavell, 1985). Ces processus intra-individuels sont liés à des capacités cognitives particulières, notamment

les habiletés de décentration (Flavell, 1992; Piaget 1967; 1978a; 1978b) qui peuvent être définies comme la capacité de comprendre le point de vue physique, émotif ou encore, concernant les savoirs de l'autre (Astington, Harris & Olson, 1988). Elles démontrent le «savoir-opératoire» de l'enfant, de même que l'évolution qui suit la construction de ses structures sociocognitives. Interreliées, elles se développent en fonction de l'âge de l'enfant et influencent sa manière de gérer ses échanges sociaux, ainsi que sa compréhension des actions et des réactions des individus qui l'entourent.

Selon cette perspective, l'enfant comprend progressivement le monde social parce qu'il atteint le développement cognitif nécessaire. Par exemple, un enfant ayant acquis la capacité de prendre la perspective de l'autre apparaît mieux outillé pour aborder son monde social et la diversité de personnes qui le composent, notamment ses pairs. En effet, comme il comprend que son point de vue physique ou émotif sur une situation n'est pas nécessairement le même que celui de ses pairs, il pourra en tenir compte lors de ses interactions sociales. Cela aura un effet important sur la qualité de ses rapports avec les autres et de ce fait, sur la perception qu'ils auront de lui. Ainsi, il est plus susceptible de vivre une adaptation positive à son milieu, notamment celui scolaire.

Pour qu'un enfant considère la perspective d'autrui, il faut aussi pouvoir se décentrer de ses propres états mentaux (p. ex., ses savoirs, ses désirs, ses croyances) de façon à considérer ceux des autres. Toujours dans le cadre des compétences conceptuelles de la pensée sociale, la théorie de l'esprit repose sur la prise de perspective des états mentaux d'autrui et peut être définie comme la compréhension que les individus peuvent avoir des pensées, des croyances ou des savoirs qui diffèrent de ceux des autres ou même de la réalité (Milligan, Astington & Dack, 2007; Premack & Woodruff, 1978).

Vers l'âge de quatre ans, l'enfant a suffisamment progressé pour qu'il soit possible de constater une transformation de sa pensée, en objet de connaissance, par la prise de conscience de sa propre activité de représentation (Flavell, 1999). À ce moment, il se construit progressivement une théorie de la pensée qui lui donne la capacité de comprendre, de prédire et d'expliquer non seulement ses gestes, mais aussi ceux des autres sur la base de la pensée et des croyances. Également, Astington, Harris et Olson (1988) proposent que les enfants de cet âge parviennent à réaliser des tâches de fausses croyances. Cela signifie qu'ils sont capables d'attribuer des croyances à autrui qui sont différentes des leurs, et qu'ils commencent à utiliser des termes référant à des états mentaux pour expliquer des comportements.

Un enfant maîtrisant la théorie de l'esprit devient ainsi plus en mesure d'inférer les actions et d'anticiper les réactions de ses pairs sur la base de leurs croyances, de leurs savoirs ou de leurs besoins. De ce fait, la

capacité de prendre la perspective d'autrui tient lieu d'acquisition importante de l'enfant puisqu'elle le rend plus susceptible de décoder correctement les intentions de ses pairs et le prédispose par le fait même à entretenir des relations sociales positives avec son entourage (Fitzgerald & White, 2003; Slaughter, Dennis & Pritchard, 2002). Bien qu'elle ne soit pas suffisante en elle-même, elle constitue le point de départ pour la compréhension de la pensée sociale. Elle permettra à l'enfant d'effectuer des hypothèses sur les besoins, savoirs ou émotions des autres et ainsi, il pourra expérimenter des actions sociales pour y répondre. Le choix de ces actions dépendra, quant à lui, des compétences éthiques et procédurales.

Compétences éthiques

Au-delà des compétences conceptuelles, dépendant d'un certain développement cognitif, les compétences éthiques de la pensée sociale découlent d'abord de valeurs (p.ex. : le partage, l'aide, la coopération, etc.) acquises par l'enfant auprès des agents sociaux qui l'entourent. Elles renvoient aux compétences conceptuelles, puisque la représentation juste qu'aura l'enfant des besoins de l'autre repose sur sa capacité à se distancer par rapport à autrui, voire à prendre la perspective d'autrui (Pagé et al., 2001). Aussi, les compétences éthiques influencent les compétences procédurales qui nécessitent un certain savoir-vivre pour sélectionner, dans un répertoire donné, des stratégies de résolution de problèmes prosociales et adaptées aux diverses situations sociales. Dans cette étude, ce savoir-vivre est caractérisé par la prosocialité.

La définition proposée par Bouchard et ses collaborateurs (2004, 2006a, 2006b, 2012,) permet de préciser le concept de prosocialité. Ils présentent la prosocialité comme suit : «l'ensemble des comportements sociaux observables orientés vers le bénéfice d'autrui (prosocialité asymétrique) ou ceux impliquant le partage des coûts et bénéfices avec autrui (prosocialité symétrique)» (Bouchard et al., 2012; p.391). Cet ensemble de comportements permet de prendre en compte les différentes dimensions de la prosocialité et la variété du répertoire de comportements prosociaux maîtrisés par un enfant. Les deux dimensions principales sont : «1) la prosocialité asymétrique¹⁶ : le don, un geste positif manifesté envers l'autre (prendre un pair par la main), l'aide, le soutien, le réconfort, un service rendu, etc.; 2) la prosocialité symétrique : l'échange, le partage (don partiel), la coopération, etc.» (Bouchard et al., 2012; p. 391). La prosocialité se distingue de la prise de perspective des émotions (empathie) parce qu'elle est liée davantage à l'appréciation par les pairs et à un investissement dans des relations sociales harmonieuses (Renouf, Brendgen, Séguin, Vitaro, Boivin, Dionne,

¹⁶ Dans ce cas, la définition de Bouchard, Cloutier et Gravel (2006b) qui propose que «les interactions asymétriques ou symétriques renvoient à la direction des bénéfices associés aux comportements prosociaux manifestés et non à une notion de hiérarchie dans les rapports avec autrui (relation enfant-adulte ou enfant-enfant) comme c'est le cas dans certaines études (Strayer et al., 1989)» (p. 379).

Tremblay & Pérusse, 2010), en plus d'être priorisée par les auteurs du modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales (Pagé et al., 2001).

Tel que rapporté par Bouchard et al. (2012), la pertinence de la prosocialité chez l'enfant repose sur la qualité des interactions sociales qu'elle permet, notamment lors de ses échanges en classe. Bouchard et al. (2006b) expliquent que les connaissances maîtrisées par l'enfant à propos du monde social qui l'entoure servent d'assises à la construction d'un répertoire de comportements prosociaux, qui est mis à l'essai lors de ses échanges avec autrui. Le type de stratégies privilégiées (p. ex. : prosociales ou agonistiques¹⁷) en situation de conflits sociaux est donc susceptible d'influencer la qualité des échanges de l'enfant avec autrui (Bouchard et al., 2006b). De nombreuses études affirment que les enfants qui privilégient des comportements prosociaux en bas âge bénéficient d'un effet protecteur qui amoindrit ou élimine les effets négatifs de facteurs de risque liés à l'apparition de différents problèmes de comportement ou d'intégration à l'école (Bouchard et al., 2012). La prosocialité favoriserait ainsi l'intégration sociale de l'enfant et elle serait garante d'une meilleure adaptation socioscolaire (Bouchard et al., 2006a; Bouchard et al., 2006b; Bouchard et al., 2012).

Les compétences éthiques, dont la prosocialité fait partie, sont associées à un engagement dans les relations sociales, à l'acceptation par les pairs et à un «savoir-vivre». Cependant, chaque raisonnement prosocial s'inscrit non seulement dans le cadre d'un développement cognitif préalable permettant de comprendre certaines règles sociales, mais aussi à l'intérieur d'un contexte historique et culturel particulier (Arsenio & Lemerise, 2004). Cependant, peu de recherches renseignent sur les contextes éducatifs qui encouragent l'essor ou la diminution de la prosocialité à la maternelle (Baillargeon, Morisset, Keenan, Normad, Jeyaganth, Boivin & Tremblay, 2011). En ce sens, Bouchard et al. (2012) soulèvent la pertinence de s'interroger sur les activités éducatives issues du jeu, adaptées au niveau de développement de l'enfant, qui favoriserait la compréhension du monde social, de même que la manifestation de comportements prosociaux.

Compétences procédurales

Au-delà des compétences conceptuelles et éthiques, les compétences procédurales de la pensée sociale sont liées à la capacité de l'enfant de traiter des informations sociales dans l'action. Telle que mentionnée précédemment, la pensée sociale réfère à la perception qu'a l'enfant de son environnement et au répertoire de stratégies dont il dispose pour faire face aux nombreux défis relationnels auxquels il est confronté. Les compétences procédurales influent donc la nature des stratégies choisies par l'enfant, de même que son «savoir-faire», en contexte d'interaction sociale (Pagé et al., 2001; Strayer et al., 1989).

¹⁷ Tel que proposé par Strayer et al. (1989), les stratégies agonistiques sont associées aux comportements agonistiques et peuvent inclure par exemple l'assaut, l'attaque ou encore la menace.

Les compétences procédurales reposent sur le modèle du traitement de l'information sociale (Crick & Dodge, 1994). Selon ce modèle, l'enfant développe des scénarios (scripts heuristiques) d'événements sociaux appris par l'observation ou encore par la participation sociale. Ces scénarios lui permettraient de traiter rapidement l'information sociale sur la base de ses structures cognitives. La nature des traitements effectués serait déterminante dans l'issue des transactions relationnelles. En effet, un enfant décodant difficilement les intentions de ses pairs ou ayant de fausses représentations des comportements acceptables risquerait de poser des actions considérées comme étant inappropriées ou qui ne répondent pas aux conventions sociales en vigueur dans la classe, par exemple. Le modèle du traitement de l'information sociale décrit les phases par lesquelles les enfants parviennent à traiter correctement ou non les situations d'échange qu'il expérimente. Ainsi, il permet l'explicitation des compétences procédurales de la pensée sociale.

Les étapes du traitement de l'information sociale, basées sur le modèle heuristique de Crick et Dodge (1994), présenté à la figure 4.1, illustrent les compétences procédurales de la pensée sociale. Ce modèle intègre six phases de traitement de l'information permettant à l'enfant, engagé dans un contexte relationnel précis, de générer un comportement adéquat, soit : 1) l'encodage, 2) l'interprétation, 3) les buts, 4) le répertoire, 5) le choix et 6) la réponse. Il est à noter que ces phases résultent de processus en grande partie automatisés. Aussi, la réponse émise par l'enfant risque d'influencer la perception que les autres auront de lui et éventuellement les stratégies qu'il conservera ou non dans son répertoire pour une utilisation ultérieure. D'où l'importance des actions et réactions de l'environnement pendant le traitement des informations sociales.

L'**encodage** constitue le premier élément de traitement de l'information sociale et concerne la perception qu'a l'enfant des indices externes (indices à traiter) et internes (émotions générées par les indices à traiter). Ensuite, au moment de l'**interprétation**, l'enfant doit attribuer une signification à la situation vécue et des intentions aux individus impliqués. Puis, il détermine ses **buts** personnels ou encore sa motivation envers la situation sociale. Par la suite, son **répertoire** lui permettra d'explorer des stratégies potentielles, par le biais d'une recension de ses expériences antérieures et des stratégies emmagasinées dans sa mémoire à long terme. L'enfant pourra, après, évaluer l'ensemble des stratégies possibles en fonction du contexte actuel. Finalement, il fait son **choix** et exécute la réponse qu'il juge la plus adaptée à la situation vécue. Le comportement-**réponse** de l'enfant est souvent suivi d'une rétroaction de l'entourage. Puisque ces traitements se font à même le monde social de l'enfant, les rétroactions de l'environnement suivant **une réponse** viennent teinter les traitements subséquents.

Parmi les éléments de traitement de l'information sociale, le répertoire de stratégies pour faire face à des problèmes sociaux semble l'un des éléments importants à considérer pour soutenir l'enfant lors de ses interactions sociales. En effet, la diversité (le nombre de stratégies) et la qualité (stratégies prosociales plutôt qu'agonistes) du répertoire de résolution de problèmes interpersonnels de l'enfant seraient associées à une meilleure adaptation socioscolaire (Pagé et al., 2001; Rubin, Bukowski & Laursen, 2009). En conséquence, il semble que les enfants moins compétents socialement disposent d'un répertoire de solutions réduit (Denham & Burton, 2003), proposent des réponses aux conflits qui sont parfois inadaptées au contexte et souvent plus agressives que leurs pairs plus compétents socialement (Asher, Renshaw & Geraci, 1980; Pettit, Dodge & Brown, 1988). Puisque les compétences procédurales s'avèrent liées à la capacité d'entretenir des relations positives avec autrui, il importe de mettre en place des opportunités relationnelles permettant aux enfants de vivre des relations sociales pour qu'ils développent un répertoire d'actions adaptées aux situations sociales qu'ils sont susceptibles de rencontrer quotidiennement. Plus spécifiquement, les opportunités relationnelles visant la promotion d'une compréhension du monde social et de relations sociales harmonieuses doivent amener les enfants à connaître une variété de stratégies de résolutions de problèmes prosociales puisqu'elles favorisent une meilleure adaptation socioscolaire (Bierman & Erath, 2004; Youngstorm, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman & Izard, 2000).

Les processus intra-individuels, formés par les compétences conceptuelles, éthiques et procédurales, témoignent du caractère multidimensionnel de la pensée sociale. Bien que ces compétences se peaufinent graduellement avec le développement de l'enfant, elles émergent notamment de la diversité des relations sociales mises en place par l'environnement. Ainsi, le modèle sociogénétique des pensées et émotions sociales propose que les processus intra-individuels prennent leurs sources à même les processus inter-individuels, qui seront définis dans la section suivante.

1.1.2. Processus inter-individuels

Le développement des processus intra-individuels prend sa source dans les interactions sociales vécues dans les différents milieux fréquentés par l'enfant (Pagé et al., 2001). En effet, les transactions relationnelles sont présentées comme l'aspect critique du développement de la pensée sociale, puisqu'elles constituent le terreau pour l'établissement d'une capacité à prendre la perspective d'autrui, d'une prosocialité et d'une capacité à traiter des informations dans l'action. C'est sur la base des contraintes et opportunités relationnelles présentes dans l'environnement, tant proximal que distal, que l'enfant consolidera ses modes de réactions en situation sociale.

Dans le cadre de cet article, le développement de la pensée sociale se situe dans un contexte éducatif précis, soit celui d'une classe de maternelle. Ainsi, la place de l'adulte comme agent social et metteur en scène d'opportunités relationnelles favorisant le développement de la pensée sociale, dans ce contexte éducatif, se doit d'être défini.

Opportunités relationnelles créées par les agents sociaux

L'approche historico-culturelle souligne le rôle indispensable des interactions sociales dans la construction des savoirs culturels. En effet, pour Vygotski (1978, 1997), l'enfant se développe par le biais d'interactions sociales multiples et d'outils culturels¹⁸ qu'il puise dans son environnement social. Cette approche suppose le jeu de processus inter-individuels qui, dans le modèle sociogénétique des pensées sociales, entraînent le sujet à intérioriser ce qui a été appréhendé selon les opportunités et contraintes relationnelles qu'il a expérimentées. Cette position différente, mais complémentaire à une perspective constructiviste, se centre davantage sur des processus intra-individuels, tels que présentés dans la section précédente.

Pour rendre optimal l'apprentissage et le développement en contexte éducatif, Vygotski soulève le fait que les agents sociaux doivent situer les enfants dans leur zone proximale de développement (ZPD). Comme le mentionne Lefebvre-Pinard (1989), lorsque l'enseignante arrive à situer la zone proximale de développement d'un enfant, il peut élaborer des activités correspondant aux besoins spécifiques de chacun. Dans une optique de développement de la pensée sociale, les processus intra-individuels (compétences conceptuelles, procédurales et éthiques) identifiés précédemment comme des structures cognitives préalables à une compréhension du monde social, mais construits à l'âge préscolaire, pourraient constituer des savoirs à médiatiser qui se situent dans la zone proximale de développement.

Bref, selon l'approche historico-culturelle, le développement de la pensée sociale doit être abordé sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Ainsi, l'enfant construit ses processus intra-individuels lors de ses échanges sociaux. Les occasions d'interagir avec autrui, guidées par l'adulte, permettent la création des outils de la pensée qu'il peut ensuite s'approprier pour lui-même. L'agent social, qui peut être une enseignante ou un pair plus compétent, joue alors un rôle de médiateur en s'intercalant entre le sujet et son appropriation de la pensée sociale, pour faciliter l'intériorisation

¹⁸ Selon Vygotski, les outils culturels sont intériorisés par l'enfant et ouvrent la voie à une complexification dans sa manière de « penser » (langage parlé et écrit, symboles, art, etc.). Ces outils culturels n'agissent pas comme de simples déclencheurs et sont davantage que des conditions à ce développement, ils deviennent une partie intégrante des structures psychiques de l'enfant et de son interaction avec d'autres fonctions mentales (Smidt, 2008).

et l'assimilation des outils de la pensée ainsi que son développement (Vygotski, 1997). Suivant cette perspective, les gestes sociaux ou les réflexions cognitives apprises par l'interaction ou l'imitation seront intériorisés et réutilisés dans de nombreux contextes, ce qui favorisera l'insertion sociale de l'enfant dans son environnement scolaire. La pensée sociale repose sur une maîtrise progressive de processus intra-individuels possibles notamment grâce au développement de l'enfant et à ses échanges sociaux. L'acquisition de ces processus intra-individuels repose donc sur des processus inter-individuels, offrant les occasions favorables pour expérimenter diverses conduites sociales et ainsi, mieux les comprendre.

1.1.2.1. Résumé du modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales

Le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales considère simultanément la variété des processus sur lesquels repose la modulation de la pensée sociale de l'enfant. L'étude des processus intra-individuels chez l'enfant permet de dégager les changements dans le développement de sa pensée sociale selon ses compétences conceptuelles, procédurales et éthiques. Pour Strayer et al. (1989), le processus d'équilibration, incluant ces trois compétences, donne à l'enfant l'occasion de composer des stratégies d'adaptation appropriées aux contextes sociaux dans lesquels il évolue comme le contexte scolaire, par exemple. Maintenant structurés dans une dynamique auto-organisatrice, les différents aspects de ce modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales donnent la possibilité d'une réflexion sur l'hétérogénéité des styles sociocognitifs durant le développement de l'enfant, en considérant l'influence que peuvent avoir ses interactions sociales, de même que le contexte les déterminant.

En ce sens, la pensée sociale jouerait un rôle notable dans l'adaptation de l'individu à son milieu, entre autres, en étant le point d'ancrage des choix comportementaux de l'enfant lors de ses interactions sociales. En effet, la compréhension que l'enfant a de lui-même et des individus qui évoluent dans son environnement social aura nécessairement un effet sur les comportements qu'il choisira d'adopter en leur présence. Par exemple, un enfant ne parvenant pas à décoder les signes culturels formulés par les individus de son entourage risque d'émettre des comportements moins appropriés dans un contexte donné (Pagé, Bélanger & Gravel, 1998). Comme l'adaptation sociale repose entre autres sur des comportements adaptés respectant les règles ou les conventions sociales, il importe que l'enfant maîtrise les processus sociocognitifs qui y sont préalables (Pagé et al., 2001).

1.2. La pensée sociale, une composante essentielle de l'adaptation socioscolaire de l'enfant

Le développement de la pensée sociale, rendu possible grâce aux processus intra-individuels et inter-individuels, est relié à l'adaptation socioscolaire de l'enfant (Pagé et al, 2001). Dans une vision sociogénétique du développement, il est suggéré de considérer l'adaptation de l'enfant en tant que résultat du développement, voire en tant que comportements effectués dans un contexte précis. Par exemple, en classe maternelle, l'adaptation repose sur la capacité de l'enfant à recourir à un ensemble de compétences liées à la sociabilité et à l'adaptation socioscolaire permettant son insertion dans des relations sociales harmonieuses, tant avec ses pairs qu'auprès de son enseignante. Au contraire, toujours en contexte de classe, les manifestations courantes de comportements associés à des problèmes extériorisés ou des problèmes intériorisés pourraient quant à elle nuire à une adaptation socioscolaire réussie.

L'adaptation socioscolaire de l'enfant nécessite la possibilité d'expérimenter des relations sociales qui rendent possible une meilleure compréhension de celles-ci. C'est ainsi que, lors de son entrée à la maternelle, l'enfant doit avoir l'opportunité d'expérimenter de nouvelles relations sociales et par le fait même, peaufiner sa compréhension des échanges sociaux (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Toutefois, à 5-6 ans, le développement cognitif non complété et les expériences sociales parfois peu nombreuses ou diversifiées peuvent rendre difficile les échanges de l'enfant. Par exemple, certains enfants peuvent se démarquer davantage en adoptant des comportements rendant difficiles les relations harmonieuses avec les autres. Il peut s'agir pour l'enfant d'afficher des comportements associés à des problèmes intériorisés (anxiété, retrait social, etc.) ou extériorisés (opposition à l'adulte, agression physique, agression verbale, etc.) pouvant nuire à son adaptation en classe (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). En effet, lorsque ces problèmes perdurent, augmentent ou s'intensifient, ils deviennent des indicateurs de difficultés d'adaptation (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000). Pour permettre une adaptation socioscolaire harmonieuse, les milieux scolaires gagnent à valoriser la pensée sociale et les compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui), éthiques (prosocialité) et procédurales (capacité de résoudre des problèmes sociaux) qui y sont reliées.

Des liens ont déjà été soulevés entre la difficulté à prendre la perspective d'autrui (p. ex., de ses savoirs ou de ses croyances) et les comportements associés à des problèmes extériorisés, eux-mêmes associés à une adaptation négative. D'une part, les enfants qui ne maîtrisent pas la prise de perspective d'autrui expriment davantage de comportements agressifs physiques (p. ex., frapper, pousser, bousculer, etc.). D'autre part, les enfants qui comprennent la prise de perspective d'autrui, mais qui présentent un faible taux de comportements prosociaux font preuve de plus de comportements agressifs indirects (p. ex., médisance, exclusion sociale, etc.) et ce, peu importe leur genre (Renouf, Brendgen, Parent, Vitaro, Zelazo, Boivin et al., 2010; Renouf, Brendgen, Séguin, Vitaro, Boivin, Dionne, Tremblay, Pêrusse, 2010). Ainsi, l'adaptation socioscolaire devient

sous-jacente non seulement à des compétences conceptuelles, liées au développement cognitif, mais également à des compétences éthiques permettant d'intégrer les valeurs de coopération et de partage associées à la prosocialité. En plus, les écrits soulèvent une relation négative entre la connaissance de stratégies de résolution de problèmes prosociaux (compétences procédurales) et les comportements associés à des problèmes extériorisés (Crick & Dodge, 1994; Gini, 2006; Hughes, Whites, Sharpen & Dunn, 2000; Youngstrom et al., 2010). Ainsi, plus l'enfant connaît de stratégies de résolution de problèmes interpersonnels, plus il est susceptible de s'adapter harmonieusement à son environnement. Force est de constater que le développement de la pensée sociale, possible grâce à une interaction entre des compétences conceptuelle, éthique et procédurale, influence de façon complexe les actions de l'enfant lors de ses interactions sociales et supporte son adaptation socioscolaire.

Vu sous cet angle, un environnement éducatif de qualité fournissant des situations d'apprentissage et de développement (opportunités relationnelles) adaptées à la zone de proche développement de l'enfant de 5-6 ans est garant d'une adaptation socioscolaire. La *Politique de l'adaptation scolaire* (Ministère de l'Éducation, 1999) explique qu'il importe de s'attarder sur les difficultés d'adaptation tôt dans le cheminement scolaire parce qu'elles sont associées à diverses problématiques : difficultés d'apprentissage et retards scolaires (Déry, Toupin, Pauzé & Verlaan, 2005; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004; Toupin, Dubuc & Audette, 1997), difficultés à terminer les études secondaires (Jimerson, Egeland, Scroufe & Carlson, 2000; Ladd et al., 2003), difficultés d'intégration à la société (McComas et al., 2005). Puisque la pensée sociale facilite les relations sociales et que ces dernières sont un facteur de l'adaptation socioscolaire, il importe de s'y attarder. D'où l'importance de mettre en place des occasions où l'enfant peut interagir avec ses pairs, réfléchir à ses échanges de même qu'aux conflits qui en découlent et apprendre à générer des stratégies pour les résoudre (Pagé et al., 2001).

En somme, en plus d'affirmer la nature fondamentale de l'ontogenèse des structures cognitives, la perspective adoptée dans le présent article souligne le caractère essentiel de la qualité des transactions quotidiennes expérimentées dans les environnements fréquentés par l'enfant. Ces échanges sociaux lui permettent de vivre des expériences sociales qui favoriseront sa pensée sociale et ainsi, son adaptation socioscolaire. En effet, un enfant qui est capable de réfléchir sur ses échanges et qui sait faire des choix de comportements appropriés aux situations sociales vécues devient plus susceptible de démontrer une adaptation socioscolaire positive. Dès lors, il convient de s'interroger sur les contextes à mettre en place en classe maternelle ou sur les opportunités à favoriser pour supporter une meilleure compréhension du monde social et l'adaptation socioscolaire. C'est précisément ce que la prochaine section propose par le biais d'une réflexion sur

l'utilisation du jeu comme une occasion d'interagir socialement mise en place en contexte éducatif, de façon à devenir un contexte de développement des compétences de la pensée sociale.

2. Le jeu symbolique, un contexte propice au développement de la pensée sociale de l'enfant

À la maternelle, le jeu est le véhicule pour apprendre et se développer : «l'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité; il est donc justifié que ces activités aient une place de choix à la maternelle» (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001; p.52). Parmi les différents types de jeu existants (p. ex., le jeu moteur, le jeu de règles, le jeu coopératif, etc.), selon la perspective historico-culturelle, c'est le jeu symbolique qui est associé à l'activité permettant le développement de l'enfant. Ainsi, l'exécution du jeu symbolique soutient le développement de l'enfant notamment le développement de sa pensée sociale. En effet, en situation de jeu symbolique, les enfants doivent partager les rôles et les idées de péripéties pour les scénarios. Parfois, durant ces échanges, des conflits émergent en raison de divergences d'opinion (p. ex. le choix du thème) ou au contraire, de désirs identiques (p. ex. difficulté à distribuer les rôles). Pour régler ces conflits et poursuivre leur jeu, les enfants doivent faire preuve de prosocialité, de capacités d'encodage ou de décodage en situation d'interactions sociales (Pelligrini, 2002), de comportements de négociation en résolution de conflits, de même que de stratégies positives et diversifiées de résolution de problèmes (Rubin & Krasnor, 1980; Rubin & Pepler, 1980). Le jeu procurerait ainsi une sensibilité aux situations sociales qui favoriserait en retour le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire (Bjorklund & Brown, 1998; Pellegrini & Peter, 1998). Voilà qui témoigne de l'importance d'y recourir!

Parmi les chercheurs ayant décrit le jeu de l'enfant (Brougère, 1995, 2005, 2010 ; Château, 1984 ; Garon, 1985 ; Groos, 1898 ; Parten, 1932 ; Piaget, 1978*b* ; Smilansky & Shefatya, 2004; Weininger, 1979), la plupart se sont attardés à son ontogenèse en associant ses modifications (p.ex., en terme d'objets utilisés, d'échanges langagiers, de nombre d'enfants impliqués, etc.) à une tranche d'âge spécifique. Par exemple, Piaget (1978*b*) a décrit que les enfants passent des jeux moteurs aux jeux symboliques, en passant par les jeux de construction, puis aux jeux de règles. Parten (1932) s'est quant à elle intéressée à l'évolution des niveaux d'interactions sociales observés dans les situations de jeu, les catégorisant de la façon suivante: jeu inoccupé, jeu d'observation, jeu solitaire, jeu en parallèle, jeu associatif, jeu en coopération ou jeu de compétition. Ces chercheurs décrivent les comportements attendus par l'enfant en situation de jeu selon son âge. Sans nier l'importance de pouvoir situer ces comportements, les enseignantes doivent également en connaître les caractéristiques, les activités éducatives ou contextes relationnels qui misent sur son utilisation en en classe et

sa portée développementale en lien, dans cet article, avec la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire. Bien que le lien entre jeu et développement semble accepté, il reste à en dégager une définition commune et à identifier comment l'utiliser notamment en contexte éducatif (Brooke, 2011; Johnson, Sevimli-Celik & Al-Mansour, 2012).

Parmi les chercheurs s'intéressant au jeu, Brougère (1995; 2005; 2010) explique plusieurs critères qui résument ce qui devrait être considéré comme un jeu:

1. Le jeu implique la notion de "faire semblant". Les joueurs doivent s'être entendus de façon implicite pour choisir le cadre du jeu et sa signification.
2. Le jeu implique la notion du libre choix et de l'initiative par rapport aux suites qui seront données à ce dernier.
3. Le jeu implique la présence de la règle. Elle peut être choisie à l'avance, étudiée ou inventée au fil du jeu.
4. Le jeu n'implique pas de conséquences. Il donne la chance à l'enfant d'explorer et d'analyser, d'observer et d'expérimenter librement. Dans cette optique, ses fautes ne nuisent pas à son estime de soi.
5. Le jeu n'est pas prévisible et il est impossible d'en deviner la fin.

Ces critères donnent la possibilité de le différencier des autres activités parfois présentées à tort comme des jeux. En effet, à elles seules, les notions de «faire-semblant», de libre choix par rapport au déroulement du jeu et d'absence de conséquences, peuvent difficilement être associées à des activités dirigées par l'enseignante incluant un apprentissage précis. La définition de Brougère, qui rejoint celle de Vygotski, s'est intéressée au rôle du jeu dans le développement du jeune enfant.

Vygotski affirmait que le jeu favorisait des habiletés cognitives et sociales chez les enfants. Selon lui, le jeu¹⁹ symbolique devient une expression de la compréhension de la réalité de l'enfant. Plus l'enfant avance en âge, plus ses créations ludiques s'organisent et se rapprochent de sa réalité jusqu'à en devenir une copie. C'est par ces jeux symboliques, activité d'apprentissage et développement, que les enfants exercent leurs capacités et compétences particulières concernant le monde qui les entoure (Piaget, 1967, 1978*b*; Vygotski, 1978; Bruner, 1991). Par le jeu, l'enfant précise sa conception du monde social en expérimentant notamment des systèmes de valeurs, de normes, de règles (de réciprocité, de coopération, de justice, de compétition, etc.) et les différents rapports sociaux (d'âge, de genre, de classe, de rôle, etc.).

¹⁹ Il est à noter que Vygotski ne qualifiait pas le jeu de l'enfant. Il ne le présentait donc pas comme étant «symbolique» malgré le fait que sa définition soulignait la place importante qu'y prennent les symboles et les signes. Toutefois, le recours au qualificatif «symbolique» dans les écrits référant au jeu selon la perspective historico-culturelle (Bodrova & Leong, 2011, 2012) porte à faire cette association. Ainsi, tout au long de cette recherche le terme «jeu symbolique» sera utilisé.

La perspective de Vygotski s'est limitée à définir le jeu symbolique chez les enfants d'âge préscolaire ou primaire. Suivant ces idées, un jeu implique la création d'une situation de «faire semblant» pouvant être simple ou complexe. Dans sa forme la plus achevée, elle inclurait trois composantes majeures (Vygotski, 1978) : 1) une situation imaginaire, créée par l'enfant ; 2) des rôles choisis, distribués et exécutés par plusieurs enfants ; et 3) des règles, déterminées par les rôles choisis.

L'enfant qui joue à un jeu symbolique met en scène une histoire dont le scénario se peaufine parallèlement à son développement sociocognitif et à ses expériences sociales. Ainsi, la situation imaginaire choisie par l'enfant se modifiera suivant ses représentations de la réalité sociale. Pour cela, la situation imaginaire qu'il met en acte sera d'abord très près de sa réalité; il réfère à sa mémoire plutôt qu'à la création d'une situation imaginaire nouvelle. Puis, il met en scène des gestes diversifiés, qu'il aura vus régulièrement et qui correspondront à sa routine quotidienne, à ses savoirs ou à ses souvenirs (Garvey, 1977). À partir de ces situations imaginaires découleront des rôles qui seront eux-mêmes à l'image des représentations sociales de l'enfant et de plus en plus près de la réalité. La précision de la situation imaginaire et des rôles qu'elle inclut mènera l'enfant à établir des règles pour que son scénario de jeu soit respecté. Ces règles, qui résultent de savoirs culturels, l'amènent à jouer un rôle en considérant sa représentation de la réalité. Pour cette raison, la liberté de l'enfant en situation de jeu est illusoire, parce que ses actions sont en fait subordonnées aux significations qu'il donne aux objets et aux événements. Enfin, à l'image du développement des autres composantes du jeu, ces règles deviendront de plus en plus précises. Ainsi, grâce à un développement cognitif et à la multiplication de ses expériences sociales l'enfant intériorise des savoirs (p. ex. capacité de se mettre à la place d'un personnage, capacité de résoudre des problèmes sociaux, etc.) liés au développement de la pensée sociale voire à une adaptation socioscolaire positive qui lui permettront de complexifier ses scénarios de jeux et ses représentations des rôles sociaux par ses échanges avec ses pairs.

Plusieurs chercheurs suggèrent la présence de liens entre le jeu symbolique et les différents éléments qui renvoient aux compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui, etc.), éthiques (prosocialité) et procédurales (capacité de résoudre des problèmes sociaux) de la pensée sociale (Bodrova & Leong, 2012b; Connely & Doyle, 1984; Diamond, 2009; Dunn, 2001; Dunn & Hughes, 1997, 2001; Nowak-Fabrykowki, 1994; Pelter & Ross, 1981; Smilansky & Shefataya, 2004; Wyver & Spence, 1999). En effet, le jeu symbolique implique, entre autres, des interactions sociales entre pairs et un partage de représentations sur une thématique choisie. Par exemple, lorsque des enfants s'engagent dans un jeu inspiré du thème des princesses et des chevaliers, ils doivent échanger à propos des personnages qu'ils vont jouer et des actions qu'ils peuvent y poser. De ce fait, ils partagent leurs représentations des actions associées à une princesse, un prince, une servante, un dragon, etc. Puis, lorsqu'ils sélectionneront les objets composant leurs scénarios, ils utiliseront probablement des symboles pour représenter les objets qui ne sont pas disponibles concrètement. Par exemple,

il est possible d'accoler à un balai le symbole associé au cheval du chevalier. Ces comportements seraient à la source du développement de diverses habiletés, plus particulièrement les habiletés linguistiques (Andersen, 2005), la flexibilité cognitive (Sacharo, 2012; Singer & Lythcott, 2002), de même que la prise de perspective d'autrui (Milligan, Astington & Dack, 2007; Nielsen & Dissanayake, 2000; Premack & Woodruff, 1978).

On peut voir là l'importance de l'intervention de l'enseignante pour la mise en place de situations d'apprentissage et de développement (opportunités relationnelles) misant sur le jeu et fournissant à l'enfant les expériences d'interaction nécessaires à l'intériorisation de ses représentations du monde social. Puisque c'est surtout le jeu symbolique tel que décrit par la perspective historico-culturelle qui semble associée au développement de la pensée sociale, il convient de s'y attarder davantage.

2.1. L'étayage du jeu symbolique selon la perspective historico-culturelle

Voulant expliquer davantage certains aspects des propos de Vygotski sur la nature du jeu, Elkonin (2005a, 2005b) s'intéresse également à préciser son rôle pour le développement l'enfant. Il fut le premier à introduire le jeu qualifié de mature et à le présenter comme la forme la plus achevée du jeu symbolique. Il affirme que le jeu est primordial pour le développement de l'enfant, mais précise que c'est son caractère mature qui semble porteur de bénéfices (Bodrova & Leong, 2012a, 2012b, 2012c; Bodrova, 2008; Elkind, 2007; Diamond, 2009). Le jeu symbolique peut être simple ou très complexe selon le développement de l'enfant et ses expériences sociales. Vers 2 ans, les enfants peuvent déjà s'engager dans des jeux symboliques avec des jouets imitant les objets qu'ils utilisent dans leur quotidien. L'enfant peut alors faire-semblant de mettre la table ou pousser une poussette. Pour ce faire, un adulte aura préalablement mis en place des objets permettant à l'enfant d'exécuter des gestes voire, de mimer des actions observées quotidiennement. Ce n'est que vers 5 ou 6 ans que l'enfant parviendra à s'engager dans un jeu mature planifié avec plusieurs de ses pairs. Ainsi, le jeu mature représente la forme la plus achevée du jeu symbolique, un peu à l'image d'une pièce de théâtre précédée d'une longue période de planification, où les enfants effectuent plusieurs tâches : choix d'une thématique, distribution des rôles, discussion concernant les relations entre les personnages, création d'un scénario logique à l'image d'un récit, préparation du matériel requis, etc. Bref, pour qu'il y ait évolution du jeu symbolique, l'enfant doit avoir un certain développement cognitif en plus de bénéficier d'un environnement proposant des moments de jeu guidés et soutenus par un adulte.

L'idée d'étayer, c'est-à-dire d'accompagner l'enfant dans la complexification de son jeu, n'est pas nouvelle. Mais, cette stratégie est surtout utilisée dans les cas où un enfant en difficulté d'adaptation reçoit des services

d'éducation spécialisée (p.ex., thérapie pour trouble envahissant du développement, problème émotionnel, problème de langage) (voir Karpov, 2005). Aujourd'hui, les auteures de l'ouvrage *Les outils de la pensée* (Bodrova & Leong, 2012b) proposent plutôt de valoriser l'étayage du jeu, afin que tous les enfants puissent bénéficier du développement qu'il permet (Bodrova, 2008).

2.1.2. Le rôle de l'adulte dans l'atteinte d'un jeu mature en maternelle

Le jeu mature, représentant la forme la plus achevée du jeu symbolique, est une source de développement pour l'enfant et repose notamment sur les opportunités relationnelles misant sur le jeu de l'enfant planifiées et guidées par les agents sociaux, voire l'enseignante de maternelle. Considérant les liens entre le jeu mature et les compétences de la pensée sociale préalablement signalées, son étayage devient un contexte de développement pour favoriser une meilleure compréhension du monde social chez l'enfant, et par le fait même son adaptation socioscolaire. Il importe donc de se questionner sur les opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique pouvant être valorisées en classe maternelle. Bodrova et Leong (2012b) proposent que l'enseignante, ou encore des pairs plus compétents, rendent accessibles les savoirs culturels nécessaires à la création d'un scénario complexe en utilisant l'étayage (Elkind, 2007).

L'étayage est une forme d'accompagnement de l'enfant en contexte éducatif. Il nous amène à porter un regard sur l'interaction entre l'enfant et l'enseignante (Bodrova, 2008). L'enseignante en situation d'étayage offre à l'enfant un soutien dans l'accomplissement de ses tâches. Par exemple, en situation de jeu symbolique, l'enseignante peut soutenir l'enfant tant dans le choix des rôles associés à des thématiques, la sélection des actions pouvant être effectuées par un personnage, la fabrication des objets des personnages, l'élaboration des péripéties de son scénario ou encore la résolution des conflits rencontrés avec les autres joueurs. Dans ce contexte éducatif, la tâche proposée demeure la même, mais les étapes pour y parvenir seront au départ facilitées grâce à l'assistance de l'adulte. L'aide et le soutien de l'adulte seront ensuite retirés graduellement jusqu'à ce que l'enfant soit autonome. Ainsi, selon les habiletés de jeu des joueurs, ou la maturité de son jeu, l'aide apportée par l'enseignante variera. Plus l'enfant assumera une responsabilité pour la réussite de la tâche, moins le soutien de l'adulte sera nécessaire.

Suivant cette idée, l'adulte doit mettre en place des situations d'apprentissage et de développement (opportunités relationnelles) pour guider l'enfant vers une forme la plus achevée possible du jeu symbolique, de façon à soutenir sa pensée sociale et de ce fait, son adaptation socioscolaire. L'étayage avant et pendant le jeu devrait permettre à l'enfant de jouer en utilisant des jouets ou des objets de façon symbolique, en

inventant des scénarios de jeu, en envisageant différents rôles dans les situations symboliques, de même qu'en établissant des liens entre ces rôles, et en les maintenant tout au long du jeu. Puisque l'enfant qui joue est susceptible de vivre des conflits, ce sera aussi l'occasion d'étayer des stratégies pour négocier ses idées, partager les rôles entre les joueurs, apprendre à collaborer et à respecter des règles sociales. C'est donc par ses jeux symboliques partagés avec ses pairs que l'enfant met en scène des compétences conceptuelles, éthiques et procédurales de la pensée sociale. L'ouvrage *Les outils de la pensée* (Bodrova & Leong, 2012b) insiste sur le rôle de l'enseignante et propose plusieurs stratégies pouvant être utilisées pour étayer les principales composantes du jeu (Bodrova, 2008; Bodrova & Leong, 2012b; Leong, 2009). Le soutien ponctuel que l'enseignante fournit à l'enfant, dans une tâche de jeux qu'il ne saurait faire seul, diminuera progressivement avec son développement cognitif et les occasions de jeu qui lui sont offertes. Une fois le soutien offert diminué, l'enfant pourra exprimer son autonomie par l'engagement dans un jeu de plus en plus mature.

L'étayage du jeu par l'enseignante demande une présence importante de sa part avant l'amorce de celui-ci de façon à observer la maturité du jeu de l'enfant de même que ses champs d'intérêt. Puis, sa présence sera requise tant durant la planification du jeu (support pour les enfants durant le choix de la thématique, les rôles et les comportements qui y sont associés, les objets nécessaires, etc.) que durant l'exécution de celui-ci (p. ex. : jouer le rôle d'un personnage de passage). Durant les moments de planification, l'enseignante devient le transmetteur de savoirs culturels concernant autant le scénario choisi (p. ex. : fournir davantage d'informations sur les actions associées aux rôles choisis), mais également d'habiletés sociocognitives requises pour maintenir des relations positives avec les autres (p. ex. : proposer des moments de réflexion sur les stratégies prosociales de résolution de problèmes). Durant le jeu, il peut prendre temporairement un rôle pour préciser l'utilisation d'objet ou encore suggérer des idées pour enrichir le scénario. Bodrova et Leong (2012b) proposent le recours aux stratégies suivantes pour favoriser un jeu symbolique plus mature : offrir du temps quotidiennement, enrichir les scénarios de jeu de même que les rôles abordés, choisir des objets adaptés aux capacités de l'enfant (p. ex. : des jouets représentant des objets réels ou encore des objets symboliques), proposer plusieurs scénarios pouvant être reproduits par les enfants et enfin offrir des stratégies de résolution de conflits.

Enfin, il est connu que les apprentissages de l'enfant passent par ses jeux, notamment ses jeux symboliques. Parmi les apprentissages à réaliser en maternelle se trouve la capacité de comprendre le monde social. En effet, la pensée sociale, qui permettra à l'enfant de s'engager dans des relations harmonieuses avec les autres et de résoudre efficacement ses conflits s'avère aussi un élément primordial de l'adaptation socioscolaire de l'enfant.

Rappelons que ce n'est pas seulement le jeu, mais plutôt la capacité de s'engager dans un jeu symbolique pouvant être qualifié de mature qui favorise la maîtrise des compétences conceptuelles, éthiques et procédurales de la pensée sociale. C'est donc par la mise en scène d'un jeu planifié et organisé avec des pairs que l'enfant retire des bénéfices importants de cette situation d'apprentissage et de développement (opportunités relationnelles) de sa pensée sociale. Comme les enfants qui entrent à l'école ne maîtrisent pas totalement les compétences conceptuelles, éthiques et procédurales de la pensée sociale, le jeu symbolique peut-il être utilisé comme un contexte de développement? C'est précisément ce sur quoi les futures recherches devraient se questionner de façon à éclairer le rôle du jeu en contexte éducatif.

3. Conclusion

Le présent article éclaire les liens entre la pensée sociale, l'adaptation socioscolaire et le jeu symbolique, en plus de proposer des pratiques éducatives valorisant ces éléments, tout en respectant les particularités de l'enfant et ses modes d'apprentissage et de développement.

Les écrits sur la pensée sociale permettent de préciser son développement complexe et multidimensionnel. Ils nous fournissent la possibilité d'aller au-delà de la cognition sociale et de l'approche du traitement de l'information sociale de façon à intégrer l'incidence bi-directionnelle des contextes sociaux que fréquentent les enfants, notamment la classe maternelle. Rappelons que la pensée sociale repose à la fois sur le développement de compétences conceptuelles, éthiques et procédurales, de même que sur la présence, dans l'environnement, d'opportunités relationnelles multiples et diverses. Grâce à celles-ci, l'enfant précise sa représentation du monde social, des comportements acceptables ou non en plus de consolider ses actions avec autrui (Pagé et al., 1998). Le développement cognitif permettra à l'enfant de mieux comprendre des construits cognitifs (p. ex., la prise de perspective d'autrui) mais ce sont les croyances et les valeurs découlant des expériences sociales qui lui serviront de point d'ancrage pour l'intériorisation d'un répertoire de comportements sociaux. Le modèle sociogénétique de la pensée et des émotions sociales (Pagé et al., 2001) propose un ensemble de compétences de même que des contextes sociaux valorisant les échanges pour expliquer le développement de la pensée sociale. Toutefois, bien que le caractère multidimensionnel de la pensée sociale et du lien complexe qui l'unit à l'adaptation socioscolaire semble accepté, peu de recherches incluent suffisamment de variables pour le préciser. Ainsi, il apparaît nécessaire d'intégrer, dans les recherches ultérieures concernant la pensée sociale, ses diverses compétences de façon à mieux comprendre comment elles s'influencent mutuellement lors du développement.

L'importance de la pensée sociale pour l'adaptation socioscolaire gagnerait également à être documentée davantage par des recherches scientifiques. Force est de constater qu'il existe très peu de données sur l'adaptation socioscolaire des jeunes enfants qui amorcent leur parcours scolaire en classe régulière. En effet, seuls les élèves pour lesquels il est urgent d'intervenir semblent formellement déclarés au Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001). Pourtant, dans une optique de valorisation des comportements sociaux il apparaît souhaitable de mieux connaître le portrait des enfants quant au développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire. De nouvelles études doivent se pencher sur ce manque de connaissances de façon à offrir un portrait plus éclairé de l'adaptation socioscolaire des enfants qui fréquentent des classes maternelles régulières mais aussi, de façon à proposer des contextes pouvant les valoriser en classe.

Le jeu symbolique s'avère un contexte influençant la compréhension du monde social et l'environnement éducatif à privilégier en classe maternelle. En effet, il est un contexte unique permettant à l'enfant d'acquérir et de peaufiner les habiletés nécessaires à sa compréhension du monde social. Des recherches ont déjà documenté les liens entre certaines caractéristiques du jeu symbolique (p. ex. : la durée, les échanges langagiers, les thèmes, etc.) et des habiletés reliées au développement social ou cognitif. Toutefois, peu d'entre elles se questionnent sur l'évolution du jeu symbolique chez l'enfant. De même, elles vont rarement intégrer des données sur le rôle de l'adulte en contexte éducatif par exemple, en classe maternelle. Ainsi, pour favoriser des contextes d'échange adaptés, il semble souhaitable de valoriser les recherches qui pourraient fournir des précisions sur l'utilisation du jeu comme contexte de développement des compétences associées à la pensée sociale en classe maternelle.

Certains écrits précisent que le jeu symbolique est l'activité maîtresse de l'enfant d'âge préscolaire (Elkonin, 2005b; Leont'ev, 1978; Vygotski, 1997; Bodrova & Leong, 2012b). En effet, le jeu symbolique contribue aux différentes dimensions du développement (Bergen, 2002; Gmitrova & Gmitrov, 2003; Landry, Bouchard & Pagé, 2012), tout en étant une occasion pour les exercer (Bodrova & Leong, 2012b; Diamond, 2009). Sa pertinence comme contexte d'apprentissage et de développement, notamment de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire, repose sur le fait que l'enfant qui expérimente un scénario de jeu symbolique devra mettre en pratique un ensemble de processus intra-individuels (p. ex. : habiletés de décentration, de prise de perspective d'autrui, de résolution de problèmes, stratégies prosociales, etc). En effet, pour gérer correctement la situation imaginaire et les rôles de chacun, l'enfant doit savoir interagir correctement avec les autres, être en mesure de prédire les comportements possibles d'autrui, savoir comment y réagir avec logique de façon prosociale en plus d'être capable de choisir des règles compréhensibles et acceptables pour ensuite

s'y conformer. Ces processus intra-individuels dépendent d'un développement cognitif, mais également d'un environnement fournissant ce que le modèle des pensées et des émotions sociales présente comme des opportunités relationnelles permettant de les exercer. Cet environnement devient primordial parce qu'il est l'instigateur des activités que l'enseignante mettra en place pour le développement de l'enfant en classe maternelle. En ce sens, le recours au jeu comme contexte grâce auquel les enfants décomposent les conduites complexes qu'ils vivent ou observent pour parvenir à les comprendre peut être vu comme la mise en place d'opportunités contextuelles par l'enseignante.

En somme, les liens soulevés entre le jeu et le développement de la pensée sociale gagneraient à être investigués davantage de manière à démontrer les potentialités du jeu comme contexte de développement en contexte éducatif. Plus spécifiquement, les futures recherches devraient préciser s'il y a présence de liens empiriques entre l'étayage du jeu symbolique et les processus intra-individuels servant de base au développement de la pensée sociale et à une adaptation socioscolaire harmonieuse.

Modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales

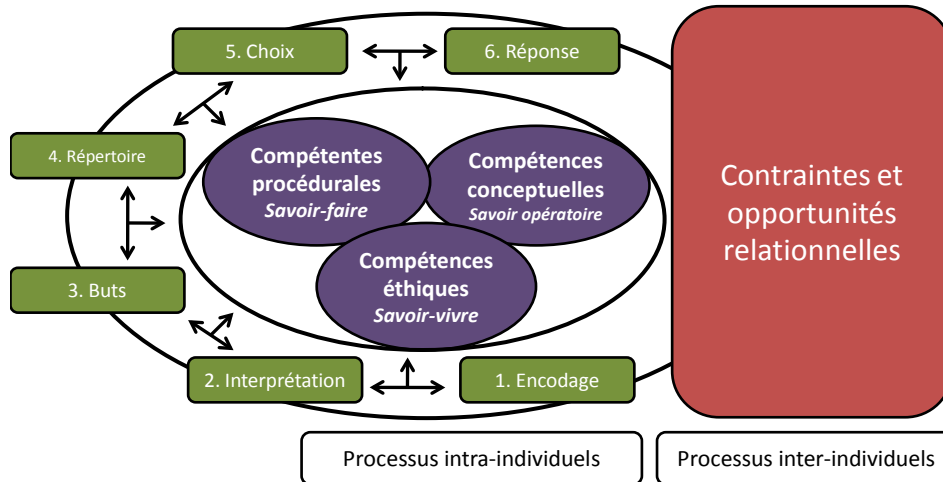


Figure 4.1 : Le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales

adapté de Pagé, Strayer et Reid, 2001; Arsenio et Lemerise, 2004; Crick et Dodge, 1994

Bibliographie

- Andresen, H. (2005). Role Play and Language Development in the Preschool Years. *Culture & Psychology*, 11(4); 387-414.
- Asher, S.R., Renshaw, P.D. & Geraci, R.L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Linguistics*, 7, 27-39.
- Astington, J.W., Harris, P.L. & Olson, D.R. (1988). *Developing theory of mind*. Cambridge: University Press.
- Baillargeon, R.H., Morisset, A., Keenan, K., Normand, C.L., Jeyaganth, S., Boivin, M. & Tremblay, R.E. (2011). The Development of Prosocial Behaviors in Young Children: A Prospective Population-Based Cohort Study. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 172, 221-251.
- Barth, J., Dunlap, S., Dane, H., Lochman & Wells, K. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of school psychology*, 42, 115-133.
- Bart, O., Hajami, D. & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarden. *Infant and Child Development*, 16(6), 597-615.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Extrait du site web le 10 octobre 2010: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>.
- Bierman, K. L. & Erath, S. A. (2004). *Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants*. Extrait du site web Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants le 10 octobre 2012 : [http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/relations-pairs-enfance/est-ce-important.html](http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/rerelations-pairs-enfance/est-ce-important.html)
- Bjorklund, D. F. & Brown, R. D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition, and education. *Child Development*, 69(3), 604-606.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 357-369.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 58, 10-17.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2006). Adult influences on play. The vygotskian approach. Dans D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve. Contexts, Perspectives and Meaning* (pp. 167-186).
- Bodrova, E. & Leong, D. (2007). *Tools of the mind. The Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2011). Revisiting vygotskian perspectives of play and pedagogy. Dans S. Rogers (Ed.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*. (pp.60-72). New York, NY: Routledge.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012a). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children*, 28-34.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012b). *Les outils de la pensée*. Québec: PUQ.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012c). Scaffolding self-regulated learning in young children. Lessons from Tools of the mind. Dans R.C. Pianta (Ed.), W.S. Barnett, L.M. Justice & S.M. Sheridan (Ass. Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp.352-369). New York, NY: The Guilford Press.
- Bouchard, C. (2004). *Fondements des différences liées au genre dans la prosocialité des enfants en maternelle*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- Bouchard, C., Cloutier, R., & Gravel, G. (2006a). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 4, 377-393.
- Bouchard, C., Coutu, S. & Landry, S. (2012). Le développement des comportements prosociaux chez le jeune enfant. Dans G.M. Tarabulsky, M.A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.). *Le développement social de l'enfant. Tome 1: le développement normatif* (pp.385-425). Québec: PUQ.

- Bouchard, C., Gravel, F., & Cloutier, R. (2006b). Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise: une explication des différences liées au genre. *Bulletin de psychologie*, 59, 369- 379.
- Bouchard, C. & Fréchette, N. (2008). *Le développement de l'enfant global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bradmetz, J. & Schneider, R. (1999). *La théorie de l'esprit dans la psychologie de l'enfant de 2 à 7 ans*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Brooke, L. (2011). Taking play seriously. Dans S. Rogers (Ed.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*. (pp.152-164). New York, NY: Routledge.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris: Economica.
- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (Eds.), *Jeu et apprentissage: quelles relations?* (pp. 43-62) Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bruner, J. S. (1991). Culture et développement humain: un nouveau regard. Dans J.S. Bruner (Ed.) *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. (pp.293-313), Paris: Presses Universitaires de France.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Developmental Psychopathology*, 12, 467-488.
- Chapman, M. (1988). *Constructive evolution: Origins and development of Piaget's thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A. & Barnerjee, R. (2012). Longitudinal effects on theory of mind on later peer relations : The role of prosocial behavior, *Developmental Psychology*, 48, 257-270.
- Château, J. (1984). *Le jeu chez l'enfant*. Paris : Encyclopedia Universalis.
- Connely, J. A. & Doyle, A.-B. (1984). Relationship to social fantasy play to social competence in preschoolers. *Development Psychology*, 20, 797-806.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (2012). *Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu*. Ministère de l'Éducation du Canada. Canada: Gouvernement du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis présenté au Ministre de l'Éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir et intervenir*. Avis présenté au Ministre l'éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Avis présenté au Ministre de l'éducation, du loisir et du sport du Québec: Gouvernement du Québec.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J.W., Mendez, J. & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn : Relationship between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458-465.
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. Dans H. K. Rubin; W. M. Bukowski; B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups. Social, emotional, and personality development in context* (pp. 143-161). New York, NY: Guilford Press Rubin.
- Corsario, W.A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Coutu, S., Tardif, G. et Pelletier, D. (2005). Les problèmes de comportement chez les enfants d'âge préscolaire: quelques pistes pour l'évaluation. Dans N. Royer (Éd.), *Le monde du préscolaire* (pp. 143-175). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

- Crick, N. (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
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Denham, S.A. & Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York, NY: Kluwer Penum.
- Denham, S.A. & Holt, R.W. (1993). Preschoolers' likeability as a cause or consequence of their social behaviour. *Developmental Psychology*, 29, 271-275.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficultés de comportement placés en classe spéciale ou intégrés dans la classe ordinaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 28, 1-23.
- Diamond, A. (2009). Apprendre à apprendre. *Les dossiers de la recherche*, 34, 88-93.
- Dodge, A.K. & Rabiner, L.D. (2004). Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development*, 78, 1003-1008.
- Dunn, J. (2001). The development of children's conflict and prosocial behavior: Lessons from research on social understanding and gender. Dans J. Hill et B. Maughan (Éds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp.49-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, J. & Hughes, C. (1997). «Pretend you didn't know»: Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development*, 12(4), 381-403.
- Dunn, J., Hughes, C. (2001). I got some swords and you're dead! Violent fantasy, antisocial behavior, friendship and moral sensibility in young children. *Child Development*, 72, 491-505.
- Elkind, D. (2007). *The power of play. learning what comes naturally*. Philadelphia, PA : Da Capo Press.
- Elkonin, D. B. (2005a). The psychology of play : Preface. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43, 11-21.
- Elkonin, D. B. (2005b). The psychology of play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 22-48.
- Fitzgerald, D.P. & White, K. J. (2003). Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality*, 31, 509-522.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development*. New Jersey, NY: Prentice-Hall.
- Flavell, J.H. (1992). Perspectives on perspective taking. Dans H. Beihn et P.B. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: prospects and possibilities* (pp.107-139). Hillsdale: Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about mind, *Annual review of psychology*, 50, 21-45.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque du décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36, 219-231.
- Garon, D. (1985). *La classification des jeux et des jouets. Le système ESAR*. La Pocatière: Documentor' Inc.
- Garvey, C. (1977). *Play: The developing Child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gini, G. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-539.
- Gmitrova, V. & Gmitrov, J. (2003). The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 241-246.
- Groos, K. (1898). *The play of animals*. Londres: Chapman and Hale.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.

- Howes, C., Rubin, H. K., Ross, S. H. & French, C. D. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, 1-92.
- Hughes, C., Lecce, S. & Wilson, C. (2007). Do you know what I want? Preschoolers' talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition & Emotion*, 21, 330-350.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J. & Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: "Hard-to-manage" preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 169-179.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38, 525-549.
- Johnson, J., Christie, J. & Yawkey, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Karpov, Y. V. (2005). Three- to six-year-olds : Sociodramatic play as the leading activity during the period of early childhood. Dans Y. V. Karpov. (Ed.). *The Neo-Vygotskian approach to child development* (pp. 139-170). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W., Herald, S. L. & Andrews, R. K. (2006). Young children's peer relations and social competence. Dans B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.). *Handbook of research on the education of young children* (pp.23-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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.
- Lefebvre-Pinard, M. (1989). Le conflit socio-cognitif en psychologie du développement: est-ce toujours un concept heuristiquement valable? Dans N. Bednarz & C. Garnier (Eds.), *Construction des savoirs: Obstacles et conflits* (p.151-155). Montréal : Éditions Agence d'Arc et CIRADE.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. (2000). An integrative approach to the study of social competence in adolescence. *Development and Psychopathology*, 3, 543-562.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leong, D. (2009, novembre). *Tools of the Mind Developing Self-Redulation by Developing Intentional make Believe Play*. Communication présentée à la conférence pancanadienne du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Québec, Canada.
- McComas, J. J., Johnson, L. & Symons, J. F. (2005). Teacher and peer responsivity to pro-social behaviour of high aggressors in preschool. *Educational Psychology*, 25 (2-3), 223-231.
- Meece, D. & Mize, J. (2009). Cognitive representations of peer relationships: linkages with discrete social cognition and social behavior. *Early Child Development and Care*, 179(5), 539-557.
- Milligan, K., Astington, J. W. & Dack, L. A. (2007). Language and theory if mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. Dans R. Farr and S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp.3-68). Cambridge: Cambridge University Press.

- Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa, A., Ilgaz, H. & Brockmeyer C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 42-58.
- Nielsen, M. & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 609-624.
- Nowak-Fabrykowki, K. (1994). Can symbolic play prepare children to their future? *Early Child Development and Care*, 102(1), 63-69.
- Pagé, P., Gravel, F., Strayer, F. F. & Bélanger, J. (1998). Continuity of caregiving practices accross family and preschool settings: Impact on Children.s Intercontextual Psychosocial Adaptation. Communication présentée au congrès annuel de American Educational Research Association, San Diego, Californie, États-Unis.
- Pagé, P., Gravel, F. & Trudel, M. (1998). L'importance de la cognition sociale pour l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 7(1), 11-29.
- Pagé, P., Strayer, F. F. et Reid, L. (2001). Où en est la cognition sociale? Sociogenèse et sélection ontogénétique des pensées sociales. *Psychologie canadienne*, 42(3), 185-199.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.
- Pellegrini, A. (2002). Rough-and-Tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. Dans P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp.437-453). Malden, MA: Blackwell.
- Pepler, D. J. & Ross H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*, 52(4), 1202-1210.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59(1), 107-120.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Piaget, J. (1978a). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1978b). Le jeu. In Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve et représentation* (p.93-228). Neuchâtel: Éditions Delachaux et Niestlé.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Reinke, W. M. & Walker, H. M. (2006). Deviant peer effects in education. Dans K. A. Dodge, T. J. Dishion & J. E. Lansford (Eds.), *Deviant Peer Influences in Programs for Youth: Problems and Solutions* (pp. 122-140). New York, NY: Guilford Press.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P.D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Périusse, D. & Séguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarden: Evidence of the modering role of prosocial behaviors. *Early View: Social Development*, 19(3), 535-555.
- Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, D. Tremblay, R. E. & Périusse, D. (2010). Interactive Links Between Theory of Mind, Peer Victimization, and Reactive and Proactive Aggression, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1109-1123.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Dans N. Eisenberg, D. William, & R. M. Lerner (Eds.), *Emotional and Personality Development* (pp.571-645). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons inc.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.) (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford.
- Rubin, K.H. & Krasnor, L. R. (1980). Changes in the play behaviours of preschoolers: A short-term longitudinal investigation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 12(3), 278-282.
- Rubin, K.H. & Pepler, D. J. (1980). The relationship of child's play to social-cognitive growth and development. Dans H. C. Hugh C., A. J. Chapman, J. R. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp. 209-233). Piscataway, NJ: Transaction Publishers.
- Sacharo, O.N. (2012). *An Integrated Play-based Curriculum for Young Children*. New York, NY: Routledge.
- Singer, J. L. & Lythcott, M. A. (2002). Fostering school achievement and creativity through sociodramatic play in the classroom. *Research in the Schools*, 9(2), 43-52.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Smilansky, S. & Shefatya, L. (2004). Facilitating play. A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children. Maryland, MD : Psychosocial & Educational Publications.
- Strayer, F. F., Noël, J.-M., Tessier, O. & Puentes-Neuman, G. (1989). Les composantes de la pensée sociale chez l'enfant d'âge préscolaire. *European bulletin of cognitive psychology*, 9(2), 199-221.
- Sylviana de Rosa, A. (1990). Comparaison critique entre les représentations sociales et la cognition sociale : sur la signification d'une approche développementale dans l'étude des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de la Psychologie Sociale*, 5, 69-83.
- Toupin, J., Dubuc, C., Audette, S. (1997). *Étude des résultats des élèves ayant un diagnostic de troubles du comportement à la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke entre les années 1992-1997*. Sherbrooke : CSCS.
- Vygotski, L. (1978). The role of play in development. In Lev Vygotski, *Mind in society. The development of higher psychological processes* (pp.92-104). Cambridge, MA: Havard university Press.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Weininger, O. (1979). *Play and education. The basic tool for early childhood learning*. Chicago, IL: Charles, C. Thomas Publisher.
- Wyver S. & Spence S. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, 10(4), 419-444.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., Izard, C. (2000). Interpersonal Problem Solving in Preschool and First Grade: Developmental Change and Ecological Validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.

Chapitre 5 : Deuxième article

PENSÉE SOCIALE ET ADAPTATION SOCIOSCOLAIRE À LA MATERNELLE CINQ ANS : PORTRAIT D'ENFANTS QUÉBÉCOIS À L'AUBE DE LEUR PARCOURS SCOLAIRE

Sarah Landry¹, Pierre Pagé² et Caroline Bouchard²

¹Université de Montréal

²Université Laval

Résumé :

La présente étude trace un portrait multidimensionnel de la pensée sociale chez l'enfant qui fréquente la maternelle cinq ans et précise sa relation avec l'adaptation socioscolaire. Pour ce faire, des données ont été recueillies auprès de 72 enfants (43 garçons et 29 filles) ($M = 68$ mois, $ET = 3,55$) et de leurs enseignantes ($N = 4$) en milieu d'année scolaire (janvier). Une batterie de tests mesurant la pensée sociale des enfants (épreuves mesurant la prise de perspective d'autrui, l'attitude prosociale et la capacité de résoudre des problèmes sociaux) et un questionnaire (destiné aux enseignantes) mesurant la sociabilité, l'adaptation sociocognitive, les problèmes extériorisés et les problèmes intériorisés furent utilisés. Entre autres, les analyses de régression hiérarchiques révèlent que l'attitude prosociale constitue un prédicteur de l'adaptation socioscolaire telle qu'évaluée par l'enseignante. Elles démontrent également que le genre est lié à deux des quatre dimensions de l'adaptation socioscolaire. À l'instar d'autres recherches dans le domaine, les filles obtiennent un score moyen plus élevé pour la dimension «adaptation sociocognitive», alors que les garçons sont perçus comme ayant davantage de «problèmes extériorisés». À l'aube de leur parcours scolaire, les enfants gagnent à intérioriser certaines compétences de la pensée sociale puisqu'elles s'avèrent reliées à son adaptation sociale et scolaire. Le développement de ces compétences constitue le cœur de la réussite éducative présente et future. Les résultats seront discutés en fonction de leurs implications éducatives au préscolaire.

Mots clés : pensée sociale, adaptation socioscolaire, préscolaire

*L'article sera soumis à la Revue de Psychoéducation

PENSÉE SOCIALE ET ADAPTATION SOCIOSCOLAIRE À LA MATERNELLE CINQ ANS : PORTRAIT D'ENFANTS QUÉBÉCOIS À L'AUBE DE LEUR PARCOURS SCOLAIRE

L'entrée à la maternelle représente l'amorce du parcours scolaire de l'enfant. À ce moment, sa capacité de comprendre les interactions sociales qu'il expérimente, jumelée à sa volonté de s'y adapter, deviennent des composantes essentielles de son adaptation socioscolaire. Cette capacité de s'adapter positivement à son environnement scolaire favorisera également sa réussite éducative (Arsenio & Lemerise, 2004; Eivers, Brendgen, Vitaro & Borge, 2012; Heckman, Humphries & Mader, 2011; Missal & Hojnoski, 2008). Plus précisément, sa compréhension du monde social associée aux processus de la pensée sociale qui la permette (p. ex., la prise de perspective d'autrui, la prosocialité, la capacité de résoudre des problèmes sociaux), teinte la qualité des échanges qu'il vivra avec les autres (Bart, Hajami & Bar-Haim, 2007; Bodrova, 2008; Crick & Dodge, 1994; Diamond, 2009; Pagé, 1995; Pagé & Gravel, 1998; Pagé, Gravel & Trudel, 1998). Inversement, une immaturité entravant la compréhension du monde social mène à des difficultés relationnelles précoces qui elles-mêmes ont des répercussions négatives sur le développement social ultérieur. En effet, les problèmes sociaux qui s'observent au cours de la petite enfance persistent souvent durant l'âge scolaire (McComas, Johnson & Symons, 2005). Cependant, peu d'études se sont penchées sur la pensée sociale en incluant plusieurs processus sociocognitifs ou compétences de façon à préciser l'état de leur développement pour l'enfant de 5-6 ans, les liens qu'ils entretiennent entre eux ainsi que leur incidence respective sur l'adaptation socioscolaire. Plus précisément, quel est le portrait de la pensée sociale des enfants fréquentant une classe de maternelle cinq ans? Qu'en est-il de leur adaptation socioscolaire? Comment les processus sociocognitifs relevant de la compréhension du monde social de l'enfant (c.-à-d. la pensée sociale) sont-ils liés à son adaptation socioscolaire? Voilà des questions qui seront abordées dans cet article.

1. La pensée sociale chez l'enfant en maternelle

La pensée sociale fait référence à la compréhension de l'environnement social par l'enfant et des événements qui s'y produisent. Pagé, Strayer et Reid (2001) définissent ce concept comme «certaines façons de percevoir, de penser et d'agir, stockées en manière d'être, en habitudes, en automatismes, pour générer des réponses efficaces aux problèmes interpersonnels de tous les jours» (p. 185). Cette définition de la pensée sociale trouve son inspiration dans un modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales de Pagé et al. (2001) et témoigne d'une vision intégratrice de la pensée sociale. En effet, elle insiste à la fois sur des compétences liées à des processus intra-individuels, de même que sur les contraintes et opportunités relationnelles véhiculées dans l'environnement social que l'enfant fréquente (processus inter-individuels) (voir

Pagé, et al., 2001). La prochaine section exposera brièvement les deux types de processus impliqués dans la pensée sociale de l'enfant.

Processus intra-individuels

Tel que proposé par Pagé, Strayer et Reid (2001) dans le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales, les processus intra-individuels impliqués dans le développement de la pensée sociale chez l'enfant sont associés au développement de trois types de compétences s'influençant mutuellement : les compétences conceptuelles, éthiques et procédurales (Pagé et al., 2001).

Les compétences conceptuelles renvoient en grande partie au développement cognitif de l'enfant. Elles concernent notamment la capacité de prendre la perspective d'autrui. Cette composante, qui varie en fonction de l'âge de l'enfant, permet d'identifier le point de vue d'autrui au plan spatial (prise de perspective du point de vue en fonction de la position spatiale), émotif (prise de perspective des émotions) ou encore cognitif (prise de perspective des savoirs, des désirs ou des croyances) et ainsi de mieux comprendre les autres et leurs agissements. Au plan cognitif, la prise de perspective d'autrui est notamment associée à la théorie de l'esprit qui est définie comme une capacité métareprésentationnelle à imputer des états mentaux à soi-même et à autrui (Wimmer & Perner, 1983). D'une part, cette capacité implique la compréhension que les individus ont des pensées, des croyances ou des savoirs qui peuvent différer de ceux des autres, voire de la réalité. D'autre part, la théorie de l'esprit suppose l'utilisation des habiletés de prise de perspective d'autrui pour inférer les actions ou les réactions des individus (Milligan, Astington & Dack, 2007; Premack & Woodruff, 1978). Plusieurs chercheurs proposent que dès l'âge de quatre ans, les enfants parviennent à réaliser des tâches de fausses croyances, c'est-à-dire qu'ils sont capables d'attribuer des croyances à autrui qui sont différentes des leurs, et commencent à utiliser des termes référant à des états mentaux (p. ex., penser, croire, savoir) pour expliquer des croyances ou encore des situations imaginaires (Astington, Harris & Olson, 1988; Koops, Brugman, Ferguson & Sanders, 2010; Wellman, Cross & Watson, 2001). Aussi, les épreuves mesurant la capacité à prédire des actions sur la base des croyances sont habituellement réussies chez les enfants ayant entre 5 et 6 ans (Bahar & Funda, 2011; Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011).

Les compétences éthiques (p. ex., partager, coopérer, aider) influent sur les comportements affiliatifs de l'enfant qui entre en relations interpersonnelles de même que sur son acceptation par ses pairs (Pagé et al., 2001). La prosocialité est au cœur de ces compétences. Bouchard et ses collaborateurs (2004, 2006a, 2006b, 2008, 2012) la décrivent comme «l'ensemble des comportements sociaux observables orientés vers le bénéfice d'autrui (prosocialité asymétrique) ou ceux impliquant le partage de coûts et bénéfices avec autrui (prosocialité symétrique)» (Bouchard, Coutu & Landry, 2012; p. 391). Ils proposent qu'à 5 ans, l'enfant sait

utiliser des stratégies prosociales lors de ses échanges avec autrui, bien qu'il peaufine encore progressivement celles-ci (Bouchard et al., 2006b, 2008). Plusieurs recherches démontrent que les individus aptes à se mettre à la place de l'autre (compétences conceptuelles) sont davantage enclins à être prosociaux (compétences éthiques) (Bouchard et al., 2012; Eisenberg et al., 2006). Notamment, Astington (2003) soulève le lien entre les comportements de réconfort et la prise de perspective d'autrui chez l'enfant (attribution juste de croyances, de désirs, etc.). Toutefois, il faut noter qu'un enfant peut répondre de façon prosociale à un comportement de détresse (consoler un pair blessé) sans nécessairement comprendre l'état mental sous-tendant le comportement observé (la raison de la tristesse), ou encore sans pour autant considérer ses états mentaux (i.e. ses croyances, ses savoirs, ses désirs, etc.). Il s'agit ici davantage de réponses automatisées en fonction de valeurs et de règles apprises. Cependant, bien que la réponse prosociale constitue aussi un apprentissage complexe découlant de valeurs transmises socialement, elle peut être favorisée par une compréhension des besoins d'autrui. En misant sur ses compétences conceptuelles et éthiques, l'enfant mettra en œuvre sa capacité de traiter des informations sociales en action.

Découlant des compétences procédurales, la capacité de traiter des informations sociales conduit l'enfant à construire des scripts heuristiques (scénarios sociaux intériorisés) lui permettant de sélectionner les solutions sociales adéquates ou non dans son répertoire. Ancrées dans le modèle du traitement de l'information sociale (Crick & Dodge, 1994; Crick, 1996), les compétences procédurales sont ainsi associées aux expériences sociales intériorisées par l'enfant. Ces automatismes influent ses comportements et les réponses qu'il émet en situation sociale (Dodge & Rabiner, 2004). Dans le développement de l'enfant, il est possible d'observer une augmentation de la sophistication et de la rapidité du traitement des informations sociales. Également, les contextes sociaux permettant la multiplication des échanges sociaux amènent une consolidation des séquences de traitement déjà en place. Ensemble, les compétences éthiques, conceptuelles et procédurales constituent les fondements des processus intra-individuels de la pensée sociale. En situation de conflits interpersonnels, les compétences conceptuelles faciliteront la prise en compte du point de vue d'autrui et les compétences éthiques la sélection d'une stratégie de résolution de problème prosociale ou adaptée au contexte social tandis que les compétences procédurales permettront de traiter les étapes pour parvenir à résoudre le conflit.

Cependant, force est d'admettre que peu de recherches s'attardent à autant d'habiletés à la fois afin de bien cerner le portrait de la pensée sociale de l'enfant, notamment lors de l'amorce de son parcours scolaire de même que des liens avec son adaptation socioscolaire. D'où la pertinence de cette étude. La prochaine section précisera le rôle des processus inter-individuels dans le développement de la pensée sociale.

Les processus inter-individuels

En classe maternelle, les processus intra-individuels sont sollicités lors des échanges avec les partenaires de l'enfant comme avec son enseignante²⁰ et ses camarades. Les expériences découlant de ces interactions en contexte éducatif demeurent importantes pour le développement des compétences de la pensée sociales et pour parvenir à une compréhension juste du monde social qui l'entoure. Les relations interpersonnelles vécues en classe permettent ainsi l'émergence des capacités liées à la prise de perspective d'autrui, à la prosocialité ou encore à la résolution de problèmes interpersonnels. Aussi, l'émergence des compétences de la pensée sociale associées aux processus intra-individuels favorisent l'engagement dans des relations sociales harmonieuses. Il y a donc un effet bidirectionnel entre les processus intra-individuels et inter-individuels impliqués dans la pensée sociale.

Cependant, les processus inter-individuels vont au-delà de l'expérimentation de relations sociales. Ils concernent également les opportunités et les contraintes favorisant ou non les échanges. En classe maternelle, il peut s'agir des opportunités relationnelles mises en place par l'enseignante en fonction des besoins et des intérêts des enfants. Ces opportunités peuvent servir d'occasions d'échanges pour mieux comprendre le monde social par l'expérimentation des rapports sociaux. Dans cet article, les opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu qui seront présentées à la section suivante en constituent un exemple.

Également, au-delà des situations d'apprentissage et de développement (opportunités relationnelles), les actions quotidiennes effectuées par les adultes sont empreintes de valeurs. Ainsi, ces actions démontrent et véhiculent les représentations sociales associées au genre de l'enfant. Les perceptions des enseignantes associées comportements des filles et des garçons teintent leurs actions en milieux éducatifs et influencer le fonctionnement social ultérieur des enfants. De ce fait, les actions des adultes présents dans les milieux sociaux de l'enfant façonnent leurs représentations sociales et vont jusqu'à influencer le traitement des informations sociales. La perception sociale de l'adulte constitue donc en elle-même une contrainte ou une opportunité pour lui permettre de mieux comprendre le monde social.

Parmi les facteurs pouvant influencer la perception des enseignantes, l'incidence du genre sur les comportements interpersonnels de l'enfant a été étudiée à maintes reprises. En effet, dans les contextes

²⁰ Une forte féminisation du corps enseignant préscolaire s'observe au Québec; le ratio de femme s'élève à 98,4% (Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ), 1999). Pour cette raison, tout au long de cet article, le terme «enseignante» sera privilégié à celui «d'enseignant».

relationnels de la classe, les garçons et les filles ne semblent pas démontrer les mêmes comportements. Par exemple, des recherches (Block, 1983; Bouchard et al., 2006a, 2008, 2012; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 1987a; Eisenberg et al., 2006; Pagé & Gravel, 2001) suggèrent la présence de différences de genre dans la perception de l'adaptation socioscolaire de l'enfant par l'adulte. Ainsi, il semblerait que les garçons soient souvent perçus comme moins prosociaux et plus agressifs que les filles. Quant aux filles, les enseignantes ont tendance à leur attribuer davantage de caractéristiques psychosociales positives que les garçons. Ainsi, dès leur entrée en maternelle, les filles sont considérées comme ayant plus d'habiletés sociocognitives que les garçons (Bouchard et al., 2006a, 2006b; Pagé & Gravel, 2001). Puisque l'enseignante perçoit les garçons et les filles différemment, que cette perception risque d'influencer ses comportements envers ces derniers et, ultérieurement ceux des enfants eux-mêmes, le genre sera considéré dans la présente recherche.

1.1. La pensée sociale et son rôle dans l'adaptation socioscolaire

La pensée sociale joue un rôle notable dans l'adaptation de l'individu à son milieu, en étant entre autres le point d'ancrage des choix comportementaux de l'enfant lors de ses interactions sociales (Pagé et al., 2001). Le développement de compétences associées à la pensée sociale représente une condition primordiale pour que l'enfant réussisse son adaptation à sa classe maternelle (McComas, Johnson & Symons, 2005). Cette adaptation est à la fois sociale et scolaire (socoscolaire). D'une part, l'adaptation sociale renvoie aux habiletés permettant à l'enfant de maintenir des relations harmonieuses, tant avec ses pairs qu'avec son enseignante. D'autre part, l'adaptation scolaire concerne les capacités de l'enfant à rencontrer les attentes scolaires, à être attentif, à participer à la vie de la classe ou encore à devenir un élève autonome (Nelson, 2004).

C'est notamment les compétences de la pensée sociale qui rendent possible cette adaptation socioscolaire. D'ailleurs, des relations entre des composantes de la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire ont déjà été soulevées. Par exemple, la capacité de prendre la perspective d'autrui est associée à l'absence de comportements associés aux problèmes extériorisés de type physiques (e.g. pousser, battre, etc.) (Renouf, Brendgen, Séguin, Vitaro, Dionne, Tremblay & Pêrusse, 2010). Il faut toutefois prendre en considération que ces comportements peuvent revêtir plusieurs formes. Bien que les problèmes extériorisés de type physiques soient associés à des lacunes sociocognitives, il en est tout autre pour ceux de type indirects (e.g. médisance, exclusion sociale, etc.). En effet, il semble que les enfants ayant des capacités sociocognitives (la capacité de prendre la perspective d'autrui) soient plus susceptibles de faire preuve de comportements associés aux problèmes extériorisés de type indirects. Ce type de comportement nécessite des habiletés de manipulation

de l'autre en cachant sa réelle intention ce qui nécessite une certaine compréhension de la pensée d'autrui (Renouf, Brendgen, Séguin et al., 2010). Toutefois, il faut préciser que le lien entre la prise de perspective d'autrui et les problèmes extériorisés indirects est présent chez les enfants ayant moins de comportements prosociaux que la moyenne de ses pairs (Renouf, Brendgen, Parent, Vitaro, Zelazo, Boivin et al., 2010). Ainsi, l'adaptation socioscolaire nécessiterait non seulement la prise de perspective d'autrui (compétence conceptuelle) pour notamment comprendre les besoins d'autrui, mais également un répertoire de comportements prosociaux (compétence éthique) et une volonté à en faire usage. En situation sociale, la diversité (le nombre de stratégies) et la qualité (stratégies prosociales plutôt qu'agonistes) du répertoire de résolution de problèmes interpersonnels (compétence procédurale) de l'enfant sont associées à une meilleure adaptation socioscolaire (Rubin, Bukowski & Laursen, 2009). En conséquence, il semble que les enfants moins compétents socialement disposent d'un répertoire de solutions réduit (Denham & Burton, 2003), proposent des réponses aux conflits qui sont parfois inadaptées au contexte et souvent associées aux problèmes extériorisés de type physique (Asher, Renshaw & Geraci, 1980; Pettit, Dodge & Brown, 1988).

En somme, la perspective adoptée dans cet article insiste sur l'importance de mieux comprendre les diverses compétences de la pensée sociale et leur rôle dans la qualité des transactions quotidiennes expérimentées dans les environnements fréquentés par l'enfant, notamment la classe en maternelle, ainsi que leur relation avec l'adaptation socioscolaire. En prenant appui sur le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales, l'hypothèse avancée est que les habiletés liées aux compétences conceptuelles, éthiques et procédurales de la pensée sociale constitueront des prédicteurs de l'adaptation socioscolaire des enfants mesurée en terme de sociabilité, d'adaptation sociocognitive et de problèmes extériorisés et intériorisés (Bouchard et al., 2006b, 2008; Deham & Burton, 2003; Dodge & Rabiner, 2004; McComas et al., 2005; Pagé et al., 2001; Rubin et al., 2009).

Peu de recherches se sont intéressées à documenter dans une même étude plusieurs facettes de la pensée sociale chez l'enfant et aussi à voir quelles relations peuvent être établies avec l'une ou l'autre des dimensions de l'adaptation socioscolaire. De plus, les études à ce sujet mesurent généralement une seule compétence, comme la capacité de prendre la perspective d'autrui (p. ex. : Astington et al., 1988; Koops et al., 2010; Milligan et al., 2009; Wellman et al., 2001). Toutefois, la capacité de prendre la perspective d'autrui repose sur le développement cognitif et de ce fait, semble plus indépendante d'un contexte éducatif valorisant les échanges sociaux contrairement à d'autres compétences (p.ex., l'attitude prosociale, la capacité de résoudre des problèmes sociaux). D'où l'intérêt de jumeler plusieurs mesures de la pensée sociale pour préciser son caractère multidimensionnel. En plus de la diversité des mesures, le fait d'inclure des données issues des enfants et d'autres relevant du regard de l'adulte semble intéressant du point de vue méthodologique. En effet,

rappelons que le regard de l'enseignante peut parfois influencer sa perception des comportements de l'enfant selon qu'il soit garçon ou fille (Block, 1983; Bouchard et al., 2006a, 2008, 2010; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 1987a, 1987b; Eisenberg et al., 2006; Pagé & Gravel, 2001). Une diversité d'instrument de mesure considérant le point de vue de l'enfant et de l'enseignante permettra de dresser un portrait plus nuancé des capacités de l'enfant pour répondre à nos objectifs, soit : 1) étudier la pensée sociale (prise de perspective d'autrui, prosocialité, capacité de résoudre des problèmes sociaux) chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans; 2) étudier l'adaptation socioscolaire (sociabilité, adaptation sociocognitive, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés) chez des enfants; et 3) explorer les liens prédictifs entre la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire chez ces mêmes enfants.

2. Méthode

La section qui suit fait état de la méthode utilisée pour recueillir les données de cette recherche. Elle s'amorce par une présentation des sujets composant notre échantillon. Suivra ensuite la description des instruments de mesure choisis. Puis, la procédure suivie pour recueillir les données sera expliquée.

2.1. Participants

L'échantillon de l'étude est composé de 72 enfants (43 garçons et 29 filles) âgés entre 5 et 6 ans ($M=68$ mois; $ET=3,55$ mois). Ils proviennent de quatre classes de maternelle ($N=4$; nombre moyen d'enfants par classe=18) situées dans deux écoles primaires de la grande région de Québec (Québec, Canada). Ces deux écoles obtiennent un rang décile²¹ comparable, soit 1 ou 2, pour l'indice de défavorisation socioéconomique du MÉLS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Les deux milieux scolaires reçoivent donc des élèves provenant de milieux socioéconomiques aisés. Ainsi, une certaine homogénéité de l'échantillon peut être assumée.

²¹ Cette mesure se calcule selon la proportion de mères sous-scolarisées et de la proportion des parents inactifs. Plus spécifiquement, elle réfère à la proportion de ménages où les deux parents ne travaillent pas au moment du recensement. Les écoles sont classées selon un rang décile où le rang 1 correspond à un milieu aisé et le rang 10 à un milieu défavorisé. Les deux écoles de notre échantillon obtiennent un rang décile de 2 et 1 pour l'IMSE ce qui signifie qu'elles se trouvent dans des milieux aisés.

2.2. Instruments de mesure

De façon à étudier la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire des enfants de cinq ou six ans, une combinaison d'instruments de mesure requérant la participation des enfants eux-mêmes et de leur enseignante est utilisée. Ces instruments sont décrits dans la section ci-dessous.

2.2.1. Instruments pour mesurer la pensée sociale

Le portrait de la pensée sociale des enfants découle de trois instruments de mesure destinés aux enfants qui ciblent le niveau de développement de compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui), éthiques (attitude prosociale) et procédurales (capacité de résoudre des problèmes interpersonnels avec des pairs). Il est à noter que ces instruments prennent tous la forme de mises en situation accompagnées d'illustrations standardisées et adaptées à l'âge et au genre de l'enfant.

2.2.1.1. *Compétences conceptuelles*

Les compétences conceptuelles, et plus précisément la prise de perspective d'autrui, sont évaluées à l'aide d'une tâche de fausse croyance de Wimmer et Perner (1983), aussi appelée «*Max et la barre de chocolat*», traduite pour des enfants québécois âgés entre 4 et 7 ans (Mélançon, 2005). Cette mesure évalue la capacité de l'enfant à 1) inférer des états mentaux à partir d'événements observables; et à 2) utiliser ces états mentaux pour prédire le comportement d'un protagoniste. Cette épreuve propose la mise en situation suivante :

«Le garçon (la fille) est dans sa chambre (présenter à l'enfant les images : regarde il y a son coffre et son bureau). Le garçon (la fille) a un beau chocolat (ajouter devant le personnage l'image du chocolat). Le garçon (la fille) range son chocolat dans son coffre (faire les gestes avec les images) et sort de sa chambre pour jouer dehors. Il/elle viendra manger son chocolat plus tard (cacher le personnage sous la table ou hors de la vue de l'enfant). Pendant que le garçon (la fille) n'est pas là, sa mère (présenter le nouveau personnage) arrive dans la chambre pour ranger. Elle prend la tablette de chocolat et la déplace dans le bureau (réaliser les gestes avec les images). Puis, elle s'en va (cacher le personnage de la mère). Plus tard, le garçon (la fille) revient (réintroduire le personnage) dans sa chambre pour chercher sa barre de chocolat.» (adapté de Mélançon, 2005; p. 333)

Les données codifiées nous permettent d'obtenir trois mesures développementales auprès des enfants soient : 1) sa capacité d'attribuer un état d'ignorance (est-ce que le garçon sait où est le chocolat?); 2) sa capacité d'attribuer une fausse croyance (Où est-ce que le garçon pense que le chocolat se trouve?); 3) sa compréhension à l'effet que nos croyances guident nos actions (Où est-ce que le garçon va aller chercher son chocolat?). Selon le cas, pour chaque mesure, il obtiendra 1 point s'il répond correctement ou encore aucun point s'il ne formule pas la réponse attendue.

Les recherches ayant recours à cette tâche utilisent habituellement une mesure choisie selon l'âge de l'enfant (p. ex., la mesure «compréhension que nos croyances guident nos actions» pour les enfants de cinq ans), ou encore un score composite, c'est-à-dire la somme des trois mesures (voir Wellman et al., 2001). Dans le cas de la présente étude, les résultats des enfants aux deux premières mesures (capacité d'attribuer un état d'ignorance et une fausse croyance) plafonnent. Aussi, les indices de cohérence interne entre les trois mesures de l'attribution de fausses croyances sont faibles. Ainsi, la cotation proposée par Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011) requérant uniquement la troisième mesure nommée «compréhension que nos croyances guident nos actions» est retenue comme variable finale pour cette étude.

2.2.1.2. *Compétences éthiques*

Les compétences éthiques sont évaluées avec l'instrument «*Attitude prosociale*» (Eisenberg-Berg & Hand, 1979) traduit, adapté et validé par Pagé et Gravel (1998) sur la base de travaux antérieurs (Gravel, 1997; Pagé, 1995; Strayer, Noël, Tessier & Puentes Neuman, 1989). Plus spécifiquement, cet instrument mesure la tendance de l'enfant à intervenir de façon prosociale face à la détresse d'un pair, à l'aide de trois histoires dans lesquelles un enfant est face à un pair qui requiert son aide. La première histoire présente un enfant qui pleure parce qu'il a perdu son lunch et ne peut plus participer à un pique-nique avec ses amis. Dans la seconde histoire, le protagoniste se fait frapper par un autre enfant dans un gymnase où il n'y a pas d'adulte. Dans la dernière histoire, un enfant rencontre un pair blessé en chemin vers la fête d'un pair. Suite à chacune de ces histoires, l'enfant énonce une solution à la situation qui peut être prosociale (p. ex. : partager son lunch) ou non (p. ex. : ne pas partager son lunch) et il justifie sa réponse. Ensuite, en le confrontant à la conséquence de son choix (p. ex. : si l'enfant partage son lunch, il en aura moins pour lui), on lui offre la possibilité de le maintenir ou de le changer. Il doit à nouveau justifier ce dernier choix.

Les réponses de l'enfant aux questions nous amènent à dégager trois mesures : soit : 1) *l'attitude prosociale* (tendance de l'enfant à aider ou à ne pas aider); 2) la *solution prosociale* (tendance de l'enfant à privilégier une solution prosociale ou non) et; 3) la *perception des besoins d'autrui* (cohérence entre la solution

privilégiée et les besoins du protagoniste). La mesure liée à *l'attitude prosociale* considère les deux réponses de l'enfant pour les trois histoires. Le score résulte d'une combinaison de points pouvant se situer entre 0 et 9. Par exemple, si l'enfant propose une réponse prosociale et la conserve suite à la confrontation (3 histoires * 3 points maximum), il obtient le plus haut score (9 points). S'il sélectionne une réponse prosociale et qu'il ne la retient pas après confrontation, il détient 6 points; s'il choisit une réponse non-prosociale et qu'il modifie son choix pour une réponse prosocial, il cumule 3 points. Enfin, s'il énonce un choix non-prosocial et qu'il maintient son choix, il n'a aucun point.

Les deux autres mesures (*solution prosociale* et *perception des besoins d'autrui*) concernent les justifications émises par l'enfant avant et après la confrontation de son choix. D'une part, la mesure *solution prosociale* offre la possibilité de récolter 6 points (3 histoires * 1 point maximum * 2 questions) si le comportement est orienté vers le bénéfice d'autrui; 0.5 point si le comportement est orienté vers le partage des coûts et bénéfices avec autrui; 0 point si le choix de l'enfant est non prosocial. D'autre part, la mesure *perception des besoins d'autrui* propose aussi un score maximal de 6 points se cumulant ainsi : 3 points (3 histoires * 1 point maximum * 2 questions) si la réponse de l'enfant est jugée cohérente avec les besoins d'autrui; 0.5 point lorsque l'enfant les justifications de l'enfant ne semblent pas en lien avec les besoins d'autrui; aucun point si l'énoncé ne tient pas compte du besoin du personnage en détresse.

Pour les trois mesures de la compétence éthique (*attitude prosociale*, *solution prosociale*, *perception des besoins d'autrui*), toujours recueillies à l'aide de l'instrument «*attitude prosociale*», une forte corrélation interne est observée (.80) grâce à l'alpha de Cronbach. Cela laisse supposer qu'elles évaluent un même construit théorique. De façon à obtenir une seule variable, un score composite fut obtenu à l'aide du score moyen à ces trois mesures initiales.

Les compétences procédurales sont évaluées à l'aide de la mesure «*Résolution de problèmes avec les pairs*» («*Preschool Interpersonal Problem Solving*» de Spivack & Shure, 1974) adaptés par Pagé et Gravel (1998) sur la base de travaux antérieurs (Gravel, 1997; Pagé, 1995; Strayer et al., 1989). Cette mesure évalue l'habileté de l'enfant à trouver une variété de stratégies pour résoudre des problèmes interpersonnels avec des pairs. Elle est constituée de cinq mises en situation à la suite desquelles l'enfant doit énoncer une stratégie pour obtenir un jouet qu'un autre enfant est déjà en train d'utiliser. Les réponses des participants permettent d'identifier la diversité du répertoire de stratégies de résolution de problèmes interpersonnels avec un pair (cinq histoires* 1 stratégie maximum). Ainsi, si l'enfant énonce cinq stratégies différentes, il obtiendra un maximum de 5 points. L'évaluation de la compétence procédurale est effectuée grâce à la mesure «*nombre de stratégies*» qui constitue notre troisième variable pour mesurer la pensée sociale.

Enfin, un accord interjuge fut effectué sur les réponses obtenues pour l'ensemble des mesures évaluant les trois compétences de la pensée sociale (conceptuelle, éthique, procédurale), et ce, sur 15% des sujets de l'échantillon. Les calculs de la fiabilité inter-juge, mesurée à l'aide du P de Pearson, montrent que le niveau d'accord entre les deux encodeurs variait entre .986 et 1 pour la mesure des compétences conceptuelles «attribution de fausses croyances», entre .986 et 1 pour la mesure des compétences éthiques «attitude prosociale» puis, entre .980 et 1 pour la mesure des compétences procédurales «résolution de problèmes entre pairs».

2.2.2. Questionnaire pour mesurer l'adaptation socioscolaire

Au-delà des épreuves mesurant la pensée sociale, d'autres données fournissent des informations sur l'adaptation socioscolaire de chacun des enfants issus de quatre classes de maternelle. En effet, chaque enseignante a complété un questionnaire mesurant l'adaptation socioscolaire pour l'ensemble de ses élèves.

Le *Questionnaire sur l'adaptation socioscolaire de l'enfant*²² (Gravel, Pagé, Bouchard & Cloutier, 2002; Pagé & Gravel, 1998). Ce questionnaire prend appui sur deux instruments : 1) California Child Q-Sort (CCQS) de Block et Block (1980) et 2) Questionnaire de Réputation sociale de Lapointe, Noël et Strayer (1993). Il mesure les caractéristiques comportementales associées à l'adaptation socioscolaire de l'enfant à partir d'une échelle de type Likert en 7 points, allant de 1 (atypique) à 7 (typique), où 1 correspond à «ne lui ressemble pas du tout» et 7 à «ressemble tout à fait». Le tableau 5.1 intitulé «Dimensions globales de l'adaptation socioscolaire des enfants fréquentant la maternelle cinq ans» présente les quatre échelles globales découlant d'études antérieures (Gravel et al., 2002), les items qui les composent, de même que leur cohérence interne. Pour cette étude, l'alpha de Cronbach varie entre 0,63 et 0,90 pour les quatre échelles globales : sociabilité (0,84), adaptation sociocognitive (0,90), problèmes extériorisés (0,88) et problèmes intériorisés (0,63). Ces scores sont comparables à ceux d'autres études réalisées avec un échantillon d'enfants d'âge comparable (voir Gravel et al., 2002; Turcotte, 2003).

Insérer tableau 5.1

²² Initialement, ce questionnaire porte le nom *Questionnaire sur l'ajustement psychosocial de l'enfant*. Dans ce texte, il est modifié pour *Questionnaire sur l'adaptation socioscolaire de l'enfant* par simple souci de cohérence avec l'expression «adaptation socioscolaire» utilisée précédemment.

2.3. Procédure

La collecte des données a eu lieu en janvier 2010, grâce au recrutement d'enseignantes et d'enfants provenant de quatre classes maternelles sélectionnées sur une base volontaire et qui forment l'échantillon de volontaires (Vallerand & Hess, 2003). Plus précisément, des formulaires de recrutement furent envoyés aux directions d'écoles d'une commission scolaire de la région de Québec et les premières enseignantes à y répondre furent recrutées. Des formulaires de consentement leur ont été distribués ainsi qu'aux parents des enfants de la classe. L'autorisation écrite des parents était préalable à la participation de leur enfant aux entrevues de la pensée sociale. Les trois instruments de mesure évaluant la pensée sociale furent administrés lors d'une rencontre individuelle avec chacun des enfants dans un local de leur école et sur les heures de classe. Ces rencontres furent réalisées par la chercheuse principale et duraient en moyenne 30 minutes. Elles ont été enregistrées sur magnétophone et le verbatim fut transcrit par la chercheuse. Le questionnaire mesurant l'adaptation socioscolaire devait être complété par les enseignantes pour chacun des enfants. Elles bénéficiaient de deux semaines pour compléter ces questionnaires et devaient prévoir environ 20 minutes pour chacun d'eux. Les enseignantes avaient la possibilité de bénéficier d'une journée de suppléance, assurée par la chercheuse principale, pour compléter les questionnaires durant leurs heures de travail. Une fois les questionnaires remplis, ils étaient remis à la secrétaire de l'école où travaillaient les enseignantes et recueillis sur les lieux mêmes par la chercheuse principale.

En préambule aux analyses, nous avons vérifié la linéarité, l'homogénéité et la normalité de la distribution des scores pour l'ensemble des mesures recueillies à l'aide de la procédure recommandée par Tabachnick et Fidell (2007). Suivant cette procédure, deux variables mesurant l'adaptation socioscolaire (problèmes intériorisés et problèmes extériorisés) démontraient des problèmes de distribution susceptibles de nuire à l'analyse des données. La commande «square root transformation» du logiciel SPSS fut utilisée pour modifier les valeurs plus élevées des deux variables de l'adaptation socioscolaire et ainsi rapprocher les scores extrêmes des scores moyens (voir Tabachnick & Fidell, 2007). Aussi, des données manquantes sont observées pour l'épreuve «attitude prosociale» chez cinq sujets (N=72); ceux-ci n'avaient pas répondu à l'une des trois mesures et se sont vus attribuer la moyenne de l'échantillon pour la donnée manquante (Tabachnick & Fidell, 2007).

3. Résultats

La présentation des résultats se divise en trois sections correspondant aux objectifs suivants : 1) étudier les compétences de la pensée sociale (prise de perspective d'autrui, prosocialité, capacité de résoudre des

problèmes sociaux) chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans; 2) étudier le développement de leur l'adaptation socioscolaire (sociabilité, adaptation sociocognitive, problèmes extériorisés, problèmes intériorisés); et 3) explorer les liens prédictifs entre la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire chez ses mêmes enfants.

3.1. Analyses descriptives

La section regroupant les analyses descriptives se divise en deux sous-sections. La première sous-section fait état des données descriptives pour les trois variables de la pensée sociale. Ensuite, la seconde sous-section porte sur le portrait des quatre variables de l'adaptation socioscolaire des participants. Dans chacune des deux premières sections, les statistiques descriptives de notre recherche (minimums, maximums, moyennes, écarts-types) sont présentées ainsi que les analyses de corrélation entre les compétences de la pensée sociale puis entre les dimensions de l'adaptation socioscolaire.

Le tableau 5.2 présente les moyennes, les écarts-types, les minimums et maximums pour l'âge des enfants de même que pour les sept variables finales, et ce, en distinguant les performances des filles et de celles des garçons. La section du haut fait état des trois variables de la pensée sociale soit la prise de perspective d'autrui, l'attitude prosociale et la capacité de résoudre des problèmes interpersonnels. Pour rendre plus aisée la comparaison entre ces variables, le score attribué pour les sept variables finales est modifié pour indiquer un pourcentage ($\text{score individuel} / \text{score maximum possible} * 100$). La section inférieure, toujours dans le tableau 5.3, présente les moyennes et écarts-types pour les variables finales de l'adaptation socioscolaire soit : la sociabilité, l'adaptation sociocognitive, les problèmes extériorisés et les problèmes intériorisés. Comme pour les variables de la pensée sociale, les scores des variables de l'adaptation socioscolaire sont transformés en pourcentage ($\text{score individuel} / \text{score maximum possible} * 100$).

La dernière colonne du tableau 5.2 fait état des résultats des tests de comparaison de moyennes (ANOVA) entre les filles et les garçons pour ces mêmes sept variables. Puisque la taille des groupes est inégale (29 filles versus 43 garçons), la prémisse d'égalité des variances est vérifiée à l'aide du test de Levene. Dans un cas d'échec, le recours à la statistique Brown-Forsythe est privilégié à la statistique F (Field, 2009).

Insérer tableau 5.2

Les principaux constats du tableau 5.2 sont présentés pour chacune des compétences de la pensée sociale.

3.1.1. La pensée sociale en maternelle cinq ans

Compétences conceptuelles – prise de perspective d'autrui (fausses croyances)

Les performances moyennes obtenues lors de l'épreuve mesurant la prise de perspective d'autrui (attribution de fausses croyances) se chiffrent à 73,2 % (E.T. = 44,3). Les filles obtiennent un résultat moyen légèrement plus faible que les garçons (68,04% vs 76,74%) et l'ANOVA ne démontre pas de différences significatives entre les scores selon le genre ($F(1,70)=,666$, $p=,417$) (voir tableau 5.2).

Compétences éthiques – attitude prosociale

Les enfants obtiennent en moyenne 40,3% (E.T. = 8,5) pour l'épreuve mesurant l'attitude prosociale. Chez les filles, la performance moyenne équivaut à 40,53% (E.T.= 7,21). Le score minimum est de 23,15 pour les garçons et de 24,81 pour les filles. Comme pour le score minimum, le score maximum diffère peu entre les garçons (54,53) et les filles (52,78). L'ANOVA ne démontre pas de différences significatives ($F(1,70)=,171$, $p=,681$) selon le genre.

Compétences procédurales – capacité de résoudre des problèmes sociaux

Les enfants obtiennent une moyenne de 41,1% (E.T. = 20,1) pour l'épreuve mesurant la capacité de résoudre des problèmes sociaux. Les filles présentent une performance moyenne de 45,52% (E.T. 22,61) tandis que les garçons récoltent 38,14% (E.T. 17,90). Dans les deux cas, le minimum et le maximum atteignent respectivement 20% et 80%. La différence de moyenne entre les garçons et les filles n'est pas significative ($F(1,70)=2,376$, $p=,128$).

Corrélations entre les compétences de la pensée sociale

Le tableau 5.3 présente les corrélations bivariées de Pearson réalisées entre l'ensemble des variables, le genre et l'âge des sujets. Il n'y a pas de liens entre les trois variables mesurant la pensée sociale (prise de perspective d'autrui, la prosocialité et la capacité de résoudre des problèmes sociaux). Cela indique que les variables utilisées pour mesurer la pensée sociale ne sont pas liées entre elles, ce qui donne un appui au modèle théorique suggérant l'existence de trois compétences conceptuellement différentes.

Insérer le tableau 5.3

3.1.2. L'adaptation socioscolaire en maternelle cinq ans

Le tableau 5.2 présente ces mêmes résultats selon le genre ce qui permet la comparaison entre les performances des filles et des garçons. Les principaux constats du tableau 5.2 sont présentés pour chacune des dimensions de l'adaptation socioscolaire (sociabilité, adaptation sociocognitive, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés).

Sociabilité

Les enseignantes évaluent la sociabilité de leurs élèves en moyenne à 69,3% (E.T.= 15,4). Chez les filles, le score moyen est légèrement plus élevé (M=72,87%; E.T.=14,39) que celui des garçons (M=66,95%; E.T.=15,79). Le score minimum des filles se situe à 36,19 alors que celui des garçons se situe à 28,57. Le score maximum diffère également entre les filles (96,19) et les garçons (89,52). Toutefois, l'ANOVA précise que cet écart n'est pas significatif ($F(1,70)=2,631$, $p=,109$).

Adaptation sociocognitive

La dimension «adaptation sociocognitive» de l'adaptation socioscolaire est évaluée en moyenne à 64,1% (E.T.= 18,1). Le score minimum des filles se situe à 37,57%, celui des garçons équivaut à 25,82%. Les filles présentent de meilleurs scores que les garçons (72,44% vs 58,55%). Les différences entre les scores des filles et des garçons sont significatives ($F(1,70)=11,745$, $p=,001$).

Problèmes extériorisés

Les scores des enfants concernant les problèmes extériorisés atteignent en moyenne 33,08% (E.T. = 19,84). Le score moyen des filles équivaut à 25,02% tandis que le score moyen des garçons est de 38,51%. Les résultats minimums ont la même valeur chez les filles et les garçons (14,29%). Cependant, le score maximum chez les filles est de 20% inférieur à celui des garçons (69,60% vs 85,05%). Il s'agit d'une différence significative ($F(1,70)=9,259$, $p=,001$).

Problèmes intériorisés

Les scores moyens des enfants à la variable problèmes intériorisés est de 29,09% (E.T.= 13,48). Les scores moyens des filles (M=27,88%; E.T.=14,29) et des garçons (M=29,9; E.T.=13,48) sont semblables. Le score minimum se situe à 14,29 peu importe le genre. Le score maximum se situe à 65,71 chez les filles et à 62,86

chez les garçons. Il n'y a pas de différence significative selon le genre pour la variable «problèmes intériorisés» ($F(1,70)=,385, p=,537$).

Corrélations entre les dimensions de l'adaptation socioscolaire

Les analyses font ressortir des relations corrélationnelles positives et négatives entre certaines variables de l'adaptation socioscolaire (voir tableau 5.3). L'«adaptation sociocognitive» est significativement et négativement associée aux «problèmes extériorisés» ($r=-,588; p=,000$) et avec les «problèmes intériorisés» ($r= -,432; p=,000$). Plus précisément, un enfant obtenant un score élevé à la variable «adaptation sociocognitive» est peu susceptible d'être évalué comme ayant des problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés par son enseignante. Aussi, une forte association positive s'observe entre les variables «adaptation sociocognitive» et «sociabilité» ($r = ,683; p=,000$) et entre les variables «problèmes extériorisés» et «problèmes intériorisés» ($r = ,517; p=,000$). Ces constats suggèrent que les enfants présentant des scores supérieurs pour l'adaptation sociocognitive ont également des scores plus élevés pour la sociabilité. Il en est de même pour les deux dimensions concernant les problèmes de comportement (externalisés et intériorisés).

Ces premiers résultats descriptifs mettent en évidence les scores établis pour chacune des variables. Les analyses subséquentes permettront de situer le niveau de relation qui caractérise les variables de l'étude.

3.2. Analyses statistiques principales

La troisième section fait état des différentes analyses statistiques réalisées en sus de celles déjà rapportées à la section précédente. Ainsi, les corrélations de Pearson entre l'ensemble des variables finales ($N=7$), auxquelles sont ajoutés le genre et l'âge sur la base d'écrits scientifiques soulevés dans cet article (Block, 1983; Bouchard et al., 2006a, 2008, 2010; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 1987a; Eisenberg et al., 2006; Pagé & Gravel, 2001) constitue les premiers éléments présentés. Puis, les résultats d'analyses de régression multiples sont exposés. Celles-ci examinent les liens prédictifs entre les trois compétences de la pensée sociale et les quatre échelles de l'adaptation socioscolaire.

Corrélations entre la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire

Les analyses de corrélations entre les composantes de la pensée sociale et les dimensions de l'adaptation socioscolaire (voir tableau 5.3) démontrent un lien entre la mesure «attitude prosociale» de la pensée sociale et «l'adaptation sociocognitive». Il s'agit d'une association positive de taille moyenne ($r = ,278; p=,018$).

Ces analyses proposent également une association entre le genre et deux dimensions de l'adaptation socioscolaire, évaluée par l'enseignante, soit : l'adaptation sociocognitive ($r=.378$; $p=.001$) et les problèmes extériorisés ($r=-.498$; $p=.000$). Ce phénomène ne s'observe pas avec les variables mesurant la pensée sociale issues des entrevues individuelles avec les enfants. Aussi, l'âge des sujets n'est associé à aucune des variables liées à la pensée sociale ou à l'adaptation socioscolaire. De ce fait, il ne sera pas contrôlé dans les analyses subséquentes. En somme, une seule variable de la pensée sociale semble associée à une dimension de l'adaptation socioscolaire.

Analyses de régression multiples sur les variables de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire

De façon à pousser plus loin le lien entre la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire, des analyses de régression multiples (Tabachnick & Fidell, 2006) sont menées pour chacune des dimensions de l'adaptation socioscolaire : la sociabilité, l'adaptation sociocognitive, les problèmes extériorisés et les problèmes intériorisés. Deux blocs distincts composent chacune des quatre analyses. Étant donné l'effet du genre sur l'adaptation socioscolaire perçue par l'enseignante, cette variable est entrée dans le premier bloc. Puis, le second bloc est constitué des trois variables de la pensée sociale, dans l'ordre suivant : prise de perspective d'autrui, prosocialité et capacité de résoudre des problèmes sociaux.

Un total de quatre régressions ont donc été réalisées afin d'identifier les liens entre les quatre dimensions de l'adaptation socioscolaire, le genre et les trois composantes de la pensée sociale. Le tableau 5.4 présente ces résultats.

Insérer le tableau 5.4

Pensée sociale et sociabilité

La partie supérieure du tableau 5.4 montre les résultats de l'analyse de régression entre la sociabilité et le genre. Les données indiquent que le genre de l'enfant n'apporte pas une contribution significative à l'explication de la sociabilité ($F(1,70)=2,631$, $p=.109$). Le genre ne permet donc pas d'expliquer la sociabilité de l'enfant.

Toujours dans la section sociabilité du tableau 5.4, les données du second bloc font ressortir que les composantes de la pensée sociale, lorsqu'ajoutées au genre de l'enfant, n'apportent pas de contribution

significative à la sociabilité de l'enfant ($F(3,67)=1,348$, $p=.266$). En bref, ni le genre, ni les trois variables de la pensée sociale ne permettent d'expliquer significativement le niveau de sociabilité de l'enfant.

Pensée sociale et adaptation sociocognitive

La seconde colonne du tableau 5.4 montre les résultats de l'analyse de régression entre les composantes de la pensée sociale et l'adaptation sociocognitive. Le premier bloc, dans lequel est entré le genre de l'enfant, explique 14,4% de la variance de l'adaptation sociocognitive, $F(1,70)=11,745$, $p=.001$. Le coefficient β précise comment le genre de l'enfant apporte une contribution significative à l'explication de l'adaptation sociocognitive ($\beta=.379$). Le bêta positif montre que les filles présentent une adaptation sociocognitive significativement plus élevée que les garçons selon l'évaluation de leur enseignante.

Le second bloc de l'analyse de régression révèle que la pensée sociale explique 8,7% de la variance de l'adaptation sociocognitive, $F(3,67)=2.523$, $p=0.065$. Les coefficients β des composantes de la pensée sociale démontrent que la variable «attitude prosociale» ($\beta=.227$, $p=.044$) a une contribution individuelle significative pour expliquer l'adaptation sociocognitive, et ce, contrairement aux variables «prise de perspective d'autrui» ($\beta=.081$, $p=.468$) et «résolution de problèmes sociaux» ($\beta=.124$, $p=.261$). Ensemble, les deux blocs expliquent 23% de la variance totale associée à la variable adaptation sociocognitive.

Pensée sociale et problèmes extériorisés

Toujours dans le tableau 5.4, la troisième colonne précise les liens entre les composantes de la pensée sociale et les problèmes extériorisés de l'enfant. Le premier bloc, dans lequel le genre est introduit, permet d'expliquer 24,8% de la variance associée aux problèmes extériorisés, $F(1,79)=23.079$, $p=.000$. Le coefficient β montre que le genre de l'enfant apporte une contribution significative à l'explication des problèmes extériorisés de l'enfant, toujours selon l'enseignante ($\beta=-.498$). Le bêta négatif illustre que les garçons tendent à être évalués comme ayant davantage de problèmes extériorisés que les filles par leur enseignante de maternelle.

Toujours dans la section «problèmes extériorisés» du tableau 5.4, les données du second bloc démontrent que les composantes de la pensée sociale, lorsqu'ajoutées au genre de l'enfant, n'apportent pas une contribution significative à l'explication des problèmes extériorisés ($F(3,67)=.013$, $p=.769$). De plus, aucune des variables de la pensée sociale ne permet individuellement d'expliquer significativement les problèmes extériorisés.

Quatrième régression : Pensée sociale et problèmes intériorisés

La quatrième colonne du tableau 5.4 révèle les résultats de l'analyse de régression entre les composantes de la pensée sociale et les problèmes intériorisés et. Le premier bloc, toujours composé de la variable genre, démontre que celui-ci ne contribue pas significativement à l'explication des problèmes intériorisés de l'enfant tels que rapportés par son enseignante, $F(1,70)=.479$, $p=.494$.

Les données du second bloc de l'analyse de régression sur la variable «problèmes intériorisés», toujours dans le tableau 5.4, témoignent de l'absence d'un lien entre cette variable et les composantes de la pensée sociale de l'enfant, $F(3,67)=.821$, $p=.487$. Ainsi, en ce qui concerne les problèmes intériorisés, aucun des blocs de variables ne contribue significativement à leur explication.

4. Discussion

Cet article souhaitait répondre aux trois objectifs suivants :1) étudier la pensée sociale chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans; 2) étudier l'adaptation socioscolaire chez des enfants, et; 3) explorer les liens prédictifs entre la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire chez ces mêmes enfants. Dans la discussion qui suit, les principaux résultats de cette recherche sont abordés en fonction de ces objectifs.

4.1. Portrait de la pensée sociale à la maternelle cinq ans

Les instruments mesurant la pensée sociale furent sélectionnés en prenant appui sur le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales (Pagé et al., 2001). Ils dépeignent en nuance les compétences interreliées de la pensée sociale (conceptuelles, éthiques et procédurales) que l'enfant acquiert suivant son développement cognitif et les opportunités relationnelles qu'il vit dans son environnement social et scolaire. Les résultats de cette recherche signalent que ces trois compétences s'avèrent essentielles à considérer dans l'étude de la pensée sociale de manière à en tracer un portrait juste et fin. En effet, les calculs de corrélations entre les mesures de la pensée sociale traduisent l'absence de lien entre les compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui), éthiques (attitude prosociale) et procédurales (capacité de résoudre des problèmes sociaux) confirmant, de ce fait, le caractère multidimensionnel de la pensée sociale préalablement postulé dans cet article.

Les compétences conceptuelles ont été mesurées à l'aide d'une tâche de prise de perspective d'autrui (fausses croyances). Ce type d'épreuve est habituellement réussie entre 3 et 5 ans; à quatre ans, la plupart des enfants parviennent à y répondre correctement (Wellman et al., 2001). Conformément à ces constats, les résultats démontrent que les enfants de cet échantillon obtiennent un score moyen élevé. Précisons que l'écart-type élevé relève du caractère dichotomique de la mesure où l'enfant pouvait obtenir un score de 0 ou de 100. Ainsi, les données démontrent que les résultats des sujets plafonnent pour cette mesure. Des trois mesures de la pensée sociale, celle associée aux compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui) semble acquise plus tôt comparativement aux autres. Ce constat est cohérent avec l'étude de Strayer, Noël, Tessier et Puentes-Neuman (1989) qui incluait également des mesures liées aux compétences éthiques et procédurales. Spécifions aussi que la prise de perspective d'autrui identifie la maturité cognitive à l'aide d'une mise en situation. Dans ce cas-ci, l'enfant doit inférer où un personnage ira chercher pour retrouver un chocolat qui a été déplacé. Cette mesure n'implique pas une relation avec un pair contrairement aux deux autres qui ont été utilisées pour mesurer les compétences éthiques et procédurales qui elles, impliquent des interactions sociales entre pairs.

Contrairement aux résultats associés aux compétences conceptuelles, les résultats moyens à la mesure des compétences éthiques s'avèrent inférieurs. En effet, pour la mesure de l'attitude prosociale, les sujets obtiennent des résultats plus faibles avec un écart-type moins élevé. À première vue, ces résultats peuvent traduire une faiblesse à agir de façon prosociale, à privilégier des solutions prosociales ou encore à percevoir adéquatement les besoins d'autrui. Cependant, la capacité à se mettre à la place d'autrui semble être un prérequis pour l'expression de comportements prosociaux (Eisenberg & Mussen, 1989). Suivant cette idée, l'enfant qui obtient un score élevé à une mesure de prise de perspective d'autrui devient plus susceptible d'agir de façon prosociale (Lalonde & Chandler, 1995; Slaughter, Dennis, Pritchard, 2002; Strayer, 1980). Toutefois, le lien entre la capacité de prendre la perspective d'autrui et les comportements prosociaux augmentent avec l'âge (Slaughter et al., 2002). Ainsi, Caputi, Lecce, Pagnin & Banerjee (2012) rapportent que la prise de perspective d'autrui à 5 ans et à 6 ans prédit les comportements prosociaux un an plus tard. Dans la recherche actuelle, une série de mesures prise un an plus tard aurait pu permettre de démontrer un lien plus grand et significatif entre les scores actuels de la prise de perspective d'autrui et l'attitude prosociale des enfants.

Tout comme pour les résultats à la mesure des compétences éthiques, les résultats associés aux compétences procédurales présentent des scores moins élevés que ceux des compétences conceptuelles. La mesure PIPS-pairs (Spivack & Shure, 1974) utilisée permet d'identifier la capacité de résoudre des problèmes sociaux en termes de capacité d'énoncer des stratégies de résolution de problèmes différentes (entre 0 et 5)

lors de mises en situation illustrant des relations entre pairs. Turcotte (2003), avec un échantillon d'enfants âgés entre 5 et 6,2 ans (N=138), a obtenu des scores moyens légèrement supérieurs tant chez les garçons que chez les filles. Toutefois, cette étude a été réalisée en fin d'année scolaire alors que les données de cet article furent amassées en milieu d'année. Bien que la trajectoire développementale menant à la capacité de résoudre des conflits sociaux soit encore complexe à décrire, les chercheurs reconnaissent habituellement l'importance des expériences relationnelles vécues au quotidien, et ce, tant en termes qualitatif que quantitatif ou encore intra-individuel et inter-individuel (Baumgardner & Strayer, 2008). Ainsi, un enfant bénéficiant de plus d'occasions d'échanger avec ses pairs risque d'intérioriser un répertoire de stratégies de résolution de problèmes plus imposant. Enfin, les études utilisant le PIPS sont généralement longitudinales et se centrent sur les changements quant au nombre de stratégies énoncées ou encore à la nature de celles-ci (pourcentage de stratégies prosociales versus agonistiques) (p. ex., Shure & Spivack, 1980; Spivack & Shure, 1974, 1978; Strayer, Noël, Tessier, Puentes-Neuman, 1989; Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman, & Izard, 2000). Cette recherche fournit donc un éclairage différent qui offre le portrait du répertoire de l'enfant en classe maternelle en milieu d'année scolaire.

Contrairement à la mesure des compétences conceptuelles, qui a une base cognitive, celles des compétences éthiques et procédurales apparaissent plutôt rattachées à l'apprentissage et l'intériorisation de connaissances sociales acquises lors d'échanges sociaux. Rappelons que les épreuves mesurant les compétences éthiques (attitude prosociale) et procédurales (capacité de résoudre des problèmes sociaux) reposent sur des mises en situation impliquant des enfants en détresse. Elles permettent de recueillir des données sur les choix sociaux de l'enfant (aider ou ne pas aider), sa capacité de comprendre une situation sociale (percevoir les besoins d'autrui et y adapter ses actions), choisir une stratégie dans son répertoire, comprendre le coût personnel qui y est attaché et ainsi de suite. Les épreuves des compétences éthiques et procédurales mesurent des habiletés sociocognitives en plaçant les enfants dans un contexte relationnel où ils doivent généraliser des connaissances sociales (valeurs, stratégies) acquises préalablement dans leur environnement. Ainsi, il est possible de penser que ces compétences demandent, au-delà d'une capacité à envisager le point de vue d'autrui, une diversité d'expériences sociales permettant de connaître et d'expérimenter une variété de comportements sociaux.

Ces résultats laissent ainsi sous-entendre le rôle notable revenant aux interactions sociales dans le développement sociocognitif de l'enfant. Même si à l'entrée à la maternelle, vers l'âge de cinq ans, l'enfant sait utiliser des comportements prosociaux, son répertoire se raffine grâce à ses expériences sociales. D'où l'importance de valoriser les contextes d'apprentissage et de développement ouvrant la voie à une multitude

d'opportunités relationnelles dès l'éducation préscolaire et ainsi permettre à l'enfant d'enrichir son niveau de pensée sociale et ultimement son adaptation socioscolaire.

4.2. Portrait de l'adaptation socioscolaire à la maternelle cinq ans

Rappelons que les données descriptives issues du *Questionnaire sur l'adaptation socioscolaire de l'enfant* (Pagé & Gravel, 1998) se détaillent en quatre dimensions : sociabilité, adaptation sociocognitive, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés. Les scores moyens des enfants sont relativement élevés pour la variable «sociabilité» tout comme pour la variable «adaptation sociocognitive». Inversement, les scores moyens pour les variables «problèmes extériorisés» et «problèmes intériorisés» semblent plus bas.

Par ailleurs, les évaluations des enseignantes reflètent une supériorité des filles comparativement aux garçons en ce qui concerne «l'adaptation sociocognitive», tandis que les garçons sont jugés comme ayant davantage de «problèmes extériorisés» que les filles. Cet effet de genre, qui semble favoriser les filles, n'est pas perceptible dans les données recueillies auprès des enfants eux-mêmes, grâce aux mesures évaluant les compétences de la pensée sociale. Ce constat est cohérent avec d'autres recherches qui soulèvent également que le regard que l'adulte porte sur les enfants est parfois biais   en fonction des attentes qu'il entretient en lien avec le genre (Bouchard et al., 2006a; 2006b; Pagé & Gravel, 2001; Turcotte, 2003), ce qui peut à son tour influencer les comportements manifestés par les enfants (Bouchard et al., 2006a; 2006b; Pagé & Gravel, 2001; Strayer et al., 1989). Au plan méthodologique, cette réflexion renforce l'importance de varier les sources d'évaluation des comportements des enfants pour aller au-delà de ce qui semble être des stéréotypes (Bouchard et al., 2012). Ainsi, il faut également envisager que ces construits soient tout simplement différents de ceux utilisés pour mesurer la pensée sociale des enfants.

4.3. Les liens entre le genre, la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire à la maternelle cinq ans

Les analyses de régression hiérarchiques réalisées entre le genre, les trois compétences de la pensée sociale et les quatre variables de l'adaptation socioscolaire révèlent que le genre est associé significativement à deux des quatre mesures de l'adaptation socioscolaire. En effet, le score moyen de la variable «adaptation sociocognitive est plus élevée chez les filles, tandis que les garçons semblent faire preuve de davantage de problèmes extériorisés. Ce constat confirme ceux d'autres travaux dans le domaine (Bouchard et al., 2006a;

2006b, Eisenberg et al., 2006; Pagé & Gravel, 2001). Une plus grande diversité des sources d'évaluation (parents, enseignant masculin, etc.) serait susceptible de préciser le portrait amorcé jusqu'ici de l'adaptation socioscolaire. Bouchard et ses collaborateurs (2006b), en abordant les différences de genre dans l'évaluation de la prosocialité chez les jeunes enfants, proposent que les comportements réels se trouvent entre ceux énoncés par l'enfant et ceux soulevés par l'enseignante. Suivant cette réflexion, les études auraient avantage à utiliser une variété de mesures nécessitant la participation des élèves et des enseignantes, de même que des mesures d'observation en milieu naturel (Bouchard et al., 2012). De cette façon, le portrait découlant des analyses de comportements chez les enfants se révélerait plus nuancé et il serait possible de préciser si le lien entre l'adaptation socioscolaire et le genre est le fruit de la perception de l'adulte.

Au-delà du genre, c'est la variable «attitude prosociale», associée à la compétence éthique, qui semble le plus associée à l'adaptation socioscolaire. Les autres variables sont peu liées à l'adaptation de l'enfant. Ce constat surprend puisqu'une connaissance de l'environnement social, de même qu'une capacité à réfléchir aux actions et réactions qui s'y déroulent, sont habituellement associées à l'adaptation socioscolaire (McComas, Johnson & Symons, 2005). La nature des échanges sociaux valorisée en contexte éducatif, misant moins sur les échanges entre pairs, peut-elle être une piste d'explication? En d'autres mots, les enfants bénéficient-ils de suffisamment d'opportunités pour échanger avec leurs pairs en contexte éducatif?

Enfin, les analyses corrélationnelles démontrent le caractère multidimensionnel de la pensée sociale. Aussi, certaines des mesures utilisées pour décrire la pensée sociale sont reliées à la sociabilité et à l'adaptation sociocognitive (Rubin, Bukowski & Laursen, 2009). Puisque c'est la progression de la pensée sociale de l'enfant qui influe sur son adaptation socioscolaire, une prise de mesure plus tardive comme en fin d'année scolaire aurait-elle permis des associations différentes? Est-il possible qu'un nombre de sujets plus importants transforme les tendances observées en résultats significatifs? Rappelons que les sujets étaient âgés de 5 ou 6 ans et que la pensée sociale favorise les relations sociales qui augmentent en importance à l'amorce du parcours scolaire en plus d'inscrire l'enfant dans une trajectoire favorable pour son adaptation socioscolaire.

5. Conclusion

Le présent article a dressé un portrait de la pensée sociale, présenté comme un ensemble de compétences interreliées, en plus de préciser les liens entre chacune de ces compétences et l'adaptation socioscolaire. En ce sens, il apporte une contribution à deux niveaux. D'une part, il précise le niveau de développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire chez l'enfant qui fréquente la maternelle cinq ans. À ce sujet, elle évalue plusieurs composantes de la pensée sociale et dimensions de l'adaptation socioscolaire en

recourant à des données issues des enfants eux-mêmes et de leur enseignante. D'autre part, elle étudie les liens entre la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire. La recherche innovait puisque la pensée sociale s'avère plus rarement étudiée dans son entièreté, en incluant plusieurs habiletés sous-jacentes à son développement. Les données confirment que la pensée sociale est une construction complexe qui implique le développement de plusieurs compétences sociocognitives et suggère la multidimensionnalité du modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales (Pagé et al., 2001).

Malgré la rigueur méthodologique suivie, des limites doivent être rapportées. La plus importante est sans doute liée à l'absence de données démographiques concernant les familles des sujets. Aussi, dans l'optique de mieux cerner les différents processus impliqués dans le développement de la pensée sociale et leurs forces respectives, un nombre plus important de recherches incluant plusieurs compétences simultanément serait pertinent. À ce sujet, étudier la pensée sociale à l'aide d'un échantillon de taille supérieure donnerait l'opportunité d'utiliser un nombre plus important de mesures pour les trois compétences sous-jacentes en respectant les postulats d'analyses statistiques. D'autres recherches sont souhaitables pour dépasser les limites soulevées.

Quoi qu'il en soit, les constats de cette étude mènent à questionner le niveau des habiletés sociocognitives des enfants et, de ce fait, les opportunités relationnelles à privilégier auprès des enfants en contexte éducatif pour favoriser le développement de leur pensée sociale et de leur adaptation socioscolaire. Considérant l'importance des expériences et des échanges sociaux dans l'intériorisation des habiletés sous-jacentes à la pensée sociale, il est souhaité que les prochaines recherches contribuent au développement d'opportunités à valoriser pour faire vivre davantage d'échanges en contexte éducatif. En effet, la recherche actuelle ne mesure pas la portée des contextes d'échanges. Ainsi, les pratiques pédagogiques optimales demeurent à définir.

Parmi les opportunités relationnelles associées à l'émergence de comportements sociaux et cognitifs pour des enfants de 5-6 ans, rappelons que la perspective historico-culturelle insiste sur le rôle du jeu symbolique (Andersen, 2005; Bergen, 2002; Bodrova & Leong, 2012b; Vygotski, 1978). Cependant, la place du jeu en contexte éducatif semble disparaître (Miller & Almond, 2010). Plusieurs pistes d'explications sont soulevées notamment par rapport à la difficulté à soutenir le jeu de l'enfant pour qu'il réponde à ces besoins (Bodrova & Leong, 2012b, 2012c; Karpov, 2005; Samuelsson & Carlsson, 2008; Trawisk-Smith, 2012) ou encore la dévalorisation sociale de cette activité pour d'autres misant sur des activités plus scolaires (Nicoloupoulou, Barbora, Ilgaz & Brockmeyer, 2009). Ainsi, il serait particulièrement intéressant de conduire des recherches misant sur l'étayage du jeu symbolique en classe maternelle de façon à éclairer le lien existant

entre le jeu symbolique et le développement, mais également pour illustrer comment le jeu peut servir de socle pour le développement de la pensée sociale en maternelle et influencer l'adaptation socioscolaire. Pour cela, il faut insister sur le rôle de l'enseignante à l'éducation préscolaire qui doit mettre en scène des opportunités relationnelles issues du jeu offrant à l'enfant l'opportunité d'expérimenter une variété d'expériences sociales pour favoriser le développement de sa pensée sociale et ainsi soutenir son adaptation socioscolaire. Voilà autant de raisons de se questionner sur les effets du recours au jeu en classe maternelle sur le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire de l'enfant.

Tableau 5.1 : Dimensions globales de l'adaptation socioscolaire des enfants fréquentant la maternelle cinq ans par leur enseignante

Dimensions globales	Items composant les dimensions globales	Alphas		
		Étude 1 ^a (N=233)	Étude 2 ^b (N=138)	Étude 3 (N=72)
Sociabilité	Bonne humeur (C) <i>Est physiquement actif; Est vigoureux, énergique, plein d'entrain; Est chaleureux et sensible; Est un enfant qui attire l'attention; Est gai, heureux</i>	,90	,90	,84
	Extroversion (C) <i>S'affirme; Est créateur dans sa perception et sa pensée, au travail et au jeu; A l'imagination fertile; Développe des relations sincères et intimes; Est ouvert et franc</i>			
	Estime de soi (C) <i>Devient fortement impliqué dans ce qu'il fait; Est confiant et sûr de lui; Est compétent, adroit, habile; Est plein de ressources pour initier des activités; Est curieux et explorateur, désireux d'apprendre, avide de nouvelles expériences</i>			
Adaptation sociognitive	Prosocialité (C) <i>Fait bon ménage avec d'autres enfants; Est admiré et recherché par d'autres enfants; Protège les autres; A conscience des sentiments d'autrui; Montre de l'empathie</i>	,91	,92	,90
	Maturité (C) <i>Est obéissant et conciliant; Est attentif et capable de se concentrer; Planifie, pense à l'avance; Semble avec une grande capacité intellectuelle; Est fiable, digne de confiance</i>			
	Maturité sociognitive (R) <i>Est aimé et recherché par ses pairs; Est toujours souriant, aime rire, a toujours l'air content et heureux; Cherche à aider les ceux qui ont des problèmes; Démontre un répertoire de stratégies variées et efficaces; Est généralement capable d'évaluer et de reconnaître ses émotions d'autrui; Connaît et applique bien les règles sociales...; Réfléchit avant d'agir; Aide à résoudre des conflits; Évalue positivement ce qu'il réalise</i>			

Problèmes extériorisés	Agressivité (C) <i>Tente de transférer le blâme sur autrui; Essaie de façon caractéristique d'outrepasser les limites imposées; Est têtu; Se comporte de façon dominatrice avec les autres; Est incapable d'attendre ou de supporter des délais pour obtenir une récompense</i> Manque d'autocontrôle (C) <i>A tendance à s'inquiéter et à se tourmenter; A tendance à bouger, gémir ou à pleurnicher; Réagit fortement aux frustrations mineures; A de rapides changements d'humeur; Ses réactions émotives sont inadéquates, insuffisantes ou hors contexte</i> Problèmes extériorisés (R) <i>Peut avoir un comportement dérangeant (dérange les autres enfants qui travaillent en classe). Il se fait souvent réprimander (chicaner) par les adultes (comportement perturbant en classe, dérangeant dans la vie de la classe pour l'enseignante et pour les autres enfants); A des comportements agressifs (physiques et/ou verbaux). Il peut bousculer d'autres enfants, les pousser, les taper, les menacer, leur dire des mots grossiers ou blessants; Éprouve souvent de la colère dans ses relations sociales (pairs, enseignantes, etc.). Il éprouve souvent de la difficulté à se contrôler.</i>	,91	,89	,88
Problèmes intériorisés	Anxiété (C) <i>Tend à devenir rigide et répétitif ou figé sous l'influence du stress; Semble se sentir indigne, pense qu'il est mauvais; Est facilement offensé, sensible ou à la critique; Est une victime facile pour les autres enfants; devient le bouc émissaire</i>	,78	,78	,63

Notes. (R) Dimensions issues du questionnaire d'adaptation sociale. (C) Dimensions issues du questionnaire adapté du CCQS

^aÉtude 1 = Gravel et al. (2002), ^bÉtude 2 = Turcotte (2003), ^cÉtude 3 = présente étude

Tableau 5.2 : Présentation des données descriptives (moyenne, minimum, maximum, écart-type) selon le genre aux variables de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire

Variables	Filles (N=29)				Garçons (N=43)				ANOVA	
	Moyennes	É.T.	Min.	Max.	Moyennes	É.T.	Min.	Max	F	Sig.
Âge des sujets (en mois)	68	3,13	63	73	68	3,84	63	79	,001	,980
- <i>Pensée sociale</i>										
Prise de perspective d'autrui	68,04	46,71	0	100	76,74	42,74	0	100	,666	,417
Attitude prosociale	40,53	7,21	24,81	52,78	39,70	8,63	23,15	54,63	,171	,681
Résolution de problèmes	45,52	22,61	20	80	38,14	17,9	20	80	2,376	,128
- <i>Adaptation socioscolaire</i>										
Sociabilité	72,87	14,39	36,19	96,19	66,95	89,52	28,57	89,52	2,631	,109
Adaptation sociocognitive	72,44	14,66	37,57	94,60	58,55	90,48	25,82	90,48	11,745	,001***
Problèmes extériorisés	25,02	13,01	14,29	69,60	38,51	89,05	14,29	89,05	9,259	,001BF***
Problèmes intériorisés	27,88	13,63	14,29	65,71	29,9	62,86	14,29	62,86	,385	,537

Notes. Min. =minimum. Max. = maximum. É.T. = Écart-type. BF=statistique Brown-Forsythe

*p < .01, **p< .05, ***p< .001, ****p< .0001, †p =.1

Tableau 5.3 : Corrélations bivariées de Pearson entre l'âge des sujets, le genre, les variables de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire

	Variables de la pensée sociale			Variables de l'adaptation socioscolaire			
	1	2	3	4	5	6	7
Âge	.117	-.006	-.110	.122	.051	.063	-.103
Genre	.097	.056	.181	.190	.378**	.498***	-.082
1.Prise de perspective d'autrui		.210	.011	.124	.095	.053	-.149
2.Attitude prosociale			-.115	.202	.278*	-.134	-.133
3. Résolution de problèmes interpersonnels				.138	.215	-.082	-.057
4.Sociabilité					.683***	-.023	-.205
5.Adaptation sociocognitive						-.588***	-.432***
6.Problèmes extériorisés							.517***
7.Problèmes intériorisés							

*p < .05; **p < .01; *** p < .001, ****p < .0001, 'p = .1

Tableau 5.4 : Analyses de régression de l'adaptation socioscolaire

Blocs	Sociabilité		Adaptation sociocognitive		Problèmes extériorisés		Problèmes intériorisés	
	<u>B</u>	<u>ΔR²</u>	<u>B</u>	<u>ΔR²</u>	<u>B</u>	<u>ΔR²</u>	<u>B</u>	<u>ΔR²</u>
Bloc 1								
1. Genre	.190	.036	.379*	.144	-.498***	.248	-.082	.007
2. Pensée sociale								
Prise de perspective d'autrui	.107		.081		.029		-.137	
Attitude prosociale	.160		.227**		-.115		-.096	
Résolution de problèmes sociaux	.086	.055	.124	.087 [†]	.020	.013	.029	.035
<i>R² cumul</i>	.091		.231 [†]		.260		.042	

Notes. β signifie coefficient bêta. ΔR² veut dire changement dans la variance expliquée. R² cumul indique la proportion de variance expliquée. [†] = tendance

*p < .01, **p < .05, ***p < .001, ****p < .0001, [†] p = .1

Bibliographie

- Andresen, H. (2005). Role Play and Language Development in the Preschool Years. *Culture & Psychology*, 11(4); 387-414.
- Arsenio, F.W. & Lemerise, A.E. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child development*, 75, 987-1002.
- Asher, S.R., Renshaw, P.D. & Geraci, R.L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Linguistics*, 7, 27-39.
- Astington, J.W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. Dans B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.) (2003), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 13-38). New York, NY: Psychology Press.
- Astington, J.W., Harris, P.L. & Olson, D.R. (1988). *Developing theory of mind*. Cambridge: University Press.
- Bahar, K.K. & Funda, A. (2011). The Development of theory of mind according to false belief performance of children ages 3 to 5. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 11, 1821-1826.
- Bart, O., Hajami, D. & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarden. *Infant and Child Development*, 16(6), 597-615.
- Baumgardner, E. & Strayer, F.F. (2008). Beyond flight or fight: developmental changes in young children's coping with peer conflict. *Acta Ethologica*, 11(1), 16-25.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Extrait du site web le 10 octobre 2010: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54(6), 1335-1354.
- Block, J., & Block, J.H. (1980). *The California Child Q-Set*. Paolo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 357-369.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012a). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children*, 28-34.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012b). *Les outils de la pensée*. Québec: PUQ.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012c). Scaffolding self-regulated learning in young children. Lessons from Tools of the mind. Dans R.C. Pianta (Ed.), W.S. Barnett, L.M. Justice & S.M. Sheridan (Ass. Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp.352-369). New York, NY: The Guilford Press.
- Bouchard, C. (2004). *Fondements des différences liées au genre dans la prosocialité des enfants en maternelle*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- Bouchard, C., Cloutier, R., & Gravel, G. (2006a). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 4, 377-393.
- 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, 338-357.
- Bouchard, C., Coutu, S. & Landry, S. (2012). Le développement des comportements prosociaux chez le jeune enfant. Dans G.M. Tarabulsky, M.A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.). *Le développement social de l'enfant. Tome 1: le développement normatif* (pp.385-425). Québec: PUQ.
- Bouchard, C., Gravel, F., & Cloutier, R. (2006b). Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise: une explication des différences liées au genre. *Bulletin de psychologie*, 59, 369- 379.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A. & Barnerjee, R. (2012). Longitudinal effects on theory of mind on later peer relations : The role of psosocial behavior, *Developmental Psychology*, 48, 257-270.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis présenté au Ministre de l'Éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec.

- Crick, N. (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
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Denham, S.A. & Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York, NY: Kluwer Penum.
- Diamond, A. (2009, novembre). *Contrôle cognitif et autorégulation chez les jeunes enfants: Comment les améliorer et pourquoi?* Conférence présenté à la conférence pancanadienne du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Québec, Canada.
- Dodge, A.K. & Rabiner, L.D. (2004). Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development*, 78, 1003-1008.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (Eds.), W. Damon (Ass. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, Vol.3 (pp.701-778). New York, NY: John Wiley.
- Eisenberg, F., Fabes, R., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, Vol.3 (pp.646- 702). New York, NY: John Wiley.
- Eisenberg-Berg, N. & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts of prosocial behaviour. *Child Development*, 41, 356-363.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987a). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987b). Empathy, sympathy and altruism: Empirical and conceptual links. Dans N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. & Mussen, (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Eivers, A.R., Brendgen, M., Vitaro, F. & Borge, A.I.H. (2012). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool, *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 137-146.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications. Analyses statistiques.
- Gillian-Mauffette, G.A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? *Revue préscolaire*, 47, 22-51.
- Gravel, F. (1997). *La construction du caractère au cours de la jeune enfance*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Gravel, F., Pagé, P., Bouchard, C. & Cloutier, R. (2002, août). *Psychosocial evaluation of socio-cognitive skills in kindergarden: What about gender differences?* Affiche présentée au congrès annuel de International Society for the Study of Behavioral Developmental (ISSBD), Ottawa, Canada.
- Karpov, Y. V. (2005). Three- to six-year-olds : Sociodramatic play as the leading activity during the period of early childhood. Dans Y. V. Karpov. (Ed.). *The Neo-Vygotskian approach to child development* (pp. 139-170). New York, NY: Cambridge University Press.
- Koops, W. Brugmen, D., Ferguson, T. J. & Sanders, A. F. (Eds.) (2010). *The development and structure of conscience*. New York, NY: Psychology Press.
- Lalonde, C. E., Chandler, M. J. (1995). Children's understanding of interpretation. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 163-198.
- 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.

- Lapointe, P., Noël, J.-M. & Strayer, F. F. (1993). La réputation sociale de l'enfant en milieu scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 25(4), 522-540.
- McComas, J. J., Johnson, L. & Symons, J. F. (2005). Teacher and peer responsivity to pro-social behaviour of high aggressors in preschool. *Educational Psychology*, 25 (2-3), 223-231.
- Melançon, J. (2005). *Théorie de l'esprit, habiletés langagières et acquisition de la littératie de la maternelle à la 1^{re} année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play. College Park, Maryland, MD: Alliance for Childhood.
- Milligan, K., Astington, J. W. & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2010). *Indices de défavorisation 2009-2010*. Extrait du site web du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport le 20 avril 2010 : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Missal, K. N. & Hojnoski, R. L. (2008). The critical nature of young children's emerging peer-related social competence for transition to school. Dans W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 117-137). Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Nader-Grosbois, N. & Thirion-Marissiaux, A-F. (2011). Évaluer la compréhension des états mentaux «emotions» et «croyances». Dans N. Nader-Grosbois (Ed.), *La théorie de l'esprit. Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 95-124). Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck.
- Nelson, R.F. (2004). The transition to kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 32, 187-190.
- Newton, E. & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: associations with social competence in young children.
- Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa, A., Ilgaz, H. & Brockmeyer C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 42-58.
- Pagé, P. (1995). *Analyse socio-écologique des modes de pensée sociale du jeune enfant*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Pagé, P. & Gravel, F. (1998). *La modulation de la pensée sociale chez l'enfant d'âge préscolaire et la qualité de son adaptation socio-scolaire*. Projet de recherche financé par le CRSH (1998-2000). Document inédit, Groupe de recherche en écologie sociale du développement, Université Laval, Québec, Canada.
- Pagé, P. & Gravel, F. (2001). Évaluation psychosociale des élèves à la maternelle: que reflètent les différences sexuelles? *Revue Préscolaire*, 39(4), 9-12.
- Pagé, P., Gravel, F. & Trudel, M. (1998). L'importance de la cognition sociale pour l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 7(1), 11-29.
- Pagé, P., Strayer, F. F. et Reid, L. (2001). Où en est la cognition sociale? Sociogenèse et sélection ontogénétique des pensées sociales. *Psychologie canadienne*, 42(3), 185-199.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59(1), 107-120.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P.D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Périusse, D. & Séguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarten: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Early View: Social Development*, 19(3), 535-555.

- Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, D. Tremblay, R. E. & Pérusse, D. (2010). Interactive Links Between Theory of Mind, Peer Victimization, and Reactive and Proactive Aggression, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1109-1123.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.) (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford.
- Samuelsson, I. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Toward a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1974). *Preschool Interpersonal Problem-Solving (PIPS) manual*. Philadelphie, PA: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Medical College and Hospital.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1978). *Problem solving techniques in childbearing*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, 51, 815-822.
- Strayer, F. F., Noël, J.-M., Tessier, O. & Puentes-Neuman, G. (1989). Les composantes de la pensée sociale chez l'enfant d'âge préscolaire. *European bulletin of cognitive psychology*, 9(2), 199-221.
- Tabachnick, B., G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-Child Play Interactions to Achieve Learning Outcomes. Risks and Opportunities. Dans R.C. Pianta (Ed.) & W.S. Barnett, L.M. Justice, S.M. Sheridan (Ass. Eds.), *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 259-277). New York, NY: The Guilford Press.
- Turcotte, M. (2003). *Les facteurs scolaires associés à l'émergence de l'adaptation psychosociale chez l'enfant de maternelle*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- Vallerand, R.J. & Hess, U. (Eds.) (2003). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vygotski, L. (1978). The role of play in development. In Lev Vygotski, *Mind in society. The development of higher psychological processes* (pp.92-104). Cambridge, MA: Havard university Press.
- Wellman, H. M, Cross, D. & Watson, J. (2001) Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The truth about False Belief, *Child Development* 72(3), 655-684.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs. Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., Izard, C. (2000). Interpersonal Problem Solving in Preschool and First Grade: Developmental Change and Ecological Validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.

Chapitre 6 : Troisième article

RELATIONS ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE SOCIALE, L'ADAPTATION SOCIOSCOLAIRE ET L'ÉTAYAGE DU JEU SYMBOLIQUE EN MATERNELLE CINQ ANS

Sarah Landry¹, Pierre Pagé² et Caroline Bouchard²

¹Université de Montréal

²Université Laval

Résumé :

Cette étude évalue les liens entre le développement de la pensée sociale, l'adaptation socioscolaire et l'étayage du jeu symbolique chez 72 enfants (43 garçons et 29 filles) âgés de 5-6 ans ($M = 68$ mois, $ET = 3,55$) fréquentant une classe maternelle ($N = 4$). L'échantillon de volontaires fût scindé en deux pour former un groupe expérimental ($N = 34$) et un groupe contrôle ($N = 38$). Les enfants du groupe expérimental participaient, de façon hebdomadaire, à 9 rencontres d'une heure misant sur l'étayage du jeu symbolique. Avant et après ces rencontres, l'ensemble de l'échantillon était soumis à une batterie de tests. D'une part, des entretiens individuels sont menés auprès des enfants pour évaluer des processus sociocognitifs liés à la pensée sociale (prise de perspective d'autrui, attitude prosociale et capacité de résoudre des problèmes sociaux). D'autre part, des enseignantes complètent un questionnaire mesurant des dimensions de l'adaptation socioscolaire (sociabilité, adaptation sociocognitive, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés) de leurs élèves. Ces mesures répétées décrivent l'évolution de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire et, de ce fait, examinent l'effet de l'étayage du jeu symbolique chez les sujets composant le groupe expérimental. Les analyses de régression hiérarchiques démontrent qu'au-delà du genre et des résultats en temps 1 (prétest), l'étayage du jeu symbolique est associé à un score plus élevé à deux des trois mesures de la pensée sociale (capacité de prendre la perspective d'autrui et capacité de résoudre des problèmes sociaux). Ainsi, en conclusion, des avenues de recherche en éducation prenant appui sur ces résultats, seront proposées.

Mots clés : jeu symbolique, étayage, pensée sociale, adaptation socioscolaire, enfant

L'article sera traduit et soumis à la revue Journal of Research in Childhood Education

RELATIONS ENTRE LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE SOCIALE, L'ADAPTATION SOCIOSCOLAIRE ET L'ÉTAYAGE DU JEU SYMBOLIQUE EN MATERNELLE CINQ ANS

Lors de l'entrée en classe maternelle, le réseau social de l'enfant s'élargit à un plus grand nombre d'enfants (i.e. ses camarades de classe) et à d'autres adultes (i.e. enseignantes) (Florin & Crammer, 2009). Le contexte de la classe diffère du milieu familial ou du service de garde par le nombre d'individus présents voire, par les règles sociales ou encore les attentes au plan développemental. Ainsi, la classe maternelle offre des situations sociales nouvelles et complexes que l'enfant peut expérimenter quotidiennement. C'est en partie grâce à son engagement actif dans des interactions sociales qu'il vit en contexte de classe maternelle que l'enfant enrichit sa réflexion sur le monde social et se forge peu à peu une représentation de celui-ci (Coplan & Arbeau, 2009; Rubin, Bukowski & Parkar, 2006). Cette capacité de réfléchir sur le monde social repose sur le développement de la pensée sociale qui se définit notamment comme la capacité de penser ses échanges sociaux (Pagé, Strayer & Reid, 2001). Le développement de la pensée sociale est primordial parce qu'il a une incidence sur les actions que pose l'enfant lors de ses expériences interpersonnelles de même sur son adaptation socioscolaire (Hamre & Pianta, 2001; Ocak, 2010; Pianta & Hamre, 2001; Rimm-Kaufman, Early, Cox, Gitanjali, Pianta, Bradley & Payne, 2002). Conséquemment, les enfants qui ont du mal à établir des relations harmonieuses avec les autres ont plus de difficultés à développer des relations d'amitié et à s'adapter aux environnements sociaux qu'ils fréquentent (Ocak, 2010). Aussi, les enfants qui entretiennent des relations interpersonnelles négatives sont plus à risque d'être confronté à des problèmes scolaires ou sociaux (Spivack & Shure, 1974).

Pour faciliter son adaptation à sa classe maternelle, l'enfant doit être en mesure de réfléchir au monde social. Cette capacité repose sur un ensemble d'habiletés sociocognitives (i.e. prise de perspective d'autrui, prosocialité et capacité de résoudre des problèmes sociaux) complexes liées tant au développement cognitif qu'aux expériences sociales (Pagé, Strayer & Reid, 2001). À 5 ans, l'enfant qui amorce son parcours n'a pas encore une maîtrise de toutes ces habiletés favorisant la mise en place de relations harmonieuses avec son enseignante et ses pairs. De façon à favoriser les échanges sociaux positifs, et ainsi l'adaptation socioscolaire positive de l'enfant, il importe de s'attarder aux opportunités relationnelles à mettre en place dès la maternelle. Il reste toutefois à préciser la nature des contextes pouvant être mis en place pour amener l'enfant à mieux penser ses échanges sociaux (Denham, 2006; Denham & Burton, 2003).

Lorsqu'il est question d'occasion pour favoriser l'émergence de comportements sociaux et cognitifs pour des enfants de 5-6 ans en classe maternelle, le jeu demeure un contexte d'apprentissage et de développement par excellence (Andersen, 2005; Bergen, 2002; Bodrova & Leong, 2012b, 2012c; Vygotski, 1978). Cependant,

le recours au jeu en contexte éducatif ne va pas de soi. Ainsi, la difficulté à soutenir le jeu de l'enfant pour qu'il soit adapté à ses capacités (Bodrova & Leong, 2012b; Karpov, 2005; Samuelsson & Carlsson, 2008; Trawick-Smith, 2012), jumelées à une dévalorisation sociale de cette activité (Nicoloupoulou, Barbora, Ilgaz & Brockmeyer, 2009), représentent des obstacles majeurs à son utilisation en contexte éducatif. Pour cela, il semble essentiel de réévaluer l'effet du jeu de faire-semblant en contexte éducatif, de préciser comment il peut être utilisé et d'identifier ses liens avec le développement et le maintien de relations sociales harmonieuses, elles-mêmes reliées à une adaptation sociocolaire réussie. Cette recherche veut contribuer à cet effort en évaluant comment le développement de la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire peuvent être liés à l'étayage du jeu de symbolique en contexte éducatif.

1. La pensée sociale de l'enfant de 5-6 ans

La pensée sociale renvoie entre autres à la capacité de réfléchir à des échanges interpersonnels vécus dans l'environnement social. Ainsi, ce concept se définit comme étant «certaines façons de percevoir, de penser et d'agir, stockées en manière d'être, en habitudes, en automatismes, pour générer des réponses efficaces aux problèmes interpersonnels de tous les jours » (Pagé et al., 2001; p. 185). Cette définition de la pensée sociale s'inscrit dans le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales de Pagé et al. (2001) qui présente la pensée sociale comme un processus dynamique reposant à la fois sur des compétences liées au niveau de développement sociocognitif de l'enfant (processus intra-individuels), de même que sur les contraintes et opportunités véhiculées dans l'environnement social qu'il fréquente (processus inter-individuels) (voir Pagé et al., 2001).

Processus intra-individuels

Les processus intra-individuels impliqués dans le développement de la pensée sociale reposent sur trois types de compétences s'influençant mutuellement : les compétences conceptuelles, éthiques et procédurales (Pagé et al., 2001).

À l'âge de cinq ou six ans, les compétences conceptuelles se définissent comme la capacité de se décentrer de soi-même pour être en mesure de prendre la perspective d'autrui. Ces capacités nécessitent une compréhension que les individus ont des pensées, des croyances ou des savoirs qui diffèrent de ceux de l'enfant lui-même ou même de la réalité (Milligan, Astington & Dack, 2007; Premack & Woodruff, 1978). Plusieurs chercheurs proposent que dès l'âge de 4 ans, les enfants sont capables de réaliser des tâches de

fausses croyances, c'est-à-dire qu'ils sont capables d'attribuer des croyances à autrui qui sont différentes des leurs, et utilisent des termes référant à des états mentaux (p.ex., savoir, penser, croire) pour expliquer des croyances ou encore des situations imaginaires (Astington, Harris & Olson, 1988; Koops, Brugman, Ferguson & Sanders, 2010; Wellman, Cross & Watson, 2001). Cette habileté à identifier des états mentaux chez l'autre est aussi utilisée pour expliquer et prédire les comportements d'autrui (Flavell, 2004, Premack & Woodruff, 1978). Ces capacités cognitives permettent une distanciation par rapport aux interactions sociales et ainsi, sont la première étape pour faciliter la résolution de problèmes lors des échanges sociaux.

Les compétences éthiques, quant à elle, peuvent être associées à la prosocialité et relèvent de l'intériorisation d'un savoir-vivre qui favorise les relations sociales. Bouchard et ses collaborateurs (2004, 2006a, 2008, 2009-2012) présentent la prosocialité comme : «l'ensemble des comportements sociaux observables orientés vers le bénéfice d'autrui (prosocialité asymétrique) ou ceux impliquant le partage de coûts et bénéfices avec autrui (prosocialité symétrique)» (Bouchard, Coutu & Landry, 2012; p. 391). À cinq ans, l'enfant sait utiliser des comportements prosociaux lors de ses échanges, mais ses expériences sociales lui permettent de les peaufiner (Bouchard et al., 2006b, 2008). Ainsi, une réponse prosociale découle notamment de valeurs transmises socialement et d'une capacité cognitive à comprendre l'état mental sous-tendant le comportement d'autrui. Les compétences éthiques peuvent, de ce fait, être favorisées par les compétences conceptuelles qui assurent une meilleure compréhension des besoins d'autrui.

En plus des compétences éthiques et conceptuelles, les compétences procédurales permettent à l'enfant de sélectionner les solutions adéquates dans son répertoire face aux conflits. Ancrées sur le modèle du traitement de l'information (Crick & Dodge, 1994), les compétences procédurales concernent le traitement des opérations mentales de l'enfant et la manière dont elles affectent ses comportements et les réponses qu'il émet en situation sociale (Dodge & Rabiner, 2004). Tant la diversité (le nombre de stratégies) que la qualité (stratégies prosociales plutôt qu'agonistes) du répertoire de résolution de problèmes interpersonnels de l'enfant semblent associées à une meilleure adaptation socioscolaire (Rubin, Bukowski & Laursen, 2009). De ce fait, il semble que les enfants moins compétents socialement disposent d'un répertoire de solutions réduit (Denham & Burton, 2003), proposent des réponses aux conflits qui sont parfois inadaptées au contexte et souvent plus agressives (Asher, Renshaw & Geraci, 1980; Pettit, Dodge & Brown, 1988).

Ensemble, les compétences conceptuelles, éthiques et procédurales constituent les fondements des processus intra-individuels de la pensée sociale et elles s'influencent mutuellement²³. En effet, plusieurs recherches démontrent que les individus qui peuvent se mettre à la place d'autrui sont plus enclins à être prosociaux (Bouchard et al., 2012; Eisenberg et al., 2006). En situation de conflits, les compétences conceptuelles facilitent la prise en compte du point de vue d'autrui et les compétences éthiques et procédurales permettent l'identification de stratégies de résolution de problèmes adaptées au contexte. Enfin, la pensée sociale repose non seulement sur des processus intra-individuels qui se développent grâce au développement cognitif de l'enfant, mais également grâce à des expériences diversifiées en situation sociale. La prochaine section précise le rôle des processus inter-individuels.

Processus inter-individuels

Selon le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales, les compétences en jeu dans le développement de la pensée sociale émergent des expériences d'interactions sociales. Les processus inter-individuels représentent l'environnement social, fréquenté par l'enfant, fournissent des occasions permettant à l'enfant d'expérimenter quotidiennement des relations sociales avec les divers agents sociaux y participant (Pagé et al., 2001). En classe maternelle, l'enseignante propose des opportunités pour permettre à l'enfant de mieux comprendre le monde social, et ce, en proposant des opportunités relationnelles adaptées au niveau de développement de l'enfant. Il y aurait donc un lien entre la qualité des milieux éducatifs et le développement de la pensée sociale. D'où l'importance de se questionner sur les opportunités relationnelles susceptibles de nourrir les réflexions des enfants à propos des échanges sociaux pour ainsi favoriser l'adaptation socioscolaire positive.

1.1. La pensée sociale et l'adaptation socioscolaire de l'enfant

Selon Pagé, Gravel et Trudel (1998), la capacité de l'enfant à comprendre son monde social s'avère une composante essentielle de l'adaptation socioscolaire. Ainsi, les processus intra-individuels de la pensée sociale (capacité de prendre la perspective d'autrui, attitude prosociale et capacité de résoudre des problèmes sociaux) nuanceraient les actions de l'enfant lors de ses interactions sociales et vice versa. D'abord, des liens ont été soulevés entre la capacité de prendre la perspective d'autrui et les comportements associés aux

²³ Rappelons qu'au chapitre cinq de cette thèse, l'article deux a démontré empiriquement l'absence de liens entre des mesures associées aux compétences conceptuelles, éthiques et procédurales. Il s'agit de compétences distinctes qui ont leurs propres bénéfices pour le développement de la pensée sociale bien qu'elles puissent s'influencer mutuellement.

problèmes extériorisés de type direct (p. ex., pousser, frapper, etc.) en situations sociales (Renouf, Brendgen, Séguin, Vitaro, Boivin, Dionne, Tremblay & Pérusse, 2010). Toutefois, les enfants qui sont capables de prendre de perspective d'autrui, mais qui ont un répertoire de comportements prosociaux plus limité sont également susceptibles de démontrer des comportements associés aux problèmes extériorisés de type indirect (Renouf et al., 2010). Cela vient confirmer les écrits de Crick et Dodge (1997) qui rapportaient déjà une association négative entre la prosocialité et les comportements liés aux problèmes extériorisés directs. Tout comme la prise de perspective d'autrui, la prosocialité s'avère également nécessaire pour utiliser les informations sociales perçues pour s'engager dans des interactions sociales positives (Renouf, Brendgen, Parent, Vitaro, Zelazo, Boivin et al., 2010). Enfin, plus l'enfant connaît de stratégies de résolution de problèmes diversifiées, plus il est susceptible de s'adapter positivement à son environnement (Youngstrom, Melter, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman & Izard, 2010). D'où l'importance, pour les intervenants à l'éducation préscolaire de transmettre un savoir-vivre en société, et ce, en guidant les apprentissages sociaux. Ainsi, ils donnent à l'enfant l'opportunité d'être le participant actif d'un milieu de vie où il doit gérer des problèmes sociaux quotidiennement parce que c'est grâce à ses interactions sociales que l'enfant intériorisera les compétences de la pensée sociale (Bruner, 1991; Pagé et al., 2001; Vygotski, 1978, 1997). De ce fait, un environnement éducatif de qualité fournissant des situations d'apprentissage et de développement (opportunités relationnelles) adapté à l'enfant et misant sur les contextes permettant les interactions sociales est garant d'une adaptation socioscolaire réussie.

En somme, en plus d'affirmer l'importance de l'ontogenèse des structures cognitives, la perspective adoptée dans le présent article souligne le caractère essentiel de la qualité des transactions sociales quotidiennes expérimentées par l'enfant dans les environnements qu'ils fréquentent notamment ceux éducatifs. Dès lors, il convient de s'interroger sur les pratiques à mettre en place en milieu préscolaire pour supporter le développement d'une compréhension du monde social par l'enfant. C'est précisément ce que la prochaine section propose par le biais d'une réflexion sur l'utilisation du jeu comme véhicule des apprentissages et contexte de développement de la pensée sociale en contexte éducatif.

1.2. Développer la pensée sociale de l'enfant par le jeu symbolique

La capacité de réfléchir au monde social en contexte éducatif passe notamment par le jeu de l'enfant. En effet, les recherches qui seront soulevées dans ce paragraphe indiquent que le jeu, souvent décrit comme le véhicule des apprentissages et du développement, est une composante essentielle pour les programmes

éducatifs destinés aux enfants. Plus particulièrement, le jeu symbolique permet à l'enfant de créer et d'expérimenter des rôles et des situations qui sont le reflet de leur monde. De même, plusieurs chercheurs (Bodrova & Leong, 2012b; Connely et Doyle, 1984; Diamond, 2009; Nowak-Fabrykowki, 1994; Pelter & Ross, 1981; Smilansky & Shefataya, 2004; Wyver & Spence, 1999) démontrent que le jeu symbolique requiert, entre autres, des interactions sociales entre pairs et un partage de représentations sur une thématique choisie. Ces comportements seraient à la source du développement de diverses habiletés liées à la pensée sociale, notamment: une flexibilité cognitive (Sacharo, 2012; Singer & Lythcott, 2002; Diamond, 2009), une prise de perspective d'autrui (Milligan, Astington & Dack, 2007; Nielsen & Dissanayake, 2000; Premack & Woodruff, 1978), des comportements de négociation en résolution de conflits et des stratégies positives et diversifiées de résolution de problèmes (Rubin & Krasnor, 1980; Rubin & Pepler, 1980) de même que des capacités d'encodage ou de décodage en situation d'interactions sociales (Pelligrini, 2002).

1.2.1. L'apport du programme *Second Step*

La pensée sociale repose sur les expériences sociales guidées par l'adulte permettant l'expérimentation d'habiletés sociales et cognitives. Parmi les programmes destinés aux enfants qui fréquentent la maternelle 5 ans qui existent pour supporter les enseignantes dans la mise en place des opportunités relationnelles visant le développement de la compréhension du monde social, peu semblent considérer le contexte de développement de l'enfant et ainsi faire usage du jeu. Le programme *Second Step* mis en place aux États-Unis (Committee for Children, 1992) puis adapté pour de nombreux pays (Canada, Australie, Allemagne, Nouvelle-Zélande, Angleterre, Suède, Japon) se différencie en l'utilisant dans ses activités. De même, des études sur son efficacité démontrent son lien avec une diminution de la fréquence des problèmes de comportement extériorisés (Frey, Bobbitt, Leihua & Hirschstein, 2005; Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, Asher, Beland, Frey, & Rivara, 1997; McMahon, Washburn, Felix, Yakin & Childrey, 2000).

Le programme *Second Step* intègre les composantes de la pensée sociale en valorisant des compétences associées à la reconnaissance des émotions, la prise de perspective d'autrui, l'empathie, la prosocialité, au contrôle de soi ou encore à la résolution de problèmes sociaux (Holsen, Smith & Frey, 2008). Ses orientations théoriques s'appuient sur la théorie de l'apprentissage social et propose aux enfants des activités permettant l'observation de situations sociales, l'autorégulation, l'acquisition, l'utilisation et la consolidation d'un répertoire de comportements (Bandura, 1986). Toutefois, ses activités s'inspirent également du modèle du traitement de l'information sociale (Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986) et de la médiation verbale (Luria, 1961). Ainsi, tout au long des activités le dialogue est utilisé pour réguler les savoirs et les réflexions des enfants de façon à

ce qu'ils puissent être autonomes lors de situations sociales ultérieures. Ainsi, bien que l'enseignante ait planifié une activité qui peut sembler dirigée, l'enfant a la possibilité de guider la discussion et d'influencer le déroulement de celle-ci selon son expérience et ses intérêts. À la suite des échanges issus de la discussion, les enfants ont la possibilité d'effectuer un jeu symbolique pour mettre en scène une situation sociale collée au thème de la discussion (voir Committee for children, 2002). Le jeu symbolique est donc utilisé comme contexte pour mettre en scène des compétences associées à la pensée sociale.

Dans le cadre de cette recherche, le programme *Second Step* constitue une inspiration puisque sa structure est proche de celle du modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales notamment parce qu'elle valorise des compétences semblables et parce qu'elle fournit des opportunités relationnelles pour les mettre en pratique. En plus de son association avec le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales, le programme *Second Step* valorise le recours au jeu symbolique pour favoriser le développement de la pensée sociale (Committee for Children, 2002; Holsen, Smith & Frey, 2008). Bien que les activités proposées ne représentent pas un jeu symbolique étoffé et planifié sur une période de temps importante²⁴, elles sont tout de même une forme moins mature du jeu symbolique par laquelle passent généralement les enfants. Ainsi, les activités proposées par *Second Step* suggèrent entre autres des actions préparant les enfants à la mise en scène d'un jeu symbolique plus mature.

Avec le temps, les composantes associées à la pensée sociale, développées par le biais des activités misant sur le jeu symbolique, sont réutilisées lors des interactions quotidiennes de l'enfant, ce qui favoriserait l'adaptation sociale (Brown, DonelanMcCall & Dunn, 1996; Vygotski, 1978). Somme toute, le jeu symbolique procurerait une sensibilité aux situations sociales qui faciliterait le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire (Bjorklund & Brown, 1998; Pellegrini & Peter, 1998).

2. L'éclairage de la théorie de Vygotski pour une meilleure compréhension du jeu symbolique de l'enfant et de son évolution

L'un des obstacles reliés à l'utilisation du jeu en contexte éducatif est la difficulté à identifier précisément les caractéristiques le définissant (Bodrova & Leong, 2011; Brooke, 2011; Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2009; Landry,

²⁴ Rappelons que le jeu mature de l'enfant peut s'étendre sur plusieurs heures, voire plusieurs jours alors que les activités proposées par *Second Step* durent moins d'une heure à l'intérieur de laquelle le jeu occupe une place parmi d'autres activités proposées à l'enfant.

Bouchard & Pagé, 2012; Johnson, Christie & Yawkey, 2005; Gillian Mauffette, 2009, 2010). En effet, bien que les chercheurs s'entendent sur l'importance du jeu en contexte éducatif, il est plus rare de s'entendre sur sa définition. À ce propos, les écrits de Vygotski proposent des précisions sur le jeu de l'enfant et son importance pour le développement (Bodrova, 2008; Bodrova & Leong, 2003, 2006, 2011, 2012a, 2012b, 2012c; Elkonin; 2005a, 2005b; Elkind, 2007; Karpov, 2005). D'abord, pour Vygotski, le jeu ne constitue pas l'expression du niveau de développement de l'enfant, il est l'activité le permettant. Aussi, il ne présente pas le jeu comme étant une tendance naturelle ou encore spontanée chez les enfants. Au contraire, la théorie vygotskienne soutient que le jeu est un phénomène historico-culturel qui devient possible grâce à la qualité de la médiation de l'adulte (Bodrova, 2008; Karpov, 2005). Enfin, toujours dans cette théorie le terme «jeu» se limite au jeu «symbolique» ou encore au jeu «de faire-semblant» et inclut les critères suivants : a) une situation imaginaire créée par l'enfant, b) un ou des rôles choisis par l'enfant, c) des règles choisies et acceptées par les enfants impliquées (voir Bodrova, 2008).

C'est l'idée de règles qui semble la plus novatrice puisque de nombreux écrits décrivent le jeu de faire-semblant comme intégrant une situation imaginaire ou des rôles. Les règles viennent confirmer le fait que le jeu n'est pas qu'une activité spontanée; que les joueurs le complexifient par un ensemble de règles sur lesquels ils doivent s'entendre préalablement.

2.1. La théorie post-vygotskienne du jeu de l'enfant

Les chercheurs post-vygotskiens ont poursuivi la description et l'explication du jeu de l'enfant entamée dans les écrits de Vygotski. Ils ont ainsi tracé la base des concepts le permettant la compréhension de l'évolution du jeu symbolique et de son étayage (Karpov, 2005).

Selon Elkonin (1978) le jeu symbolique de l'enfant progresserait grâce à ses expériences de jeu soutenu par l'adulte pour tendre vers une forme plus achevée, complexe et réfléchie (rapporté dans Bodrova, 2008; Diamond, 2009). Cette forme de jeu connue sous le nom de jeu mature, aussi appelé «jeu pleinement développé», est à l'image d'une pièce de théâtre dans laquelle se trouve, par exemple: une planification préalable à l'aide d'échanges langagiers, de nombreux rôles reliés les uns aux autres ou encore des objets symboliques dont la fonction est partagée entre les joueurs. Suivant cela, le jeu de l'enfant se complexifie grâce à ses expériences sociales soutenues par l'adulte. L'accompagnement de l'enfant dans ses jeux est requis et vise à rendre l'enfant autonome dans l'exécution de ceux-ci (Bodrova, 2008; Bodrova & Leong, 2003, 2006, 2011, 2012a, 2012b, 2012c; Karpov, 2005; Landry, Bouchard & Pagé, 2012; Smilansky, 1968;

Smilansky & Shefatya, 2004; Trawick-Smith, 2012; Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). L'étayage du jeu n'est pas une pratique nouvelle; elle est souvent utilisée auprès des enfants en difficultés (p. ex. : troubles envahissants du développement, problème émotionnel, difficulté de langage, etc.) (Bodrova, 2008; Bodrova & Leong, 2011, 2012b; Karpov, 2005). Toutefois, son usage auprès de l'ensemble des enfants, par exemple ceux composant une classe de maternelle, semble une idée peu exploitée.

Selon Vygotski, les enfants de 5-6 ans devraient être au meilleur de leur performance en situation de jeu. Toutefois, des auteurs soulèvent que le jeu symbolique observé chez les enfants de cet âge ne correspond pas au jeu mature (Berk, Mann & Ogan, 2006; Bodrova, 2008; Johnson et al., 2005; Karpov, 2006). Ces auteurs signalent que l'enfant difficilement à s'engager par lui-même dans cette activité ne pourrait tirer le plein potentiel de son développement. Dès lors, il convient de s'interroger sur le rôle de l'adulte dans la mise en place de situations misant sur l'étayage du jeu symbolique en contexte éducatif, pour favoriser le développement de la pensée sociale.

2.2. Le soutien de l'adulte pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant selon l'approche *Les outils de la pensée*

Les auteurs de l'ouvrage *Les outils de la pensée* (2012) avaient pour but la mise en pratique des concepts vygotskiens et post-vygotskiens à propos du développement de l'enfant. Ainsi, dans *Les outils de la pensée* (2012) une importance particulière est accordée au rôle du jeu comme activité d'apprentissage et développement chez les enfants de 3 à 6 ans. Une partie du curriculum de cet ouvrage mise sur l'étayage du jeu symbolique en contexte éducatif. Pour ce faire, ils fournissent aux intervenants des stratégies permettant de soutenir l'enfant dans l'atteinte d'un jeu symbolique mature. En s'appuyant sur les écrits de Vygotski (1978) et Elkonin (2005a, 2005b) concernant le jeu, les stratégies d'étayage concernent des comportements associés au jeu mature : savoir utiliser des objets de façon symbolique, pouvoir développer des scénarios riches et complexes puis, établir et maintenir des rôles complexes associés à des règles. Le jeu mature étant lié à une capacité de planifier ses actions et à une capacité de s'engager dans un scénario durant une période de temps substantielle (qui s'étend sur plusieurs jours) l'accompagnement de l'enfant est souhaitable dès l'amorce de la préparation du jeu et ce, jusqu'à la fin de celui-ci. Enfin, une partie importante de l'étayage de l'adulte est d'observer les enfants de façon à identifier le soutien dont ils ont besoin. Au départ, un enfant dont le jeu est peu mature aura besoin qu'un adulte lui rende disponibles des objets associés à des thématiques qu'il vit quotidiennement. Il aura également de la difficulté à jouer sur une période de temps importante. D'où la nécessité de prévoir une période de temps de jeu plus courte. Cela facilitera son engagement en situation et

sa motivation lors des périodes de jeu subséquentes. Au contraire, un enfant dont le jeu est davantage mature, n'aura plus besoin d'objets pour entrer en situation. Il sera capable de symboliser les accessoires avec lesquels il souhaite jouer et de s'engager dans des scénarios s'étirant sur plus de 60 minutes réparties sur plusieurs jours. L'étaillage se veut un soutien ponctuel, diminuant avec le temps et avec la maturation du jeu de l'enfant.

De nombreuses recherches se sont intéressées à décrire des facettes spécifiques du jeu symbolique de l'enfant : les thèmes de jeu (Dunn & Hughes, 2001), les comportements sociaux (Newton, Jenvey, 2010; Parten, 1932) ou non-sociaux (Rubin & Coplan, 1998) les échanges langagiers (Andresen, 2005) et ainsi de suite. Toutefois, il est plus rare que les chercheurs s'attardent à l'ensemble de ces éléments pour voir le jeu symbolique de l'enfant dans sa globalité. Il est encore moins fréquent de cibler des recherches qui visent à identifier le rôle que peut tenir l'adulte dans le jeu de l'enfant. En effet, la plupart de ces recherches proposent d'étudier le jeu en se centrant sur l'enfant et en comparant son niveau de jeu avec son développement. La perspective adoptée dans cet article adopte un point de vue différent. Suivant l'approche *Les outils de la pensée*, les enfants plus avancés au plan développemental possèdent de meilleures aptitudes en situation de jeu. En s'appuyant principalement sur la perspective historico-culturelle, mais tirant aussi profit d'approche plus structurelle, la recherche propose que le développement découle des situations impliquant des interactions sociales vécues lorsque l'enfant participe à des jeux. Le jeu symbolique est donc davantage que l'expression du développement et repose sur les capacités de l'adulte à mettre en place des opportunités relationnelles qui misent sur lui.

Dans le cadre de cette recherche, des opportunités relationnelles sont créées en prenant appui sur l'ouvrage *Les outils de la pensée* qui soulève la relation entre l'étaillage du jeu et les habiletés cognitives et sociales (Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hombeck, Stechnuk & Burns, 2008; Bodrova & Leong, 2011; Diamond et al., 2007). Les opportunités relationnelles s'inspirent également du programme *Second Step* (2002) qui mise également sur le jeu symbolique pour la valorisation des comportements sociaux. Dans ce programme, le niveau du jeu attendu par les enfants diffère de celui valorisé dans *Les outils de la pensée*. En effet, *Second Step* propose des opportunités d'échanges dans lesquelles l'enseignante doit présenter des mises en situation impliquant des enfants rencontrant divers problèmes (p. ex. : un enfant qui vole le jouet d'un autre, un petit qui souhaite jouer à l'extérieur, mais qui ne trouve pas son manteau, etc.) et inviter les enfants à les mimer voire à les jouer à leur façon en inventant le dénouement, par exemple. Le programme valorisait également les discussions à propos d'habiletés liées à la pensée sociale, précédant et suivant, ces histoires permettent aux enfants d'échanger sur leurs vécus. Les interventions de l'adulte utilisant *Les outils de la pensée* se centrent

généralement sur les scénarios proposés par l'enfant et les difficultés rencontrées dans la préparation et la mise en scène du scénario que ce soit avant, pendant ou après le jeu symbolique.

Est-il possible de mettre en place des opportunités relationnelles misant le jeu pour favoriser le développement de la pensée sociale et ainsi, de l'adaptation socioscolaire? La présente recherche a pour objectif d'examiner l'effet d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique sur le développement des compétences de la pensée sociale et sur les dimensions de l'adaptation socioscolaire chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans.

3. Méthode

Cette section rapporte la méthode suivie pour collecter les données de la recherche. Elle inclut une présentation des participants composant l'échantillon et de leur recrutement. Aussi, les particularités des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique en classe maternelle cinq ans sont présentées de même que les instruments pour mesurer l'effet de celles-ci sur la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire des enfants. La section se conclut par l'explication de la procédure suivie pour recueillir les données.

3.1. Participants

L'échantillon compte 4 classes maternelles situées dans deux écoles de la grande région de Québec (Canada). Au total, ces classes comptaient 72 enfants (43 garçons et 29 filles) âgés entre 5 et 6 ans ($M=68$ mois; $ET=3,55$ mois). Les deux écoles obtiennent un rang décile²⁵ comparable, soit 1 ou 2, pour l'indice de défavorisation socioéconomique du Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS). Les deux milieux scolaires reçoivent donc des élèves provenant de milieux socioéconomiques similaires et aisés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). L'échantillon fût divisé en deux de façon à former un échantillon de convenance incluant un groupe contrôle (21 garçons; 17 filles) et un groupe expérimental (22 garçons; 12 filles). Il est à noter que les deux classes composant chaque groupe provenaient d'une même école.

²⁵ Cette mesure se calcule selon la proportion de mères sous-scolarisées et de la proportion des parents inactifs. Plus spécifiquement, elle réfère à la proportion de ménages où les deux parents ne travaillent pas au moment du recensement. Les écoles sont classées selon un rang décile où le rang 1 correspond à un milieu aisé et le rang 10 à un milieu défavorisé. Les deux écoles de notre échantillon obtiennent un rang décile de 2 et 1 pour l'IMSE ce qui signifie qu'elles se trouvent dans des milieux aisés.

3.2. Matériel – Opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique

Les deux classes composant le groupe expérimental participaient hebdomadairement à des opportunités relationnelles (N=9) misant sur l'étayage des jeux symboliques. Elles ont été conceptualisées en s'appuyant sur un programme et une approche évalués empiriquement et liés à la pensée sociale et au jeu symbolique c'est-à-dire : 1) *Second Step* (Committee for Children, 2002; Frey, Hirschstein, Guxxo, 2000) et 2) *Les outils de la pensée* (Bodrova & Leong, 2007, 2012b).

Les opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique avaient pour objectif principal de placer les enfants dans un contexte d'interactions sociales permettant la réflexion sur des préalables à la pensée sociale, pour ensuite les mettre en pratique en jouant à faire-semblant. Les trois premières rencontres s'attardaient *aux compétences conceptuelles* : connaissance et reconnaissance des émotions, connaissance de soi et de l'autre puis prise de perspective d'autrui (i.e. savoirs, pensées, désirs). Les rencontres quatre, cinq et six insistaient plutôt sur les *compétences éthiques* : empathie, prosocialité et contrôle de soi. Puis les trois dernières se concentraient sur les *compétences procédurales* : décodage et capacité de résoudre des problèmes sociaux. Elles étaient animées par la chercheuse principale.

Les 9 opportunités relationnelles²⁶ étaient construites suivant un format semblable. D'abord, elles misaient sur l'étayage de compétences sous-jacentes à la pensée sociale et du jeu symbolique pour mettre en pratique ces compétences et ainsi en favoriser leur développement. Ensuite, elles comptaient deux phases, soit : une phase de préparation prenant modèle sur le programme *Second Step* où des discussions concernant les préalables sociocognitifs étaient médiatisés par l'adulte (Committee for Children, 2002) et une phase de réalisation s'inspirant de l'ouvrage *Les outils de la pensée* où les enfants pouvaient jouer à faire-semblant de façon à favoriser l'atteinte d'un jeu plus mature (Bodrova & Leong, 2012a, 2012b, 2012c).

La phase de préparation comportait un élément déclencheur (p. ex., la présentation d'une illustration, d'une photo, etc.) qui servait de base à l'amorce d'un dialogue avec les enfants à propos de situations sociales. Les échanges avaient pour but de permettre aux enfants d'exprimer leurs connaissances antérieures concernant un thème (questions ouvertes aux enfants à propos de ce qu'ils connaissent sur la thématique). La

²⁶ Pour la planification complète des rencontres voir Landry (2014).

chercheuse pouvait ainsi étayer l'élément de la compétence ciblée par l'opportunité relationnelle (p. ex., la prise de perspective d'autrui pour la compétence conceptuelle) et par rapport au thème qui sera suggéré pour la période de jeu symbolique (p. ex., pour le thème «visite à l'hôpital»). Ainsi, dans ce thème, la chercheuse pourrait demander aux enfants «comment te sens-tu lorsque tu es malade ?», «qu'est-ce que les gens font pour prendre soin de toi?», etc..

Durant la phase de réalisation, les enfants jouent en sous-groupe. Lors des trois premières rencontres, les enfants sont invités à expérimenter des occasions de mimer ou de mettre en scène de court scénario. Cela constitue des moments de préparation aux occasions de jeu symbolique. Au cours des rencontres subséquentes, les enfants auront l'occasion de s'engager dans un scénario de jeu plus planifié sur une durée de plus en plus importante. Aucun thème de jeu n'est proposé explicitement, mais les illustrations utilisées durant la phase de préparation sont apposées à l'aide de velcros sur des affiches accolées sur les murs de la classe. Puisque le jeu des enfants est plus étoffé lorsqu'il est lié à des scénarios connus par l'enfant, la disposition d'objets associés à des événements vécus par l'enfant s'avère primordiale pour les guider. Durant les rencontres, la chercheuse observe les enfants et étaye au besoin 1) les rôles possibles dans un scénario proposé (ex. : pour le scénario de l'hôpital, on peut demander aux enfants d'identifier ce qu'ils font ou selon le cas, plus spécifiquement s'il y a le médecin, un patient, un parent, un infirmier, etc.), 2) les objets utilisés par les personnages, 3) les actions posées par les personnages, 4) les liens entre les différents personnages, 5) les scénarios envisageables, etc.. À la fin de la phase de réalisation, les enfants discutent en grand groupe à propos des scénarios inventés, des difficultés rencontrées, des moments qu'ils ont préférés, des objets qu'ils ont symbolisés et ainsi de suite.

La première phase (phase de préparation) était amorcée au lieu de regroupement habituellement utilisé par les enfants. Pour la seconde phase (phase de réalisation), les enfants étaient divisés en équipes (de 2-3 à 5 enfants, selon la semaine). Les groupes sont plus petits au départ et plus grands en fin d'expérimentation puisque les capacités relationnelles initiales des enfants rendent difficile la gestion du scénario de jeu et des conflits pouvant survenir durant celui-ci. Durant cette deuxième phase, les enfants formaient eux-mêmes leurs équipes et recevaient des illustrations (opportunités relationnelles 1-3) ou un sac (opportunités relationnelles 4-9) contenant les objets pouvant être utilisés pour jouer à faire-semblant. Chaque sac contenait exactement les mêmes objets de façon à ce que chacun des groupes d'enfants bénéficie de ressources matérielles semblables. Au départ, pour la première rencontre, les objets présents dans le sac étaient choisis par l'adulte. Toutefois, chaque semaine des objets étaient retirés ou ajoutés selon les commentaires des enfants (retour en groupe).

3.3. Instruments de mesure

Pour étudier l'effet d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique sur le développement de la pensée sociale et sur l'adaptation socioscolaire d'enfants fréquentant la maternelle cinq ans, une combinaison d'instruments de mesure requérant la participation des enfants eux-mêmes ainsi que de leurs enseignantes est utilisée. La section ci-dessous décrit ces instruments.

3.3.1. Instrument de mesure de la pensée sociale des enfants

Dans le cadre de cette recherche, l'étude du développement de la pensée sociale des enfants découle de trois instruments de mesure ciblant les compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui), éthiques (attitude prosociale) et procédurales (capacité de résoudre des problèmes sociaux). Il est à noter que ces instruments prennent tous la forme de mises en situation accompagnées d'illustrations standardisées et adaptées à l'âge et au genre de l'enfant.

Prise de perspective d'autrui – fausse croyance, aussi appelée «*Max et la barre de chocolat*», procédure traduite d'une tâche classique de Wimmer et Perner (1983) pour des enfants québécois de 4 à 7 ans (voir Mélançon, 2005) est utilisée dans cette étude pour évaluer les compétences conceptuelles. Cet instrument mesure la capacité de l'enfant à inférer des états mentaux à partir d'événements observables et à utiliser ces états mentaux pour prédire le comportement d'un protagoniste. Cette épreuve propose la mise en situation suivante :

Le garçon (la fille) est dans sa chambre (présenter à l'enfant les images : regarde il y a son coffre et son bureau). Le garçon (la fille) a un beau chocolat (ajouter devant le personnage l'image du chocolat). Le garçon (la fille) range son chocolat dans son coffre (faire les gestes avec les images) et sort de sa chambre pour jouer dehors. Il/elle viendra manger son chocolat plus tard (cacher le personnage sous la table ou hors de la vue de l'enfant). Pendant que le garçon (la fille) n'est pas là, sa mère (présenter le nouveau personnage) arrive dans la chambre pour ranger. Elle prend la tablette de chocolat et la déplace dans le bureau (réaliser les gestes avec les images). Puis, elle s'en va (cacher le personnage de la mère). Plus tard, le garçon (la fille) revient (réintroduire le personnage) dans sa chambre pour chercher sa barre de chocolat (Mélançon, 2005; p.333).

Les données codifiées, en fonction des questions suivantes, nous permettent d'obtenir trois mesures soient : 1) la capacité d'attribuer un état d'ignorance (est-ce que le garçon sait où est le chocolat?); 2) la capacité d'attribuer une fausse croyance (Où est-ce que le garçon pense que le chocolat se trouve?); 3) la compréhension que nos croyances guident nos actions (Où est-ce que le garçon va aller chercher son chocolat?). Ces mesures précisent si la réponse de l'enfant témoigne ou non de sa compréhension. Selon le cas, pour chaque mesure, il obtiendra 1 point s'il répond correctement ou encore aucun point s'il ne formule pas la réponse attendue. Les recherches utilisant cet instrument retiennent habituellement une mesure selon l'âge des participants, ou encore un score composite, c'est-à-dire la somme des mesures (voir Wellman, Cross & Watson, 2001). Dans cette recherche, les résultats des enfants aux deux premières mesures (capacité d'attribuer un état d'ignorance et une fausse croyance) plafonnent et les indices de cohérence interne entre les trois mesures de la prise de perspective d'autrui s'avèrent faibles. Ainsi, pour la compétence conceptuelle, mesurée à l'aide de l'instrument «Maxi et la barre de chocolat» (prise de perspective d'autrui), la cotation proposée par Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux (2011) requérant uniquement la troisième mesure nommée «compréhension que nos croyances guident nos actions» est retenue comme variable finale pour cette étude.

«*Attitude prosociale*» (Eisenberg-Berg & Hand, 1979) est un instrument traduit, adapté et validé par Pagé et Gravel (1998) sur la base de travaux antérieurs (Gravel, 1997; Pagé, 1995; Strayer, et al., 1989) qui est utilisé dans cette étude pour évaluer les compétences éthiques. Il précise la tendance de l'enfant à intervenir de façon prosociale face à la détresse d'un pair à l'aide de trois histoires dans lesquelles un enfant est en contact avec un pair qui requiert son aide. La première histoire présente un enfant qui pleure parce qu'il a perdu son lunch et ne peut plus participer à un pique-nique avec ses amis. Dans la seconde histoire, le protagoniste se fait frapper par un autre enfant dans un gymnase où il n'y a pas d'adulte. Dans la dernière histoire, un enfant rencontre un pair blessé en chemin vers la fête d'un pair. Suite à chacune de ces histoires, l'enfant énonce une solution à la situation pouvant être prosociale (p. ex. : partager son lunch) ou non (p. ex. : ne pas partager son lunch) et justifie sa réponse. Ensuite, en le confrontant à la conséquence de son choix (p. ex. : si l'enfant partage son lunch, il en aura moins pour lui), on lui offre la possibilité de le maintenir ou de le changer. Il doit à nouveau justifier ce dernier choix.

Les réponses aux questions de l'instrument «*Attitude prosociale*» nous amènent à dégager trois mesures : soit : 1) *l'attitude prosociale* (tendance de l'enfant à aider ou à ne pas aider); 2) la *solution prosociale* (tendance de l'enfant à privilégier une solution prosociale ou non) et; 3) la *perception des besoins d'autrui* (cohérence entre la solution privilégiée et les besoins du protagoniste). La mesure liée à *l'attitude prosociale* considère les deux réponses de l'enfant pour les trois histoires. Le score résulte d'une combinaison de points

pouvant se situer entre 0 et 9. Par exemple, si l'enfant propose une réponse prosociale et la conserve suite à la confrontation (3 histoires * 3 points maximum), il obtient le plus haut score (9 points). S'il sélectionne une réponse prosociale et qu'il ne la retient pas après confrontation, il détient 6 points; s'il choisit une réponse non-prosociale et qu'il modifie son choix pour une réponse prosocial, il cumule 3 points. Enfin, s'il énonce un choix non-prosocial et qu'il maintient son choix, il n'a aucun point.

Les deux autres mesures (*solution prosociale* et *perception des besoins d'autrui*) concernent les justifications émises par l'enfant avant et après la confrontation de son choix. D'une part, la mesure *solution prosociale* offre la possibilité de récolter 6 points (3 histoires * 1 point maximum * 2 questions) si le comportement est orienté vers le bénéfice d'autrui; 0.5 point si le comportement est orienté vers le partage des coûts et bénéfices avec autrui; 0 point si le choix de l'enfant est non prosocial. D'autre part, la mesure *perception des besoins d'autrui* propose aussi un score maximal de 6 points se cumulant ainsi : 3 points (3 histoires * 1 point maximum * 2 questions) si la réponse de l'enfant est jugée cohérente avec les besoins d'autrui; 0.5 point lorsque les justifications de l'enfant ne semblent pas en lien avec les besoins d'autrui; aucun point si l'énoncé ne tient pas compte du besoin du personnage en détresse.

Pour ces mesures de la **compétence éthique**, recueillies à l'aide de l'instrument «attitude prosociale», une forte corrélation est observée entre les trois mesures initiales (.80) soit : l'attitude prosociale, la solution prosociale et la perception des besoins d'autrui. Cela laisse supposer qu'elles évaluent un même construit théorique. De façon à obtenir une seule variable, un score composite fut formé à l'aide du score moyen des trois mesures initiales.

La troisième mesure initiale de l'attitude prosociale, la prise de perspective des besoins d'autrui peut sembler liée aux compétences conceptuelles. Elle est tout de même conservée puisqu'elle apporte une information différente de la mesure utilisée pour identifier le niveau de développement des compétences conceptuelles. D'abord, contrairement à la mesure des compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui) où l'enfant doit se mettre à la place d'un personnage pour inférer comment sa croyance guide ses actions, les mises en situation proposées pour les compétences éthiques placent l'enfant dans un contexte de relation sociale où il doit inférer les besoins d'un autre et choisir s'il l'aidera ou non. Aussi, les écrits sur les liens entre la prise de perspective d'autrui et les comportements prosociaux démontrent que ces deux construits diffèrent mais s'influencent tout de même (Renouf, Brendgen, Parent et al., 2010; Renouf, Brendgen, Séguin et al., 2010). En effet, les comportements prosociaux semblent davantage présents lorsqu'un enfant comprend la prise de perspective d'autrui et qu'il a intégré des comportements prosociaux de son environnement. Enfin, bien que les comportements prosociaux peuvent être présents même si l'enfant n'atteint pas une maturité cognitive, la

compréhension des conventions sociales guidant nos comportements prosociaux demeure le socle ouvrant la voie à une réflexion sur les actions posées en contexte social. Ainsi, considérant que le cadre structurant de cette recherche mise sur la réflexion sur le monde social, une mesure de l'attitude prosociale incluant la prise de perspective des besoins d'autrui semblait aller de soi.

Capacité de résoudre des problèmes avec les pairs («Preschool Interpersonal Problem Solving» de Spivack & Shure, 1974) adapté par Pagé et Gravel (1998) sur la base de travaux antérieurs (Gravel, 1997; Pagé, 1995; Strayer, Noël, Tessier & Puentes-Neuman, 1989). Cet instrument de mesure évalue les compétences procédurales; l'habileté de l'enfant à trouver une variété de stratégies pour résoudre des problèmes interpersonnels avec des pairs. À chacune des cinq mises en situation, l'enfant doit énoncer une stratégie pour obtenir un jouet qu'un autre enfant est déjà en train d'utiliser. Les réponses des sujets permettent d'identifier la diversité du répertoire de stratégies de résolution de problèmes interpersonnelles (cinq histoires* 1 stratégie maximum). Si l'enfant énonce cinq stratégies différentes, il obtiendra un maximum de 5 points. L'évaluation de la **compétence procédurale** est effectuée grâce à la mesure «nombre de stratégies» qui constitue notre troisième variable pour mesurer la pensée sociale.

Enfin, un accord interjuge fut effectué sur les réponses obtenues pour l'ensemble des mesures évaluant les trois compétences de la pensée sociale (conceptuelle, éthique, procédurale), et ce, sur 15% des sujets de l'échantillon. Les calculs de la fiabilité inter-juge, mesurée à l'aide du P de Pearson, montrent que le niveau d'accord élevé entre les deux encodeurs variait entre .986 et 1 pour les mesures «prise de perspective d'autrui» et «attitude prosociale» puis, entre .980 et 1 pour la mesure «résolution de problèmes entre pairs».

3.3.2. Instrument de mesure de l'adaptation socioscolaire des enfants

Les enseignantes (N=4) de notre échantillon devaient remplir un questionnaire mesurant l'adaptation socioscolaire et ce, pour chacun de leurs élèves.

*Questionnaire sur l'adaptation socioscolaire de l'enfant*²⁷ (Gravel, Pagé, Bouchard & Cloutier, 2002; Pagé & Gravel, 1998). Ce questionnaire prend appui sur deux instruments : 1) California Child Q-Sort (CCQS) de Block et Block (1980) et 2) Questionnaire de Réputation sociale de Lapointe, Noël et Strayer (1993). Il

²⁷ Le questionnaire porte le nom *Questionnaire sur l'ajustement psychosocial de l'enfant*. Pour cet article, il est modifié pour *Questionnaire sur l'adaptation socioscolaire de l'enfant* qui possède une signification semblable à «ajustement psychosocial». Ce choix résulte d'une recherche de cohérence avec l'expression «adaptation socioscolaire» utilisée précédemment de façon à faciliter la lecture.

mesure les caractéristiques comportementales associées à l'adaptation socioscolaire de l'enfant à partir d'une échelle de type Likert en 7 points, allant de 1 (atypique) à 7 (typique), où 1 correspond à «ne lui ressemble pas du tout» et 7 à «ressemble tout à fait». Le tableau 6.1²⁸ intitulé «Dimensions globales de l'adaptation socioscolaire des enfants fréquentant la maternelle cinq ans par leur enseignante» présente les quatre échelles globales découlant d'études antérieures (Gravel, Pagé, Bouchard & Cloutier, 2002), les items qui les composent de même que leur cohérence interne. Pour cette étude, l'alpha de Cronbach varie entre 0,63 et 0,90 pour les quatre échelles globales : sociabilité (0,84), adaptation sociocognitive (0,90), problèmes extériorisés (0,88) et problèmes intériorisés (0,63). Ces scores sont comparables à ceux d'autres études réalisées avec un échantillon comparable (voir Gravel, Pagé, Bouchard & Cloutier, 2002; Turcotte, 2003).

- Insérer tableau 6.1²⁹

3.4. Procédure

La collecte des données a eu lieu durant les deux premières semaines du mois de janvier 2010 et les deux premières semaines du mois de mai 2010, grâce au recrutement d'un échantillon de volontaires incluant quatre classes maternelles (Gaudreau, 2011). Des formulaires d'informations sur la recherche ont d'abord été distribués aux enseignantes de la région de Québec. Les premières enseignantes qui ont communiqué leur intérêt avec les chercheur(e)s furent retenues. Des formulaires de consentement furent ensuite transmis aux enseignantes et aux parents des élèves fréquentant les classes sélectionnées. L'autorisation écrite des parents était préalable à la participation des enfants. Les trois instruments de mesure évaluant la pensée sociale furent administrés lors d'une rencontre individuelle avec chacun des enfants dans un local de leur école sur les heures de classe. Ces rencontres furent réalisées par la chercheuse principale et duraient en moyenne 30 minutes. Elles ont été enregistrées sur magnétophone et le verbatim fut transcrit par la chercheuse après celles-ci. Les enseignantes bénéficiaient de deux semaines pour compléter les questionnaires mesurant l'adaptation socioscolaire et devaient prévoir environ 20 minutes pour chacun des enfants de leur classe. La chercheuse principale a offert aux quatre enseignantes une journée de suppléance gratuite pour qu'elles puissent compléter le questionnaire durant leurs heures de travail. Une fois les questionnaires remplis, ils étaient remis à la secrétaire de l'école où travaillent les enseignantes et recueillis sur les lieux mêmes par la chercheuse principale.

²⁸ Voir le tableau 5.1 de l'article 2 de cette thèse.

²⁹ Voir le tableau 5.1 de l'article 2 de cette thèse.

En outre, entre les mois de février et d'avril 2010, les enfants des deux classes composant le groupe expérimental ont participé à 9 opportunités relationnelles basées sur l'étayage du jeu symbolique. Les rencontres planifiées duraient 1 heure. Elles étaient animées par la chercheuse principale et se déroulaient dans le local de classe des enfants durant les heures de classe. Elles s'échelonnèrent de la fin du mois de janvier à la mi-avril 2010. Entre le début et la fin des rencontres, la durée réelle des opportunités relationnelles a très peu varié, se situant entre 50 et 70 minutes. Il importe de noter qu'elles étaient présentées le même jour dans les deux classes. En raison de contraintes d'horaire, ces rencontres se tenaient toujours en avant-midi. En effet, le temps de présence en classe en après-midi n'était pas suffisant pour rencontrer les deux classes le même jour. L'ordre de présentation à une classe ou l'autre était laissé au choix des enseignantes de façon à éviter de perturber leur horaire. L'ensemble des enfants des deux classes du groupe expérimental ont participé aux 9 opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique.

Avant l'amorce des analyses statistiques, des vérifications sont réalisées pour confirmer le respect des postulats de base des analyses de régression pour l'ensemble des mesures recueillies, suivant la procédure recommandée par Tabachnick et Fidell (2007). Les constats conduisent à la transformation de deux mesures démontrant des problèmes de distributions susceptibles de nuire aux analyses : les dimensions «problèmes extériorisés» et «problèmes intériorisés» de l'adaptation socioscolaire. La commande «log10» du logiciel SPSS fut utilisée pour modifier les valeurs plus élevées de ces deux variables et ainsi rapprocher les scores extrêmes des scores moyens (voir Tabachnick & Fidell, 2007).

4. Résultats

La présentation des résultats se divise en deux sections correspondant aux objectifs de la recherche soit : 1) identifier l'effet d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique sur le développement de la pensée sociale et, 2) identifier l'effet d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique sur l'adaptation socioscolaire.

Avant d'amorcer la présentation de ces résultats, une première section fait état des données descriptives pour toutes les mesures évaluant la pensée sociale (N=3) et l'adaptation socioscolaire (N=4) et permet de comparer les scores moyens des deux groupes composant l'échantillon de recherche.

4.1. Analyses descriptives

Un premier niveau d'analyse permet de dégager les statistiques descriptives (moyennes, écart-types, minimums, maximums) des résultats obtenus par les enfants aux trois mesures de la pensée sociale et aux quatre dimensions de l'adaptation socioscolaire en temps 1 et en temps 2. Le tableau 6.2 présente ces résultats moyens exprimés en pourcentage (score individuel/score maximum possible * 100) en fonction du groupe d'appartenance (contrôle ou expérimental).

À la droite du tableau 6.2, les résultats des tests de comparaison de moyennes (ANOVA) entre les groupes sont accessibles. Lorsque le test de Levene n'établissait pas la prémisse d'égalité des variances, la statistique F fût remplacée par la statistique de Brown-Forsythe (Field, 2009).

Insérer tableau 6.2

Les principaux constats du tableau 6.2 sont discutés pour les compétences de la pensée sociale puis pour les dimensions de l'adaptation socioscolaire. Enfin, bien qu'une différence d'âge soit perceptible entre les deux groupes, des analyses de corrélations entre celui-ci et les variables en temps 2 ne démontrent aucune association. Ainsi, il ne sera pas considéré dans les analyses ultérieures.

4.1.1. Le développement de la pensée sociale selon le groupe

Compétences conceptuelles – prise de perspective d'autrui (fausses croyances)

Les performances moyennes obtenues par les enfants au temps 1 de l'épreuve mesurant la prise de perspective d'autrui se chiffrent à 73,7% (É.T.=44,6) pour le groupe contrôle et à 72,7% (É.T.=44,5) pour le groupe expérimental. Les résultats au temps 2 passent à 73% (É.T.=45) pour le groupe contrôle et à 94,1% (É.T.=23,9) pour le groupe expérimental. La comparaison des moyennes démontrent une différence significative entre les groupe au temps 2 ($F(1,69)=5,955$, $p=.015$) favorisant le groupe expérimental.

Compétences éthiques – attitude prosociale

En temps 1, les enfants composant le groupe contrôle obtiennent en moyenne 42,10% (É.T.=8,21) à l'épreuve mesurant l'attitude prosociale alors que les enfants du groupe expérimental atteignent 38% (É.T.=7,4). En temps 2, les performances moyennes du groupe contrôle sont de 59,1% (É.T.=17,7) tandis que celles du

groupe expérimental se chiffrent à 61,9% (É.T.=13,4). Il n'y a pas de différence significative entre ces scores selon le groupe.

Compétences procédurales – capacité de résoudre des problèmes sociaux

Les enfants du groupe contrôle obtiennent une moyenne de 41,6% (É.T.=20) pour l'épreuve mesurant la capacité de résoudre des problèmes sociaux. Chez les enfants du groupe expérimental, les résultats moyens en temps 1 sont de 41,57% (É.T.=20). En temps 2, les performances moyennes du groupe contrôle atteignent 44,9% (É.T.=22,31) alors que celles du groupe expérimental sont de 65,3% (É.T.=19,9). Les scores en temps 2 démontrent des différences significatives entre les groupes ($F(1,69)=16,475$, $p=,000$) en faveur du groupe expérimental.

4.1.2. Le développement de l'adaptation socioscolaire selon le groupe

Sociabilité

Les enseignantes évaluent la sociabilité des enfants du groupe contrôle en moyenne à 72,23% (É.T.=13,5) et celle des enfants du groupe expérimental à 66,1% (É.T.=16,9) pour le temps 1. Au temps 2, les enfants du groupe contrôle obtiennent en moyenne 73,1% (É.T.=12,7) tandis que les enfants du groupe expérimental atteignent 70,9% (É.T.=13). Il n'y a pas de différence significative entre les groupes.

Adaptation sociocognitive

Pour le temps 1, les résultats moyens des enfants du groupe contrôle sont de 66% (É.T.=17). Les enfants du groupe expérimental sont évalués en moyenne à 62,1% (É.T.=19,3). En ce qui concerne le temps 2, les enfants du groupe contrôle obtiennent en moyenne 71,3% (É.T.=15,4) alors que les enfants du groupe expérimental se situent à 67,4% (É.T.=15,6). Aucune différence significative entre les groupes n'est décelée.

Problèmes extériorisés

Les résultats moyens des enfants du groupe contrôle en temps 1 sont de 31,2% (É.T.=18,18). Ceux du groupe expérimental se situent à 35,18% (É.T.=20,91). Au temps 2, les résultats moyens atteignent 31,63% (É.T.=19,84) pour le groupe contrôle et 32,42% (É.T.=17,01) pour le groupe expérimental. Il n'y a pas de différence significative selon le groupe pour la variable «problèmes extériorisés».

Problèmes intériorisés

Les enseignantes évaluent les problèmes intériorisés des enfants du groupe contrôle en moyenne à 25,04% (É.T.=8,8) lors du temps 1. Au même moment, les résultats moyens des enfants composant le groupe expérimental sont de 33,61% (É.T.=14,29). Pour le temps 2, les enfants du groupe contrôle obtiennent en moyenne 28,57% (É.T.=16,45) alors que les enfants du groupe expérimental atteignent 25,46% (É.T.=10,32). Il y a une différence marginalement significative entre les résultats des groupes à la variable «problèmes intériorisés» en temps 1 ($F(1,69)=7,975, p=.009$).

Les analyses de régression multiples permettront d'éclairer la relation entre la participation à des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique au-delà du genre et du résultat obtenu en temps 1.

4.2. Analyses de régression multiples

Cette seconde section des analyses fait état des résultats des régressions multiples. Ces analyses sont menées sur les variables de la pensée sociale ($N=3$) puis sur celles de l'adaptation socioscolaire ($N=4$) obtenues en temps 2. Les 7 régressions réalisées éclaireront le caractère prédictif de la participation à des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique sur nos variables principales qui sont : la prise de perspective d'autrui, l'attitude prosociale, la capacité de résoudre des problèmes sociaux, la sociabilité, l'adaptation sociocognitive, les problèmes extériorisés et les problèmes intériorisés (Tabachnick & Fidell, 2006). La plupart des études voulant préciser l'effet du jeu sur le développement de l'enfant reposent sur des analyses corrélationnelles (Lillard et al., 2012). Weisberg et al. (2013) suggèrent de recourir à des méthodes d'analyses permettant d'expliquer si le jeu est lié au développement, mais surtout de préciser quelle variance du développement lui est attribuée.

Quatre blocs composent chacune des analyses de régression multiples. La variable «genre» est entrée dans le premier bloc afin d'en contrôler les effets, souvent soulevés dans les recherches et présentés dans la présente recherche (Block, 1983; Bouchard et al., 2006a, 2008, 2010; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 1987a; Eisenberg et al., 2006; Pagé & Gravel, 2001). De plus, cela permettra de contrôler le déséquilibre lié au genre entre les deux groupes. Le score obtenu, pour une variable donnée en temps 1 constitue le second bloc afin de contrôler la performance initiale des enfants. La variable «intervention» statuant de la participation ou non aux opportunités misant sur l'étayage du jeu symbolique est entrée dans le troisième bloc. Le bloc 4 inclut une variable d'interaction entre le «genre» et le «temps 1» pour vérifier si l'intervention peut avoir un impact différent en fonction du genre de l'enfant.

4.2.1. Les effets des opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique pour le développement de la pensée sociale

Pour identifier la relation entre la participation à des opportunités misant sur le jeu symbolique et le développement de la pensée sociale, trois analyses de régression sont respectivement effectuées sur les variables de la pensée sociale recueillies en temps 2, soit: la prise de perspective d'autrui, l'attitude prosociale et la capacité de résoudre des problèmes sociaux (voir tableau 6.2).

Les opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique et la prise de perspective d'autrui

La première section du tableau 6.2 montre les résultats pour la variable «prise de perspective d'autrui» mesurant la compétence conceptuelle. Le premier bloc montre que le score des enfants au temps 2, pour la mesure «prise de perspective d'autrui», n'est pas influencé par le fait d'être un garçon ou une fille, $F(1,69)=.490$, $p=.486$. Toutefois, les résultats du bloc 2 démontrent que la performance de l'enfant au «temps 1» apporte une contribution significative à son résultat en temps 2, $F(1,68)=32.846$, $p=.000$. La variable «temps 1» contribue ainsi à expliquer 32,3 % de la variance du score à la mesure «prise de perspective d'autrui» au temps 2. Également, le bloc 3 révèle que la variable «intervention» ajoute 7,9% à la variance expliquée du score à la mesure «prise de perspective d'autrui» en temps 2, $F(1,67)=8.997$, $p=.004$, et ce, au-delà de la variance expliquée par le genre et la performance au temps 1. Enfin, les résultats du bloc 4 témoignent que l'«interaction» entre le genre et l'intervention n'apporte pas de contribution significative au résultat en temps 2.

Les opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique et l'attitude prosociale

La seconde section du tableau 6.2 présente les résultats pour la variable «attitude prosociale», mesurant la compétence éthique. Les données associées au premier bloc indiquent que le genre de l'enfant n'apporte pas une contribution significative à l'explication de l'attitude prosociale, $F(1,69)=.199$, $p=.657$ au temps 2. Au second bloc, les scores à cette même mesure en temps 1 explique 6,7% de la variance au temps 2, $F(1,68)=4.897$, $p=.03$. Les résultats du troisième et du quatrième bloc s'avèrent non contributifs à l'explication des résultats des enfants à l'épreuve attitude prosociale au temps 2.

Les opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique et la capacité de résoudre des problèmes sociaux

La troisième section du tableau 6.2 divulgue les résultats pour la variable «capacité de résoudre des problèmes sociaux», mesurant la compétence procédurale. Le premier bloc indique que le genre de l'enfant apporte une contribution marginale à l'explication du résultat en temps 2, $F(1,69)=2.969$, $p=.089$. Le second bloc précise l'incidence du score obtenu en temps 1 sur celui du temps 2, toujours pour la mesure «capacité de résoudre des problèmes sociaux». Ainsi, la performance au temps 1 explique 6,2% de la variance du résultat en temps 2, $F(1,68)=4.704$, $p=.034$. Le troisième bloc explique que l'intervention, en plus du genre de l'enfant et de son score au temps 1, apporte une contribution significative au résultat en temps 2. En effet, l'intervention explique 18.1% de la variance au nombre de stratégies différentes que l'enfant parvient à énoncer en temps 2, $F(1,67)=16.89$, $p=.000$. Enfin, le bloc 4 n'apporte pas de contribution significative au résultat en temps 2 de la «capacité de résoudre des problèmes sociaux».

4.2.2. Les effets des opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique sur l'adaptation socioscolaire

Afin de préciser la relation entre la participation à des opportunités misant sur le jeu symbolique et les dimensions de l'adaptation socioscolaire de l'enfant, quatre analyses de régression sont effectuées sur les variables de l'adaptation socioscolaire recueillies en temps 2 : la sociabilité, l'adaptation sociocognitive, les problèmes extériorisés et les problèmes intériorisés (voir tableau 6.3).

Les opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique et la sociabilité

La première colonne du tableau 6.3 présente les résultats des analyses de régression hiérarchiques pour la variable «sociabilité» en temps 2. Le premier bloc montre que l'évaluation de la sociabilité de l'enfant en temps 2 n'est pas influencée par le genre de l'enfant, $F(1,69)=1.05$, $p=.309$. Le second bloc illustre l'incidence du score obtenu en temps 1 sur le résultat en temps 2, $F(1,68)=63.793$, $p=.000$. Il n'y a pas de résultats significatifs pour le troisième ou le quatrième bloc.

Les opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique et l'adaptation sociocognitive

La seconde section du tableau 6.3 fait état des résultats concernant l'effet des quatre blocs sur la variable «adaptation sociocognitive» au temps 2. Le premier bloc montre que le genre explique 14% de la variance de l'adaptation sociocognitive au temps 2, $F(1,69)=11.137$, $p=.001$. L'examen du coefficient β qui est positif révèle que les filles sont évaluées plus positivement que les garçons ($\beta=.772$). Les données du second bloc proposent que les résultats en temps 1 prédisent ceux en temps 2 $F(1,68)=99.988$, $p=.000$. En effet, le score

attribué en temps 1 à la mesure «adaptation sociocognitive» explique 51,2% de la variance de cette même mesure en temps 2. Le troisième et le quatrième bloc ne sont pas significativement liés à l'adaptation sociocognitive telle qu'évaluée par l'enseignante au temps 2.

Les opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique et les problèmes extériorisés

La troisième section du tableau 6.3 décrit les résultats des régressions hiérarchiques pour la variable «problèmes extériorisés» en temps 2. Les résultats du premier bloc proposent une incidence du genre sur le score attribué à l'enfant pour la variable «problèmes extériorisés» en temps 2, $F(1,69)=3,830$, $p=.054$. L'examen du coefficient β qui est négatif révèle que les garçons obtiennent généralement un score plus élevé que les filles pour les problèmes extériorisés. Le second bloc divulgue que le score en temps 1 contribue à expliquer 58,9% de la variance du temps 2 à la mesure des «problèmes extériorisés». Le troisième et le quatrième bloc n'apportent pas d'apport significatif à l'explication des «problèmes extériorisés» au temps 2.

Les opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique et les problèmes intériorisés

La quatrième section du tableau 6.4 expose les résultats pour la variable «problèmes intériorisés». Les données du premier bloc précise que le genre ne fournit pas une contribution significative à l'explication des «problèmes intériorisés» au temps 2, $F(1,69)=.118$, $p=.732$. Le second bloc indique que le résultat en temps 1 apporte une contribution significative au temps 2, $F(1,68)=39.640$, $p=.000$. Le troisième et le quatrième bloc ne sont pas liés significativement aux problèmes intériorisés.

5. Discussion

L'objectif de cet article consistait à préciser l'effet de la participation à des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique, tel qu'inspiré par *Second Step* (Committee for Children, 2002) et *Les outils de la pensée* (Bodrova & Leong, 2012b). Les résultats de cette recherche démontrent un effet lié à la participation aux opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans sur deux des trois variables de la pensée sociale soit, la «prise de perspective d'autrui (mesurant les compétences conceptuelles) et la «capacité de résoudre des problèmes sociaux» (mesurant les compétences procédurales). Aussi, les résultats démontrent l'influence du genre de l'enfant sur son score moyen à deux variables de l'adaptation socioscolaire (adaptation sociocognitive et problèmes extériorisés). Dans la discussion qui suit, ces principaux résultats sont abordés.

5.1. L'effet des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique pour le développement de la pensée sociale

Les changements dans la capacité de prendre la perspective d'autrui entre le début et la fin de la période d'intervention (janvier et mai 2010) démontrent une augmentation significative du score moyen chez les enfants du groupe expérimental. Quant aux enfants composant le groupe contrôle, ils conservent un score moyen semblable en temps 1 et en temps 2. Ces résultats sont cohérents avec plusieurs études empiriques qui démontrent une relation entre le jeu symbolique et les compétences conceptuelles (p. ex., la prise de perspective d'autrui). Notamment, Harris (2000) propose que la participation à un jeu symbolique conduit l'enfant à partager la vision du monde d'autrui. Ainsi, l'enfant qui entreprend cette activité doit s'imaginer être quelqu'un d'autre. Cela implique d'adopter ses mimiques, ses expressions verbales, mais également sa compréhension de la réalité et ses réactions. Cet exercice aiderait l'enfant à réfléchir à propos des pensées d'autrui de façon à mieux adapter ses actions.

Toujours en lien avec les compétences conceptuelles, certaines études se sont attardées aux liens entre la prise de perspective d'autrui et les caractéristiques spécifiques du jeu symbolique l'enfant (Dunn & Hughes, 1997; Hughes & Dunn, 1995; Dunn & Cutting, 1999). Il semble qu'il faille rechercher des caractéristiques bien précises dans le jeu symbolique de l'enfant pour qu'il soit porteur de bénéfices développementaux. En effet, Dunn et ses collaborateurs (1997; 1999) ont découvert que les jeux incluant une coopération entre pairs (p.ex. : un partage des rôles ainsi qu'une capacité de conserver son rôle durant le jeu et à suivre ou donner des directives aux autres) représentent ceux qui sont le plus associés à un niveau de développement avancé sur le plan de la prise de perspective d'autrui. Ainsi, le jeu symbolique solitaire n'aurait pas la même valeur qu'un jeu symbolique collectif. Les résultats de cette étude témoignent également d'un lien entre le jeu symbolique qui est soutenu de façon à tendre vers sa maturité et le développement de la prise de perspective d'autrui tout comme de la capacité à résoudre des problèmes sociaux.

Si le jeu de symbolique repose sur la capacité de prendre la perspective d'autrui, il pourrait également dépendre d'habiletés liées aux compétences éthiques qui incluent, par exemple, la capacité d'agir en coopération, la tendance à apporter une aide à autrui et la propension à partager son matériel (Bodrova, 2008; Bodrova & Leong, 2012b; Diamond, 2009; Newton & Jenvey, 2011). Dans la présente recherche, les opportunités misant sur l'étayage du jeu symbolique n'ont traduit aucune relation avec le développement de l'attitude prosociale. Peu d'études documentent les changements dans les comportements prosociaux de l'enfant (Baillargeon et al., 2011) qu'il y ait ou non interventions pour les favoriser. Il y a plusieurs années, Saltz, Dixon et Johnson (1974) proposaient la présence d'un lien entre des opportunités misant sur le jeu symbolique et la prise de perspective affective de l'autre. Bien que la mesure de l'empathie soit différente de

celle utilisée dans le cadre de cette recherche, les constats permettent tout de même de tirer quelques conclusions à propos des résultats de cet article. Ainsi, pour l'étude de Saltz et ses collaborateurs (1974), plusieurs groupes d'enfants devaient s'engager dans des situations de jeux symboliques suivants des mises en contexte différentes. Ceux qui bénéficiaient de la lecture d'une histoire et de discussion sur les scénarios réussissaient mieux à diverses mesures, dont une sur l'empathie. Comme peu de précisions sur les autres types d'intervention sont disponibles, il demeure difficile d'identifier si ces opportunités étaient comparables à celles proposées dans le cadre de cette recherche. Aussi, la mesure de Saltz et ses collaborateurs (1974) se centre sur l'empathie qui relève davantage d'une maturité cognitive alors que la prosocialité mesurée dans cette étude prend sa source autant dans la maturité cognitive (perception des besoins d'autrui) que de la prosocialité (attitude prosociale et solution prosociale). Nous pouvons toutefois conclure que les jeux soutenus par l'adulte semblent promouvoir le développement de la pensée sociale davantage que des jeux où les enfants ne sont pas guidés.

La capacité de se mettre à la place de l'autre semble être un préalable pour la prosocialité (Bouchard et al., 2012; Eisenberg & Mussen, 1989). Suivant cette logique, l'enfant qui obtient un score plus élevé à la prise de perspective d'autrui devrait être plus susceptible d'agir de façon prosociale (Lalonde & Chandler, 1995; Strayer, 1980; Slaughter, Dennis & Prichard, 2002). En ce sens, Bahar et Fonda (2011) expliquent que la capacité de prendre la perspective d'autrui à 3 ans prédit la prise de perspective d'autrui et comportements prosociaux à 4 ans et à 5 ans. Ainsi, l'attitude prosociale, et non seulement l'expression de comportements prosociaux, se construit peut-être plus lentement que la prise de perspective d'autrui. Comme la compréhension sociale émerge des transactions relationnelles de l'enfant avec ses partenaires qui le mènent à une réflexion sur ses échanges sociaux, et non uniquement d'une maturité cognitive, les résultats auraient peut-être été différents si la collecte des données avaient été reprise l'année suivante ou encore, si les enfants avaient disposé de plus d'opportunités misant sur l'étayage du jeu symbolique.

Au-delà des compétences conceptuelles et éthiques, ce sont les compétences procédurales qui semblent se développer le plus par la participation à des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique. En effet, la participation aux opportunités relationnelles explique 18,1% de la variance du nombre de stratégies que l'enfant énonce à la fin de l'expérimentation. Ce résultat concorde avec ceux de plusieurs recherches (Lander, 2007; Pelter & Ross, 1981; Rosen, 1974; Smilansky, 1968; Whitebread, Coltman, Jameson & Lander, 2009). Il semble que les enfants qui bénéficient de temps pour s'engager dans des scénarios de jeu symbolique supporté ou guidé par l'adulte parviennent à énoncer davantage de stratégies de résolution de problèmes sociaux. Ces études démontrent que le jeu est associé à une plus grande capacité à répondre à des tâches nécessitant un haut niveau de métacognition comme la résolution de problèmes et la

prise de perspective affective. Cette recherche corrobore ces résultats par le lien qu'elle établit entre un contexte d'étayage du jeu symbolique et le développement de la capacité à résoudre des problèmes sociaux.

Certains chercheurs soulevaient récemment la nécessité d'éclairer l'orientation de la relation entre le jeu symbolique et le développement de l'enfant (Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith & Palmquist, 2012). Est-ce le jeu symbolique qui permet une meilleure compréhension du monde social ou encore la maturité cognitive qui rend possible le jeu symbolique? Pour dépasser cette question, Lillard et al. (2012) proposaient d'inclure dans les recherches tentant de préciser l'effet du jeu sur le développement une variable précisant le rôle de l'adulte qui soutient l'enfant en situation de jeu. Les résultats évoqués dans cette recherche constituent une avancée pour préciser l'effet des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique pour favoriser le développement de la pensée sociale chez l'enfant. Ces résultats viennent renforcer le rôle possible du jeu symbolique comme contexte de développement de la pensée sociale en contexte éducatif.

5.2. L'effet des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique sur l'adaptation socioscolaire des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans

Puisque la pensée sociale de l'enfant semble reliée à son adaptation socioscolaire, des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique pour favoriser les compétences de la pensée sociale (conceptuelles, éthiques et procédurales) auraient pu également participer à l'explication de certaines dimensions de l'adaptation socioscolaire (sociabilité, adaptation sociocognitive, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés). À l'instar des écrits sur le sujet, le genre et le score de l'enfant au début de l'intervention semblent des prédicteurs du score moyen aux dimensions de l'adaptation socioscolaire en temps 2.

Les analyses de régression multiples sur les quatre variables de l'adaptation socioscolaire font ressortir des différences de genre uniquement pour l'adaptation sociocognitive. Comme d'autres travaux dans le domaine, les filles sont jugées plus favorablement que les garçons en ce qui a trait à leur adaptation sociocognitive (Pagé & Gravel, 2001; Potvin, Paradis & Pouliot, 2000; Turcotte, 2003). Ces études rapportent que l'évaluation de l'enseignante de maternelle est plus favorable à l'égard des filles que des garçons et tend à juger les garçons comme affichant davantage de problèmes de comportements extériorisés ou intériorisés en classe, et ce, contrairement aux données recueillies auprès des enfants. Cela peut s'expliquer par les comportements différents des garçons et des filles et la culture qui véhicule des préjugés à l'égard du genre (voir Bouchard, Cloutier & Gravel, 2006). Ainsi, ces éléments teintent le regard de l'enseignante et transparaissent dans

l'évaluation qu'elles font de l'enfant. Toutefois, les résultats de cette recherche traduisent un effet de genre uniquement pour l'adaptation socioscolaire. Ainsi, le fait d'être garçon ou fille n'interfère pas sur les scores moyens obtenus pour les dimensions «sociabilité», «problèmes extériorisés» et «problèmes intériorisés» de l'adaptation socioscolaire, telles qu'évaluées en fin d'année scolaire. Ces résultats diffèrent en partie des travaux mentionnés préalablement puisque si le jugement porté sur les comportements des filles leur confère une habileté sociocognitive plus grande, les garçons ne sont pas par ailleurs perçus comme affichant davantage de problèmes de comportement.

Au-delà du genre, le résultat obtenu par l'enfant au temps 1 (janvier 2010) constitue le prédicteur le plus important de l'adaptation socioscolaire. En effet, le résultat moyen en temps 1 apporte une explication de la variance au score en temps 2 se situant entre 37% et 51% pour les quatre dimensions de l'adaptation socioscolaire relevant ainsi une relative stabilité dans le jugement de l'enseignante pour la période visée.

Puisque les résultats des enfants aux mesures de la pensée sociale augmentent entre le temps 1 et le temps 2, il était attendu que le score moyen associé aux mesures «sociabilité» et «adaptation sociocognitive» changent également. Toutefois, les mesures utilisées proviennent de sources différentes (enfants versus enseignantes). Il faut donc prendre en considération le fait que les savoirs des enfants concernant le monde social ne reflètent pas nécessairement les comportements qu'ils adoptent en classe. Qui plus est, bien que les dimensions de l'adaptation socioscolaire incluent les mesures de la pensée sociale, ces dernières ne représentent que quelques-uns des items notés. Ainsi, la prise de perspective d'autrui et la capacité de résoudre des problèmes se trouvent noyées dans un ensemble d'énoncés comportementaux pour lesquels, la perception des changements ne s'avère peut-être pas aussi importante. Également, ces résultats peuvent être imputables aux biais perceptuels à l'égard du genre, qui sont tenaces tant chez les enseignantes que chez les parents d'enfants de 3 ans (Martin, 2001, rapporté par Pagé & Gravel, 2001). Comme ces stéréotypes culturels modifient l'évaluation de l'enseignante, il est peu étonnant de trouver peu de liens entre les savoirs de l'enfant et la perception de son enseignante. Malgré tout, les études ultérieures gagneraient à recourir à des mesures d'observation directe pour tracer un portrait plus nuancé de la situation, ce qui préciserait les liens entre la pensée sociale de l'enfant, le regard de l'enseignante et les comportements en classe.

Au-delà du genre et de la performance au temps 1, la participation aux opportunités relationnelles misant sur l'étalement du jeu symbolique ne représente pas un prédicteur important de l'adaptation socioscolaire au temps 2. Ce constat diffère de d'autres recherches qui établissent des liens entre un jeu solitaire, ou une incapacité à s'engager dans un jeu symbolique en groupe, et un faible taux de comportements sociaux (Newton & Jenver, 2011; Coolahan, Fantuzzo, Mendez & McDermott, 2000). En situation de jeu symbolique, l'enfant doit

régulièrement résoudre des conflits sociaux. Le contexte de jeu lui permet donc d'observer, d'expérimenter et d'intérioriser des stratégies de résolution de problèmes sociaux. D'ailleurs, les analyses sur les mesures de la pensée sociale confirment l'effet de l'intervention misant sur l'étayage du jeu symbolique au regard de la capacité de résoudre des problèmes sociaux. Crick et Dodge (1994) associent les problèmes de comportement et les problèmes d'adaptation présents et futurs. Le jeu solitaire, du moins celui découlant d'une difficulté à s'engager dans un jeu de groupe, représente d'ailleurs l'un des prédicteurs des difficultés sociales (Newton & Jenvey, 2011). Il est possible d'inférer que la diminution du temps de jeu symbolique, ou des activités permettant aux enfants d'agir en coopération en classe maternelle, se répercute sur le répertoire de résolution de problèmes connus par l'enfant, sur son aptitude à l'utiliser lors de ses relations interpersonnelles et influence son adaptation socioscolaire (Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman & Izard, 2010). Ainsi, une place réservée à l'étayage du jeu symbolique en classe maternelle dès le début de l'année scolaire pourrait favoriser les comportements prosociaux et éventuellement la perception de l'adaptation socioscolaire de l'enfant par son enseignante.

Le jeu symbolique est un contexte privilégié pour mettre en scène des compétences conceptuelles, éthiques et procédurales. Ces compétences sont, elles-mêmes, souvent présentées comme permettant une insertion sociale harmonieuse. Les résultats de la présente recherche permettent de confirmer en partie la relation entre le jeu symbolique et deux des mesures de la pensée sociale. Dans l'optique où l'adaptation socioscolaire découlerait du développement de la pensée sociale, une étude longitudinale permettrait d'approfondir les liens entre le développement graduel de la pensée sociale (notamment de l'attitude prosociale) et l'adaptation socioscolaire de l'enfant.

6. Conclusion

Cette recherche voulait apporter de nouvelles connaissances liées aux contextes éducatifs favorisant la pensée sociale. En effet, bien que plusieurs recherches s'attardent à l'une ou l'autre des compétences de la pensée sociale (p. ex., prise de perspective d'autrui, prosocialité ou la capacité de résoudre des problèmes sociaux), peu d'entre elles s'intéressent aux contextes à mettre en place en contexte éducatif pour les favoriser. Le jeu symbolique semblait un choix intéressant puisque peu de recherches se sont intéressées à son étayage en classe maternelle.

La recherche actuelle supporte le rôle du jeu symbolique dans le développement de la pensée sociale, particulièrement dans la capacité de prendre la perspective d'autrui et dans la capacité de résoudre des problèmes sociaux. Ces résultats sont cohérents avec d'autres recherches qui supportent le rôle du jeu

symbolique qui se caractérise par la présence de plusieurs enfants et d'objets symboliques (Whitebread et al., 2009). Plus spécifiquement, cette recherche innove par les opportunités mises en place en classe qui tiennent compte de la réalité quotidienne des enseignantes. Ainsi, elles pourraient facilement être adaptées et réutilisées dans le contexte éducatif de la classe de maternelle.

La plus importante limite de cette recherche est liée à la taille de l'échantillon qui rend difficile la généralisation des résultats. De plus, les instruments de mesure choisis relèvent de la compréhension de l'enfant et de la perception de l'enseignante. De ce fait, des observations en classe viendraient compléter les résultats de cette étude. Une autre limite est la difficulté à contrôler 1) les pratiques mises en place en contexte éducatif à l'extérieur des moments d'interventions pour les deux groupes et 2) les influences extérieures à la classe. Des informations supplémentaires concernant les services offerts à l'école, le temps de jeu de même que les caractéristiques familiales de chacun des sujets viendraient apporter des nuances à la présente étude. Ainsi, un questionnaire supplémentaire se centrant sur ces informations ou encore un journal de bord pourraient être utilisés dans les futures recherches. Enfin, les opportunités relationnelles proposées s'inspirent de programmes existants et étaient volontairement structurées de façon à offrir un environnement semblable aux groupes expérimentaux. Cela introduit une certaine limite à l'étude puisque le contrôle exercé peut sembler dénaturer l'étalement du jeu symbolique. Bien que ces choix reposent sur des recherches phares sur l'étalement du jeu symbolique, il importe de rappeler aux milieux éducatifs qu'il n'est pas souhaitable de reproduire intégralement les opportunités proposées dans le cadre de cette recherche, mais de les utiliser pour s'en inspirer³⁰.

Considérant les effets obtenus à court terme (5 mois), il serait intéressant de voir si ces résultats se maintiennent au cours des premières années du primaire. Dans cette optique, le recueil de données supplémentaires à l'entrée en première année permettrait d'identifier le maintien d'effets à plus long terme. Rappelons également que la recherche proposait un total de 9 rencontres d'une heure. La mise en place d'un curriculum prenant appui sur l'étalement du jeu sur une base plus fréquente aurait fort probablement des effets encore plus encourageants pour le développement de la pensée sociale voire pour le développement global de l'enfant. Enfin, des données sur l'évolution du niveau de jeu de l'enfant permettraient d'identifier si l'augmentation des scores est associée à un jeu mature comme le proposent certaines recherches (voir Karpov, 2005).

³⁰ En classe, l'enfant doit pouvoir choisir ses thématiques de jeu et être le premier responsable de ses scénarios. Ce qui n'empêche pas l'enseignante de l'observer pour identifier des thématiques qu'il reproduit dans ses jeux et d'aménager l'environnement de la classe en conséquence.

À la lumière des résultats présentés, cette étude propose de valoriser l'usage de l'étayage du jeu symbolique en contexte éducatif dans les classes accueillant des enfants de cinq ou six ans. Ainsi, les enfants pourraient disposer d'occasions favorables à l'apprentissage et au développement (opportunités relationnelles) de compétences liées à la pensée sociale. Les constats appuient l'importance du jeu comme contexte favorisant le développement et le transfert des acquis, voire la généralisation de comportements sociaux. Par ailleurs, les futures recherches sur le sujet auraient avantage à mettre en place des outils de mesure adaptés au contexte éducatif pour observer le niveau de jeu des enfants de même que les actions de l'adulte. Il serait intéressant d'examiner avec précision la relation entre le niveau de jeu, le développement de la pensée sociale et le type d'intervention proposé par l'adulte afin de mieux comprendre leur dynamique.

Tableau 6.2 : Résultats moyens des enfants des groupes contrôle et expérimental pour les variables liées à la pensée sociale et à l'adaptation socioscolaire en temps 1 et en temps 2 ainsi que pour l'âge et de le genre

	Groupe contrôle				Groupe expérimental				Anova	
	Moy	ÉT	Min	Max	Moy	ÉT	Min	Max	F	Sig.
<i>Âge en mois</i>	69,29	3,47	63	79	66,82	3,20	63	75	9,733	,003**
<i>Genre</i>	,45	,50	0	1	,35	,49	0	1	,653	,422
<i>Pensée sociale</i>										
Prise de perspective d'autrui T1	73,7	44,6	0	100	72,7	44,5	0	100	,008	,929
Prise de perspective d'autrui T2	73,0	45,0	0	100	94,1	23,9	0	100	5,955	,015 BF**
Attitude prosociale T1	42,10	8,21	23,15	54,63	38,0	7,4	24,81	52,78	1,677	,200
Attitude prosociale T2	59,1	17,7	19,44	83,3	61,9	13,4	4	82	,543	,464
Résolution de problèmes sociaux T1	41,6	20	80	80	41,57	20,0	20	80	,043	,836
Résolution de problèmes sociaux T2	44,9	22,31	20	100	65,3	19,9	20	100	16,475	,000****
<i>Adaptation socioscolaire</i>										
Sociabilité T1	72,23	13,5	29,52	96,19	66,1	16,9	28,57	93,33	2,931	,091 BF [†]
Sociabilité T2	73,1	12,7	44,76	96,19	70,9	13,0	35,14	95,24	,523	,472
Adaptation sociocognitive T1	66,0	17,0	31,53	94,60	62,1	19,3	25,82	92,59	,819	,369
Adaptation sociocognitive T2	71,3	15,4	25,29	96,08	67,5	15,6	37,14	91,11	1,070	,305

Problèmes extériorisés T1	31,20	18,18	14,29	79,05	35,18	20,91	14,29	89,05	,746	,391
Problèmes extériorisés T2	31,63	19,84	14,29	90	32,42	17,01	14,29	75,08	,119	,731
Problèmes intériorisés T1	25,04	8,8	14,29	45,71	33,61	16,25	14,29	65,71	7,975	,009 <i>BF</i> *
Problèmes intériorisés T2	28,57	16,45	14,29	71,43	25,46	10,32	14,29	57,14	2,022	,160

Notes. T1 = temps 1. T2= temps 2. M= moyenne. ET=écart-type. Min. = minimum. Max. = maximum . *BF* = statistique Brown-Forsythe
 $p < .01$, ** $p < .05$, *** $p < .001$, **** $p < .0001$, † $p = .1$

Tableau 6.3 : Analyses de régression de la pensée sociale

		<i>Variables de la pensée sociale</i>					
		Prise de perspective d'autrui		Attitude prosociale		Capacité de résoudre des problèmes sociaux	
Blocs		β	ΔR^2	β	ΔR^2	B	ΔR^2
1	Genre	-.084	.007	.054	.003	-.203	.041
2	Temps 1	.571	.323***	.259	.067*	.253*	.062*
3	Intervention	.283	.079**	.155	.023	.428	.181***
4	Interaction «genre» et «intervention»	-.045	.002	-.136	.019	.106	.011
<i>R² cumul</i>			.411		.112		.295

Notes. β signifie coefficient bêta. ΔR^2 renvoie au changement dans la variance expliquée. R^2 cumul indique la proportion de variance expliquée.

[†] veut dire tendance

$p < .01$, ** $p < .05$, *** $p < .001$, **** $p < .0001$, [†] $p = .1$

Tableau 6.4 : Analyses de régression de l'adaptation socioscolaire

		<i>Variables de l'adaptation socioscolaire</i>							
		Sociabilité		Adaptation sociocognitive		Problèmes extériorisés		Problèmes intériorisés	
Blocs		β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
1	Genre	.122	.015	.373	.139**	-.229 [†]	.053	-.041	.002
2	Temps 1	.704	.477***	.772	.512***	.821	.589***	.608	.368***
3	Intervention	.056	.003	-.023	.001	.102	.010	.045	.002
4	Interaction «genre» et «intervention»	.004	.000	-.030	.001	-.044	.002	.091	.008
<i>R² cumul</i>			.495		.653		.654		.379

Notes. β signifie coefficient bêta. ΔR^2 renvoie au changement dans la variance expliquée. R^2 cumul indique la proportion de variance expliquée.

[†] veut dire tendance

$p < .01$, ** $p < .05$, *** $p < .001$, **** $p < .0001$, [†] $p = .1$

Bibliographie

- Andresen, H. (2005). Role Play and Language Development in the Preschool Years. *Culture & Psychology*, 11(4); 387-414.
- Asher, S.R., Renshaw, P.D. & Geraci, R.L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Linguistics*, 7, 27-39.
- Astington, J.W., Harris, P.L. & Olson, D.R. (1988). *Developing theory of mind*. Cambridge: University Press.
- Bahar, K.K. & Funda, A. (2011). The Development of theory of mind according to false belief performance of children ages 3 to 5. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 11, 1821-1826.
- Baillargeon, R.H., Morisset, A., Keenan, K., Normand, C.L., Jeyaganth, S., Boivin, M. & Tremblay, R.E. (2011). The Development of Prosocial Behaviors in Young Children: A Prospective Population-Based Cohort Study. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 172, 221-251.
- Barnett, W.S, Jung, K., Yarosz, D.J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R.A. & Burns, M.S.(2008). Educational effect of the Tools of the mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 299-313.
- Berk, L.E., Mann, T.D. & Ogan, A.T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. Dans D. Singer, R.M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74-100). New York, NY: Oxford Press University.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Extrait du site web le 10 octobre 2010: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>.
- Bjorklund, D. F. & Brown, R. D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition, and education. *Child Development*, 69(3), 604-606.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54(6), 1335-1354.
- Block, J., & Block, J.H. (1980). *The California Child Q-Set*. Paolo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 357-369.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 58, 10-17.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2006). Adult influences on play. The vygotskian approach. Dans D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve. Contexts, Perspectives and Meaning* (pp. 167-186).
- Bodrova, E. & Leong, D. (2007). *Tools of the mind. The Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2011). Revisiting vygotskian perspectives of play and pedagogy. Dans S. Rogers (Ed.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*. (pp.60-72). New York, NY: Routledge.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012a). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children*, 28-34.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012b). *Les outils de la pensée*. Québec: PUQ.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012c). Scaffolding self-regulated learning in young children. Lessons from Tools of the mind. Dans R.C. Pianta (Ed.), W.S. Barnett, L.M. Justice & S.M. Sheridan (Ass. Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp.352-369). New York, NY: The Guilford Press.
- Bouchard, C. (2004). *Fondements des différences liées au genre dans la prosocialité des enfants en maternelle*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.

- 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*. Projet de recherche financé par le Conseil de recherche en sciences humaines. Document inédit, Université Laval, Québec, Canada.
- Bouchard, C., Cloutier, R., & Gravel, G. (2006a). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 4, 377-393.
- 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, 338-357.
- Bouchard, C., Coutu, S. & Landry, S. (2012). Le développement des comportements prosociaux chez le jeune enfant. Dans G.M. Tarabulsky, M.A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.). *Le développement social de l'enfant. Tome 1: le développement normatif* (pp.385-425). Québec: PUQ.
- Bouchard, C., Gravel, F., & Cloutier, R. (2006b). Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise: une explication des différences liées au genre. *Bulletin de psychologie*, 59, 369- 379.
- Brooke, L. (2011). Taking play seriously. Dans S. Rogers (Ed.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*. (pp.152-164). New York, NY: Routledge.
- Bruner, J. S. (1991). Culture et développement humain: un nouveau regard. Dans J.S. Bruner (Ed.) *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. (pp.293-313), Paris: Presses Universitaires de France.
- Committee for children (2002). *Second Step. A violence prevention curriculum*. Seattle, WA: Gaullaudet University.
- Connely, J. A. & Doyle, A.-B. (1984). Relationship to social fantasy play to social competence in preschoolers. *Development Psychology*, 20, 797-806.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J.W., Mendez, J. & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn : Relationship between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458-465.
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. Dans H. K. Rubin; W. M. Bukowski; B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups. Social, emotional, and personality development in context* (pp. 143-161). New York, NY: Guilford Press Rubin.
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Denham, S.A. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. Dans B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 85-103). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Denham, S.A. & Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York, NY: Kluwer Penum.
- Diamond, A. (2009, novembre). *Contrôle cognitif et autorégulation chez les jeunes enfants: Comment les améliorer et pourquoi?* Conférence présenté à la conférence pancanadienne du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Québec, Canada.
- Diamond, A., Barnett, W. S. Thomas, J. & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387-1388.
- Dodge, A.K., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), 1-85.
- Dodge, A.K. & Rabiner, L.D. (2004). Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development*, 78, 1003-1008.

- Dunn, J. & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201-219.
- Dunn, J. & Hughes, C. (1997). «Pretend you didn't know»: Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development*, 12(4), 381-403.
- Dunn, J., Hughes, C. (2001). I got some swords and you're dead! Violent fantasy, antisocial behavior, friendship and moral sensibility in young children. *Child Development*, 72, 491-505.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (Eds.), W. Damon (Ass. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, Vol.3 (pp.701-778). New York, NY: John Wiley.
- Eisenberg, F., Fabes, R., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, Vol.3 (pp.646- 702). New York, NY: John Wiley.
- Eisenberg-Berg, N. & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts of prosocial behaviour. *Child Development*, 41, 356-363.
- Elkind, D. (2007). *The power of play. learning what comes naturally*. Philadelphia, PA : Da Capo Press.
- Elkonin, D. B. (2005a). The psychology of play : Preface. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43, 11-21.
- Elkonin, D. B. (2005b). The psychology of play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 22-48.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications. Analyses statistiques...
- Flavell, J.H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290.
- Florin, A. & Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle. De la recherche aux gestes pratiques*. France : Hatier Pédagogie.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K. & Guzzo, A.B. (2000). SECOND STEP : Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Gillian-Mauffette, G.A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? *Revue préscolaire*, 47, 22-51.
- Gillian-Mauffette, G.A. (2010). Comprendre le jeu de l'enfant pour mieux intervenir. Dans C. Raby et A. Charron (Eds.) *Intervenir à l'éducation préscolaire*.
- Gravel, F. (1997). *La construction du caractère au cours de la jeune enfance*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Gravel, F., Pagé, P., Bouchard, C. & Cloutier, R. (2002, août). *Psychosocial evaluation of socio-cognitive skills in kindergarden: What about gender differences?* Affiche présentée au congrès annuel de International Society for the Study of Behavioral Developmental (ISSBD), Ottawa, Canada.
- Hamre & Pianta, (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hirsh-Pasek K. & Golinkoff R. M. (2009). Pourquoi jouer = apprendre. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. V. Peters & M. Boivin (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (pp.1-7). Extrait du site web du Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants le 5 novembre 2011 : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Hirsh-Pasek-GolinkoffFRxp.pdf>
- Johnson, J., Christie, J. & Yawkey, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Karpov, Y. V. (2005). Three- to six-year-olds : Sociodramatic play as the leading activity during the period of early childhood. Dans Y. V. Karpov. (Ed.). *The Neo-Vygotskian approach to child development* (pp. 139-170). New York, NY: Cambridge University Press.
- Koops, W. Brugmen, D., Ferguson, T. J. & Sanders, A. F. (Eds.) (2010). *The development and structure of conscience*. New York, NY: Psychology Press.
- Lalonde, C. E., Chandler, M. J. (1995). Children's understanding of interpretation. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 163-198.
- Landry, S. (2014). Favoriser le développement de la pensée sociale par l'étayage du jeu symbolique en maternelle cinq ans. Thèse de doctoral inédite. Université Laval, Québec, Canada.
- 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.
- Lapointe, P., Noël, J.-M. & Strayer, F. F. (1993). La réputation sociale de l'enfant en milieu scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 25(4), 522-540.
- Lander, R. (2007). *Investigating the effects of play on children's problem solving and creativity*. Thèse de doctorat inédite, University of Cambridge, Cambridge, Angleterre.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hoplin, E.J., Dore, R.A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2012). The impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1-34.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.
- Luria, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. London: Pergamon.
- Melançon, J. (2005). *Théorie de l'esprit, habiletés langagières et acquisition de la littératie de la maternelle à la 1^{re} année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- Milligan, K., Astington, J. W. & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2010). *Indices de défavorisation 2009-2010*. Extrait du site web du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport le 20 avril 2010 : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Nader-Grosbois, N. & Thirion-Marissiaux, A-F. (2011). Évaluer la compréhension des états mentaux «emotions» et «croyances». Dans N. Nader-Grosbois (Ed.), *La théorie de l'esprit. Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 95-124). Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck.
- Newton, E. & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773.
- Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa, A., Ilgaz, H. & Brockmeyer C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 42-58.
- Nielsen, M. & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 609-624.
- Nowak-Fabrykowki, K. (1994). Can symbolic play prepare children to their future? *Early Child Development and Care*, 102(1), 63-69.
- Oscak, S. (2010). The effects of child-teacher relationship on interpersonal problem-solving skills of children. *Infants & Young Children*, 23(4), 312-322.
- Pagé, P. (1995). *Analyse socio-écologique des modes de pensée sociale du jeune enfant*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.

- Pagé, P. & Gravel, F. (1998). *La modulation de la pensée sociale chez l'enfant d'âge préscolaire et la qualité de son adaptation socio-scolaire*. Projet de recherche financé par le CRSH (1998-2000). Document inédit, Groupe de recherche en écologie sociale du développement, Université Laval, Québec, Canada.
- Pagé, P., Gravel, F. & Trudel, M. (1998). L'importance de la cognition sociale pour l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 7(1), 11-29.
- Pagé, P., Strayer, F. F. et Reid, L. (2001). Où en est la cognition sociale? Sociogenèse et sélection ontogénétique des pensées sociales. *Psychologie canadienne*, 42(3), 185-199.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.
- Pelligrini, A. D. & Peter, K. (1998). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Pellegrini, A. (2002). Rough-and-Tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. Dans P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp.437-453). Malden, MA: Blackwell.
- Pepler, D. J. & Ross H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*, 52(4), 1202-1210.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59(1), 107-120.
- Potvin, P., Paradis, L. & Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 35-54.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P.D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Périusse, D. & Séguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarden: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Early View: Social Development*, 19(3), 535-555.
- Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, D. Tremblay, R. E. & Périusse, D. (2010). Interactive Links Between Theory of Mind, Peer Victimization, and Reactive and Proactive Aggression, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1109-1123.
- Rimm-Kaufman, S. E. Early, D. M., Cox, M. J., Gitanjali, S., Pianta, R. C., Bradley, R. H. & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451-470.
- Rosen, C. E. (1974). The effects of dramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45(5), 920-927.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Dans N. Eisenberg, D. William, & R. M. Lerner (Eds.), *Emotional and Personality Development* (pp.571-645). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons inc.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.) (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford.
- Rubin, K. & Coplan, R. J. (1998). Social and nonsocial play in childhood : An individual differences perspective. Dans O. N. Saracho et B. Spodeck (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood* (pp.144-170). Albany, NY: State University of New York Press.

- Rubin, K.H. & Krasnor, L. R. (1980). Changes in the play behaviours of preschoolers: A short-term longitudinal investigation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 12(3), 278-282.
- Rubin, K.H. & Pepler, D. J. (1980). The relationship of child's play to social-cognitive growth and development. Dans H. C. Hugh C., A. J. Chapman, J. R. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp. 209-233). Piscataway, NJ: Transaction Publishers.
- Saltz, E., Dixon, D. & Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 367-380.
- Samuelsson, I. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Toward a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Sacharo, O.N. (2012). *An Integrated Play-based Curriculum for Young Children*. New York, NY: Routledge.
- Singer, J. L. & Lythcott, M. A. (2002). Fostering school achievement and creativity through sociodramatic play in the classroom. *Research in the Schools*, 9(2), 43-52.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, NY: Wiley.
- Smilansky, S. & Shefatya, L. (2004). Facilitating play. A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children. Maryland, MD : Psychosocial & Educational Publications.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1974). *Preschool Interpersonal Problem-Solving (PIPS) manual*. Philadelphie, PA: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Medical College and Hospital.
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, 51, 815-822.
- Strayer, F. F., Noël, J.-M., Tessier, O. & Puentes-Neuman, G. (1989). Les composantes de la pensée sociale chez l'enfant d'âge préscolaire. *European bulletin of cognitive psychology*, 9(2), 199-221.
- Tabachnick, B., G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-Child Play Interactions to Achieve Learning Outcomes. Risks and Opportunities. Dans R.C. Pianta (Ed.) & W.S. Barnett, L.M. Justice, S.M. Sheridan (Ass. Eds.), *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 259-277). New York, NY: The Guilford Press.
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2011). «Good-fit» teacher-child interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 110-123.
- Turcotte, M. (2003). *Les facteurs scolaires associés à l'émergence de l'adaptation psychosociale chez l'enfant de maternelle*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- Vallerand, R.J. & Hess, U. (Eds.) (2003). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vygotski, L. (1978). The role of play in development. In Lev Vygotski, *Mind in society. The development of higher psychological processes* (pp.92-104). Cambridge, MA: Havard university Press.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wellman, H. M, Cross, D. & Watson, J. (2001) Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The truth about False Belief, *Child Development* 72(3), 655-684.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology*, 26(2), 40-52.

- Wyver S. & Spence S. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, 10(4), 419-444.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., Izard, C. (2000). Interpersonal Problem Solving in Preschool and First Grade: Developmental Change and Ecological Validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.

Chapitre 7 : Conclusion générale

Après avoir discuté des résultats obtenus dans le cadre de cette thèse par le biais des articles la composant, ce dernier chapitre constitue la conclusion générale de ce projet. D'abord, il propose un rappel des objectifs poursuivis par cette thèse. Puis, une synthèse de l'ensemble des résultats est présentée. Les forces et les limites méthodologiques inhérentes à cette étude sont ensuite soulevées, de façon à ouvrir vers des pistes de recherches futures. En dernier lieu, puisque cette thèse s'inscrit dans une réflexion sur l'apprentissage et le développement de l'enfant en contexte éducatif, des pistes d'intervention sont dégagées.

7.1. Retour sur les objectifs de la thèse

Cette recherche avait pour but d'étudier l'effet de l'étayage du jeu symbolique sur la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans. Nous proposons que la participation à des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique en contexte éducatif permettrait aux enfants d'augmenter de manière significative le développement de compétences liées à leur pensée sociale et, indirectement, à leur adaptation socioscolaire. Pour ce faire, le projet de recherche comportait trois objectifs principaux qui ont guidé notre démarche.

D'abord, le premier objectif consistait à effectuer une synthèse des écrits traitant de l'utilisation du jeu symbolique pour le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire chez les enfants de 5-6 ans. Pour relever cet objectif, le premier article propose divers écrits sur les concepts principaux de l'étude et des relations suggérées entre eux. Pour ce faire, des écrits scientifiques concernant le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire lors de l'amorce du parcours préscolaire furent examinés, tout comme les liens entre ces concepts et le jeu symbolique.

Suite à ce premier article théorique, il semblait pertinent de mesurer le niveau de développement de la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire chez les enfants de 5-6 ans. Le second objectif de la thèse visait ainsi à dresser un portrait de ces concepts pour ensuite étudier les liens prédictifs entre les compétences de la pensée sociale et les dimensions de l'adaptation socioscolaire. Pour atteindre cet objectif, des analyses descriptives furent effectuées sur les scores des mesures de la pensée sociale (prise de perspective d'autrui, attitude prosociale et capacité de résoudre des problèmes sociaux) recueillies auprès des enfants (N=72) de même que pour les scores obtenus sur les mesures de l'adaptation socioscolaire (sociabilité, adaptation sociocognitive, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés) recueillies auprès des enseignantes (N=4). Des régressions multiples complétèrent les analyses descriptives et permirent de préciser comment la pensée sociale est corrélée avec l'adaptation socioscolaire des enfants de 5-6 ans.

Les conclusions de ces deux articles soulignaient la pertinence d'explorer comment il serait possible de favoriser le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire de l'enfant qui débute son parcours scolaire en classe maternelle cinq. L'étayage du jeu symbolique est maintenant connu comme une activité permettant un développement optimal pour l'enfant de 5-6 ans (Bodrova, 2008; Bodrova & Leong, 2012b, 2012c; Vygotski, 1978). De plus, des recherches énoncent des liens entre le jeu symbolique et les compétences au plan de la pensée sociale. Toutefois, les recherches concernant le jeu en contexte éducatif sont rares en plus d'être souvent critiquées du point de vue méthodologique (Lillard et al., 2012). Notamment, peu de précisions sont communiquées concernant les interventions réalisées, ce qui nuit à la communication de pratiques éducatives efficaces ou encore à la comparaison des résultats. De plus, elles présentent rarement suffisamment de mesures permettant de préciser lesquelles des composantes de la pensée sociale bénéficient le plus de l'effet du jeu. Bien que le recours au jeu symbolique soit proposé comme l'activité maîtresse de développement de l'enfant, force est d'admettre que la documentation de son utilisation en contexte éducatif demeure marginale. De façon à pallier à ce manque de savoirs, le troisième objectif consistait à évaluer l'effet d'opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique sur le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire des enfants de cinq ans qui fréquentent la maternelle. Dans cette optique, le dernier article présente les éléments principaux des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique et les résultats d'analyses de régression multiples sur les concepts de la recherche. C'est à partir d'un devis de recherche à deux temps (une fois avant les opportunités misant sur l'étayage et une fois après celles-ci) avec un groupe contrôle (N= 2 classes) et un groupe expérimental (N= 2 classes), que des régressions multiples furent effectuées.

7.2. Synthèse des résultats

Les objectifs de recherche nous ont conduits à recueillir des données auprès des enfants concernant la pensée sociale (prise de perspective d'autrui, attitude prosociale et capacité de résoudre des problèmes sociaux) et auprès des enseignantes concernant l'adaptation socioscolaire (sociabilité, adaptation sociocognitive, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés). La prochaine section offre une synthèse de l'ensemble des résultats de cette thèse. Elle se termine par l'adaptation d'un modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales de façon à démontrer le lien entre l'étayage du jeu symbolique et le développement de la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire chez l'enfant de cinq ans en contexte de classe maternelle.

Les analyses de corrélations entre les compétences de la pensée sociale (prise de perspective d'autrui, attitude prosociale et capacité de résoudre des problèmes sociaux) ne révèlent aucune relation directe entre-elles. Cette absence de lien confirme le caractère multidimensionnel et complexe de la pensée sociale (Pagé et al., 2001; Strayer et al., 1989) et ainsi, l'importance des recherches incluant diverses mesures pour préciser comment chacune d'elles éclaire son développement. Toujours en lien avec les mesures de la pensée sociale, les analyses descriptives démontrent que les scores moyens des enfants à deux des trois compétences (i.e. attitude prosociale et capacité de résoudre des problèmes interpersonnels) semblent plus faibles que le score associé aux compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui). Ce résultat provient peut-être de la structure des mesures proposées. Contrairement à la mesure des compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui), celles pour les compétences éthiques (attitude prosociale) et procédurales (capacité de résoudre des problèmes sociaux) proposent à l'enfant des mises en situation incluant des interactions sociales. Ainsi, elles ne mesurent peut-être pas réellement la maturité sociocognitive, mais plutôt l'utilisation des habiletés découlant de cette maturité en contexte social. La mesure de la prise de perspective d'autrui s'attardait plutôt à l'identification d'une habileté de l'enfant et non à une compétence dans l'action. Une épreuve de prise de perspective d'autrui incluant une mise en situation où les personnages agissent les uns avec les autres aurait peut-être diminué l'écart entre ces résultats.

Pour ce qui est de l'adaptation socioscolaire, contrairement à la pensée sociale, les analyses de corrélations font ressortir des relations entre les dimensions mesurées (sociabilité, adaptation sociocognitive, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés). D'une part, la sociabilité et l'adaptation sociocognitive sont fortement corrélées tout comme les problèmes extériorisés et intériorisés. Aussi, l'adaptation sociocognitive est corrélée inversement aux problèmes extériorisés et intériorisés. Ces résultats corroborent ceux de Fortin et Strayer (2000) et de Turcotte (2003) qui expliquaient que les problèmes de comportement se présentent en parallèle avec d'autres difficultés liées aux habiletés sociales. Rappelons que les dimensions de l'adaptation socioscolaire découlent de l'évaluation de l'enseignante. Turcotte (2003) expliquait qu'il est possible que les enseignantes associent les problèmes extériorisés et intériorisés à des difficultés d'adaptation à l'environnement. Ainsi, les corrélations entre ces variables résultent peut-être d'une continuité dans l'évaluation de l'enseignante qui la mène à associer les problèmes de comportement à des difficultés d'adaptation. Cette cristallisation de la représentation des comportements associés au genre de l'enfant chez les enseignantes impose peut-être un biais sur la réalité.

En plus des analyses descriptives et les corrélations, des analyses de régression multiples ont été menées sur les sept variables pour identifier l'effet de la pensée sociale sur l'adaptation socioscolaire. Aussi, d'autres analyses de régression multiples ont permis de préciser l'effet d'opportunités relationnelles misant sur le jeu

symbolique pour le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire. Ces résultats sont à présent soulevés pour les trois variables de la pensée sociale (prise de perspective d'autrui, attitude prosociale et capacité de résoudre des problèmes sociaux) puis pour les quatre dimensions de l'adaptation socioscolaire (sociabilité, adaptation sociocognitive, problèmes extériorisés et problèmes intériorisés).

Tout d'abord, les résultats des enfants à la mesure «prise de perspective d'autrui» au temps 1 ne diffèrent pas selon le genre. Les régressions multiples réalisées sur les variables de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire au temps 1 démontrent que cette mesure ne contribue pas à prédire l'adaptation socioscolaire. Cela va à l'encontre des résultats présentés dans d'autres recherches (Renouf, Brendgen, Séguin et al., 2010; Renouf, Brendgen, Parent et al., 2010). En effet, ces recherches proposent l'existence d'une relation indirecte entre la prise de perspective d'autrui et les comportements agressifs. Ainsi, un enfant ayant la capacité de prendre la perspective d'autrui et bénéficiant d'un faible répertoire de comportements prosociaux serait plus susceptible d'effectuer des agressions indirectes. Le fait de comparer la prise de perspective d'autrui et l'adaptation socioscolaire en utilisant les comportements prosociaux de l'enfant comme médiateur semble courante (Hughes, 2011). D'ailleurs, Caputi, Lecce, Pagnin et Banerjee (2011) proposent que la relation entre la prise de perspective d'autrui et les comportements liés à l'adaptation socioscolaire est indirecte. Suivant cette idée, la prise de perspective d'autrui prédirait d'autres habiletés (p.ex., l'attitude prosociale) et ensembles, elles influenceraient la nature des relations sociales de l'enfant et son adaptation. Ainsi, des analyses différentes auraient peut-être permis de démontrer ce lien. Par ailleurs, le score de la mesure «prise de perspective d'autrui» au temps 2 est prédit par le résultat au temps 1 et la participation aux opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique. Une ANOVA démontre qu'une différence significative favorisant le groupe expérimental est présente entre les scores des enfants à la mesure «prise de perspective d'autrui» au temps 2, ce qui confirme également l'effet du jeu symbolique sur les scores des enfants à la mesure «prise de perspective d'autrui». En lien avec les écrits scientifiques, il était possible de s'attendre à cette relation puisque la capacité de faire-semblant, qui s'avère nécessaire pour entreprendre des jeux symboliques, est associée à la prise de perspective d'autrui (Dunn & Cutting, 1999; Harris, 2007; Milligan, Astington & Dack, 2007). Il est donc possible de confirmer que l'enfant qui s'engage dans des jeux symboliques vit des occasions permettant d'expérimenter la prise de perspective d'autrui (des autres joueurs ou de son propre personnage) et ainsi, devienne plus compétent pour comprendre les pensées, les besoins ou les émotions des autres.

Toujours pour les compétences de la pensée sociale, les scores des enfants à la mesure «attitude prosociale» révèlent l'absence d'un effet de genre. Les régressions multiples démontrent que la mesure «attitude prosociale» constitue le meilleur prédicteur de l'adaptation sociocognitive, la seule dimension de l'adaptation

socioscolaire prédite par la pensée sociale. Au-delà du genre, la mesure «attitude prosociale» au temps 1 explique 8,7% de la variance de l'adaptation sociocognitive au temps 1. Rappelons que les comportements prosociaux à 5 ans sont prédits par la prise de perspective d'autrui à 4 ans (Caputi et al., 2011). En effet, être capable de se mettre à la place de l'autre apparaît nécessaire pour apporter une aide adéquate à un pair dans le besoin (Baillargeon et al., 2011). Ainsi, la variable «attitude prosociale» démontrerait que cette habileté est acquise avant celle mesurée par la variable «prise de perspective d'autrui», d'où son lien prédictif de l'adaptation sociocognitive perçue par l'enseignante. Enfin, les résultats d'autres analyses de régression multiples précisent que le score à la mesure «attitude prosociale» au temps 1 est le meilleur prédictif du score de l'enfant pour cette même mesure au temps 2. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Caputi et al. (2011) qui précisent que les comportements prosociaux à 5 ans prédisent ceux exprimés à 6 ans. Peu de recherches documentent la continuité ou la discontinuité des comportements prosociaux dans le temps (Baillargeon, Morisset, Keenan, Normand, Jeyagants, Boivin & Tremblay, 2011), ces résultats confirment qu'ils semblent relativement stables durant la première année en classe maternelle et ainsi non modifiés par l'intervention.

Tout comme pour les mesures «prise de perspective d'autrui» et «attitude prosociale», la «capacité de résoudre des problèmes sociaux» de l'enfant ne diffère pas selon le genre. Les résultats de cette étude soulignent également qu'elle ne prédit pas l'adaptation socioscolaire évaluée par l'enseignante. Ces résultats sont en contradiction avec les écrits proposant une relation négative entre la capacité d'énoncer des stratégies de résolution de problèmes sociaux et les comportements agressifs (Crick & Dodge, 1997; Gini, 2006; Hughes, Whites, Sharpen & Dunn, 2000; Youngstrom, Melter, Wolpaw, Kogod, Schoff, Ackerman & Izard, 2010). Les mesures de la pensée sociale représentent les habiletés réflexives de l'enfant et non les compétences qu'il démontre au quotidien. Ainsi, l'inclusion de mesures d'observation nuancerait probablement nos résultats. Aussi, des analyses de régression multiples démontrent que le score de l'enfant au temps 1 à la mesure «capacité de résoudre des problèmes sociaux» explique 6,2% de la variance de cette mesure au temps 2. Au-delà du temps 1, la participation aux opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique contribue à expliquer 18,1% de la variance du score de l'enfant au temps 2 de cette même mesure. Une ANOVA démontre qu'une différence significative favorisant le groupe expérimental est présente entre les scores des enfants à la mesure «capacité de résoudre des problèmes sociaux» au temps 2, ce qui confirme également l'effet du jeu symbolique sur les scores des enfants à cette mesure.

L'effet de la participation aux opportunités relationnelles misant sur le jeu symbolique sur les mesures de l'adaptation socioscolaire au temps 2 fut également vérifié. Pour les quatre mesures de l'adaptation socioscolaire, le score au temps 1 constitue le meilleur prédictif du score obtenu au temps 2. Les résultats

de ces analyses précisent aussi que le genre explique 14% de la variance du score en temps 2 pour la mesure «adaptation sociocognitive» et 5,3% pour la mesure «problèmes extériorisés». Ce constat, liant le genre à deux mesures de l'adaptation socioscolaire, était également relevé par les analyses de corrélations. Ainsi, les filles sont perçues comme ayant une adaptation sociocognitive supérieure aux garçons. Comme d'autres recherches sur ces sujets, les filles semblent bénéficier d'une meilleure adaptation sociocognitive, alors que les garçons présentent davantage de problèmes extériorisés (Bouchard et al., 2006a; 2006b; Eisenberg et al., 2006; Pagé & Gravel, 2001). Ainsi, les enseignantes perçoivent les filles comme étant plus habiles au plan de l'adaptation sociocognitive et comme démontrant moins de problèmes extériorisés que les garçons. Ces différences de genre ne sont pas présentes dans les données recueillies auprès des enfants eux-mêmes. Ces constats découlent peut-être de biais perceptuels tenaces à l'égard du genre, qui sont ancrés culturellement chez les enseignantes, mais également présents auprès de parents d'enfants de 3 ans (Martin, 2001 rapporté dans Pagé & Gravel, 2001). Ces stéréotypes culturels teintent l'évaluation des enfants par l'enseignante, de même que sa façon d'agir avec eux au quotidien. Les comportements des enfants pourront être modifiés par le regard de l'enseignante, puisqu'ils intérioriseront les attentes qu'elle véhicule et tenteront de se conformer à ses représentations sociales (Conseil supérieure de l'éducation, 1999; McComas, Johnson & Thomas, 2005).

Enfin, les résultats associant négativement l'adaptation sociocognitive et les problèmes de comportement dans les mesures de l'adaptation socioscolaire auraient pu porter à croire en la présence de corrélations entre l'adaptation sociocognitive et les mesures de la pensée sociale. En effet, un score élevé aux mesures évaluant les compétences conceptuelles, éthiques et procédurales démontre un développement cognitif. Cela dit, les corrélations entre les mesures de la pensée sociale et les dimensions de l'adaptation socioscolaire démontrent qu'une compétence est liée à deux dimensions de l'adaptation socioscolaire. En effet, les compétences éthiques (attitude prosociale) sont celles qui sont le plus liées à la perception de l'enseignante quant à l'adaptation sociocognitive de l'enfant. Une corrélation positive de *l'attitude prosociale* s'observe donc avec *l'adaptation sociocognitive* ($r=.278$; $p=.05$) et une tendance s'observait avec la sociabilité ($r=.202$; $p=.1$). Ces conclusions mènent à proposer que la compréhension de la pensée sociale passe par la maturité de l'enfant, mais dépend tout autant des contextes relationnels proposés à l'enfant. Considérant ces résultats, est-il possible que le poids de la mesure *attitude prosociale* soit plus important que celui de la *prise de perspective d'autrui* ou encore de la *capacité de résoudre des problèmes sociaux* pour l'adaptation socioscolaire de l'enfant? L'attitude prosociale repose sur une compréhension des besoins d'autrui (liée aux compétences conceptuelles), des situations d'interactions sociales (compétences procédurales) et à un désir d'agir en conformité avec les attentes sociales. Ainsi, la compréhension de l'attitude prosociale devient peut-être possible plus tardivement. Bien que l'enfant puisse faire preuve de comportements prosociaux à un âge très

jeune, la mesure utilisée renseignait sur la compréhension du geste prosocial. Cela soulève l'importance de proposer des contextes permettant une réflexion sur les comportements sociaux en situations sociales.

7.2.1. Un modèle sociogénétique multidimensionnel des pensées sociales en contexte éducatif

Considérant les liens prédictifs concernant l'étayage du jeu symbolique et deux des compétences de la pensée sociale, il est souhaité que les milieux scolaires proposent aux enfants un environnement éducatif favorisant les échanges sociaux en valorisant, par exemple, la place du jeu. De cette façon, l'enseignante donnerait des occasions aux enfants d'interagir avec leurs pairs, d'expérimenter et de réfléchir à leurs connaissances sociales et d'être mieux outillés pour s'adapter. Ces constats mènent à proposer un *Modèle sociogénétique des pensées sociales en contexte éducatif* qui illustre comment l'étayage du jeu symbolique représente une occasion pour l'apprentissage et le développement (opportunité relationnelle) de l'enfant qui fréquente la maternelle cinq ans (voir figure 7.1). Pour ce faire, il prend appui sur le modèle sociogénétique des pensées et des émotions sociales de Pagé, Strayer et Reid (2001), sur les écrits présentant l'étayage du jeu décrit dans cette thèse de même que sur le programme d'éducation préscolaire (2001).

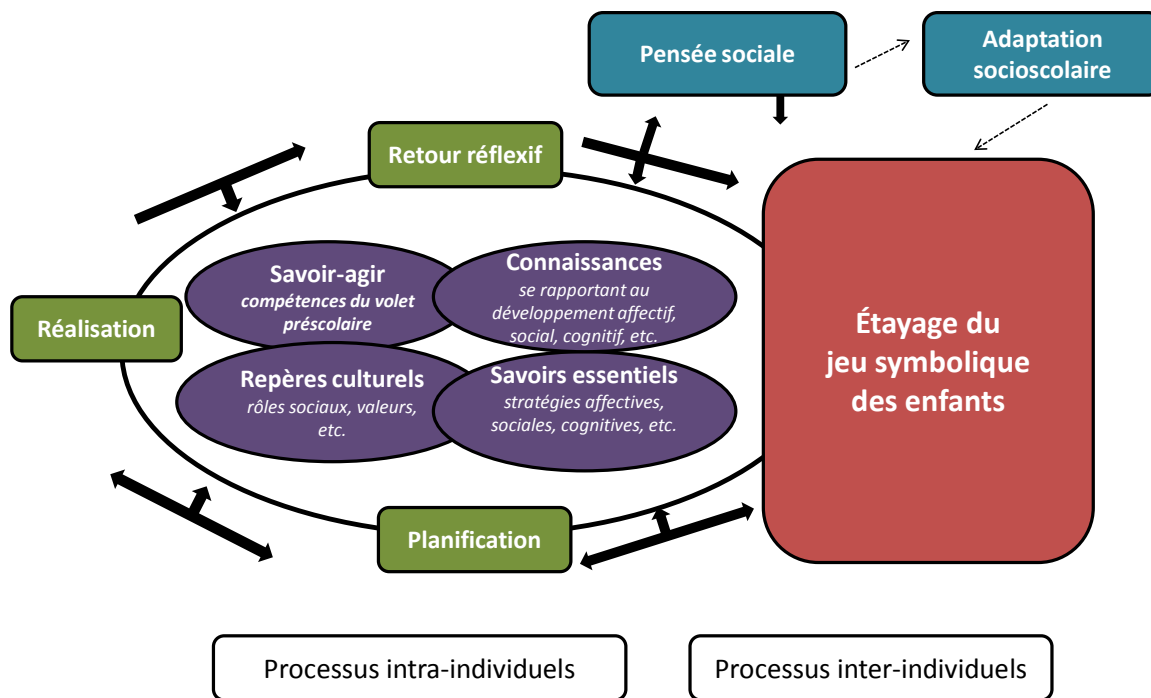


Figure 7.1 : Le modèle sociogénétique du développement des pensées sociales en contexte éducatif

Adaptée de Pagé, Strayer et Reid (2001) et du programme d'éducation préscolaire (2001)

Le programme d'éducation préscolaire (2001) résulte d'une réforme éducative ayant mené à revisiter le curriculum québécois. L'élève y est vu comme un acteur au cœur de ses apprentissages alors que l'enseignante fait office de guide pour le soutenir. La responsabilité pédagogique incombant à ce nouveau rôle de passeur culturel va désormais au-delà de la transmission de connaissances. Prenant appui sur des rapports soulignant l'importance d'apprendre à apprendre, comme le rapport Delors (1996), le programme d'éducation préscolaire souhaite permettre aux élèves de développer des compétences pour devenir aptes à faire face à une diversité de situations tout au long de leur vie (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001).

En classe maternelle, les capacités de réflexion et d'autonomie que sous-entend la maîtrise de compétences, se développent par le biais de connaissances, de savoirs essentiels, de savoirs-agir et par l'intériorisation de repères culturels. La capacité de réfléchir au monde social serait donc influencée par les compétences de la

pensée sociale mais aussi par un ensemble de savoirs liés inclus dans le programme d'éducation préscolaire. Elle repose également sur la mise en place d'un environnement éducatif permettant à l'enfant de mettre en scène ses connaissances, ses savoirs essentiels, ses savoirs-agir et ses repères culturels. Les prochains paragraphes tenteront d'illustrer la composition des processus intra-individuels et inter-individuels de ce modèle.

Les processus intra-individuels

Les connaissances peuvent se rapporter aux différentes dimensions du développement de l'enfant. Dans une thématique de jeu associé à l'épicerie, ces connaissances consistent à connaître, notamment, des actions de motricités fines (pour classer des aliments ou compter de la monnaie), des façons de s'exprimer (pour énoncer son rôle préféré ou encore ses idées de scénarios) ou encore, comment gérer des conflits en utilisant des stratégies adaptées à la situation et des habiletés sociales (partager, coopérer, etc.).

Toujours dans le programme d'éducation préscolaire (2001), les savoirs essentiels réfèrent à la connaissance d'un ensemble de stratégies motrices, psychomotrices, affectives, sociales, cognitives et métacognitives. L'enfant qui a des connaissances devra ensuite maîtriser des stratégies pour y référer. Par exemple, les stratégies motrices et psychomotrices réfèrent à la capacité d'utiliser des objets, les outils ou les matériaux. Les stratégies affectives et sociales visent à contrôler l'impulsivité, porter attention, maintenir sa concentration, trouver des moyens de vaincre les difficultés et les conflits, etc. Par exemple, en situation de jeu symbolique, l'enfant doit se centrer sur son rôle et exécuter uniquement les actions qui y sont liées. Aussi, les stratégies cognitives et métacognitives permettent notamment à l'enfant d'observer, d'explorer, d'expérimenter, d'organiser, de planifier, de mémoriser, d'anticiper, etc. Le concept de jeu symbolique mature réfère spécifiquement à ce type de capacités qui mènent l'enfant à réfléchir à son avant et après s'y être engagé. Ainsi, avant de jouer au magasin général, les enfants s'entendent sur le rôle de chacun, les actions qui seront exécutées de même que les différentes péripéties qui surviendront dans leur scénario.

Les repères culturels représentent une variété de signes référant à la société dans la laquelle évolue les enfants. Ils peuvent inclure, par exemple : les installations ou centres de service de son milieu (ex. : l'hôpital, l'épicerie, le poste de police, etc.); l'environnement humain et les rôles sociaux (ex. à l'école, dans la famille, dans le milieu communautaire); les professions et les métiers (ex. : électricienne, électricien, infirmière, infirmier); l'exploitation de la littérature enfantine (ex. : albums, contes, comptines, histoires); l'exploitation des événements, fêtes, messages médiatiques, objets de la vie courante, réalisations artistiques, modes de pensée valeurs et pratiques qui conditionnement les comportements, etc. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001; p. 66). Ces repères viendront teinter les différentes phases du jeu symbolique. À titre

d'exemple, toujours dans un scénario de magasin général les enfants devront partager leurs représentations culturelles concernant cet endroit. Ils référeront peut-être à des livres proposant des scénarios imagés pour s'inspirer. Aussi, les enfants situeront possiblement leur scénario dans la vie courante en intégrant des références aux fêtes populaires.

Les connaissances, les savoirs essentiels et les repères culturels permettront à l'enfant de faire preuve de savoirs-agir qui consistent en «la capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes» (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001; p.5). Rappelons que le programme d'éducation préscolaire (2001) vise le développement de six compétences qui s'inscrivent elles-mêmes dans un processus de développement global. Chaque opportunité relationnelle proposée à l'enfant requiert donc un nombre important de connaissances ou encore de stratégies associées à ces compétences. Parmi celles-ci se retrouvent celles qui avaient été associées à la pensée sociale dans l'introduction de ce document, soit; la compétence 3) Interagir de façon harmonieuse avec les autres (dimension sociale); la compétence 5) Construire sa représentation du monde (dimension cognitive); et la compétence 6) Mener à terme une activité ou un projet (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001). En situation de jeu symbolique, l'enfant requiert une maîtrise de la compétence 3 puisqu'il s'agit d'une activité partagée qui requiert la capacité de s'intéresser aux autres, de collaborer avec les autres ou encore d'appliquer une démarche de résolution de conflit. L'enfant apprendra aussi à maîtriser son impulsivité, à agir en coopération avec autrui et à employer des formules de politesse. D'autre part, l'enfant en situation de jeu a également besoin de maîtriser la compétence 5 parce qu'il doit exercer sa pensée dans un contexte de jeu symbolique et organiser l'information. Soulignons que bien que l'étude se centre sur l'effet de l'étayage du jeu symbolique sur le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire, en s'engageant dans un scénario de jeu symbolique l'enfant se développe globalement.

En situation de jeu symbolique mature, l'enfant s'engage dans trois phases distinctes que nous avons nommées : planification, réalisation et retour. Ces trois phases s'interinfluencent et reposent sur l'ensemble des processus intra-individuels. La planification du jeu constitue la réflexion sur le scénario à jouer et tout ce qui doit être mis en place avant de jouer. La réalisation est l'exécution du jeu. Puis, le retour s'apparente à un partage réflexif sur les points forts du jeu ou encore les difficultés rencontrées.

Les processus inter-individuels

Au-delà des processus intra-individuels, les processus inter-individuels se centrent sur le rôle de l'enseignante responsable de fournir des opportunités d'interactions sociales favorisant la réflexion sur le monde social en classe maternelle. Puisqu'agir et apprendre semblent interdépendants, le développement de la pensée sociale

résulte d'une interaction avec les autres et avec son environnement. Pour ce faire, nous proposons le recours à l'étayage du jeu symbolique de l'enfant. Ce faisant, l'enseignante peut effectuer une variété d'interventions auprès de l'enfant en jeu et ainsi, elle «lui permet de complexifier son activité, stimule son désir de se dépasser et d'apprendre, et l'aide à prendre conscience de nouvelles réalités» (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001; p.53).

Par le biais de ses jeux symboliques, l'enfant entre en contact avec les autres et «découvre des façons variées de dire, de faire, de comprendre les choses et de résoudre un problème» (PFÉQ, 2001; 62). Subséquemment, grâce à la nature et la qualité de ses échanges en contexte éducatif, étayées par l'enseignante, il expérimente et se construit une pensée particulière sur son monde social. L'étayage de l'enseignante, pouvant se situer dans les trois phases du jeu citées dans la figure 7.1, exige nombre de compétences professionnelles incluant notamment des capacités d'observation des comportements de jeu de l'enfant et une connaissance de son niveau de développement. Lorsque l'enseignante a bien situé le niveau de développement de l'enfant et de son jeu, elle peut intervenir de façon à favoriser son développement global (Bodrova & Leong, 2011). Le jeu symbolique mature de l'enfant est présenté comme l'activité maîtresse de son développement (Bodrova, 2008; Bodrova & Leong, 2012b, 2012c; Karpov, 2005; Vygotski, 1978). Puisque la maturité du jeu est possible lorsque les scénarios de jeu symbolique de l'enfant ont été étayés par l'adulte, il est pertinent de s'intéresser à sa mise en place en contexte éducatif.

Recadré dans les contenus du programme d'éducation préscolaire (2001), le modèle de développement de la pensée sociale en contexte éducatif proposé offre à l'enseignante d'étayer le jeu symbolique de l'enfant de façon à favoriser son développement. Cette vision sociogénétique du développement de la pensée sociale propose ainsi l'importance d'un environnement éducatif de qualité misant sur le jeu et l'étayage pour aider au développement de la compréhension du monde social par l'enfant.

7.3. Forces et limites de l'étude

Par cette recherche nous voulions apporter notre contribution théorique et empirique en comblant certaines lacunes soulevées dans les écrits au regard du jeu symbolique, de son utilisation en contexte éducatif pour favoriser le développement de la pensée sociale et ainsi, l'adaptation socioscolaire de l'enfant de maternelle. Les limites méthodologiques observées dans certaines études sur ces concepts empêchent souvent de bien saisir le lien entre le recours au jeu symbolique et le développement de la pensée sociale chez l'enfant. Par exemple, les recherches portant sur la pensée sociale n'incluent souvent qu'une seule mesure de celle-ci ce

qui rend difficile la confirmation de son caractère multidimensionnel. Aussi, la compréhension des changements complexes dans la pensée sociale de l'enfant demeure limitée. Ensuite, les échantillons des recherches portant sur le jeu sont souvent de petites tailles et n'incluent pas toujours de groupe contrôle. Enfin, la description concernant les interventions réalisées est limitée ce qui rendrait difficile la reproduction de celles-ci et donc, limite les comparaisons possibles.

De façon à pallier à ces limites parfois soulevées, le cadre méthodologique de cette thèse prend appui sur deux groupes distincts. Ainsi, la recherche permet de voir les changements concernant la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire en plus de préciser les effets des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique entre des participants composant un groupe expérimental et un groupe témoin. Aussi, l'ensemble des planifications utilisées pour la mise en œuvre de ces opportunités est accessible. Les chercheurs qui souhaiteront reproduire cette expérience auront toutes les informations pour y parvenir ou pour comparer leur contexte expérimental à celui-ci.

Bien que cette recherche présente une certaine rigueur méthodologique, des limites doivent être rapportées. L'une d'elles est la taille de l'échantillon (N=72) qui rend difficile la généralisation des résultats. Aussi, malgré le fait que les quatre classes de maternelle recrutées provenaient de milieux socioéconomiques semblables et utilisaient les mêmes programmes, il était impossible de contrôler la totalité de l'environnement scolaire. Plus spécifiquement, la relation entre les enseignantes et leurs élèves, le climat de la classe, les pratiques éducatives ou tout autre élément extérieur à l'expérimentation pouvant également avoir eu un effet positif ou négatif sur la pensée sociale ou l'adaptation socioscolaire des enfants n'ont pu être contrôlés. Des informations concernant les services offerts à l'école, la conception du jeu selon l'enseignante et la place qui lui est réservé dans l'horaire quotidien de la classe tout comme les caractéristiques familiales des participants auraient pu nuancer l'explication des résultats de la présente étude.

Dans un souci de pouvoir comparer les groupes et éventuellement de répéter l'expérimentation, les opportunités relationnelles prennent appui sur des recherches phares sur l'étayage du jeu symbolique (voir Karpov, 2005), le programme *Second Step* (Committee for Children, 2001) et l'approche *Les outils de la pensée* (Bodrova & Leong, 2012b). Ce contexte nécessaire pour la recherche peut sembler dénaturer le concept d'étayage et celui du jeu symbolique. Il importe donc de rappeler aux praticiens l'importance de ne pas reproduire intégralement ces opportunités relationnelles, mais bien de s'en inspirer pour mettre en scène un contexte éducatif adapté aux comportements de jeu symbolique et aux intérêts des enfants de leurs classes.

Les chercheurs ancrés dans une perspective historico-culturelle croient que ce n'est pas tant le jeu symbolique qui permet le développement de l'enfant, mais bien sa maturité (Bodrova, 2008 ; Bodrova & Leong, 2012b, 2012c ; Karpov, 2005 ; Landry, Bouchard & Pagé, 2012). Ainsi, pour permettre aux enfants de profiter du potentiel développemental du jeu, ces derniers doivent s'engager dans un jeu symbolique mature. Rappelons que le jeu symbolique mature représente la forme la plus avancée du jeu symbolique et se distingue, entre autres, par le nombre de participants qui est élevé, la présence d'une période de planification du scénario, l'utilisation d'objet symbolique, etc. Il n'existe pas, à notre connaissance, de grille d'observation du jeu mature. Dans le cadre de cette recherche, une telle grille aurait permis de valider le lien entre la maturité du jeu et le niveau de développement de l'enfant. Pour l'instant, il est impossible de confirmer si le temps de jeu proposé dans la présente étude était suffisant pour permettre à l'enfant de développer son jeu et ainsi, les différentes dimensions de son développement.

Par ailleurs, le fait qu'une seule personne (la chercheuse principale) anime les opportunités relationnelles dans le milieu de vie naturel des enfants (leur classe de maternelle) composant le groupe expérimental favorise l'uniformité des opportunités proposées. Une implication des enseignantes aurait pu favoriser un réinvestissement plus important à court terme. Ainsi, si les enseignantes du groupe expérimental avait été au fait des opportunités relationnelles, leurs pratiques quotidiennes auraient peut-être été influencées avant la fin de l'expérimentation. Cela aurait peut-être permis aux enfants de bénéficier de davantage de temps de jeu en classe voire, aux enseignantes de transposer des pratiques d'étayage à d'autres activités composant le quotidien de la classe.

7.4. Pistes de recherche

La pensée sociale, l'adaptation socioscolaire et le jeu symbolique en maternelle cinq ans constituent des sujets d'actualité, bien qu'ils nous semblent peu investigués ensemble dans le cadre de recherches en contexte éducatif. Une diversité de pistes de recherches est donc soulevée afin de pousser plus loin les constats de cette recherche.

Des études mentionnent que l'établissement de relations sociales harmonieuses serait un facteur prédictif de l'adaptation sociale ultérieure (Campbell et al., 2000 ; Pagé et al., 2001). Pour s'engager dans des interactions sociales harmonieuses, l'enfant doit maîtriser un ensemble de compétences découlant de la pensée sociale puis choisir de les solliciter lorsqu'il agit avec les autres. Cette recherche a intégré diverses compétences (conceptuelles, éthiques et procédurales) dans un même devis de recherche. Les résultats proposent que ces trois compétences s'avèrent des concepts distincts apportant leur propre compréhension à la pensée sociale. L'effet des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique n'est pas le même sur ces trois

compétences. D'une part, les compétences conceptuelles (prise de perspective d'autrui) et procédurales (attitude prosociale) semblent avoir été influencées par les opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique. D'autre part, les compétences éthiques (attitude prosociale) représentent le meilleur prédicteur de l'adaptation socioscolaire perçue par les enseignantes. Rappelons qu'une seule mesure était utilisée pour identifier le développement de chacune de ces compétences. Étant elles-mêmes des concepts relativement complexes, il aurait été souhaitable d'utiliser des mesures supplémentaires pour chacune des compétences de la pensée sociale. Aussi, est-ce qu'un échantillon plus grand, incluant davantage de mesures pour chacune des compétences, fournirait un portrait différent ? L'ajout d'une prise de mesure en première année permettrait également d'enrichir les écrits sur les développements concernant les compétences de la pensée sociale. Nous pensons donc que les futures recherches gagneraient à recourir à un échantillon plus grand et à davantage de mesures longitudinales.

En ce qui concerne les effets des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique, il pourrait être intéressant de vérifier l'incidence des opportunités relationnelles proposées sur la maturité du jeu symbolique de l'enfant. Ainsi, il serait pertinent d'inclure des données pour situer le niveau de jeu des enfants au début et la fin de l'intervention. Ces renseignements pourraient servir à identifier si le développement de l'enfant repose simplement sur le temps de jeu ou encore, si les retombées développementales sont plus bénéfiques chez les élèves exprimant un jeu mature. À notre connaissance, il n'existe pas de grille permettant spécifiquement l'observation du niveau de jeu de l'enfant en contexte éducatif. La première étape pour poursuivre les recherches dans ce champ constituerait donc la création de cet outil de mesure. Dans un souci d'atteindre ce jeu mature, des études pourraient également inclure plusieurs groupes permettant de comparer les divers types de soutien offert à l'enfant en situation de jeu. Les résultats offriraient une contribution originale à propos des types de soutien les plus efficaces que peut offrir une enseignante en classe maternelle.

Bref, cette thèse permet de démontrer que l'étayage du jeu symbolique en classe maternelle peut constituer un contexte supportant le développement de deux compétences liées à la pensée sociale. Nous espérons que ces premiers résultats permettront à d'autres chercheurs de poursuivre le travail entamé et que la communication des résultats contribuera à valoriser l'utilisation de l'étayage du jeu symbolique en contexte éducatif pour le développement de la pensée sociale et de l'adaptation socioscolaire mais aussi pour favoriser le développement global de l'enfant. En ce sens, notre recension des écrits mène à souligner l'importance de conduire davantage d'études sur le jeu en contexte éducatif. Enfin, les recherches phares sur le jeu des enfants datent (Dockett & Fleer, 1999). Par exemple, les contextes sociaux dans lesquels les recherches de Piaget ou de Smilansky, qui sont probablement parmi les plus influentes, ne correspondent peut-être plus à

celui d'aujourd'hui. Pour exercer une incidence sur les contextes éducatifs, les recherches doivent donc être mises en place en milieu naturel de façon à faciliter les données adaptées à la réalité des enseignantes et le transfert de pratiques éducatives.

7.5. Pistes d'intervention

En plus des pistes de recherches proposées, des pistes d'intervention gagnent à être envisagées pour faire de l'étayage du jeu symbolique en classe une activité quotidienne, efficace et ainsi, favoriser le développement de la pensée sociale.

Malgré le fait que les opportunités relationnelles proposées aient été bien reçues par les enfants, des améliorations diverses pourraient être envisagées. Notamment, le contexte de la recherche a conduit à mettre en place des moments d'échanges qui, même s'ils étaient basés sur les préférences des enfants, demeuraient planifiés. Ainsi, bien que la thématique de jeu ne soit pas proposée explicitement aux enfants, le matériel pouvait les conduire à privilégier un thème particulier. Pour cette raison, bien que les opportunités créées sont accessibles pour les enseignantes, nous ne les encourageons pas nécessairement à les reproduire intégralement. Elles devraient plutôt être considérées comme des canevas de base incluant des stratégies d'étayage et des exemples de ce qu'il est possible de faire avec des thématiques de jeux souvent utilisés en classe. Cependant, en classe, l'enseignante doit privilégier les thématiques proposées par les enfants et relevant de leurs intérêts ou encore, celles reliées à des situations sociales qu'ils connaissent bien. Aussi, comme le temps consacré au jeu devait être le même pour l'ensemble des participants, les enfants d'une même classe jouaient tous en même temps. Un étayage individuel devait donc être octroyé aux enfants ayant les besoins les plus importants (p. ex., une difficulté à s'engager dans un scénario). Toutefois, bien que ce type de fonctionnement ait rendu impossible un accompagnement constant pour chacun des enfants, il reflète la réalité quotidienne d'une enseignante.

Les questionnements sur le recours au jeu en contexte éducatif et plus spécifiquement l'étayage du jeu symbolique en classe maternelle misent notamment sur la perspective historico-culturelle. Au plan théorique, les écrits de cette perspective portent à requestionner la vision du jeu qui se caractérise par une opportunité relationnelle dans laquelle l'enfant met en scène des symboles et partage ses représentations avec ses pairs par le biais d'un contexte se rapprochant d'un projet collectif qu'il a initié. De même, cette approche mène à expliquer son importance pour le développement des processus mentaux des enfants. Considérer que le jeu est l'activité maîtresse pour le développement de l'enfant lui confère une importance encore plus grande que de penser que le jeu est le monde de l'enfant ou tout simplement une activité agréable pour lui. Dans cette perspective, la place du jeu est vitale pour le développement de l'enfant. Cela interpelle notamment les

rédacteurs des approches sur lesquels sont centrés les programmes mis en place à l'éducation préscolaire et les responsables de la formation octroyée aux futurs intervenants en petite enfance ou en éducation préscolaire.

En effet, l'accompagnement de l'enfant dans sa compréhension du monde social résulte d'une approche réfléchie et intentionnelle nécessitant des connaissances sur le développement de l'enfant, sur le jeu de l'enfant de même que des habiletés d'observation. Ainsi, les programmes de formation initiale ou continue devraient insister sur l'intériorisation de connaissances sur le jeu, sur les compétences concernant l'observation des enfants, sur l'interprétation des besoins de l'enfant en situation de jeu symbolique ainsi que sur l'étayage pouvant être apporté. L'ajout de cours couvrant ces thématiques, notamment dans les programmes universitaires de formation des maîtres, permettrait aux futures enseignantes d'être mieux préparées au contexte particulier que constitue le monde du préscolaire et ainsi d'offrir un environnement éducatif de qualité et adapté aux enfants de 4-6 ans.

Le questionnement concernant le support offert aux enseignantes de maternelle a été soulevé notamment par Trawisck-Smith et Dizurgot (2011). À titre d'exemple, ces auteurs proposaient la création et l'exploitation de banques de vidéos pour favoriser le développement des compétences d'observation d'enfants (notamment en situation de jeu) et pour favoriser la réflexion sur les stratégies d'interventions adaptées. Ils mentionnent que plusieurs recherches ont déjà démontré l'efficacité de ce type de pratique pour favoriser l'étayage du jeu chez le personnel œuvrant auprès des jeunes enfants (Kohler, 2001; Kok, 2002; Skellenger & Hill, 1994; Wolfberg & Schuler, 1993). Précisons que la nécessité d'offrir un support supplémentaire aux enseignantes pour soutenir le jeu des enfants est également soulevée dans les recommandations d'un avis du conseil supérieur de l'éducation (2012).

Enfin, selon Michelet «La façon la plus efficace de développer le jeu de l'enfant est de persuader les adultes de sa valeur» (Michelet, 1999; p.158). Le premier pas à franchir pour y parvenir semble être de multiplier les occasions de transfert de connaissances issues de la recherche de façon à mieux soutenir les enseignantes. En plus des cours en formation initiale, des activités de formation continue doivent aussi être envisagées pour leur permettre de mieux intégrer l'importance du jeu comme contexte de développement de l'enfant, notamment en ce qui a trait à sa compréhension du monde social et son adaptation socioscolaire.

Bibliographie

- Andresen, H. (2005). Role Play and Language Development in the Preschool Years. *Culture & Psychology*, 11(4); 387-414.
- Angold, A., & Egger, H. L. (2007). Preschool psychopathology: Lessons for the lifespan. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 961–966.
- Arsenio, F.W. & Fleiss, K. (1996). Typical and behaviorally disruptive children's understanding of the emotional consequence of socio-moral events. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 173-186.
- Arsenio, F.W. & Lemerise, A.E. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child development*, 75, 987-1002.
- Asher, S.R., Renshaw, P.D. & Geraci, R.L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Linguistics*, 7, 27-39.
- Astington, J.W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. Dans B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.) (2003), *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 13-38). New York, NY: Psychology Press.
- Astington, J.W., & Gopnik, A. (1991). Theoretical explanation of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Astington, J.W., Harris, P.L. & Olson, D.R. (1988). *Developing theory of mind*. Cambridge: University Press.
- Azmitia, M. & Montgomery, R. (1993). Friendship, transitive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, 2, 202-221.
- Bahar, K.K. & Funda, A. (2011). The Development of theory of mind according to false belief performance of children ages 3 to 5. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 11, 1821-1826.
- Baillargeon, R.H., Morisset, A., Keenan, K., Normand, C.L., Jeyaganth, S., Boivin, M. & Tremblay, R.E. (2011). The Development of Prosocial Behaviors in Young Children: A Prospective Population-Based Cohort Study. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 172, 221-251.
- Barnett, W.S, Jung, K., Yarosz, D.J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R.A. & Burns, M.S.(2008). Educational effect of the Tools of the mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 299-313.
- Barnett, A.M., Scaramella, V.L., Neppl, K.T., Ontai, L.L. & Conger, D.R. (2010). Grandmother Involvement as a Protective Factor for Early Childhood Social Adjustment. *Journal of Family Psychology*, 24, 635–645
- Barth, J., Dunlap, S., Dane, H., Lochman & Wells, K. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of school psychology*, 42, 115-133.
- Bart, O., Hajami, D. & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarden. *Infant and Child Development*, 16(6), 597-615.
- Baumgardner, E. & Strayer, F.F. (2008). Beyond flight or fight: developmental changes in young children's coping with peer conflict. *Acta Ethologica*, 11(1), 16-25.
- Bédard & G. Brougère, G. (2010). *Jeu et apprentissage: quelles relations?* Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bélanger, J. (1999). *Pratiques éducatives mésosystémiques et attitude prosociale chez l'enfant de quatre ans*. Mémoire de maîtrise inédit. Université Laval, Québec, Canada.
- Berk, L.E., Mann, T.D. & Ogan, A.T. (2006). Make-believe play: Wellsping for development of self-regulation. Dans D. Singer, R.M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74-100). New York, NY: Oxford Press University.

- Bergeman, C.S., Chipuer, H., Plomin, R., Pedersen, N.L., McClearn, G.E., Nesselroade, J.R., Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1993). Genetic and environmental effects on openness to experience, agreeableness and conscientiousness: An adoption/twin study. *Journal of Personality*, 61, 159-180.
- Bergen, D. (1998). *Readings from...Play as a medium for learning and development*. Olney, MD: Association for Childhood Education International.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Extrait du site web le 10 octobre 2010: <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>.
- Bern, S.L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bierman, K. L. & Erath, S. A. (2004). *Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants*. Extrait du site web Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants le 10 octobre 2012 : <http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/relations-pairs-enfance/est-ce-important.html>
- Bjorklund, D. F. & Brown, R. D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition, and education. *Child Development*, 69(3), 604-606.
- Blair C. & Razza R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663.
- Blicharski, T. & Strayer, F.F. (1995). L'éthologie sociale des relations interpersonnelles chez les jeunes enfants. Dans F.F. Strayer (Eds.), *La socialisation du jeune enfant* (pp.153-165). Toulouse: Université de Toulouse Le Mirail.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54(6), 1335-1354.
- Block, J., & Block, J.H. (1980). *The California Child Q-Set*. Paolo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 357-369.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 58, 10-17.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2006). Adult influences on play. The vygotskian approach. Dans D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve. Contexts, Perspectives and Meaning* (pp. 167-186).
- Bodrova, E. & Leong, D. (2007). *Tools of the mind. The Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2011). Revisiting vygotskian perspectives of play and pedagogy. Dans S. Rogers (Ed.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*. (pp.60-72). New York, NY: Routledge.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012a). Assessing and scaffolding make-believe play. *Young Children*, 28-34.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012b). *Les outils de la pensée*. Québec: PUQ.
- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012c). Scaffolding self-regulated learning in young children. Lessons from Tools of the mind. Dans R.C. Pianta (Ed.), W.S. Barnett, L.M. Justice & S.M. Sheridan (Ass. Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp.352-369). New York, NY: The Guilford Press.
- Bouchard, C. (2004). *Fondements des différences liées au genre dans la prosocialité des enfants en maternelle*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Canada.
- Bouchard, C. (2008). Conclusion. Dans C. Bouchard (Ed.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (pp. 407-411). Québec: PUQ.

- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation préscolaire. *Revue Préscolaire*, 50(2), 9-14.
- 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*. Projet de recherche financé par le Conseil de recherche en sciences humaines. Document inédit, Université Laval, Québec, Canada.
- Bouchard, C., Cloutier, R., & Gravel, G. (2006a). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 4, 377-393.
- 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, 338-357.
- Bouchard, C., Coutu, S. & Landry, S. (2012). Le développement des comportements prosociaux chez le jeune enfant. Dans G.M. Tarabulsky, M.A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.). *Le développement social de l'enfant. Tome 1: le développement normatif* (pp.385-425). Québec: PUQ.
- Bouchard, C., Gravel, F., & Cloutier, R. (2006b). Prosocialité des enfants à la maternelle québécoise: une explication des différences liées au genre. *Bulletin de psychologie*, 59, 369- 379.
- Bouchard, C. & Fréchette, N. (2008). *Le développement de l'enfant global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec: 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 (1990), *Le développement social des enfants. Perspectives méthodologiques, théoriques et critiques* (pp.59-120). Montréal: Éditions Agence d'ARC inc.
- Bowen, F. & Desbiens, N. (Eds.) (2011). *La violence chez l'enfant: Approches cognitive, développementale, neurologique et sociale*. Marseille, France: Édition Solal.
- Bradmetz, J. & Schneider, R. (1999). *La théorie de l'esprit dans la psychologie de l'enfant de 2 à 7 ans*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Brooke, L. (2011). Taking play seriously. Dans S. Rogers (Ed.) *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*. (pp.152-164). New York, NY: Routledge.
- Brophy-Herb, H.E., Lee, R.E., Nievar, M.A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' Social Competence: Relations to Family Characteristics, Teacher Behaviors and Classroom Climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148.
- Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris: Economica.
- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (Eds.), *Jeu et apprentissage: quelles relations?* (pp. 43-62) Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bruner, J. S. (1991). Culture et développement humain: un nouveau regard. Dans J.S. Bruner (Ed.) *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. (pp.293-313), Paris: Presses Universitaires de France.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Developmental Psychopathology*, 12, 467-488.
- Chapman, M. (1988). *Constructive evolution: Origins and development of Piaget's thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A. & Barnerjee, R. (2012). Longitudinal effects on theory of mind on later peer relations : The role of prosocial behavior, *Developmental Psychology*, 48, 257-270.
- Château, J. (1984). *Le jeu chez l'enfant*. Paris : Encyclopedia Universalis.

- Chen, X. Y., Rubin, K. H. & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33, 518-525.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & Mc Dermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationship between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.
- Committee for Children (1992). *Second Step: A violence prevention curriculum; Grades 1-3*. Seattle, WA: Gaullaudet University.
- Committee for children (2002). *Second Step. A violence prevention curriculum*. Seattle, WA: Gaullaudet University.
- Connely, J. A. & Doyle, A.-B. (1984). Relationship to social fantasy play to social competence in preschoolers. *Development Psychology*, 20, 797-806.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (2012). *Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu*. Ministère de l'Éducation du Canada. Canada: Gouvernement du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis présenté au Ministre de l'Éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir et intervenir*. Avis présenté au Ministre l'éducation du Québec. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Avis présenté au Ministre de l'éducation, du loisir et du sport du Québec: Gouvernement du Québec.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J.W., Mendez, J. & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn : Relationship between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458-465.
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. Dans H. K. Rubin; W. M. Bukowski; B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups. Social, emotional, and personality development in context* (pp. 143-161). New York, NY: Guilford Press Rubin.
- Corsario, W.A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Coutu, S., Tardif, G. et Pelletier, D. (2005). Les problèmes de comportement chez les enfants d'âge préscolaire: quelques pistes pour l'évaluation. Dans N. Royer (Éd.), *Le monde du préscolaire* (pp. 143-175). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Crick, N. (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
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- De Graeve, S. (1996). *Apprendre par les jeux*. Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Denham, S.A. (2006). The emotional basis of learning and development in early childhood education. Dans B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 85-103). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Denham, S.A. & Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York, NY: Kluwer Penum.
- Denham, S.A. & Holt, R.W. (1993). Preschoolers' likeability as a cause or consequence of their social behaviour. *Developmental Psychology*, 29, 271-275.
- Desbiens, N., Bowen, F. & Allard, J. (2011). Environnement familial et conditions d'émergence des conduites agressives et violentes chez l'enfant et l'adolescent. Dans F. Bowen & N. Desbiens (Eds.), *La violence*

- chez l'enfant: Approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale (pp.145-196). Marseille, France : Édition Solal.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficultés de comportement placés en classe spéciale ou intégrés dans la classe ordinaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 28, 1-23.
- Diamond, A. (2009a, novembre). *Contrôle cognitif et autorégulation chez les jeunes enfants: Comment les améliorer et pourquoi?* Conférence présenté à la conférence pancanadienne du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Québec, Canada.
- Diamond, A. (2009b). Apprendre à apprendre. *Les dossiers de la recherche*, 34, 88-93.
- Diamond, A., Barnett, W. S. Thomas, J. & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387-1388.
- Dockett, S. & Fleer, S. (1999). *Play and pedagogy in early childhood: Bending the rules*. Harcourt Brace: NSW.
- Dodge, A.K., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), 1-85.
- Dodge, A.K. & Rabiner, L.D. (2004). Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development*, 78, 1003-1008.
- Dunn, J. (2001). The development of children's conflict and prosocial behavior: Lessons from research on social understanding and gender. Dans J. Hill et B. Maughan (Éds.), *Conduct disorders in childhood and adolescence* (pp.49-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, J. & Cutting, A. L. (1999). Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8(2), 201-219.
- Dunn, J. & Hughes, C. (1997). «Pretend you didn't know»: Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development*, 12(4), 381-403.
- Dunn, J., Hughes, C. (2001). I got some swords and you're dead! Violent fantasy, antisocial behavior, friendship and moral sensibility in young children. *Child Development*, 72, 491-505.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behaviour*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70, 1360-1372.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (Eds.), W. Damon (Ass. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development, Vol.3* (pp.701-778). New York, NY: John Wiley.
- Eisenberg, F., Fabes, R., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development, Vol.3* (pp.646- 702). New York, NY: John Wiley.
- Eisenberg-Berg, N. & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts of prosocial behaviour. *Child Development*, 41, 356-363.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987a). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987b). Empathy, sympathy and altruism: Empirical and conceptual links. Dans N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. & Mussen, (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Eivers, A.R., Brendgen, M., Vitaro, F. & Borge, A.I.H. (2012). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool, *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 137-146.
- Elkind, D. (2007). *The power of play. learning what comes naturally*. Philadelphia, PA : Da Capo Press.
- Elkonin, D. B. (2005a). The psychology of play : Preface. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43, 11-21.
- Elkonin, D. B. (2005b). The psychology of play. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1), 22-48.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications. Analyses statistiques...
- Fitzgerald, D.P. & White, K. J. (2003). Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality*, 31, 509-522.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development*. New Jersey, NY: Prentice-Hall.
- Flavell, J.H. (1992). Perspectives on perspective taking. Dans H. Beihn et P.B. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: prospects and possibilities* (pp.107-139). Hillsdale: Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about mind, *Annual review of psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J.H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290.
- Fleischman, M. J., Horne, A. M. & Arthur, J. L. (1983). *Troubled families: A treatment program*. Champaign, IL: Research Press.
- Florin, A. & Crammer, C. (2009). *Enseigner à l'école maternelle. De la recherche aux gestes pratiques*. France : Hatier Pédagogie.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque du décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36, 219-231.
- Fortin, L., Strayer, F.F. (2000). Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26, 3-16.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K. & Guzzo, A.B. (2000). SECOND STEP : Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Frey, K. S., Bobbitt, N. S., Leihua, E., Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 171-200.
- Gariépy, L. (1998). *Jouer, c'est magique: programme favorisant le développement global des enfants. Tome 1*. Québec: Publications du Québec, Ministère de la Famille et de l'Enfance.
- Garon, D. (1985). *La classification des jeux et des jouets. Le système ESAR*. La Pocatière: Documentor Inc.
- Garvey, C. (1977). *Play: The developing Child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.
- Gest, S.D. & Rodkin, P.C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288-296.
- Gillian-Mauffette, G.A. (2009). Le jeu, une espèce en voie d'extinction? *Revue préscolaire*, 47, 22-51.
- Gillian-Mauffette, G.A. (2010). Comprendre le jeu de l'enfant pour mieux intervenir. Dans C. Raby et A. Charron (Eds.) *Intervenir à l'éducation préscolaire*.
- Gini, G. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What's Wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528-539.

- Gintis, H. (2000). Group selection and human prosociality. *Journal of Consciousness Studies*, 7, 215-219.
- Glick, G.C. & Rose, A.J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: Friendships as a context for building social skills. *Developmental Psychology*, 47, 1117-1132.
- Goncu A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 99-116.
- Gottfredson, D. C., Gerstenblith, S. A., Soulé, D. A., Womer, S. C. & Lu, S. (2004). Do after school programs reduce delinquency? *Prevention Science*, 5(4), 253-266.
- Gottman, J.M. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(3), 86.
- Gmitrova, V. & Gmitrov, J. (2003). The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 241-246.
- Gravel, F. (1997). *La construction du caractère au cours de la jeune enfance*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Gravel, F., Pagé, P., Bouchard, C. & Cloutier, R. (2002, août). *Psychosocial evaluation of socio-cognitive skills in kindergarten: What about gender differences?* Affiche présentée au congrès annuel de International Society for the Study of Behavioral Developmental (ISSBD), Ottawa, Canada.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brian, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L. R., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Groos, K. (1898). *The play of animals*. Londres: Chapman and Hale.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K. S. & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Gupta, A. (2009). Vygotskian perspectives on using dramatic play to enhance children's development and balance creativity with structure in the early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 119, 1041-1054.
- Gutton, P. (1973). *Le jeu chez l'enfant. Essai psychanalytique*. Paris: Larousse.
- Hamre & Pianta, (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harris, P. (2007). *L'imagination chez l'enfant*. Paris: Éditions Retz.
- Hartshorne, H., May, M.A. & Maller, J.B. (1929). *Studies in the nature of character II: Studies in service and self-control*. New York, NY: Macmillan.
- Hanline, M. F., Milton, S. & Phelps, C. P. (2008). A longitudinal study exploring the relationship of representational levels of three aspects of preschool sociodramatic play and early academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 19-28.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Hirsh-Pasek K. & Golinkoff R. M. (2009). Pourquoi jouer = apprendre. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. V. Peters & M. Boivin (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (pp.1-7). Extrait du site web du Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants le 5 novembre 2011 : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Hirsh-Pasek-GolinkoffFRxp.pdf>
- Hirsh-Pasek K, Golinkoff R. M., Berk L. & Singer D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool*. New York, NY: Oxford University Press.

- Holsen, I., Smith, B. H. & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International*, 29(1), 71-88.
- Howes, C., Rubin, H. K., Ross, S. H. & French, C. D. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53, 1-92.
- Howes, C., Unger, O. & Mathesen, C.C. (1992). *The social construction of pretend*. Albany, NJ: State of New York Press.
- Hughes, C., Lecce, S. & Wilson, C. (2007). Do you know what I want? Preschoolers' talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition & Emotion*, 21, 330-350.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J. & Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: "Hard-to-manage" preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 169-179.
- Johnson, J., Christie, J. & Yawkey, F. (2005). *Play, development, and early education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, J. E., Sevimli-Celik, S. & Al-Mansour, M. (2012). Play in Early Childhood Education. Dans O. N., Sacharo & B. Spodek (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 265-274). New York, NY: Routledge.
- Karpov, Y. V. (2005). Three- to six-year-olds : Sociodramatic play as the leading activity during the period of early childhood. Dans Y. V. Karpov. (Ed.). *The Neo-Vygotskian approach to child development* (pp. 139-170). New York, NY: Cambridge University Press.
- Knafo, A. (2011, mars). *Developmental changes in prosocial behavior from 3.5 to 5 years: The roles of genetics and socialization*. Communication présentée dans le cadre du Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Montréal, Canada.
- Koops, W. Brugmen, D., Ferguson, T. J. & Sanders, A. F. (Eds.) (2010). *The development and structure of conscience*. New York, NY: Psychology Press.
- Ladd, G. W., Herald, S. L. & Andrews, R. K. (2006). Young children's peer relations and social competence. Dans B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.). *Handbook of research on the education of young children* (pp.23-54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ladd, G. W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.
- Lahey, B. B., Loeber, R., Burke, J. & Applegate, B. (2005). Predicting future antisocial personality disorder in males from a clinical assessment in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 389-399.
- Lalonde, C. E., Chandler, M. J. (1995). Children's understanding of interpretation. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 163-198.
- 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., Pagé, P. & Bouchard, C. (2011, juin). *Interpersonal Problem Solving and Make-Believe Play in Preschool Boys and Girls*. Communication présentée au congrès annuel de la Jean Piaget Society, Berkeley, États-Unis.
- Lander, R. (2007). *Investigating the effects of play on children's problem solving and creativity*. Thèse de doctorat inédite, University of Cambridge, Cambridge, Angleterre.
- Lapointe, P., Noël, J.-M. & Strayer, F. F. (1993). La réputation sociale de l'enfant en milieu scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 25(4), 522-540.

- Larivée, S. J. & Terrisse, B. (2010). Jeu et apprentissage à la maternelle: entre finalités, intentions et pratiques éducatives. Dans J. Bédard & G. Brougère (dir.), *Le ludique: contexte de production, de transmission ou d'appropriation ou des savoirs?* (pp. 83-102). Sherbrooke, Québec : Les Éditions du CRP.
- Lefebvre-Pinard, M. (1989). Le conflit socio-cognitif en psychologie du développement: est-ce toujours un concept heuristiquement valable? Dans N. Bednarz & C. Garnier (Eds.), *Construction des savoirs: Obstacles et conflits* (p.151-155). Montréal : Éditions Agence d'Arc et CIRADE.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. (2000). An integrative approach to the study of social competence in adolescence. *Development and Psychopathology*, 3, 543-562.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leong, D. (2009, novembre). *Tools of the Mind Developing Self-Redulation by Developing Intentional make Believe Play*. Communication présentée à la conférence pancanadienne du Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants, Québec, Canada.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hoplins, E.J., Dore, R.A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2012). The impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence. *Psychological Bulletin*, 139, 1-34.
- Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266.
- Luria, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. London: Pergamon.
- McComas, J. J., Johnson, L. & Symons, J. F. (2005). Teacher and peer responsivity to pro-social behaviour of high aggressors in preschool. *Educational Psychology*, 25 (2-3), 223-231.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarden children. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 271-281.
- Meece, D. & Mize, J. (2009). Cognitive representations of peer relationships: linkages with discrete social cognition and social behavior. *Early Child Development and Care*, 179(5), 539-557.
- Melançon, J. (2005). *Théorie de l'esprit, habiletés langagières et acquisition de la littératie de la maternelle à la 1^{re} année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- Michelet, A. (1999). *Le jeu de l'enfant, progrès et problèmes*. Québec: Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play. College Park, Maryland, MD: Alliance for Childhood.
- Milligan, K., Astington, J. W. & Dack, L. A. (2007). Language and theory if mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78, 622-646.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2010). *Indices de défavorisation 2009-2010*. Extrait du site web du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport le 20 avril 2010 : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Ministère de la Famille (2007). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif des services de garde du Québec* (mise à jour). Québec : Gouvernement du Québec.

- Missal, K. N. & Hojnoski, R. L. (2008). The critical nature of young children's emerging peer-related social competence for transition to school. Dans W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 117-137). Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H., Milne, B. J. (2002). Males on the life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14, 179-207.
- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. Dans Y. Lemel et B. Roudet (Eds.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence: socialisation différentielle* (pp.85-115). Montréal: L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. Dans R. Farr and S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp.3-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Studies in social psychology*. Cambridge: Polity.
- Nader-Grosbois, N. & Thirion-Marissiaux, A-F. (2011). Évaluer la compréhension des états mentaux «emotions» et «croyances». Dans N. Nader-Grosbois (Ed.), *La théorie de l'esprit. Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 95-124). Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck.
- Nagin, D., Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boy's physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and non violent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Nangle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M., Fales, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. Dans D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A., Erdley & P. J. Norton (Eds.), *Practical guide to empirically based measures of social skills* (pp.3-9). New York, NY: Springer.
- Nelson, R.F. (2004). The transition to kindergarden. *Early Childhood Education Journal*, 32, 187-190.
- Newton, E. & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773.
- Nicoloupoulou, A. (2010). The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education, *Human Development*, 53, 1-4.
- Nicoloupoulou, A., Barbosa de Sa, A., Ilgaz, H. & Brockmeyer C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 42-58.
- Nielsen, M. & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 609-624.
- Nowak-Fabrykowki, K. (1994). Can symbolic play prepare children to their future? *Early Child Development and Care*, 102(1), 63-69.
- Oscak, S. (2010). The effects of child-teacher relationship on interpersonal problem-solving skills of children. *Infants & Young Children*, 23(4), 312-322.
- Pakaslahti, L. & Keltikangas-Jaervinen, L. (2001). Peer-attributed prosocial behavior among aggressive / preferred, aggressive / non-preferred, non-aggressive/ preferred and non-aggressive/ non-preferred adolescents. *Personality and Individual Differences*, 30(6), 903-916.
- Pagé, P. (1995). *Analyse socio-écologique des modes de pensée sociale du jeune enfant*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Pagé, P., Bélanger, J. & Gravel, F. (1998). *Impact of Mother and Preschool Caregiver Educational Styles' Congruence on Children Psychosocial Adaptation*. Communication présentée au congrès annuel de American Educational Research Association, San Diego, Californie, États-Unis.

- Pagé, P. & Gravel, F. (1998). *La modulation de la pensée sociale chez l'enfant d'âge préscolaire et la qualité de son adaptation socio-scolaire*. Projet de recherche financé par le CRSH (1998-2000). Document inédit, Groupe de recherche en écologie sociale du développement, Université Laval, Québec, Canada.
- Pagé, P. & Gravel, F. (2001). Évaluation psychosociale des élèves à la maternelle: que reflètent les différences sexuelles? *Revue Préscolaire*, 39(4), 9-12.
- Pagé, P., Gravel, F., Ladouceur, C. & Strayer, F. F. (1996). *A French Canadian Ecological Study of Maternal Child-rearing Styles*. Communication présentée au congrès annuel de la International Society for the Study of Behavioral Development, Québec, Québec, Canada.
- Pagé, P., Gravel, F., Strayer, F. F. & Bélanger, J. (1998). Continuity of caregiving practices accross family and preschool settings: Impact on Children.s Intercontextual Psychosocial Adaptation. Communication présentée au congrès annuel de American Educational Research Association, San Diego, Californie, États-Unis.
- Pagé, P., Gravel, F. & Trudel, M. (1998). L'importance de la cognition sociale pour l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 7(1), 11-29.
- Pagé, P., Strayer, F. F. et Reid, L. (2001). Où en est la cognition sociale? Sociogenèse et sélection ontogénétique des pensées sociales. *Psychologie canadienne*, 42(3), 185-199.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 136-147.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pelligrini, A. D. & Peter, K. (1998). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Pellegrini, A. (2002). Rough-and-Tumble play from childhood through adolescence: Development and possible functions. Dans P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp.437-453). Malden, MA: Blackwell.
- Pellegrini, A. (2011). *The Oxford Handbook of the Development of Play*. New York, NY: Oxford Press University.
- Pepler, D. J. & Ross H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*, 52(4), 1202-1210.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59(1), 107-120.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Éditions Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1978a). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1978b). Le jeu. In Jean Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve et représentation* (p.93-228). Neuchâtel: Éditions Delachaux et Niestlé.
- Porlier, P., Saint-Laurent, L. & Pagé, P. (1997). L'organisation des services éducatifs et les compétences sociales des élèves en difficulté. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 26(2), 139-155.
- Poulin, F. (2012). Recherches actuelles sur les relations entre pairs. Dans G. M. Tarabulsy, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon et C. Dufresne (Eds.). *Le développement social de l'enfant. Tome 1 : le développement normatif* (pp. 315-354). Québec : PUQ.
- Potvin, P., Paradis, L. & Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 35-54.

- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Reinke, W. M. & Walker, H. M. (2006). Deviant peer effects in education. Dans K. A. Dodge, T. J. Dishion & J. E. Lansford (Eds.), *Deviant Peer Influences in Programs for Youth: Problems and Solutions* (pp. 122-140). New York, NY: Guilford Press.
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., Zelazo, P.D., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E., Périus, D. & Séguin, J. R. (2010). Relations between theory of mind and indirect and physical aggression in kindergarden: Evidence of the moderating role of prosocial behaviors. *Early View: Social Development*, 19(3), 535-555.
- Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, D. Tremblay, R. E. & Périus, D. (2010). Interactive Links Between Theory of Mind, Peer Victimization, and Reactive and Proactive Aggression, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1109-1123.
- Rimm-Kaufman, S. E. Early, D. M., Cox, M. J., Gitanjali, S., Pianta, R. C., Bradley, R. H. & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 451-470.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarden: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of applied developmental psychology*, 21, 491-511.
- Risi, S., Gerhardstein, R. & Kinster, J. (2003). Children's classroom peer relationships and subsequent educational outcomes. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 351-361.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotski*. Liège: Mardaga.
- Rochex, J-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondement pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120(juillet-août-septembre), 105-147.
- Rosen, C. E. (1974). The effects of dramatic play on problem-solving behavior among culturally disadvantaged preschool children. *Child Development*, 45(5), 920-927.
- Rubin, K.H., Bukowski, W. & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationship, and groups. Dans W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp.619-700). New York, NY: Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Dans N. Eisenberg, D. William, & R. M. Lerner (Eds.), *Emotional and Personality Development* (pp.571-645). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons inc.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.) (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford.
- Rubin, K. & Coplan, R. J. (1998). Social and nonsocial play in childhood : An individual differences perspective. Dans O. N. Saracho et B. Spodeck (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood* (pp.144-170). Albany, NY: State University of New York Press.
- Rubin, K.H. & Krasnor, L. R. (1980). Changes in the play behaviours of preschoolers: A short-term longitudinal investigation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 12(3), 278-282.
- Rubin, K.H. & Pepler, D. J. (1980). The relationship of child's play to social-cognitive growth and development. Dans H. C. Hugh C., A. J. Chapman, J. R. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp. 209-233). Piscataway, NJ: Transaction Publishers.
- Saltz, E., Dixon, D. & Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive functioning and impulse control. *Child Development*, 48, 367-380.

- Samuelsson, I. & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Toward a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Sacharo, O.N. (2012). *An Integrated Play-based Curriculum for Young Children*. New York, NY: Routledge.
- Sanson, A., Hemphill, S.A. & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social school-age development: A review. *Social development*, 13(1), 142-170.
- Savitsky, J. C. & Czyzewski, D. (1978). The reaction of adolescent offenders and nonoffenders to nonverbal emotion displays. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6(1), 89-96.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M., & Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*, 39, 189-200.
- Sinclair, F. & Naud, J. (2005). L'intervention en petite enfance : pour une éducation développementale. *Éducation et francophonie*, 2, 28-43.
- Singer, J. L. & Lythcott, M. A. (2002). Fostering school achievement and creativity through sociodramatic play in the classroom. *Research in the Schools*, 9(2), 43-52.
- Slaughter, V., Dennis, M. J., & Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 545-564.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, NY: Wiley.
- Smilansky, S. & Shefatya, L. (2004). Facilitating play. A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children. Maryland, MD : Psychosocial & Educational Publications.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R., Kupanoff, K., Ringwald, S., Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 40(1), 67-80.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1974). *Preschool Interpersonal Problem-Solving (PIPS) manual*. Philadelphia, PA: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Medical College and Hospital.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1978). *Problem solving techniques in childbearing*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Spivack, G. & Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American journal of community psychology*, 13(3), 226-243.
- Stipek, D. (2006). No Child Left Behind comes to preschool. *Elementary School Journal*, 106, 455-467.
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, 51, 815-822.
- Strayer, F. F., Noël, J.-M., Tessier, O. & Puentes-Neuman, G. (1989). Les composantes de la pensée sociale chez l'enfant d'âge préscolaire. *European bulletin of cognitive psychology*, 9(2), 199-221.
- Sylviana de Rosa, A. (1990). Comparaison critique entre les représentations sociales et la cognition sociale : sur la signification d'une approche développementale dans l'étude des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de la Psychologie Sociale*, 5, 69-83.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Thériault, J. & Doucet, M. (2010). *En jouant avec les blocs de construction...l'enfant construit son monde*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.

- Toupin, J., Dubuc, C., Audette, S. (1997). *Étude des résultats des élèves ayant un diagnostic de troubles du comportement à la Commission Scolaire Catholique de Sherbrooke entre les années 1992-1997*. Sherbrooke : CSCS.
- Trawick-Smith, J. (2012). Teacher-Child Play Interactions to Achieve Learning Outcomes. Risks and Opportunities. Dans R.C. Pianta (Ed.) & W.S. Barnett, L.M. Justice, S.M. Sheridan (Ass. Eds.), *Handbook of Early Childhood Education* (pp. 259-277). New York, NY: The Guilford Press.
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2011). «Good-fit» teacher-child interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 110-123.
- Turcotte, M. (2003). *Les facteurs scolaires associés à l'émergence de l'adaptation psychosociale chez l'enfant de maternelle*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- Turner, P. J. ,Gervail, J. & Hinde, R. A. (1993). Gender-typing in young children: Preference, behavior and cultural differences. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 323-342.
- Vallerand, R.J. & Hess, U. (Eds.) (2003). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Verissimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B.E. & Santos, A. (2003). Qualidade da vinculação desenvolvimento socio-cognitivo / Quality of bonding and sociocognitive development. *Análise Psicológica*, 21(4), 419-430.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Édition Hachette Éducation.
- Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent psychosocial development. Dans K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 568–585). New York, NY: Guilford Press.
- Vitaro, F., Dobkin, P. L., Gagnon, C. & Leblanc, M. (1994). Prévalence, facteurs de risque et prévention des troubles de comportement chez l'enfant et l'adolescent. Dans F. Vitaro, P. L. Dobkin, C. Gagnon & M. Leblanc (Eds.), *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : Prévalence, déterminants et prévention* (pp. 19-52). Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vygotski, L. (1978). The role of play in development. In Lev Vygotski, *Mind in society. The development of higher psychological processes* (pp.92-104). Cambridge, MA: Harvard university Press.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Weininger, O. (1979). *Play and education. The basic tool for early childhood learning*. Chicago, IL: Charles, C. Thomas Publisher.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013). Embracing Complexity: Rethinking the relation between play and Learning: Comment on Lillard et al. (2013), *Psychological Bulletin*, 139(1), 35-39.
- Wellman, H. M, Cross, D. & Watson, J. (2001) Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The truth about False Belief, *Child Development* 72(3), 655-684.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H. & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology*, 26(2), 40-52.
- Wilson, E.O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, MA.:Harvard University Press.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs. Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Winer, A. C. & Thompson, R. A. (2011, mars). Origins of Individual Differences in Prosocial Dispositions: Preschoolers. Affiche présentée dans le cadre du le cadre du Society for Research in Child Development Biennal Meeting, Montréal, Canada.

- Winsler, A., Diaz, R. M., Atencio, D. J., McCarthy, E. M. & Adams, Chabay, L. (2000). Verbal self-regulation over time in preschool children at risk for attention and behaviour problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(7), 875-886.
- Wong, W-K. & Cornell, D. G. (1999). PIQ > VIQ discrepancy as a correlate of social problem solving and aggression in delinquent adolescent males. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17(2), 104-112.
- Wyver S. & Spence S. (1999). Play and divergent problem solving: Evidence supporting a reciprocal relationship. *Early Education and Development*, 10(4), 419-444.
- Youngquist, J. (2004). Revisiting play: Analyzing and articulating acts of inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 171-178.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., Izard, C. (2000). Interpersonal Problem Solving in Preschool and First Grade: Developmental Change and Ecological Validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.
- Youniss, J. & Damon, W. (1992). Social Construction in Piaget's theory. Dans H. Beihn & P.B. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: prospects and possibilities* (pp.107-139). Hillsdale: Erlbaum.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion*, 14(2), 107-130.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136.
- Zigler, E. F., & Bishop-Josef, S. J. (2004). Play under siege: A historical overview. In E. F. Zigler, D. G. Singer, & S. J. Bishop-Josef (Eds.). *Children's play: The roots of reading* (pp. 1-13). Washington, DC: Zero to Three Press.
- Zigler, E. F. & Bishop-Josef, S. J. (2009). Play under siege: A historical overview. *Zero to Three*, 30(1), 4-11.

Annexes

Annexe 1 – Planifications complètes des opportunités relationnelles misant sur l'étayage du jeu symbolique pour favoriser le développement de la pensée sociale

Annexe 2 – Documents approuvés par le Comité d'Éthique et de la Recherche de l'Université Laval

Annexe 3 – Protocole complet pour mesurer le développement de la pensée sociale chez les enfants

Annexe 4 – Questionnaire pour évaluer l'adaptation socioscolaire des enfants par les enseignantes

Annexe 5 – Description des étapes réalisées à l'aide du «Data screening check list» de Tabachnick et Fidell (2007)

Je joue à faire-semblant!



Recueil incluant la planification des 9 rencontres misant sur l'étayage du jeu symbolique³¹ pour favoriser le développement de la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire en contexte de recherche au préscolaire³²

Document créé dans le cadre du projet de recherche de Sarah Landry intitulé :

«Favoriser le développement de la pensée sociale par des l'étayage du jeu symbolique chez des enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans»

© Sarah Landry

³¹ Les opportunités relationnelles sont inspirées du programme *Second Step* (Committee for Children, 2002) et de l'ouvrage *Les outils de la pensée* (Bodrova et Leong, 2012).

³² Les enseignantes sont encouragées à s'inspirer de ce document. Toutefois, nous les invitons à le dépasser et à réfléchir à comment elles peuvent l'adapter aux enfants qu'elles accueillent au quotidien.

Table des matières

Première partie : Je joue à faire-semblant avec les émotions	1
▪ <i>Activité 1</i>	3
▪ <i>Activité 2</i>	7
▪ <i>Activité 3</i>	13
Deuxième partie : Je joue à faire-semblant avec mes amis	17
▪ <i>Activité 4</i>	19
▪ <i>Activité 5</i>	23
▪ <i>Activité 6</i>	27
Troisième partie : Je joue à faire-semblant et je gère mes conflits	31
▪ <i>Activité 7</i>	33
▪ <i>Activité 8</i>	37
▪ <i>Activité 9</i>	41
Bibliographie	45
Annexes	47

Première partie

Je joue à faire-semblant...avec les émotions

Description

Durant les activités associées à cette première partie, l'enfant est exposé à diverses mises en situation. Il s'agit d'une phase préparatoire au jeu où il pourra mimer ou compléter des scénarios. Les activités proposent diverses réflexions sur les comportements liés à la connaissance et la reconnaissance des émotions, à la connaissance de soi et de l'autre ainsi qu'à la prise de perspective d'autrui.

▪ **Éléments-clés**

Activité 1 :

Connaissance du vocabulaire associé aux émotions (content, triste, fâché, peur);
Reconnaissance des émotions chez soi et autrui;
Utilisation d'indices physiques pour les identifier.

Activité 2 :

Compréhension de la diversité quant aux émotions qui sont perçues pour une personne, ou pour plusieurs lors d'une même situation.

Activité 3 :

Compréhension de la diversité de l'expression émotionnelle.

À la fin de la première partie, les enfants seront aptes à démontrer des habiletés liées aux compétences conceptuelles :

- 1. Identifier les émotions :** reconnaître et nommer des émotions à l'aide d'indices (physiques, mise en situation, etc.); comprendre qu'une même situation peut être la cause d'émotions différentes (selon la personne, selon le moment, etc.).
- 2. Prendre la perspective d'autrui :** reconnaître que les autres peuvent ressentir des émotions ou encore entretenir des souvenirs différents pour une même situation; percevoir une situation selon le point de vue d'autrui.

Activité 1 : Je joue à faire-semblant... avec les émotions

Les éléments-clés :

- Connaissance du vocabulaire associé (content, triste, fâché, peur);
- Reconnaissance des émotions chez soi et autrui;
- Utilisation d'indices physiques pour les identifier.

Les compétences attendues :

- Nommer les émotions présentées (content, fâché, triste, apeuré) à l'aide d'images;
- Identifier les indices physiques qui caractérisent les émotions;
- Entreprendre le jeu de faire-semblant en mimant des émotions.

Matériel nécessaire :

- Au besoin, un objet pour gérer le droit de parole;
- Photographies présentant les 4 émotions³³ (content, fâché, triste, peur).

Déroulement de l'activité 1

Il y a quelques semaines, j'étais dans votre classe pour faire des jeux individuels (un ami à la fois). Je vous avais mentionné que je reviendrais pour faire 9 jeux avec tous les enfants de la classe. Nous ferons un jeu par semaine et c'est aujourd'hui que nous allons commencer. Les activités que nous allons faire ensemble s'appellent : je joue à faire-semblant. Est-ce que vous savez que ce cela signifie jouer à faire-semblant?

L'enseignante peut reformer les réponses des enfants en incluant les éléments suivants : Oui, tu as raison. Jouer à faire-semblant cela signifie faire des rôles, inventer des histoires, inventer des personnages qui vivent toutes sortes de choses, etc.

Nous allons jouer pour devenir meilleur et à la fin des 9 activités, nous allons être les experts du faire-semblant.

1. Amorce :

(environ 5 minutes)

Invitez les enfants à s'asseoir en cercle pour procéder à l'amorce de l'activité.

Expliquez le but de l'activité :

Aujourd'hui, nous allons faire-semblant avec des émotions. Que savez-vous à propos des émotions?

³³ Les images utilisées (content, fâché, triste et apeuré) proviennent du programme *Second Step*.

Si les enfants participent peu, ajoutez les questions suivantes :

Qui peut nommer une émotion? Est-ce que les gens ont tous les mêmes émotions? Comment savons-nous quelles sont les émotions de nos amis? Est-ce que quelqu'un connaît des signes qui peuvent nous aider à identifier les émotions des autres? Connaissez-vous des signes pour savoir comment les autres se sentent?

Faire ressortir les points suivants lors de la discussion avec les enfants :

- Regarde le corps, le visage (comment changent-ils selon nos émotions?)
- Connaître les situations susceptibles de provoquer des émotions

Pour trouver les émotions des gens autour de nous, il faut être un bon observateur. Est-ce que vous voulez jouer à des devinettes sur les émotions?

2. Réalisation:

(environ 40 minutes)

Préparation au jeu :

Présentez des photographies illustrant des visages de différents enfants qui adoptent une émotion.

Tout au long de la discussion, on peut attirer l'attention des enfants sur des parties du visage à l'aide d'un objet attrayant (par exemple, une fausse loupe décorée avec des brillants). Aujourd'hui nous allons tenter d'être de bons observateurs. Nous allons faire ensemble des devinettes sur les émotions.

✓ Prendre l'image représentant le visage «content» :

Levez votre main si vous savez comment le garçon se sent. *Oui, c'est ça, il est content.*

Comment est son visage?

Qu'est-ce que ses yeux ont de particulier? *Oui, ils ne sont pas grands ouverts.*

Qu'est-ce que sa bouche a de particulier? *Oui, elle forme un sourire.*

Qu'est-ce que ses joues ont de particulier? *Elles sont remontées, on peut inviter les enfants à toucher leur joue en souriant.*

(dans chaque cas, insister aussi sur la couleur qui peut être modifiée)

Est-ce que vous pouvez essayer de mimer cette émotion avec votre visage.

Invitez les enfants à prendre le temps de regarder leurs pairs. On pourrait aussi proposer de se regarder dans un miroir si cela est possible.

Est-ce que quelqu'un ici s'est déjà senti comme la personne sur la photo? Penses-y... Le garçon sur la photo, il est content parce que son meilleur ami vient jouer avec lui.

✓ Prendre l'image représentant le visage «fâché» :

Levez votre main si vous savez comment le garçon se sent? *Oui, bravo c'est ça il est fâché.*

Lorsque vous observez le visage du garçon que remarquez-vous? Si nécessaire, utilisez les questions suivantes :

Qu'est-ce que ses yeux ont de particuliers? *Ils semblent petits et serrés.*

Qu'est-ce que sa bouche a de particulier? *Elle est fermée et serrée elle aussi.* (dans chaque cas, insister aussi sur la couleur qui peut être modifiée)
Est-ce que tu vois autre chose? *Ses bras sont croisés.*

Est-ce que vous pouvez essayer de mimer cette émotion avec votre visage. Invitez les enfants à prendre le temps de regarder leurs pairs.

Est-ce que quelqu'un ici s'est déjà senti comme la personne sur la photo? Penses-y...Le garçon sur la photo, il est fâché parce que sa sœur lui a pris son jouet préféré sans le lui dire.

✓ **Prendre l'image représentant le visage «triste» :**

Levez votre main si vous savez comment la fille se sent? *Oui, bravo c'est ça elle est triste.*

Lorsque vous observez son visage que remarquez-vous? Si nécessaire, utilisez les questions suivantes :

Qu'est-ce que ses yeux ont de particuliers? *Elle regarde par terre.*

Qu'est-ce que sa bouche a de particulier? *Elle fait une «baboune».* (dans chaque cas, insister aussi sur la couleur qui peut être modifiée)

Est-ce que vous pouvez essayer de mimer cette émotion avec votre visage? Invitez les enfants à prendre le temps de regarder leurs pairs.

Est-ce que quelqu'un ici s'est déjà senti comme la personne sur la photo? Penses-y... La fille sur la photo, elle est triste parce que son chien s'est blessé à la jambe.

✓ **Prendre l'image représentant le visage «effrayé»,«apeuré» :**

Levez votre main si vous savez comment le garçon se sent. *Oui, bravo c'est ça il a peur, il est apeuré ou effrayé.*

Lorsque vous observez le visage du garçon que remarquez-vous? Si nécessaire, utilisez les questions suivantes :

Qu'est-ce que ses yeux ont de particuliers? *Ils sont grands ouverts.*

Qu'est-ce que ses sourcils ont de particulier? *Ils sont montés vers le haut.*

Qu'est-ce que ses épaules ont de particulier? *Elles sont relevées vers le haut.*

Que remarques-tu de particulier par rapport à ses mains? *Elles sont près de son visage. Parfois quand on a peur on a envie de se cacher* (dans chaque cas, on insiste aussi sur la couleur qui peut être modifiée).

Est-ce que vous pouvez essayer de mimer cette émotion avec votre visage. Invitez les enfants à prendre le temps de regarder leurs pairs.

Est-ce que quelqu'un ici s'est déjà senti comme la personne sur la photo? Penses-y...Le garçon sur la photo, il a peur du tonnerre et des éclairs.

Jeu de faire-semblant :

Je vais vous lire de courtes histoires. Vous réfléchissez ensuite à comment vous vous sentiriez si vous étiez à la place du personnage. Puis, 1) je vous fais signe, 2) nous nous levons et 3) nous mimons l'émotion en même temps.

Exemples de mises en situation pouvant être utilisées :

- Un ami t'arrache ton jouet;
- Ton enseignante te dit quelque chose de gentil;
- Tu fais un cauchemar;
- Ton jouet préféré est brisé;
- Des enfants rient de toi;
- Tu n'arrives pas à faire ce que te demande ton enseignante;
- Tu as de la difficulté à mettre tes mitaines;
- Ton frère ou ta sœur crie après toi;
- Tu es invité à une fête;
- Tu te blesses en tombant.

Il est possible d'en faire davantage si le temps et l'intérêt des enfants le permettent. À chaque fois, il faut laisser le temps aux enfants de mimer l'émotion, les inviter à remarquer les gestes qu'ils posent pour ensuite se comparer avec les autres.

3. Intégration :

(environ 5 minutes)

Les élèves seront amenés à réfléchir sur leurs apprentissages par le biais d'un questionnement oral. Une fois les élèves installés en cercle, l'intervenante questionne l'ensemble des jeunes pour faire ressortir les éléments cognitifs et affectifs qui ont marqué leurs apprentissages. Par exemple, elle peut demander :

- *À ton avis, qu'est-ce que cette activité vous a permis de faire? (trouver les indices qui nous permettent de savoir comment quelqu'un se sent, mimer des émotions)*
- *Croyez-vous avoir appris quelque chose de nouveau? Quoi?*
- *Quel a été votre moment préféré de l'activité? Pourquoi? Qu'avez-vous trouvé le plus facile? Pourquoi?*

Activité 2 : Je joue à faire-semblant...les émotions

Les éléments-clés :

- Comprendre que nos émotions, pour une même situation, peuvent changer avec le temps.
- Comprendre que les émotions pour une même situation peuvent être différentes d'une personne à l'autre.

Les compétences attendues :

- Identifiez des situations où nos émotions pour une même situation peuvent se transformer.
- Reconnaître les différentes émotions pouvant être ressenties pour une même situation.

Matériel nécessaire :

- Les mises en situation³⁴ de «Juliette et les anneaux» et de «Thomas et Alex dans l'arbre»
- Cartons sur lesquels ont été collées des images de situations provoquant des émotions³⁵.

Déroulement de l'activité 2

1. Amorce :

(environ 5 minutes)

Invitez les enfants à s'asseoir en cercle pour procéder à l'amorce de l'activité.

Qui se souvient de ce que nous avons fait ensemble la semaine dernière? Nous avons fait une activité de «*Je joue à faire-semblant... avec les émotions*». Nous avons mimé des émotions.

Qui se souvient de ce que c'est une émotion? *C'est quelque chose de l'on ressent. Par exemple :*

*On peut être content **parce que**...*

*On peut être fâché **parce que**...*

*On peut être triste **parce que**...*

*On peut avoir peur **parce que**...*

(L'enseignante présente en même temps les photographies représentant les émotions utilisées lors de la première activité en même temps)

Expliquez le but de l'activité :

³⁴ Les images des mises en situation proviennent du programme *Second Step*.

³⁵ Voir annexe 1 pour consulter les images de situations provoquant des émotions.

Est-ce que nos émotions sont les mêmes que celles des autres? Est-ce que nous ressentons toujours les mêmes émotions que nos amis?

Non, parfois les choses qui nous rendent contents ou tristes ne sont pas les mêmes que celles qui rendent nos amis tristes ou heureux... C'est la même chose pour les situations qui nous font peur ou qui nous rendent fâchés.

Est-ce que tu crois que nos émotions pour une même situation sont toujours les mêmes? Penses-y... Je te raconte une histoire et ensuite, nous en reparlerons...

2. Réalisation:

(environ 40 minutes)

Préparation au jeu :

Prendre la photographie de l'histoire de Juliette et les anneaux dans la cour de récréation pour la présenter aux enfants :

Tu vois, elle c'est Juliette. Qu'est-ce qu'elle fait? *Elle joue avec les anneaux dans la cour de récréation.*

Comment se sent-elle? *Oui, tu as raison, elle est contente.*

Quels sont les indices qui nous le prouvent? *Elle a un sourire.*

Juliette elle va à l'école maternelle depuis le mois de septembre. Elle est dans une classe de maternelle comme toi. La première fois qu'elle est allée dans la cour de récréation, plusieurs de ses amis sont allés jouer avec les anneaux que tu vois ici sur la photo (pointer).

Juliette avait très envie d'y aller aussi, mais elle avait un peu peur de tomber et de se blesser. Elle avait déjà joué sur des anneaux comme cela au parc près de chez elle et elle s'était fait mal. Alors, la première semaine d'école elle regardait ses amies s'amuser en restant à l'écart. Puis, son enseignante lui a proposé de l'aider et ses amies lui ont donné des trucs pour ne plus avoir peur. Après quelques semaines, Juliette traversait les anneaux toute seule. Non seulement elle n'a plus peur de traverser les anneaux, mais c'est devenu l'un de ses jeux préférés dans la cour de récréation.

Expliquez aux enfants que parfois, nos émotions changent. Les choses qui nous rendent contents ou fâchés ou tristes ne sont pas les mêmes pour toujours.

Faire compléter l'énoncé aux enfants :

Au début de l'histoire, Juliette avait un peu _____ (mimer la peur) d'utiliser les anneaux. À la fin de l'histoire, elle était _____ (mimer l'émotion contente) de jouer sur les anneaux.

Est-ce que ça se peut d'avoir peur de quelque chose puis de changer d'avis?

Laisser les enfants qui le désirent faire part de leur réflexion. L'enseignante peut aussi donner d'autres exemples si nécessaire (exemples possible : premier jour d'école, rencontrer un nouvel ami, apprendre à nager ou mettre sa tête sous l'eau).

Si nécessaire, on peut compléter la discussion avec les questions suivantes :

Est-ce qu'il y a des choses qui te fessaient peur quand tu avais 3 ans et qui maintenant ne te font plus peur du tout?

Est-ce qu'il y a des jouets qui te plaisaient beaucoup quand tu avais 3 ans et qui maintenant ne te plaisent plus du tout?

Alors, parfois nos émotions changent et parfois pour une même situation, nos émotions peuvent aussi être semblables ou différentes de celles des autres (selon nos goûts, nos peurs, etc.). Ce que l'on aime beaucoup ce n'est pas toujours semblable à ce que nos amis aiment beaucoup et c'est la même chose pour ce qui nous fait peur ou ce qui nous rend tristes.

Prendre la photographie de l'histoire d'Alex et de Thomas pour la présenter aux enfants :

Tu vois, ici c'est Thomas et là c'est Alex. Qu'est-ce qu'ils font? *Oui, c'est ça, ils grimpent dans un arbre.*

Qu'est-ce qui est semblable sur l'image?

Semblable, qu'est-ce que cela veut dire? *Semblant veut dire pareil. Les deux garçons, ils grimpent dans un arbre.*

Qu'est-ce qui est différent?

La couleur des vêtements.

Si nécessaire :

Cherche des indices qui nous permettraient de découvrir comment Thomas et Alex se sentent. (pointer le visage de l'enfant avec la loupe)

-Thomas semble content (faire mimer l'émotion) parce que : il sourit, il a les joues un peu remontées, ses yeux sont petits.

-Alex semble avoir un peu peur (mimer), il a l'air sérieux, sa tête est penchée, il ne sourit pas, il est différent de Thomas.

Parfois, les autres ont des émotions différentes que nous pour une même activité. Sur la photo, est-ce que les deux enfants aiment grimper aux arbres? *Non.*

Comment est-ce que nous pouvons le savoir? *En regardant les indices sur leur visage.*

Jeu de faire-semblant :

J'ai besoin de deux volontaires maintenant. *Deux enfants à la fois viennent devant le groupe (l'enseignante choisit, pige ou laisse les enfants choisir, selon ses habitudes).*

J'ai besoin que vous mimiez cette situation (*histoire*) en même temps, mais sans se parler avant. Les enfants de la classe vont deviner à l'aide des indices physiques si l'émotion que vous avez choisie est semblable ou différente. *L'enseignante peut mimer en même temps si la tâche est trop difficile pour certains enfants ou s'ils sont timides.*

Exemples de situations que l'enseignante pourrait demander aux enfants mimer :

-tu dois manger du brocoli; tu joues à la plage; c'est le premier jour d'école; tu nages la tête sous l'eau; tu es à l'épicerie et ta maman refuse d'acheter quelque chose que tu aurais voulu avoir; tu joues avec une console de jeu; tu dois recevoir un vaccin chez le docteur; c'est ta fête; il y a un insecte dans ton lit; etc.

Après le mime on demande aux enfants de la classe comment «l'enfant 1» se sentait et comment «l'enfant 2» se sentait. Ensuite l'enseignante peut demander s'ils avaient choisi de mimer une émotion semblable ou différente.

Qui se serait sentie comme «l'enfant 1». Pourquoi?

Qui se serait sentie comme «l'enfant 2». Pourquoi?

Les enfants peuvent ensuite expliquer pourquoi la situation mimée leur ferait vivre l'émotion choisie. Les autres enfants sont aussi invités à mimer et à discuter de leur émotion face à la situation mimée. Selon l'attention des enfants, il est possible d'étaler cette activité sur plusieurs moments plus courts en début ou en fin de journée, par exemple.

Lorsque tous les enfants sont venus une fois, on peut faire refaire la même chose, mais les enfants se préparent tous en même temps. C'est le début de la planification du jeu. Les enfants sont invitées à rejouer la situation en y incluant une émotion de leur choix. L'enseignante explique ceci aux enfants :

Maintenant nous allons faire un jeu de faire-semblant avec des situations qui provoquent des émotions. Je vais vous demander de vous placer avec un ami. Ensuite, vous allez piger une carte bleue³⁶. Sur ma carte bleue, il y a une image. Il faudra bien regarder l'image et la jouer. Pour bien la jouer, il faudra penser à ce qui aurait pu se passer avant, et après. Il faut inventer une histoire à partir de la carte. Lorsque l'histoire est inventée, il faut la mimer. Puis, plus tard chaque équipe viendra la jouer devant la classe et nous allons tenter de la deviner. Pensez bien à l'histoire qui est sur le carton et à une émotion.

L'enseignante peut faire une modélisation pour aider les élèves à mieux saisir la tâche.

3. Intégration :

(environ 5 minutes)

Les élèves seront amenés à réfléchir sur leurs apprentissages par le biais d'un questionnaire oral. Une fois les élèves installés en cercle, l'intervenante questionne l'ensemble des jeunes pour faire ressortir les éléments cognitifs et affectifs qui ont marqué leurs apprentissages. Par exemple, elle peut demander :

- *À ton avis, qu'est-ce que cette activité vous a permis de faire? (trouver les indices qui nous permettent de savoir comment quelqu'un se sent, mimer des émotions)*
- *Croyez-vous avoir appris quelque chose de nouveau? Pourquoi?*
- *Quel a été votre moment préféré de l'activité? Pourquoi? Qu'avez-vous trouvé le plus facile? Pourquoi?*

³⁶ Les images de situations provoquant des émotions sont disponibles à l'annexe 1.

Activité 3 : Je joue à faire-semblant...les émotions

Les éléments-clés :

- Comprendre que l'expression émotionnelle (réactions physiques observables) peut différer d'une personne à une autre.

Les compétences attendues :

- Réfléchir au concept de prise de perspective d'autrui, au respect des différences et à l'empathie.

Matériel nécessaire :

- Loupe³⁷ (ou autre objet pour attirer l'attention des enfants sur certains aspects des photographies)
- Images des 4 émotions présentées à la première activité
- Images des visages d'enfants exprimant différentes émotions³⁸
- Feuille d'activité 1.3.³⁹
- Crayons

Déroulement de l'activité 3

1. Amorce :

(environ 5 minutes)

Invitez les enfants à s'asseoir en cercle pour procéder à l'amorce de l'activité.

Qui se souvient de ce que nous avons appris la semaine dernière :

- 1) On a appris que lorsque l'on ressent une émotion, c'est parce qu'il s'est passé quelque chose :

On est content parce que...

On est fâché parce que...

On a peur parce que...

On est triste parce que...

- 2) On a aussi appris que parfois, nos émotions changent (Rappel de l'histoire de Juliette et des anneaux dans la cour de récréation)

- 3) Ou encore que nos émotions sont différentes de celles des autres (Rappel de l'histoire des deux garçons dans l'arbre)

Nous avons déjà parlé des indices physiques qui nous permettent de deviner les émotions des autres (on peut présenter de nouveau les visages de la première activité et la loupe).

J'aimerais que vous me montriez (mimiez) votre visage content, triste, fâché, apeuré...

Comme vous êtes bons!

Tu te souviens, parfois les indices pour une même émotion peuvent être différents d'une personne à une autre. Par exemple, lorsque l'on est triste nos pleurs (la manière d'exprimer notre peine, notre tristesse...parfois on est triste sans pleurer) ne seront pas nécessaires les mêmes que ceux

³⁷ Un canevas pour créer la loupe est disponible à l'annexe 2.

³⁸ Les images de visages d'enfants exprimant différentes émotions peuvent être consultées à l'annexe 3.

³⁹ La feuille d'activité est accessible à l'annexe 4.

des autres. Aussi, on peut être un petit peu triste ou très triste. Tu te souviens de Meggie (montrer la photo «émotion triste») elle est triste, mais elle ne pleure pas. C'est la même chose pour les autres émotions (content, fâché, peur...).

Je vais te montrer des photographies et des images d'enfants qui vivent des émotions à différents niveaux d'intensités (ça veut dire que certains seront très fâchés et d'autre seulement un peu fâché) et sur les images, tu vas pouvoir trouver les indices physiques qui sont différents ou semblables.

Les enfants sont assis en cercle et on place les 4 images (4 émotions de l'activité 1) au centre par terre.

Quelle est l'émotion de l'enfant sur l'image?

Est-ce qu'elle est un peu, ou beaucoup _____?

Comment le sais-tu? Quels sont les indices qui nous le prouvent?

Montrez aux enfants les différences entre les visages qui ont la même émotion, mais à un niveau d'intensité différent : peux-tu identifier les différences entre les visages?

Mime un peu et beaucoup

2. Réalisation :

(environ 40 minutes)

Préparation au jeu :

Regarde bien la feuille d'activité que je tiens. Il y en a une pour toi à ta table. Lire les instructions aux enfants. Les enfants pigent ensuite une image d'un visage d'enfant qui représente une émotion (par exemple, un enfant un peu ou très triste) et sont invités à trouver une situation qui les ferait se sentir de cette façon.

Une fois la situation trouvée, ils doivent la communiquer à l'enseignante puis la dessiner (l'enseignante écrira la situation derrière le dessin). Si certains enfants ont des difficultés, l'enseignante doit les questionner pour les aider à trouver eux-mêmes une situation.

Les enfants qui ont terminé avant les autres peuvent piger une autre émotion.

Jeu de faire-semblant :

1) Retour en groupe et présentation de deux exemples de dessins d'enfants

Maintenant, nous allons jouer à faire semblant que nous vivons les situations que tu as dessinées. D'abord, nous allons le en groupe et ensuite vous pourrez le faire en équipe. J'y vais en premier. Qui aimerait mimer ma situation avec moi?

Un enfant joue un rôle avec l'intervenante puis avec un autre enfant. Chaque fois, des enfants peuvent réagir à la situation présentée. *Comment te sentirais-tu si cela t'arrivait ?*

L'enseignante fait ressortir qu'il est possible d'avoir des émotions différentes pour une même situation et qu'une même émotion peut s'exprimer de diverses manières.

2) En équipe de deux, les enfants se présentent leur dessin

Maintenant que vous savez comment faire, vous pouvez faire équipe avec un ami. Il faudra mimer ton dessin et ensuite le sien. *Demande-lui comment il était (par exemple, un peu, ou très fâché).*

Les enfants jouent à tour de rôle la situation (ils peuvent jouer en parlant...) aux autres. L'enseignante pourra aider les enfants en mimant également (en demandant aux enfants comment ils vont mimer la situation) ou en donnant des indices (aux enfants qui doivent deviner).

Si le temps le permet, on peut changer de partenaire. Les enfants refont l'échange et le jeu de faire-semblant.

- 3) Maintenant que tu comprends bien les émotions, j'ai un dernier jeu à faire aujourd'hui. Je commence pour vous donner un exemple. Ce matin, je ne trouvais pas le chandail que j'avais envie de porter. J'étais un peu fâchée (coller les mains ensemble). Puis, lorsque je suis sortie de chez moi pour venir ici, j'ai manqué l'autobus et j'ai dû attendre la suivante. J'étais très fâchée (mimer les bras grands ouverts en se levant).

Rappelez-vous que les gens peuvent avoir des émotions ou des sentiments différents pour une même situation. Je vais te nommer des situations et ensuite si tu crois que tu aurais eu une petite émotion (par exemple que tu aurais été un peu fâché) tu fais ce geste avec tes mains. Si tu crois que tu aurais eu une grande émotion (par exemple, tu aurais été très fâché), tu fais le geste.

- Comment serais-tu content si c'était ton anniversaire?
- Comment serais-tu content si ton ami te faisait un sourire?
- Comment serais-tu triste si tu salissais ton pantalon préféré?
- Comment serais-tu triste si ton meilleur ami devait changer d'école?
- Comment serais-tu apeuré si un chien que tu ne connais pas jappait et courait après toi?
- Comment serais-tu apeuré s'il y avait une araignée dans ton lit?
- Comment serais-tu fâché si tes parents refusaient de t'acheter un jouet que tu as très envie d'avoir?

3. Intégration :

(environ 5 minutes)

Les élèves seront amenés à réfléchir sur leurs apprentissages par le biais d'un questionnement oral. Une fois les élèves installés en cercle, l'intervenante questionne l'ensemble des jeunes pour faire ressortir les éléments cognitifs et affectifs qui ont marqué leurs apprentissages. Par exemple, elle peut demander :

- *À ton avis, qu'est-ce que cette activité vous a permis de faire? (trouver les indices qui nous permettent de savoir comment quelqu'un se sent, mimer des émotions)*
- *Croyez-vous avoir appris quelque chose de nouveau? Quoi?*
- *Quel a été votre moment préféré de l'activité? Pourquoi? Qu'avez-vous trouvé le plus facile? Pourquoi?*

Deuxième partie

Je joue à faire-semblant...avec mes amis

Description

Les activités de cette deuxième partie veulent amener l'enfant à réfléchir à propos de comportements empathiques et prosociaux. Aussi, il sera invité à identifier des solutions pour gérer ses émotions plus intenses et celles des autres. Les activités mettront l'emphasis sur des valeurs qui sont associées aux comportements sociaux et les moments de jeu permettront aux enfants de les expérimenter.

- **Éléments-clés**

Activité 4 : Reconnaissance des signes physiques caractérisant une émotion intense et de divers moyens pour gérer celle-ci.

Activité 5 : Compréhension des comportements qui démontrent un souci envers l'autre et d'alternative pour venir en aide aux gens de leur entourage en leur démontrant que l'on souhaite prendre soin d'eux.

Activité 6 : Connaître des solutions prosociales pour favoriser les interactions positives et plaisantes avec les pairs.

À la fin de la seconde partie, les enfants seront aptes à démontrer des habiletés liées aux compétences éthiques :

3- Adopter des comportements qui facilitent les rapports sociaux positifs : identifier des stratégies concernant la gestion de ses émotions; connaître des comportements pour répondre aux émotions des autres dans diverses situations; être en mesure d'apporter son soutien à un pair dans le besoin.

4- Collaborer et coopérer avec les autres : partager le matériel, échanger des idées, faire preuve d'écoute et de respect pour l'autre lors de la réalisation d'un projet commun.

Activité 4 : Je joue à faire-semblant...avec mes amis

Les éléments-clés :

- Reconnaître des signes physiques caractérisant une émotion intense et divers moyens pour gérer celles-ci.

Les compétences attendues :

- Reconnaître les signes physiques qui caractérisent les émotions intenses;
- Identifier des moyens socialement acceptables pour y réagir;
- Expérimenter l'un de ces moyens en situation de jeu de faire-semblant.

Matériel nécessaire :

- Images présentant des trucs pour se calmer⁴⁰ + images de personnages très fâchés⁴¹
- Boîte de spaghetti
- Sacs qui contiennent le matériel pour le jeu de faire-semblant «papa et maman» (prévoir un sac par équipe/2-3 enfants)
 - o 1 linge à vaisselle
 - o Des couverts (pour le nombre de joueurs)
 - o 1 poêle avec des jouets en forme d'aliments
 - o 1 casquette
 - o Des chapeaux de fête
 - o Des crayons
 - o 1 tablette de feuilles

Déroulement de l'activité 4

1. Amorce :

(environ 5 minutes)

Invitez les enfants à s'asseoir en cercle pour procéder à l'amorce de l'activité.

Je vais vous faire faire un petit jeu de mime. Maintenant, vous savez que lorsque l'on mime on ne parle pas.

Tu fais semblant d'être très fâché, tu es tellement fâché que tout ton corps est tendu, ton cou, tes épaules et tes bras sont rigides (dur) et tes poings sont fermés et serrés.

Bravo vous êtes de bons mimes! Maintenant, tu fais semblant d'être un spaghetti cru. Tu es long et rigide (dur). Tous les spaghettis sont maintenant dans une grande marmite. Lorsque l'on place les spaghettis dans l'eau chaude, qu'est-ce qui se passe? Ils cuisent. Tu fais semblant que tu cuis tranquillement. Tu deviens léger et mou. Ton corps se pli tranquillement et puis maintenant tu es tellement mou que tu ne peux plus te tenir debout. Tu tombes dans le fond de la marmite complètement détendu et relaxé, tu ne bouges plus.

Oui, c'est ça! Bravo j'ai des nouilles bien cuites! Maintenant tu peux te rasseoir.

⁴⁰ Les images proviennent du programme *Second Step*.

⁴¹ Les images ont été sélectionnées dans celles disponibles aux annexes 1 et 3.

À votre avis, à quoi servait mon activité?
Se détendre, se calmer, je parle, je réfléchis...etc.

Est-ce que vous croyez que c'est correct d'être fâché parfois? Pourquoi?
Oui, c'est correct de se sentir fâché parfois. Tout le monde est fâché de temps à autre.

Mais ce que l'on fait lorsque l'on est fâché, nos gestes ou les mots que l'on utilise, n'est pas toujours correct. Est-ce que vous pouvez me parler des choses que l'on fait lorsque l'on se sent fâché?

Frapper, crier, mordre, dire des noms ou des choses méchantes aux autres, pousser, etc.

Pourquoi ce n'est pas correct?

Parce que cela blesse les autres, sur le corps ou sur le cœur (on a de la peine quand on se fait dire des choses méchantes, même si on n'a pas de bobos que l'on peut voir).

2. Réalisation

Préparation au jeu :

Maintenant, vous pouvez jouer en équipe à un jeu de faire-semblant. Le matériel est dans le sac. Il faut faire des équipes de 3 enfants, venir chercher un sac et observer le matériel pour trouver les personnages que vous pourriez jouer avec le matériel. Ensuite, vous pourrez amorcer votre jeu.

(expérimentation 10 minutes)

Jeu de faire-semblant :

Retour en groupe *(5 minutes)* :,

Qui peut me nommer les personnages qui ont été joués ?

Le défi en situation de jeu :

J'aimerais que l'un des personnages de ton jeu vive une émotion intense et que les autres personnages l'aident à se calmer, à se relaxer.

(Prévoir d'afficher des exemples imagés pour aider les enfants)

Alors, vous devez tenter de suivre les défis suivants dans ton scénario de jeu imagé :

- 1)- choisir une situation qui provoque une émotion intense pour l'un des personnages (images en exemple);
- 2)- faire jouer l'expression de l'émotion intense par des indices physiques par le personnage;
- 3)- choisir des solutions pour se calmer et les expliquer au personnage par le biais du jeu (images en exemple).

Exemple de comportements : prendre une grande respiration, compter jusqu'à 5, se retirer quelques instants, etc. Si les classes ont déjà des affiches présentant ces comportements, utilisez-les.

On laisse les enfants expérimenter entre 10 et 20 minutes selon la dynamique du groupe et les questions suivantes peuvent être utilisées ensuite :

- Quelle était la situation qui provoquait une émotion;*
- Quelle était la réaction du personnage;*
- Quelle était la solution proposée pour aider le personnage.*

3. Intégration :

(environ 5 minutes)

Les élèves seront amenés à réfléchir sur leurs apprentissages par le biais d'un questionnement oral. Une fois les élèves installés en cercle, l'intervenante questionne l'ensemble des jeunes pour faire ressortir les éléments cognitifs et affectifs qui ont marqué leurs apprentissages. Par exemple, elle peut demander :

- *À ton avis, qu'est-ce que cette activité vous a permis de faire? (trouver les indices qui nous permettent de savoir comment quelqu'un se sent, mimer des émotions)*
- *Croyez-vous avoir appris quelque chose de nouveau? Quoi?*
- *Quel a été votre moment préféré de l'activité? Pourquoi? Qu'avez-vous trouvé le plus facile? Pourquoi?*

Activité 5 : Je joue à faire-semblant...avec mes amis – compétences éthiques

Les éléments-clés :

- Comprendre l'impact que nos gestes peuvent avoir sur le bien-être des autres.

Les compétences attendues :

- Identifier des comportements qui démontrent un souci vers l'autre.

Matériel nécessaire :

- Mises en situation imaginées⁴² sur le thème de jeu qui sera proposé
- Sacs qui contiennent le matériel pour le jeu de faire-semblant portant sur «hôpital» (prévoir un sac par équipe/2-3 enfants)
 - o 1 trousse médicale
 - o 1 casquette
 - o 1 linge à vaisselle
 - o 1 radiographie
 - o Bandes de coton
 - o Crayons
 - o 1 tablette de feuilles
 - o 1 collier
 - o Étiquettes avec suggestion d'un rôle (médecin, infirmier, parent, enfant)⁴³

Déroulement de l'activité 5

1. Amorce :

(environ 5 minutes)

Invitez les enfants à s'asseoir en cercle pour procéder à l'amorce de l'activité.

Est-ce que toi tu connais des gens à qui tu tiens, des gens que tu aimes et pour qui tu as de l'affection?

Est-ce que tu connais une façon de démontrer que tu tiens à quelqu'un (souci pour l'autre...)?
(rendre service, sourire, dire des mots gentils, tenir la main, inclure dans tes jeux, consoler, gestes, paroles, etc.)

Écrire les réponses des enfants avec des repères visuels au tableau (dessins).

Comment est-ce que tu te sens lorsque quelqu'un prend soin de toi?

(bien, spécial, apprécié, etc.)

Est-ce que tu te souviens d'un moment où cela t'est arrivé?

Aujourd'hui nous allons apprendre différentes façons de démontrer aux autres que l'on tient à eux, que l'on peut prendre soin d'eux.

⁴² Voir annexe 5.

⁴³ Les enfants peuvent dessiner leur étiquette.

2. Réalisation :

Préparation au jeu :

Maintenant, tu peux jouer en équipe à un jeu de faire-semblant. Tu as le matériel dans le sac. Il faut des équipes de 3 enfants. Tu n'es pas obligé de les utiliser, mais j'ai aussi ajouté des images pour t'indiquer des idées de personnages que tu peux choisir. Il y aussi des images sur le tableau pour t'inspirer si tu veux avoir des idées. Vous voyez les images forment une histoire (il y a un début, des péripéties et une fin).

Présentation des rôles et des objets présents dans le sac de chaque équipe avant l'expérimentation.

Qui peut nommer les rôles que l'on peut jouer?

Qui peut m'expliquer ce que peut faire chaque personnage?

Le docteur?

L'infirmière?

Le parent?

L'enfant?

Qui peut m'expliquer à quoi servent les objets qui sont dans les sacs? Faire au minimum la présentation de la trousse du docteur (ex. : stéthoscope, otoscope, marteau, test d'optométrie, etc.).

Jeu de faire-semblant

Expérimentation durant environ 10 minutes

Durant l'expérimentation des enfants, l'intervenante circule et peut aider les enfants :

- En situation de jeu

Prendre un rôle temporaire et utiliser les objets abstraits ou concrets non utilisés par les enfants.

Questionner les enfants ou faire des suggestions pour le scénario («comment allez-vous? Et votre bébé, est-ce qu'il est malade?», «Si on amenait votre bébé à la clinique?», «Bonjour madame l'infirmière, madame X est avec son bébé et il ne va pas bien, pouvez-vous l'aider?», etc.)

- En dehors du jeu

Questionner les enfants sur ce qu'ils connaissent des rôles ou sur leurs idées de scénario.

Retour en groupe (5 minutes)

Le défi en situation de jeu

J'aimerais que les personnages effectuent des comportements qui démontrent un souci pour les autres. Montrez les réponses que les enfants avaient déjà trouvées concernant les façons de démontrer aux autres que l'on tient à eux.

Si nécessaire, il est possible de faire une présentation de quelques objets qui n'ont pas été utilisés par les enfants. Les enfants peuvent terminer leur jeu de rôle et l'intervenante poursuit les interventions pour les aider à aller un peu plus loin. (10-20 minutes selon le groupe)

3. Intégration :

(environ 5 minutes)

Les élèves seront amenés à réfléchir sur leurs apprentissages par le biais d'un questionnement oral. Une fois les élèves installés en cercle, l'intervenante questionne l'ensemble des jeunes pour faire ressortir les éléments cognitifs et affectifs qui ont marqué leurs apprentissages. Par exemple, elle peut demander :

- *À ton avis, qu'est-ce que cette activité vous a permis de faire? (trouver les indices qui nous permettent de savoir comment quelqu'un se sent, mimer des émotions)*
- *Croyez-vous avoir appris quelque chose de nouveau? Quoi?*
- *Quel a été votre moment préféré de l'activité? Pourquoi? Qu'avez-vous trouvé le plus facile? Pourquoi?*

Activité 6 : Je joue à faire-semblant...avec mes amis

Les éléments-clés :

- Connaître des solutions prosociales pour favoriser les interactions positives et plaisantes avec les pairs.

Les compétences attendues :

- Mettre en pratique des solutions de partage de nature prosociale en situation de jeu.

Matériel nécessaire :

- Image pour la mise en situation «Anna, Mathieu et les dinosaures»⁴⁴
- Sacs qui contiennent le matériel pour le jeu de faire-semblant «princesses et chevaliers» (prévoir un sac par équipe/ 3-4 enfants)
 - Étiquettes avec les personnages⁴⁵
 - 2 Couronnes
 - 1 collier
 - 1 coffre
 - 1 linge à vaisselle
 - 2 rouleaux de papier d'emballage
 - 1 tutu rose
 - 1 tête de dragon
 - Crayons
 - 1 tablette de feuilles

Déroulement de l'activité 6

1. Amorce :

(environ 5 minutes)

Invitez les enfants à s'asseoir en cercle pour procéder à l'amorce de l'activité.

Tu sais, lorsque deux enfants veulent jouer avec un même jouet, il y a plusieurs façons pour bien jouer. Est-ce que toi tu penses en connaître une?

Sur mon image, il y a deux amis. Ici, c'est Anna et là c'est Mathieu. Ils sont tous les deux dans la même classe. Anna joue avec les deux gros dinosaures depuis longtemps. Ce sont les seuls gros dinosaures de la classe. Mathieu joue avec les petits dinosaures, mais il préférerait jouer avec ceux qui sont gros.

Comment Mathieu se sent-il? *Triste, parce qu'il veut jouer avec les dinosaures, mais c'est Anna qui joue avec.*

Il y a un problème = les deux enfants veulent jouer avec les mêmes jouets.

⁴⁴ La mise en situation provient du programme *Second Step*.

⁴⁵ Les images sont accessibles en annexe 6.

Qu'est-ce que Mathieu peut faire?

Qu'est-ce qui serait le plus amusant pour les deux amis?

Jouer ensemble avec les dinosaures.

Ils peuvent partager, échanger ou les prendre chacun leur tour.

Le jeu du petit train

Avant d'entreprendre le jeu de faire-semblant en équipe, j'ai envie de vous amener faire un tour dans mon train imaginaire. C'est un petit train qui avance très très rapidement! Qui a envie de faire un tour? Oh, mais il y a seulement 7 places.

Après un premier tour, l'enseignante propose de refaire l'exercice avec 7 enfants. Elle les laisse déterminer qui prendra place dans le train en les encourageant à expliquer les raisons de leurs choix. *Les enfants ont rapidement soulevé l'idée de justice.*

2. Réalisation

Préparation au jeu :

J'ai mis de nouveaux objets dans les sacs comme vous m'aviez demandé. Avec ces objets, tu peux inventer une histoire avec différents personnages, ils y en a sur des étiquettes dans ton sac. Tu vas devoir trouver des moyens pour partager les personnages et le matériel avec tes amis durant le jeu. Les personnages de ton jeu, ils vont avoir le même problème que les enfants de mon histoire. Ils veulent avoir le même objet. C'est toi qui vas devoir l'imaginer et le dessiner sur une feuille de la tablette qui est dans ton sac. Ensuite, quand les trois amis de ton équipe ont dessiné un objet, il faut choisir lequel vous utiliserez et vous pourrez commencer à jouer à faire-semblant.

- 1) Choisir un rôle (princesse, prince, chevalier, roi, reine, dragon, etc.)
- 2) Choisir un objet et le dire aux amis de mon équipe (donner des exemples aux enfants – cheval, collier, coffre, sac, etc.)
- 3) Dessiner l'objet (chaque enfant dessine un objet)
- 4) Jouer les histoires inventées (faire-semblant en incluant les objets dessinés par les enfants)

L'intervenante circule et questionne les enfants à propos de leur tâche :

-qu'est-ce que tu dessines? À quoi sert cet objet?

-Les autres de ton équipe, qu'est-ce qu'ils ont choisi de dessiner?

Jeu de faire-semblant :

Lorsque les enfants ont terminé leur dessin, ils peuvent jouer à faire-semblant et refaire une histoire de leur choix. L'intervenante peut les questionner pour les aider à entrer en contexte de jeu ou à préciser leur scénario :

-Qu'est-ce que ton personnage peut faire en premier?

-Que dirais-tu si nous faisons semblant que...?

-Que faites-vous, Monsieur le chevalier?

-Pourriez-vous me dire où est le château?

-Avez-vous entendu dire qu'un dragon était dans les parages?

L'intervenante peut, à la fin de l'activité, donner quelques exemples d'histoires originales qu'elle a observées.

Retour sur le déroulement du jeu :

Est-ce qu'il y a eu des problèmes? (particulièrement concernant le partage des rôles et du matériel)
Qu'est-ce que tu as trouvé comme solution?

3. Intégration :

Les élèves seront amenés à réfléchir sur leurs apprentissages par le biais d'un questionnement oral. Une fois les élèves installés en cercle, l'intervenante questionne l'ensemble des jeunes pour faire ressortir les éléments cognitifs et affectifs qui ont marqué leurs apprentissages. Par exemple, elle peut demander :

- *À ton avis, qu'est-ce que cette activité vous a permis de faire? (trouver les indices qui nous permettent de savoir comment quelqu'un se sent, mimer des émotions)*
- *Croyez-vous avoir appris quelque chose de nouveau? Quoi?*
- *Quel a été votre moment préféré de l'activité? Pourquoi? Qu'avez-vous trouvé le plus facile? Pourquoi?*

Troisième partie

Je joue à faire-semblant...et je règle mes conflits

Description

Durant cette partie, l'enfant doit expérimenter le décodage d'une situation sociale et enrichir son répertoire de solutions face à un problème. Il fera l'expérience de différentes étapes pour faire face à un problème social : identifier le problème, générer des solutions et prédire les conséquences des solutions possibles.

Il pourra, par le biais de mises en situation et de jeux, 1) prendre conscience des différentes situations envisageables lorsque l'on vit un problème et 2) identifier les solutions qui conviennent à toutes les personnes impliquées.

- **Éléments-clés**

Activité 7 : Décodage des situations sociales et identification de buts sociaux de certains acteurs.

Activité 8 : Réflexion sur le répertoire de stratégies en situation de conflits.

Activité 9 : Mise en commun des étapes pour faire face à un problème social.

À la fin de la troisième partie, les enfants seront aptes à démontrer des habiletés liées aux compétences procédurales :

5- Trouver des stratégies adaptées lors de diverses situations de conflits : faire appel à sa créativité pour identifier des stratégies; mettre en pratique les stratégies lors de jeux de rôles.

6- Réfléchir à la nature des stratégies proposées : comprendre qu'une stratégie acceptable socialement est habituellement positive pour tous.

Activité 7 : Je joue à faire-semblant...et je règle mes conflits

Les éléments-clés :

- Expérimenter le décodage de situations sociales impliquant des enfants d'âge préscolaire.

Les compétences attendues :

- identifier les problèmes rencontrés par les acteurs et les buts sociaux de ceux-ci lors de mises en situation;
- expérimenter des jeux impliquant des situations problèmes et être capable de reconnaître les émotions impliquées.

Matériel nécessaire :

- Image pour la mise en situation⁴⁶ servant à l'amorce «Virginie, Amélie et le manteau perdu»;
- 6 sacs qui contiennent le matériel pour le jeu de rôles «princesses et chevaliers» (à noter que du matériel aura été ajouté selon les idées des enfants lors de l'activité précédente);
 - o 2 couronnes
 - o 1 collier
 - o 1 coffre
 - o 1 fleur
 - o 1 linge à vaisselle
 - o 1 bouclier
 - o 2 rouleaux de papier d'emballage
 - o 1 tutu rose
 - o 1 tutu beige
 - o 1 tête de dragon
 - o Crayons
 - o 1 tablette de feuilles
 - o

Déroulement de l'activité 7

1. Amorce :

(environ 5 minutes)

Invitez les enfants à s'asseoir en cercle pour procéder à l'amorce de l'activité.

Est-ce que tu sais ce que c'est un problème?

Un problème est une situation pénible, embarrassante ou difficile. (Rappel de l'histoire d'Anna et Mathieu qui veulent les mêmes jouets)

Est-ce que toi, tu observes parfois des problèmes à l'école ou à la maison?

⁴⁶ La mise en situation provient du programme *Second Step*.

Regarde mon image : ici c'est Virginie et là c'est Amélie. Amélie est déjà prête pour aller jouer dehors. Virginie a hâte d'aller dans la cour, mais elle ne trouve pas son manteau. Elle est embêtée parce qu'elle sait qu'elle doit porter son manteau pour aller dehors.

Comment Virginie se sent? (*triste ou fâchée*)

Comment peux-tu le dire? (*L'expression de son visage, de son corps*)

Les émotions sont un indice qu'il y a un problème. Tu te souviens que lorsque l'on a une émotion intense, il faut d'abord se calmer avant de tenter de résoudre le problème. Est-ce que tu crois que Virginie a besoin de se calmer? (*Non, elle ne semble pas très triste ou très fâchée*)

Quel est le problème? (*Elle ne trouve pas son manteau et elle en a besoin pour aller dans la cour avec son amie*)

Qu'est-ce qu'elle peut faire? Qu'est-ce qui se passera ensuite?

Ex. : *Elle peut sortir sans son manteau – Qu'est-ce qui se passera?*

Elle peut demander de l'aide – Qu'est-ce qui se passera?

Elle peut chercher encore – Qu'est-ce qui se passera?

Elle peut pleurer – Qu'est-ce qui se passera?

2. Réalisation

(environ 50 minutes)

Préparation au jeu :

Dans les sacs de jeu, il y a les mêmes objets que la semaine dernière. J'ai aussi ajouté quelques nouveautés que vous m'aviez suggérer que tu pourras découvrir avec ton équipe. Il faudra trouver des moyens pour partager les rôles et le matériel avec les autres.

Jeu de faire-semblant :

Vous pouvez poursuivre le jeu commencé la semaine dernière. En jouant, vous pourriez penser à des problèmes que pourraient rencontrer tes personnages et essayez de les jouer.

Durant l'expérimentation des enfants, l'intervenante circule et peut aider les enfants :

- En situation de jeu

Prendre un rôle et utiliser les objets abstraits ou concrets non utilisés par les enfants

- En dehors du jeu

Questionner les enfants ou faire des suggestions pour le scénario (bonjour princesse, que se passe-t-il au château aujourd'hui? Est-ce que le chevalier est revenu? Où est-il? etc.)

Si le jeu est facile pour certains enfants, l'intervenante peut complexifier le scénario en demandant aux enfants de piger une émotion à jouer.

Retour en groupe :

Questionner les enfants sur les problèmes que leurs personnages ont rencontrés.

-Que se passe-t-il sur cette image?

-Est-ce un problème si _____? Si oui, pourquoi?

Faire ressortir le fait que le problème est souvent associé à la colère ou la tristesse tandis que la solution amène le contentement, la satisfaction.

3. Intégration :

(environ 5 minutes)

Les élèves seront amenés à réfléchir sur leurs apprentissages par le biais d'un questionnaire oral. Une fois les élèves installés en cercle, l'intervenante questionne l'ensemble des jeunes pour faire ressortir les éléments cognitifs et affectifs qui ont marqué leurs apprentissages. Par exemple, elle peut demander :

- *À ton avis, qu'est-ce que cette activité vous a permis de faire? (trouver les indices qui nous permettent de savoir comment quelqu'un se sent, mimer des émotions)*
- *Croyez-vous avoir appris quelque chose de nouveau? Quoi?*
- *Quel a été votre moment préféré de l'activité? Pourquoi? Qu'avez-vous trouvé le plus facile? Pourquoi?*

Activité 8 : Je joue à faire-semblant...et je règle mes conflits

Les éléments-clés :

- Comprendre qu'il y a plusieurs solutions qui peuvent être employées pour résoudre des problèmes.

Les compétences attendues :

- Enrichir son répertoire de solutions face à des situations problèmes et avoir la capacité d'y recourir au besoin.

Matériel nécessaire :

- Image pour la mise en situation⁴⁷ «William, Thomas et la balle»
- Images pour la nouvelle thématique⁴⁸
- 5 sacs qui contiennent le matériel pour le jeu de faire-semblant sur la thématique «magiciens, sorcières et monstres» (prévoir un sac par équipe/4-5 enfants)
 - 1 collier
 - 1 coffre
 - 1 fleur
 - 1 linge à vaisselle
 - 1 bouclier
 - 2 rouleaux de papier d'emballage
 - 1 tutu rose
 - 1 chapeau de sorcier et 1 casquette
 - 1 louche
 - 1 sous pot
 - 2 capes
 - 1 pomme
 - 1 tête de dragon
 - Crayons
 - 1 tablette de feuilles

Déroulement de l'activité 8

4. Amorce :

(environ 5 minutes)

Invitez les enfants à s'asseoir en cercle pour procéder à l'amorce de l'activité.

Qui se souvient de ce dont nous avons discuté la semaine dernière?

Je vous présente une nouvelle image (prendre l'image pour la mise en situation «William, Thomas et la balle»). Qu'est-ce que vous voyez?

Ici c'est William et là c'est Thomas. Thomas jouait avec la balle et William lui a arraché. Thomas est tellement fâché qu'il n'est pas capable de penser à ce qu'il pourrait faire.

Comment Thomas se sent? (*très fâché*)

⁴⁷ La mise en situation provient du programme *Second Step*.

⁴⁸ Voir annexe 7.

Comment le sais-tu?

Tu te souviens, lorsque l'on ne se sent pas bien, c'est un indice qu'il y a un problème.

Est-ce que Thomas a une émotion intense? *(oui)*

Qu'est-ce qu'il doit faire avant de régler son problème? *(Se calmer)* Pourquoi? *(Parce qu'on ne doit pas blesser les gens avec des mots méchants ou avec des gestes)*

Qu'est-ce qu'il peut faire pour se calmer? *(remontrez les dessins déjà présentés aux enfants)*

Quel est le problème?

Le problème est qu'il y a seulement un jouet et que les deux enfants le veulent.

Qu'est-ce que Thomas peut faire?

(orienter les réflexions des enfants de façon à leur permettre de faire la différence entre les solutions positives pour les deux enfants et celles où l'un des deux sera malheureux)

5. Réalisation

(environ 50 minutes)

Préparation au jeu :

J'ai mis de nouveaux accessoires dans mes sacs de jeu. Avec ces accessoires, vous pourrez inventer des histoires et les personnages qui en feront parties. Il y a 4 insignes dans chaque sac. Il faut être 4 dans chaque équipe. Lorsque vous aurez formé votre équipe, venez chercher un sac, regardez le contenu et pensez à des personnages qui pourraient être présents dans l'histoire et aux gestes qu'ils pourraient faire. Chaque des membres de l'équipe doit avoir le temps d'expliquer son idée. Quand l'ensemble des membres est d'accord, vous dessinez le personnage choisi sur un des cartons blancs avec les crayons qui sont dans le sac.

(L'enseignante écrit le nom du personnage choisi par l'enfant. Elle dessine le personnage et une action que celui-ci pourrait faire)

Jeu de faire-semblant :

Lorsque les enfants ont terminé, ils peuvent jouer à faire-semblant avec le matériel en attendant que tous les enfants aient terminé.

Retour en groupe :

Qui peut me parler du personnage qu'il a choisi pour le jeu?

Qu'est-ce qu'il pourrait faire pendant le jeu?

Est-ce que cela pourrait causer un problème? Pourquoi?

Qu'est-ce qu'il pourrait faire pour le régler?

(insister sur les solutions positives pour le plus grand nombre de personnages)

S'il reste du temps, les enfants peuvent commencer à jouer leur scénario de faire-semblant que nous poursuivrons la semaine prochaine.

Retour sur le déroulement du jeu :

Est-ce qu'il y a eu des problèmes? (particulièrement concernant le partage des rôles et du matériel)

Qu'est-ce que tu as trouvé comme solution?

6. Intégration :

(environ 5 minutes)

Les élèves seront amenés à réfléchir sur leurs apprentissages par le biais d'un questionnement oral. Une fois les élèves installés en cercle, l'intervenante questionne l'ensemble des jeunes pour faire ressortir les éléments cognitifs et affectifs qui ont marqué leurs apprentissages. Par exemple, elle peut demander :

- *À ton avis, qu'est-ce que cette activité vous a permis de faire? (trouver les indices qui nous permettent de savoir comment quelqu'un se sent, mimer des émotions)*
- *Croyez-vous avoir appris quelque chose de nouveau? Quoi?*
- *Quel a été votre moment préféré de l'activité? Pourquoi? Qu'avez-vous trouvé le plus facile? Pourquoi?*
- *As-tu des idées d'objets que je pourrais ajouter dans les sacs?*

Activité 9 : Je joue à faire-semblant...et je règle mes conflits

Les éléments-clés :

- Expérimenter le décodage de situations sociales impliquant des enfants d'âge préscolaire.
- Comprendre qu'il y a plusieurs solutions qui peuvent être employées pour résoudre des problèmes.

Les compétences attendues :

- identifier les problèmes rencontrés par les acteurs et les buts sociaux de ceux-ci lors de mises en situation;
- expérimenter des jeux impliquant des situations problèmes et être capable de reconnaître les émotions impliquées. Enrichir son répertoire de solutions face à des situations problèmes et avoir la capacité d'y recourir au besoin.

Matériel nécessaire :

- Image pour les mises en situation⁴⁹ «David et Raphaël veulent jouer aux pompiers» et «Marianne et Amélie ne s'entendent pas»
- 5 sacs qui contiennent le matériel pour le jeu faire-semblant «magiciens, sorcières et monstres» (prévoir un sac par équipe/4-5 enfants)

- 1 collier
- 1 coffre
- 1 fleur
- 1 linge à vaisselle
- 1 bouclier
- 2 rouleaux de papier d'emballage
- 1 tutu rose
- 1 chapeau de sorcier et 1 casquette
- 1 louche
- 1 sous pot
- 2 capes
- 1 pomme
- 1 tête de dragon
- Crayons
- 1 tablette de feuilles

Déroulement de l'activité 9

7. Amorce :

(environ 5 minutes)

Invitez les enfants à s'asseoir en cercle pour procéder à l'amorce de l'activité.
Est-ce que vous aimez avoir du plaisir avec vos amis?

⁴⁹ Les mises en situation proviennent du programme *Second Step*.

Parfois, même lorsque l'on a envie de s'amuser avec ses amis, on rencontre des problèmes. La semaine dernière on a dit que des problèmes ce sont des moments plus difficiles qui sont souvent accompagnés d'émotions négatives (tristesse, colère).

Qui peut me nommer les étapes pour résoudre des problèmes que l'on peut vivre avec nos amis?
D'abord, on se demande comment on se sent, ensuite si on a besoin de se calmer.
Puis, on tente de comprendre quel est notre problème et on cherche le plus de solutions possible.
On choisit les bonnes solutions. Ce sont celles qui rendent le plus de personnes heureuses (contentes).

J'ai quelques histoires pour vous avant de poursuivre avec le jeu de faire-semblant. J'aimerais que vous regardiez les images et que vous me disiez s'il y a un problème.

Image mise en situation «David et Raphaël veulent jouer aux pompiers» :

Si tu crois qu'ils ont du plaisir, lève ta main. Ici c'est David et Raphaël. Ils veulent jouer aux pompiers. Cependant, les deux amis veulent faire le rôle du chef des pompiers. Ils se chicanent. Je crois que David et Raphaël ont besoin de notre aide pour utiliser les étapes pour résoudre un problème.

Comment David et Raphaël se sentent? (fâchés)

Est-ce qu'ils ont des émotions intenses (est-ce qu'ils sont très fâchés?) Est-ce qu'ils ont besoin de se calmer? Comment?

Quand ils se sont calmés, qu'est-ce qu'ils peuvent faire? (Trouver quel est le problème être capable de nommer le problème)

Quel est le problème? (Ils veulent faire le même rôle; celui du chef pompier)

Prochaine étape : trouver des solutions? Qui a une idée? (Être deux chefs, faire chacun son tour...)

Faire le lien avec les solutions appropriées et les émotions positives.

Image mise en situation «Marianne et Amélie ne s'entendent pas» :

Si tu crois qu'ils ont du plaisir, lève ta main. Marianne et Amélie sont amies. Amélie aime jouer avec les marionnettes et Marianne a envie de jouer avec les blocs. Est-ce que Marianne et Amélie veulent à un jeu semblable ou à des jeux différents?

Est-ce que cela veut dire que Marianne et Amélie n'aiment pas jouer ensemble? (Non, elles ont juste envie de jouer à des jeux différents)

Est-ce que cela veut dire qu'elles ne sont pas amies?

Comment se sentent-elles? (probablement un peu triste)

Est-ce qu'elles ont besoin de se calmer? (non)

Quel est le problème? (les deux veulent jouer à des jeux différents)

Qu'est-ce que Marianne peut faire? (Elle peut dire : «j'ai vraiment envie de jouer avec toi, peut-être que l'on peut trouver un jeu qui nous plaît à toutes les deux»)

Et si Amélie dit : «Non, si c'est comme ça tu peux jouer toute seule». (Non, elles ne seront pas contente ni l'une ni l'autre).

Et si Marianne lui dit : «Tu n'es plus mon ami». (Elles seront tristes toutes les deux).

Quelle serait la meilleure solution à ton avis? Faire le lien avec les solutions appropriées et les émotions positives.

8. Réalisation

Préparation au jeu :

Si tu as des problèmes quand tu joues avec tes amis, tu peux penser à ces histoires pour résoudre tes problèmes.

J'ai rapporté mes sacs avec des objets pour jouer à faire-semblant. La semaine dernière je t'avais demandé de choisir des rôles. Qui se souvient des rôles que nous avons choisis? (sorcier, fée, etc.) Que peut faire la sorcière ? La fée? Le monstre? etc. Il faut que les enfants mentionnent plusieurs comportements pour les personnages qu'ils auront choisis.

Jeu de faire-semblant :

Les enfants poursuivent l'exploration des thèmes de jeu avec les objets ajoutés selon les commentaires reçus⁵⁰ (cuillères ou des brins de laine).

** il est à noter que les autres demandes des enfants n'ont pas été considérées puisqu'elles impliquaient un nombre plus important d'accessoires et ne répondrait plus à l'idée d'un jeu plus mature qui valorise la représentation par l'enfant du matériel ou l'utilisation de matériel symbolique.*

Retour :

Une équipe à la fois, qui faisait quoi? Expliquez vos scénarios...

L'intervenante peut, à la fin de l'activité, mentionner quelques exemples d'histoires originales qu'elle a observées.

Retour sur le déroulement du jeu :

Est-ce qu'il y a eu des problèmes? (particulièrement concernant le partage des rôles et du matériel)
Qu'est-ce que tu as trouvé comme solution?

9. Intégration :

Les élèves seront amenés à réfléchir sur leurs apprentissages par le biais d'un questionnement oral. Une fois les élèves installés en cercle, l'intervenante questionne l'ensemble des jeunes pour faire ressortir les éléments cognitifs et affectifs qui ont marqué leurs apprentissages. Par exemple, elle peut demander :

- *À ton avis, qu'est-ce que cette activité vous a permis de faire? (trouver les indices qui nous permettent de savoir comment quelqu'un se sent, mimer des émotions)*
- *Croyez-vous avoir appris quelque chose de nouveau? Quoi?*
- *Quel a été votre moment préféré de l'activité? Pourquoi? Qu'avez-vous trouvé le plus facile? Pourquoi?*

⁵⁰ À la fin de l'activité précédente, l'enseignante demandait aux élèves des idées d'objets qui pourraient être ajoutés à l'intérieur des sacs.

Bibliographie

- Bibliographie de l'ouvrage et du programme utilisés :

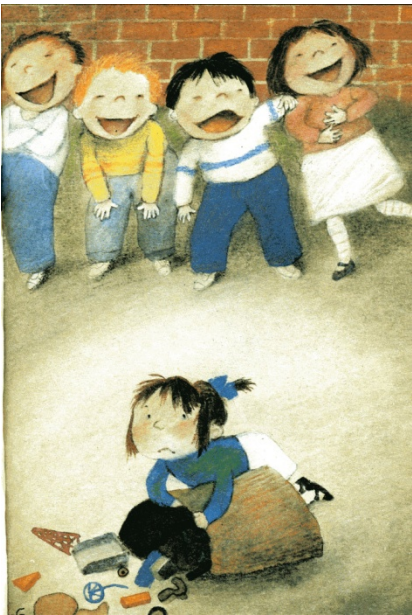
Bodrova, E. & Leong, D.J. (2012). Les outils de la pensée. Québec: PUQ.

Committee for children (2002). *Second Step. A violence prevention curriculum*. Seattle, WA: Gaullaudet University.

- Bibliographie des documents présentant les images utilisées disponible sur demande.

Annexe 1 – Images de situations provoquant des émotions







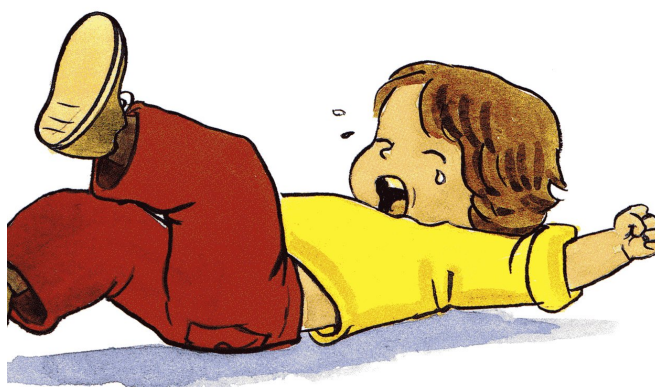
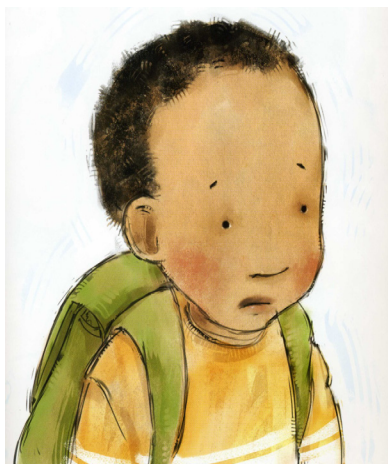


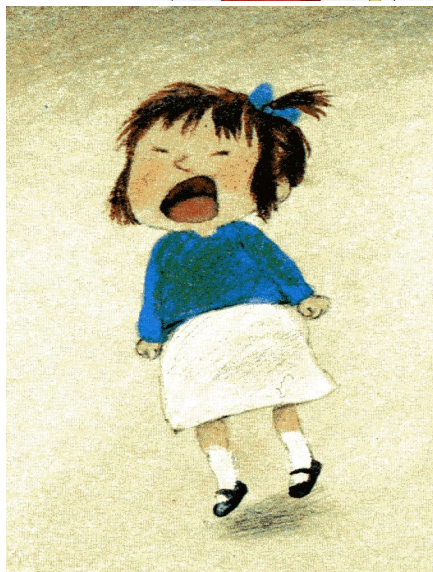
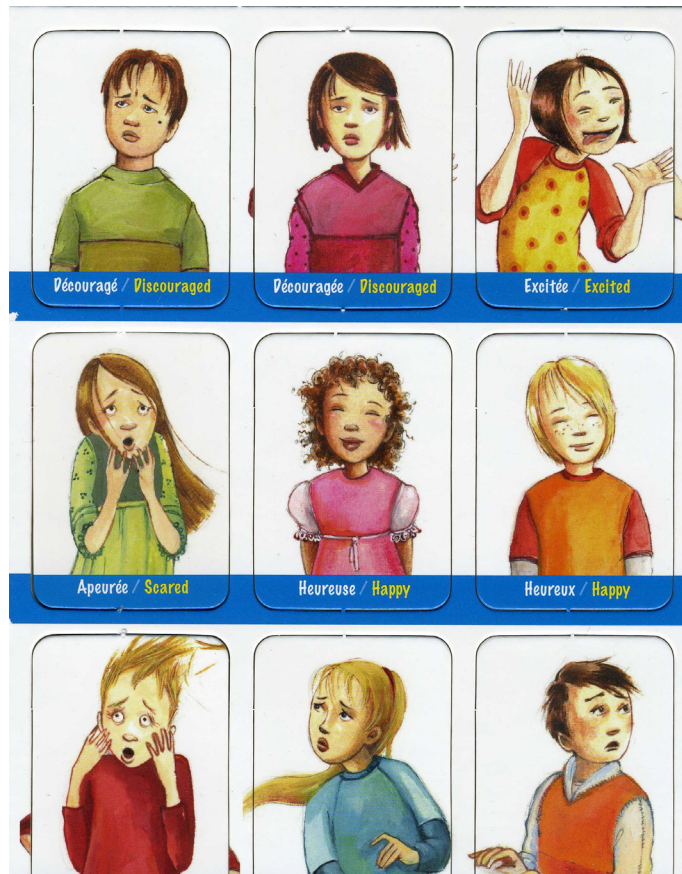


Annexe 2 – Canevas de la loupe



Annexe 3 – Images de visages exprimant différentes émotions









Agressivo / Aggressive



Fachée / Angry



Annexe 4 – Feuille pour l'activité 1.3.

Je joue à faire-semblant : activité 3

Je joue à faire-semblant : activité 3

écris

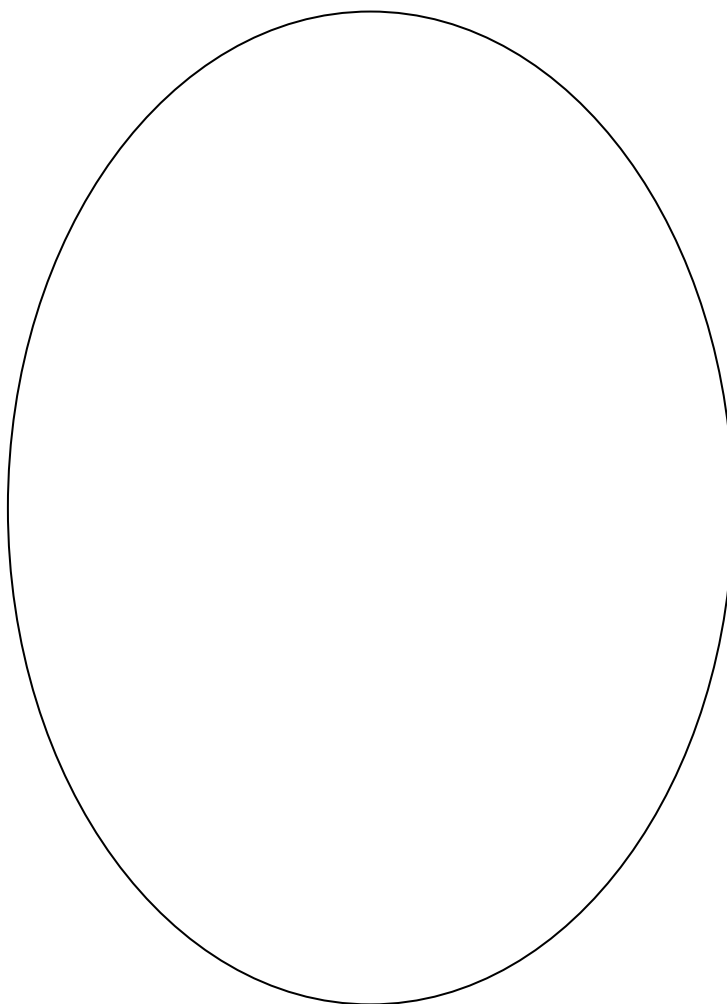


1) J'écris mon nom : _____

dessine



2) Je dessine l'émotion pigée



3) J'imagine une situation qui me fait sentir comme cela



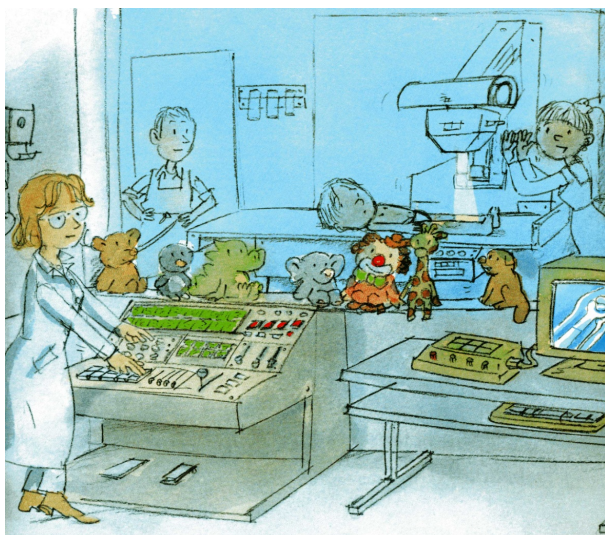
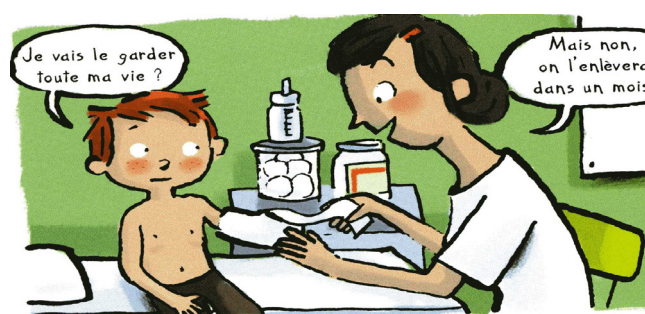
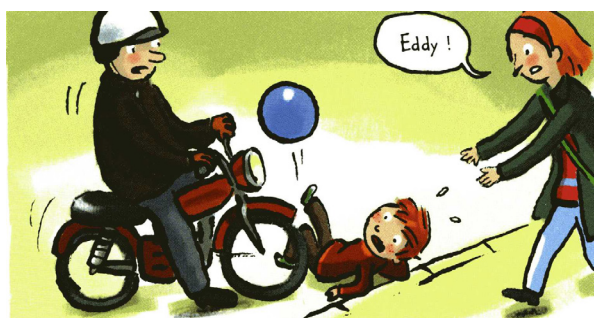
dessine



4) Je dessine la situation

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to draw the situation they are imagining.

Annexe 5 – Images pour le jeu de faire-semblant (thématique «hôpital»)

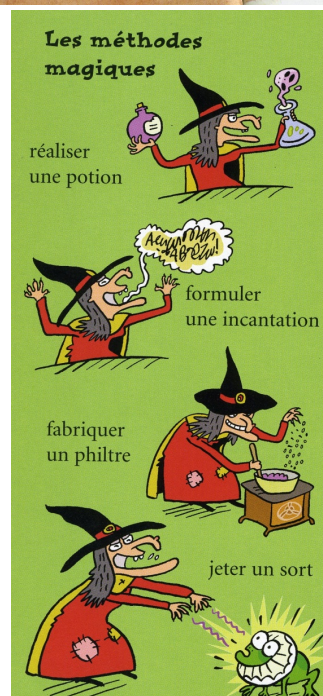


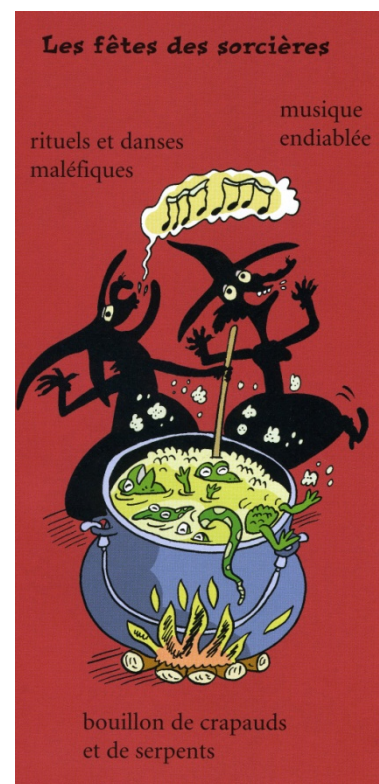
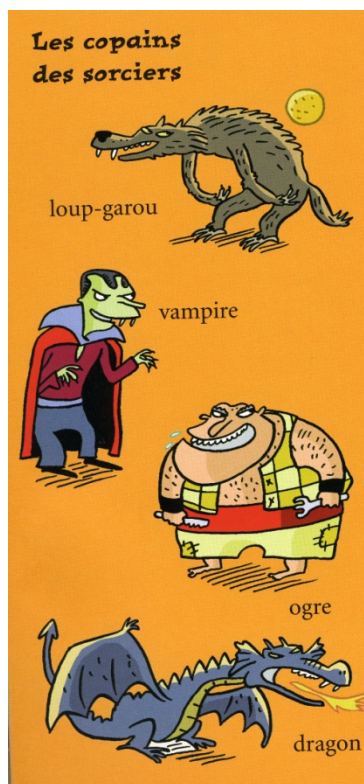
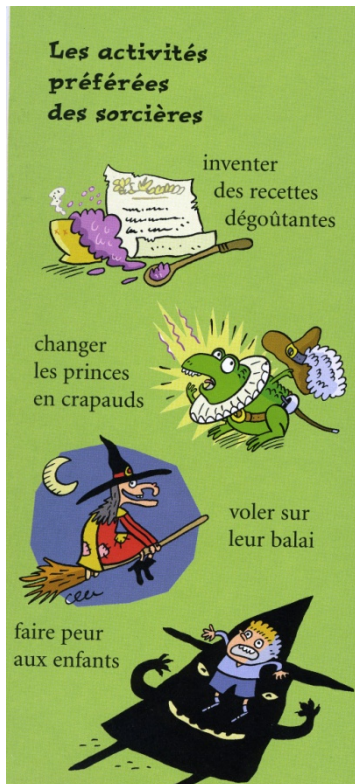


Annexe 6 – Images pour les étiquettes du jeu de faire-semblant «princesses et chevaliers»



Annexe 7- Images pour le jeu de faire-semblant (la thématique «magiciens, sorcières et monstres»)





Dans cet annexe, les documents suivants peuvent être consultés :

- **Feuillet de présentation de la recherche pour recrutement des enseignantes**
- **Formulaire de consentement pour les directions d'école**
- **Formulaire de consentement pour les enseignantes (groupe contrôle et groupe expérimental)**
- **Formulaire de consentement pour les parents (groupe contrôle et groupe expérimental)**

*Sur chacun des documents originaux se trouvait également le titre provisoire de la recherche (favoriser le développement de la prosocialité par des jeux symboliques chez des garçons et des filles qui fréquentent la maternelle cinq ans) de même que le numéro d'approbation attribué par le Comité d'Éthique et de la Recherche ((no d'approbation 2009-172), le 10-09-2009).

Le 23 novembre 2009

Lettre de recrutement pour les enseignant(e)s

Madame, Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons votre autorisation pour votre participation au projet de recherche suivant : «Favoriser le développement de la prosocialité⁵¹ par des jeux symboliques chez des garçons et des filles qui fréquentent la maternelle cinq ans». Cette recherche a pour but d'identifier l'évolution de certains aspects des compétences sociales chez les enfants de la maternelle qui sont exposés à des activités ludiques visant leur développement. Elle s'inscrit dans le cadre du projet de doctorat de madame Sarah Landry, M.A., doctorante en psychopédagogie sous la direction de monsieur Pierre Pagé, Ph.D.. Nous sommes rattachés au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures et avantages. Avant d'accepter d'y participer, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. N'hésitez pas à me contacter pour toutes vos questions concernant ce projet.

Je vous invite à me faire part de votre intention d'accepter de participer au projet en signant une des deux copies du formulaire de consentement joint à cette lettre et en m'avisant, par téléphone ou par courriel, pour que je puisse le récupérer au secrétariat de votre école. Nous pourrions également, si vous me contactez, prévoir un moment pour que je puisse vous remettre les formulaires de consentement et les lettres de recrutement destinés aux parents des enfants de votre classe.

Votre participation est volontaire et facultative. Chaque participant peut se retirer du projet, sans avoir à fournir d'explication, en communiquant avec la chercheuse pour l'en informer. De plus, il est important de noter que la recherche est complètement indépendante du programme scolaire et qu'elle ne pourra d'aucune façon être reliée aux cours ou aux évaluations académiques des enfants impliqués.

⁵¹ La **prosocialité** est un élément qui permet de préciser l'idée de compétence sociale ; elle est souvent décrite comme un ensemble de conduites intentionnelles et volontaires qui a pour but d'apporter un bénéfice à l'autre.

En vous remerciant de votre collaboration, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations les meilleures.

Sarah Landry

Doctorante en psychopédagogie, Université Laval

Tél.bureau : 418-656-2131 (4182)

Courriel : sarah.landry@fse.ulaval.ca

Coordonnées de l'école

LETTRÉ DE DEMANDE D'AUTORISATION À L'INTENTION DE LA DIRECTION

Monsieur/Madame _____,

Par la présente, nous sollicitons votre autorisation pour la poursuite du projet de recherche, amorcé l'hiver dernier, dans deux des classes de maternelle cinq ans de l'établissement scolaire pour lequel vous travaillez. La recherche porte le titre suivant : «Favoriser le développement de la prosocialité⁵² par des jeux symboliques chez des garçons et des filles qui fréquentent la maternelle cinq ans». Elle a pour but l'identification de l'évolution de certains aspects des compétences sociales chez les enfants de la maternelle qui sont exposés à des activités ludiques visant leur développement. Elle s'inscrit dans le cadre du projet de doctorat de madame Sarah Landry, M.A., doctorante en psychopédagogie sous la direction de monsieur Pierre Pagé, Ph.D.. Nous sommes rattachés au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures et avantages. Nous vous invitons à nous poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

En vous remerciant de votre collaboration, veuillez agréer, Monsieur/Madame, l'expression de mes salutations les meilleures.

Sarah Landry
Doctorante en psychopédagogie, Université Laval
Tél.bureau : 418-656-2131 (4182)
Courriel : sarah.landry.1@ulaval.ca

Déroulement de la recherche

⁵² La **prosocialité** est un élément qui permet de préciser l'idée de compétence sociale ; elle est souvent décrite comme un ensemble de conduites intentionnelles et volontaires qui a pour but d'apporter un bénéfice à l'autre.

Au total, nous auront recruté 6 classes de maternelle pour composer notre échantillon de recherche. Dans chaque cas, **les enseignant(e)s des classes de maternelle recrutées doivent répondre à un questionnaire concernant les habiletés sociales de leurs élèves**. Il y aura un questionnaire à remplir par enfant et ce même questionnaire devra être rempli au début (janvier 2011) et à la fin de la recherche (mai 2011). Les enseignant(e)s qui acceptent de participer au projet de recherche disposeront, à chaque fois, de 4 semaines pour répondre à l'ensemble des questionnaires et devront prévoir 20 minutes de leur temps pour chacun d'eux.

En plus, **les enfants** composant les classes recrutées participeront à deux entrevues individuelles d'une durée de 25 minutes. Les entrevues individuelles, qui consistent en une série de jeux qui visent à connaître le développement d'habiletés sociales, auront lieu dans local de l'école durant les heures de classe. Elles seront dirigées par la chercheuse principale. La direction devra mettre un local à sa disposition. La première entrevue se tiendra durant le mois de janvier 2011 et la seconde en mai 2011. Il est à noter qu'elles seront toutes enregistrées sur un magnétophone portatif.

Seuls les enfants des classes composant le groupe expérimental participeront à la séquence composée de neuf activités ludiques d'apprentissage qui viseront la valorisation de certains aspects des compétences sociales. Ces activités seront animées par la chercheuse principale et seront présentées de façon hebdomadaire à raison d'une activité de 60 minutes par semaine. Les activités auront lieu en classe et l'ensemble des enfants de la classe y prendra part entre les mois de janvier et d'avril 2011.

L'expérimentation proposée durera au total seize semaines, au cours des mois de janvier 2011 à mai 2011. Je vous demande aujourd'hui votre accord pour que deux des classes de maternelle cinq ans de l'établissement scolaire que vous dirigez compose une partie de notre échantillon de notre recherche.

Avantages possibles liés à la participation

Les compétences sociales constituent l'un des éléments importants du développement de l'enfant notamment parce qu'elles permettent d'entretenir des rapports sociaux plus efficaces de même qu'une meilleure intégration au milieu scolaire. La participation à l'expérimentation de cette recherche représente certains avantages pour les classes de maternelle sélectionnées. En plus d'offrir l'accessibilité à du nouveau matériel d'intervention, les enfants de deux des quatre classes sélectionnées auront accès à des activités misant sur les jeux symboliques. Ces derniers bénéficieront d'une intervention précoce favorisant

les comportements sociaux. La participation des deux autres classes est aussi indispensable pour permettre une évaluation rigoureuse du projet de recherche.

Les enseignant(e)s participant(e)s auront droit à l'ensemble des planifications des activités réalisés lorsque l'expérimentation sera terminée. Ils (Elles) pourront également bénéficier de la recherche puisqu'ils (elles) seront au fait d'un nouveau type d'intervention, valorisant des éléments prescrits par le programme de formation, pour valoriser les comportements prosociaux de leurs élèves. Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité et gestion des données

Toutes les informations recueillies seront conservées sous clé, de façon sécuritaire, pour une période de cinq ans avant leur destruction. Les questionnaires des enseignants et ceux des enfants (verbatim) seront transférés sur fichier informatique et codés de façon à ce que seule la chercheuse principale ait accès aux informations personnelles concernant les participants. Seuls les responsables du projet auront accès aux données recueillies par le biais du questionnaire ou lors des entrevues individuelles.

Les documents en papiers seront détruits à l'aide d'une déchiqueteuse et les renseignements audios seront effacés. Ils ne seront jamais utilisés à d'autres fins que celles de la présente recherche. En aucun cas, les résultats individuels des élèves, des enseignant(e)s et des écoles participantes ne seront communiqués à qui que ce soit (cette restriction s'applique également à l'établissement scolaire qui n'aura pas accès aux résultats individuels).

De plus, cette étude fera l'objet de publications dans le cadre d'une thèse de doctorat ainsi que dans des revues scientifiques, sans qu'aucun participant puisse être identifié. Un résumé des principaux résultats de recherche parviendra aux participants (parents ou enseignant(e)s) qui en manifesteront le désir.

Je vous invite à me contacter, par téléphone ou par courriel, si vous m'autorisez à réaliser mon projet de recherche dans l'une des classes de maternelle cinq ans de l'établissement scolaire pour lequel vous travaillez. Je pourrais, à ce moment, convenir d'un moment pour vous remettre les lettres de recrutement et les formulaires de consentement destinés aux enseignant(e)s qui souhaitent en savoir plus sur mon projet.

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Sarah Landry

Doctorante en psychopédagogie, Université Laval
Tél.bureau : 418-656-2131 (4182)
Courriel : sarah.landry.1@ulaval.ca

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ENSEIGNANT(E)S –

Groupe qui participera à la séquence de neuf activités valorisant les compétences sociales en plus du programme régulier de la maternelle

La présente recherche porte sur le développement de la prosocialité par le biais d'activités ludiques liées au jeu symbolique chez les enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans. Pour ce faire, nous allons comparer l'évolution de certains aspects des compétences sociales chez des garçons et des filles qui ont ou n'ont pas bénéficié des activités voulant les favoriser. Ces comparaisons seront possibles grâce à la participation des enfants à des entrevues individuelles, sous forme de mises en situation, et aux questionnaires qui seront complétés par les enseignant(e)s. Le détail du déroulement de la recherche vous est expliqué ci-dessous.

Déroulement de la participation

Nous souhaitons recruter 4 classes de maternelle. Dans chaque cas, **les enseignant(e)s des classes de maternelle recrutées devront répondre à un questionnaire concernant les habiletés sociales de leurs élèves**. Il y aura un questionnaire à remplir par enfant et ce même questionnaire devra être rempli au début (janvier 2010) ainsi qu'à la fin de la recherche (avril-mai 2010). Les enseignant(e)s qui acceptent de participer au projet de recherche disposeront de 4 semaines pour répondre à l'ensemble des questionnaires et devront prévoir 20 minutes de leur temps pour chacun d'eux.

En plus, **tous les des enfants** composant les 4 classes recrutées participeront deux fois à une entrevue individuelle d'une durée de 25 minutes. Les entrevues individuelles, qui consistent en une série de jeux qui visent à connaître le développement d'habiletés sociales, auront lieu dans un local de l'école durant les heures de classe. Elles seront dirigées exclusivement par Madame Sarah Landry et enregistrées sur un magnétophone. La première entrevue se tiendra durant le mois de janvier 2010 et la seconde en avril-mai 2010.

Seuls les enfants de deux classes participeront aux neuf activités ludiques d'apprentissage qui viseront la valorisation de certains aspects des compétences sociales. Ces activités, qui prennent la forme de jeux de rôles, seront animées par la chercheuse principale et présentées de façon hebdomadaire à raison d'une activité de 60 minutes par semaine. Les activités auront lieu dans leur local de classe habituel et l'ensemble des enfants de la classe y prendra part, en même temps, entre les mois de février et avril 2010. **Je vous**

demande aujourd'hui votre accord pour que votre classe compose l'une de ces deux classes pour notre recherche.

Avantages liées à la participation

Les enfants du groupe expérimental auront accès à des activités misant sur les jeux symboliques et bénéficieront d'une intervention précoce favorisant les comportements sociaux. L'ensemble des enseignant(e)s participant(e)s auront droit aux planifications des activités réalisées avec le groupe expérimental lorsque l'expérimentation sera terminée. Ils(elles) seront au fait d'un nouveau type d'intervention. Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité et gestion des données

Toutes les informations recueillies seront conservées sous clé, de façon sécuritaire, pour une période de cinq ans avant leur destruction. Elles seront transférées sur fichier informatique et codées de façon à ce que seule la chercheuse principale ait accès aux informations personnelles concernant les participants et ces dernières ne seront jamais utilisées à d'autres fins que celles de la présente recherche. En aucun cas, les résultats individuels des élèves, des enseignant(e)s et des écoles participantes ne seront communiqués à qui que ce soit. De plus, cette étude fera l'objet de publications dans le cadre d'une thèse de doctorat ainsi que dans des revues scientifiques, sans qu'aucun participant puisse être identifié.

N'oubliez pas d'inscrire vos initiales dans le bas à droite de chacune des pages du document. Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Sarah Landry

Doctorante en psychopédagogie
Université Laval
Tél.bureau : 418-656-2131 (4182)
Courriel : sarah.landry@fse.ulaval.ca

Signature

Je, soussigné(e) _____, consens librement à participer à la recherche intitulée: «Favoriser le développement de la prosocialité par des jeux symboliques chez les garçons et les filles qui fréquentent la maternelle cinq ans». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature et les avantages du projet de recherche.

Signature de l'enseignant(e)

Date

Un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant juin 2011.**

(Approbation du projet de recherche par le CÉRUL : **no d'approbation 2009-172**, le 10-09-2009)

Toute plainte ou critique pourra être adressée au Bureau de l'ombudsman de l'Université Laval :
Pavillon Alphonse-Desjardins, Bureau 3320
Renseignements – Secrétariat : (418) 656-3081 Télécopieur : (418) 656-3846
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

© Sarah Landry, 2009

Copie de _____

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ENSEIGNANT(E)S –

Groupe qui effectuera le programme régulier de la maternelle

La présente recherche porte sur le développement de la prosocialité par le biais d'activités ludiques liées au jeu symbolique chez les enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans. Pour ce faire, nous allons comparer l'évolution de certains aspects des compétences sociales chez des garçons et des filles qui ont ou n'ont pas bénéficié des activités voulant les favoriser. Ces comparaisons seront possibles grâce à la participation des enfants à des entrevues individuelles, sous forme de mises en situation, et aux questionnaires qui seront complétés par les enseignant(e)s. Le détail du déroulement de la recherche vous est expliqué ci-dessous.

Déroulement de la participation

Nous souhaitons recruter 4 classes de maternelle. Dans chaque cas, **les enseignant(e)s des classes de maternelle recrutées devront répondre à un questionnaire concernant les habiletés sociales de leurs élèves**. Il y aura un questionnaire à remplir par enfant et ce même questionnaire devra être complété au début (janvier 2010) et à la fin de la recherche (avril-mai 2010). Les enseignant(e)s qui acceptent de participer au projet de recherche disposeront de 4 semaines pour répondre à l'ensemble des questionnaires et devront prévoir 20 minutes de leur temps pour chacun d'eux. La chercheuse principale peut, à la demande de l'enseignant(e), prendre la classe en charge durant une journée si il(elle) souhaite remplir les questionnaires durant les heures de classe.

En plus, **les enfants** composant les 4 classes recrutées participeront deux fois à une entrevue individuelle d'une durée de 25 minutes. Les entrevues individuelles, qui consistent en une série de jeux qui visent à connaître le développement d'habiletés sociales, auront lieu dans local de l'école durant les heures de classe. Elles seront dirigées exclusivement par Madame Sarah Landry et enregistrées sur un magnétophone. La première entrevue se tiendra durant le mois de janvier 2010 et la seconde en mai 2010.

Seuls les enfants de deux classes participeront aux neuf activités ludiques d'apprentissage qui viseront la valorisation de certains aspects des compétences sociales. **Je vous demande aujourd'hui votre accord pour que votre classe compose le groupe qui bénéficiera uniquement du programme régulier de la maternelle pour notre recherche.**

Avantages liées à la participation

L'ensemble des enseignant(e)s participant(e)s auront droit aux planifications des activités réalisées avec le groupe expérimental lorsque l'expérimentation sera terminée. Ils(elles) seront au fait d'un nouveau type d'intervention. Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à cette recherche.

Les classes du groupe témoin pourront aussi bénéficier des interventions en classe au printemps ou à l'automne 2010, après une entente avec la chercheuse principale.

Confidentialité et gestion des données

Toutes les informations recueillies seront conservées sous clé, de façon sécuritaire, pour une période de cinq ans avant leur destruction. Elles seront transférées sur fichier informatique et codées de façon à ce que seule la chercheuse principale ait accès aux informations personnelles concernant les participants et ces dernières ne seront jamais utilisées à d'autres fins que celles de la présente recherche. De plus, cette étude fera l'objet de publications dans le cadre d'une thèse de doctorat ainsi que dans des revues scientifiques, sans qu'aucun participant puisse être identifié.

N'oubliez pas d'inscrire vos initiales dans le bas à droite de chacune des pages du document.

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Sarah Landry

Doctorante en psychopédagogie
Université Laval
Tél.bureau : 418-656-2131 (4182)
Courriel : sarah.landry@fse.ulaval.ca

Signature

Je, soussigné(e) _____, consens librement à participer à la recherche intitulée: «Favoriser le développement de la prosocialité par des jeux symboliques chez les garçons et les

filles qui fréquentent la maternelle cinq ans». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature et les avantages du projet de recherche.

Signature de l'enseignant(e)

Date

Un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant juin 2011.**

(Approbation du projet de recherche par le CÉRUL : **no d'approbation 2009-172**, le 10-09-2009)

Toute plainte ou critique pourra être adressée au Bureau de l'ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, Bureau 3320

Renseignements – Secrétariat : (418) 656-3081 Télécopieur : (418) 656-3846

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

© Sarah Landry, 2009

Copie de _____

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARENTS DES ENFANTS

QUI FRÉQUENTENT LA CLASSE DE XXXXXXXX - Groupe qui participera à la séquence de neuf activités valorisant les compétences sociales en plus du programme régulier de la maternelle et des entrevues individuelles

La présente recherche porte sur le développement de la prosocialité par le biais d'activités ludiques liées au jeu symbolique chez les enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans. Pour ce faire, nous allons comparer l'évolution de certains aspects des compétences sociales chez des garçons et des filles qui ont ou n'ont pas bénéficié des activités voulant les favoriser. Ces comparaisons seront possibles grâce à la participation des enfants à des entrevues individuelles, sous forme de mises en situation, et aux questionnaires qui seront complétés par les enseignantes. Le détail du déroulement de la recherche vous est expliqué ci-dessous.

Déroulement de la participation

La classe de XXXXXXXX, que fréquente votre enfant, est l'une des quatre classes maternelles qui participera à notre recherche. Les enfants de cette classe participeront deux fois à une entrevue individuelle d'une durée de 25 minutes qui sera enregistrée sur magnétophone. Les entrevues individuelles consistent en une série de jeux qui visent à connaître le développement d'habiletés sociales. Elles auront lieu dans local de l'école que fréquente votre enfant, durant les heures de classe et seront réalisées avec Madame Sarah Landry. La première entrevue se tiendra durant le mois de **janvier 2010** et la seconde en **avril-mai 2010**. Également, au début et à la fin de cette recherche, l'enseignante de votre enfant devra répondre à un questionnaire concernant ses habiletés sociales.

La classe de votre enfant participera également à des activités ludiques d'apprentissage qui viseront la valorisation de certains aspects des compétences sociales. Ces activités, qui prennent la forme de jeux de rôles, seront animées par la chercheuse principale et seront présentées de façon hebdomadaire à raison d'une activité de 60 minutes par semaine. Au total, neuf activités réparties sur neuf semaines seront offertes. Elles auront lieu dans leur local de classe entre les mois de février et d'avril 2010.

Avantages liées à la participation et compensation

Les enfants du groupe expérimental auront accès à des activités misant sur les jeux symboliques. Ces derniers bénéficieront d'une intervention précoce favorisant les comportements sociaux. Les enseignantes participantes pourront également bénéficier de la recherche puisqu'elles seront au fait d'un nouveau type d'intervention. Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité et gestion des données

Toutes les informations recueillies seront conservées sous clé, de façon sécuritaire, pour une période de cinq ans avant leur destruction. Elles seront transférées sur fichier informatique et codées de façon à ce que seule la chercheuse principale ait accès aux informations personnelles concernant les participants. Seuls les responsables du projet auront accès aux données recueillies et ces dernières ne seront jamais utilisées à d'autres fins que celles de la présente recherche. De plus, cette étude fera l'objet de publications dans le cadre d'une thèse de doctorat ainsi que dans des revues scientifiques sans qu'aucun participant puisse être identifié.

N'oubliez pas d'inscrire vos initiales dans le bas à droite de chacune des pages du document. Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Sarah Landry
Doctorante en psychopédagogie , Université Laval
Tél.bureau : 418-656-2131 (4182)
Courriel : sarah.landry@fse.ulaval.ca

Signature

Je, soussigné(e) _____, consens librement à ce que mon enfant participe à la recherche intitulée : «Favoriser le développement de la prosocialité par des jeux symboliques chez les garçons et les filles qui fréquentent la maternelle cinq ans». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature et les avantages du projet de recherche.

Signature du parent

Date

Nom du (de la) participant(e) en lettres capitales

Âge en mois au 1^{er} janvier 2010
(par exemple, 5 ans et 3 mois)

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant juin 2011.**

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320

2325, rue de l'Université

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

(Approbation du projet de recherche par le CÉRUL : **no d'approbation 2009-172**, le 10-09-2009)

© Sarah Landry, 2009

Copie appartenant : _____

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARENTS DES ENFANTS

QUI FRÉQUENTENT LA CLASSE DE XXXXXXXX- Groupe qui effectuera le programme régulier de la maternelle et les entrevues individuelles concernant les compétences sociales

La présente recherche porte sur le développement de la prosocialité par le biais d'activités ludiques liées au jeu symbolique chez les enfants qui fréquentent la maternelle cinq ans. Pour ce faire, nous allons comparer l'évolution de certains aspects des compétences sociales chez des garçons et des filles qui ont ou n'ont pas bénéficié des activités voulant les favoriser. Ces comparaisons seront possibles grâce à la participation des enfants à des entrevues individuelles, sous forme de mises en situation, et aux questionnaires qui seront complétés par les enseignant(e)s. Le détail du déroulement de la recherche vous est expliqué ci-dessous.

Déroulement de la participation

La classe de XXXXXXXX, que fréquente votre enfant, est l'une des quatre classes maternelles qui participera à notre recherche. Les enfants de cette classe participeront deux fois à une entrevue individuelle d'une durée de 25 minutes qui sera enregistrée sur magnétophone. Les entrevues individuelles consistent en une série de jeux qui visent à connaître le développement d'habiletés sociales. Elles auront lieu dans local de l'école que fréquente votre enfant, durant les heures de classe et seront réalisées avec Madame Sarah Landry. La première entrevue se tiendra durant le mois de **janvier 2010** et la seconde en **avril-mai 2010**. Également, au début et à la fin de cette recherche, l'enseignante de votre enfant devra répondre à un questionnaire concernant ses habiletés sociales.

Avantages possibles liés à la participation et compensation

Les enseignantes participantes auront droit aux planifications des activités réalisées avec le groupe expérimental lorsque l'expérimentation sera terminée. Elles pourront également bénéficier de la recherche puisqu'elles seront au fait d'un nouveau type d'intervention. Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à cette recherche.

Confidentialité et gestion des données

Toutes les informations recueillies seront conservées sous clé, de façon sécuritaire, pour une période de cinq ans avant leur destruction. Elles seront transférées sur fichier informatique et codées de façon à ce que seule la chercheuse principale ait accès aux informations personnelles concernant les participants. Seuls les responsables du projet auront accès aux données recueillies et ces dernières ne seront jamais utilisées à d'autres fins que celles de la présente recherche. De plus, cette étude fera l'objet de publications dans le cadre d'une thèse de doctorat ainsi que dans des revues scientifiques, sans qu'aucun participant puisse être identifié.

N'oubliez pas d'inscrire vos initiales dans le bas à droite de chacune des pages du document. Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Sarah Landry

Doctorante en psychopédagogie
Université Laval
Tél.bureau : 418-656-2131 (4182)
Courriel : sarah.landry@fse.ulaval.ca

Signature

Je, soussigné(e) _____, consens librement à ce que mon enfant participe à la recherche intitulée : «Favoriser le développement de la prosocialité par des jeux symboliques chez les garçons et les filles qui fréquentent la maternelle cinq ans». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature et les avantages du projet de recherche.

Signature du parent

Date

Nom du (de la) participant(e) en lettres capitales

Âge en mois au 1^{er} janvier 2010
(par exemple, 5 ans et 3 mois)

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant juin 2011.**

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320

2325, rue de l'Université

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

(Approbation du projet de recherche par le CÉRUL : **no d'approbation 2009-172**, le 10-09-2009)

© Sarah Landry, 2009

Copie de _____

Guide pour la réalisation des entrevues individuelles

Titre de la recherche : Favoriser le développement de la prosocialité par des jeux symboliques chez des garçons et des filles qui fréquentent la maternelle cinq ans

Projet de doctorat de Madame Sarah Landry M.A., doctorante en psychopédagogie sous la direction de monsieur Pierre Pagé, Ph.D. et la codirection de madame Caroline Bouchard, Ph.D.. Ils sont rattachés au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Guide pour la réalisation des entrevues individuelles

Évaluation des caractéristiques psychosociales de l'enfant :

- 1) Prise de perspective d'autrui (attribution de fausses croyances)
- 2) Attitude prosociale
- 3) Résolution de problèmes avec les pairs

Janvier 2010 et mai 2010

1- Prise de perspective d'autrui : fausses croyances

Une tâche d'attribution de fausses croyances est proposée pour mesurer le niveau de développement de leur théorie de l'esprit. Cette épreuve (adaptée d'une tâche classique de Wimmer et Perner, 1983) mesure la capacité de l'enfant à inférer des états mentaux à partir d'événements observables de même que la capacité d'utiliser ces états mentaux pour prédire le comportement d'un protagoniste. Bref, l'enfant doit attribuer une fausse croyance à autrui et déterminer l'action que cette fausse croyance engendrera.

Présentez à l'enfant l'histoire suivante, en la mimant à l'aide des images.

Le garçon (la fille) est dans sa chambre (*présenter à l'enfant les images : regarde il y a son coffre et son bureau*). Le garçon (la fille) a un beau chocolat (*ajouter devant le personnage l'image du chocolat*). Le garçon (la fille) range son chocolat dans son coffre (*faire les gestes avec les images*) et sort de sa chambre pour jouer dehors. Il/elle viendra manger son chocolat plus tard (*cachez le personnage sous la table ou hors de la vue de l'enfant*).

Pendant que le garçon (la fille) n'est pas là, sa mère (*présenter le nouveau personnage*) arrive dans la chambre pour ranger. Elle prend la tablette de chocolat et la déplace dans le bureau (*réaliser les gestes avec les images*). Puis, elle s'en va (*cachez le personnage de la mère*).

Plus tard, le garçon (la fille) revient (*réintroduire le personnage*) dans sa chambre pour chercher sa barre de chocolat.

On questionne ensuite l'enfant :

- **Ignorance** : est-ce que l'enfant sait où est le chocolat pour vrai? oui non
- **Fausse croyance** : où est-ce que l'enfant pense que son coffre bureau
chocolat se trouve?
- **Action** : où est-ce que l'enfant va aller pour chercher son coffre bureau
chocolat?

Pourquoi?

Questions de vérification :

- **Réalité** : où est le chocolat maintenant? coffre bureau
- **Mémoire** : où était le chocolat au début? coffre bureau

2- Attitude prosociale

Attitude prosociale

Cette épreuve (une adaptation de Strayer, Noël, Tessier et Puentes-Neuman, 1989 de l'épreuve de Eisenberg-Berg, 1979) évalue la tendance de l'enfant à intervenir de façon prosociale face à la détresse d'un pair. Il est constitué de trois histoires face auxquelles l'enfant a le choix d'opter pour une solution altruiste, prosociale ou égoïste. Dans un premier temps, on lui demande de justifier sa réponse et dans un second, en le confrontant à la conséquence de son choix, on lui offre la possibilité de le maintenir ou d'en changer. Il doit alors justifier ce dernier choix.

1^{ère} histoire : Le pique-nique

Tu vois "enfant" est dans la cuisine avec sa mère (*on présente la première vignette*). Elle lui a préparé son repas préféré. Sais-tu pourquoi? Parce que "enfant" s'en va à un pique-nique au parc avec tous les amis de la garderie. Sur son chemin "enfant" rencontre un autre enfant qui est tout triste parce qu'il a perdu son lunch (*on présente l'autre vignette*).

"Enfant" se demande ce qu'il devrait faire. Est-ce qu'il devrait partager son lunch, même si ensuite il en a moins pour lui-même, ou s'il devrait tout garder pour lui-même et l'autre ne pourra pas aller au pique-nique?

Qu'est-ce que tu crois qu'il devrait faire? Pourquoi?

->Présenter conséquence inverse du choix :

S'il partage, il lui en reste moins.

S'il ne partage pas, autre enfant ne pourra pas aller pique-nique.

->Vérifier conservation du premier choix en demandant à nouveau :

Qu'est-ce que tu crois qu'il devrait faire? Pourquoi?

2^{ème} histoire : Le gymnase

Tu vois "enfant" est dans le gymnase (*on présente la première vignette*). Pendant qu'il joue tranquillement avec des jouets, il voit arriver un enfant qu'il ne connaît pas (*il est habillé en rouge*). Cet enfant s'approche de "Virgule" (*pointer Virgule*). Tu sais "Virgule" se fait toujours "taper dessus" à l'école. Sais-tu ce qui va se passer? (*on présente l'autre vignette*).

Tu vois, l'enfant habillé en rouge a commencé à "taper sur" "Virgule" (*pointer les personnages*). C'est un enfant pas très gentil, à chaque fois que "Virgule" essaie de se relever, l'enfant méchant "tape dessus".

"Enfant" regarde ce qui se passe et se demande ce qu'il devrait faire. Est-ce qu'il devrait aller aider "Virgule", même si c'est dangereux de se faire frapper aussi, ou s'il devrait continuer à jouer avec ses jouets et Virgule continue de se faire taper?

Qu'est-ce que tu crois qu'il devrait faire? Pourquoi?

->Présenter conséquence inverse du choix :

S'il aide, il peut se faire frapper aussi.

S'il n'aide pas, enfant méchant va continuer taper sur "Virgule".

->Vérifier conservation du premier choix en demandant à nouveau :

Qu'est-ce que tu crois qu'il devrait faire? Pourquoi?

3^{ème} histoire : La fête

Aujourd'hui, "enfant" s'en va à la fête de l'un de ses amis. Sur son chemin, il rencontre un autre enfant qui s'est blessé au genou en glissant sur une pelure de banane (*on présente la première vignette*). "Regarde, on

les voit sur le trottoir". L'enfant blessé demande à l'"enfant" d'aller avertir ses parents afin qu'ils viennent le chercher. *(on présente l'autre vignette)*

Tu vois, la maison de l'enfant blessé est ici *(pointer la dernière maison sur le même trottoir)*. "Enfant" se demande ce qu'il devrait faire. Est-ce qu'il devrait aller chercher les parents, même si ensuite il est en retard et que ses amis auront peut-être mangé le gâteau, ou s'il devrait aller tout de suite à la fête et laisser l'autre enfant sur le trottoir?

Qu'est-ce que tu crois qu'il devrait faire? Pourquoi?

->Présenter conséquence inverse du choix :

S'il aide, il arrive en retard et n'aura pas de gâteau.

S'il n'aide pas, enfant blessé n'aura pas personne pour l'aider.

->Vérifier conservation du premier choix en demandant à nouveau :

Qu'est-ce que tu crois qu'il devrait faire? Pourquoi?

3- Résolution de problèmes avec les pairs (PIPS)

Cette épreuve (une traduite et adaptation de Shure et Spivack, 1974 par Pagé et Gravel, 1998) vise à préciser les capacités de l'enfant à prodiguer des solutions lors de conflits entre pairs. On présente à l'enfant des histoires décrivant des problèmes entre les pairs. Chaque fois, l'évaluatrice montre trois dessins; deux dessins d'enfants et un dessin de jouet. Les dessins des garçons sont utilisés pour évaluer les garçons et l'évaluation des filles se fait à l'aide de dessins de filles. Sept histoires sont présentées à l'enfant. Chaque histoire dépeint un enfant qui veut jouer avec un jouet qu'un autre enfant a en sa possession. Les dessins des jouets sont ordonnés de façon à standardiser la facilité ou la difficulté avec laquelle un jouet particulier suscite une solution. Dans la première histoire, le camion est utilisé avec les garçons et la poupée avec les filles. Lorsque l'évaluateur est prêt à commencer, il donne les instructions suivantes à l'enfant:

***Je veux faire une liste de trucs qu'on peut proposer aux enfants qui veulent jouer avec un jouet que quelqu'un a déjà. J'ai dessiné des garçons (filles) et des jouets pour te raconter des histoires. Je vais te raconter la première partie de l'histoire et j'aimerais que tu la finisses en me donnant un truc que l'enfant pourrait faire pour avoir le jouet. Tous les enfants dont je vais te parler ont le même âge que toi. Notre jeu, c'est de faire une liste de beaucoup de trucs différents qu'un enfant peut faire si ça lui arrive un jour de vouloir jouer avec un jouet que quelqu'un a déjà.**

Les histoires doivent être présentées dans l'ordre suivant: 1) Cerf-Volant, 2) Balançoire, 3) Tambour, 4) Bateau, 5) Xylophone

1^{ère} histoire :

Pointer le premier dessin et identifier les personnages.

Ici, c'est Samuel (Camille). -- Là, c'est William (Audrey).

Pointer le deuxième dessin et montrer à l'enfant le dessin du camion/ de la poupée.

Peux-tu me dire quel jouet est-ce?

Attendre la réponse de l'enfant. Si nécessaire, identifier correctement le jouet.

Oui, c'est un(e) camion/poupée.

Mettre le jouet près du dessin de Samuel (Camille)

Maintenant, Samuel (Camille) joue avec ce camion/ cette poupée (ne jamais dire "son") depuis longtemps William (Audrey) aimerait avoir la chance de jouer avec le camion/poupée, mais Samuel (Camille) joue avec.

***Qui joue avec le camion/la poupée depuis longtemps? Montre-le-moi.**

Laisser l'enfant montrer le dessin et approuver: ***C'est vrai.**

Pointer le dessin de Samuel (Camille) et dire: ***Qui veut jouer avec le camion/la poupée?**

Laisser l'enfant répondre et approuver: ***C'est vrai.**

Pointer le dessin de William (Audrey).

-Qu'est-ce que William (Audrey) peut faire s'il (elle) veut avoir une chance de jouer avec le camion/la poupée? Montrer le dessin du jouet.

Si aucune solution: **Qu'est-ce que William (Audrey) peut faire?**

Si toujours pas de réponse: **Qu'est-ce que William (Audrey) peut dire?**

Lorsque la première solution pertinente est donnée, dire:

-C'est une façon, on va la noter sur notre liste. Maintenant l'idée de ce jeu est de penser à beaucoup de trucs pour avoir une chance de jouer avec le jouet, alors je vais te raconter plusieurs histoires pour essayer de trouver plusieurs trucs différents.

****Ne jamais renforcer une solution particulière en disant: BIEN, C'EST VRAI, C'EST UNE BONNE IDEE.** Un tel renforcement encouragera l'enfant à répéter cette solution dans les histoires suivantes.

Pour les histoires 2 à 7, présenter les dessins et les questions de la même manière et avec les mêmes instructions. Cependant, l'ordre de présentation des jouets doit être respecté et les dessins des enfants changés. Les questions précédées d'une (*) sont utilisées seulement pour s'assurer que l'enfant a compris l'histoire. Dans les histoires 2 et suivantes, elles peuvent être écourtées. Le but de cette épreuve est de fournir le plus de façons de faire ou de dire pour obtenir l'objet. Aussi, une fois que les éléments de l'histoire sont clairs pour l'enfant, poser cette question: ***Qui l'a? -- *Qui le (la) veut?**

Code de l'enfant : _____

Titre de la recherche : Favoriser le développement de la prosocialité par des jeux symboliques chez des garçons et des filles qui fréquentent la maternelle cinq ans

Projet de doctorat de Madame Sarah Landry M.A., doctorante en psychopédagogie sous la direction de monsieur Pierre Pagé, Ph.D. et la codirection de madame Caroline Bouchard, Ph.D.. Ils sont rattachés au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Questionnaire pour l'enseignant(e)

Évaluation des caractéristiques psychosociales de l'enfant (1 cahier par enfant)

Janvier et avril 2010

Évaluation des caractéristiques psychosociales de l'enfant

Ce questionnaire est une version française et raccourcie du CCQS (Block et Block, 1980) adaptée à l'aide du questionnaire de Lapointe, Noël et Strayer (1993) et validée pour des enfants québécois (Pagé, Gravel, Ladouceur et Strayer, 1996; Pagé, Bélanger et Gravel, 1998). Il a pour objectif de connaître la perception des enseignant(e)s quant aux attitudes et comportements sociaux qui caractérisent l'enfant dans ses interactions quotidiennes à l'école. Il est composé d'items descriptifs qui doivent être évalués en fonction de leur correspondance avec chacun des enfants. Quelques-unes de ces descriptions décriront bien les comportements de l'enfant (ressemblent) alors que d'autres ne correspondront pas (ne ressemblent pas).

Pour compléter cette section, il s'agit :

D'indiquer votre choix en noircissant l'un des chiffres de l'échelle située à la droite de chacune des phrases descriptives. Par exemple, après avoir lu une phrase, si vous considérez que l'attitude ou le comportement décrit ne ressemble «Pas du tout» à l'enfant que vous décrivez, encerclez le (1). Si vous considérez que cela lui ressemble «Moyennement», vous devriez encirculer le (4) et si cela lui ressemble «Tout à fait», il faut encirculer le (7). L'échelle est constituée de 7 valeurs différentes afin de vous permettre de nuancer votre évaluation de façon à ce qu'elle décrive le plus justement possible l'enfant que vous décrivez.



Est aimé et recherché par ses pairs (se fait facilement des ami(e)s). (CS01)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est toujours souriant, aime rire, a toujours l'air content et heureux (souriant, ouvert, contact agréable, facile à vivre). (CS02)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Fait rire ses camarades et accepte bien les blagues (drôle, comique, raconteur de blagues). (CS03)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Peut avoir un comportement dérangeant (dérange les autres enfants qui travaillent en classe). Il se fait souvent réprimander (chicaner) par les adultes (comportement perturbant en classe, dérangeant dans la vie de la classe pour l'enseignant(e) et pour les autres enfants). (CS04)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

A beaucoup d'influence sur d'autres enfants. On cherche à l'imiter, à faire ce qu'il fait ou on écoute ses idées (influence les autres, imité, obéi). (CS05)

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Cherche à aider ceux qui ont des problèmes, à consoler des élèves qui ont de la peine et il aime généralement rendre service (bonne participation en équipe, généralement porté à partager, à aider). (CS06)

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

A des comportements agressifs (physiques et/ou verbaux). Il peut bousculer d'autres enfants, les pousser, les taper, les menacer, leur dire des mots grossiers ou blessants . (CS07)

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



Démontre un répertoire de stratégies variées et efficaces pour résoudre les problèmes interpersonnels dans lesquels il est impliqué. (CS08)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est généralement capable d'évaluer et de reconnaître ses propres émotions. (CS09)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est généralement capable d'évaluer et de reconnaître les émotions d'autrui. (CS10)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Éprouve souvent de la peur et de la crainte dans ses relations avec son entourage social (pairs, enseignantes, etc.). Il manifeste de la nervosité difficilement contrôlable. (CS11)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Éprouve souvent de la colère dans ses relations avec son entourage social (pairs, enseignantes, etc.). Il éprouve souvent de la difficulté à se contrôler. (CS12)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Connaît et applique bien les règles sociales (respect des autres, attendre son tour, lever la main pour parler, laisser les autres s'exprimer) ce qui lui permet des échanges harmonieux avec son entourage. (CS13)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Réfléchit avant d'agir, il planifie ses actions et il démontre l'utilisation d'étapes séquentielles pour atteindre ses objectifs. (CS14)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est souvent seul durant les activités de classe et à la récréation. (CS15)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Aide à résoudre des conflits. Il peut calmer les autres lorsqu'ils sont impliqués dans une situation de conflit. (CS16)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Évalue positivement ce qu'il réalise. Il est sûr de lui et a confiance en ses habiletés. (CS17)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est chaleureux et sensible. (03)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Fait bon ménage avec d'autres enfants. (04)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est admiré et recherché par d'autres enfants. (05)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Développe des relations sincères et intimes. (09)

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



Tente de transférer le blâme sur autrui. (11)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Essaie de façon caractéristique d'outrepasser les limites imposées. (13)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Est ouvert et franc. (19)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Est peureux et anxieux. (23)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

A tendance à s'inquiéter et à se tourmenter. (24)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Est physiquement actif. (26)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Est vigoureux, énergique, plein d'entrain. (28)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Protège les autres. (29)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

A conscience des sentiments d'autrui; montre de l'empathie. (31)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

A tendance à donner, à prêter et à partager. (32)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Est plein de ressources pour initier des activités. (36)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Tend à devenir rigide, répétitif ou figé sous l'influence du stress. (39)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Est curieux et explorateur, désireux d'apprendre, avide de nouvelles expériences. (40)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Est un enfant intéressant et qui attire l'attention. (42)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

Peut se rattraper ou se ressaisir suite à des expériences stressantes. (43)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

A tendance à s'affaiblir sous le stress, devient désorganisé. (46)

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦



A tendance à être indécis et irrésolu. (53)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

A de rapides changements d'humeur; émotivité inconstante. (54)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est obéissant et conciliant. (62)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est incapable d'attendre ou de supporter des délais pour obtenir une récompense. (65)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est attentif et capable de se concentrer. (66)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Planifie, pense à l'avance. (67)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Semble avoir une grande capacité intellectuelle. (qui peut ou non se refléter dans ce qu'il accomplit). (68)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Devient fortement impliqué dans ce qu'il fait. (74)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est gai, heureux. (75)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est fiable, digne de confiance. (76)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Semble se sentir indigne, pense qu'il est mauvais. (77)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est facilement offensé, sensible au ridicule ou à la critique. (78)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

A tendance à être soupçonneux et méfiant envers les autres. (79)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Peut reconnaître les expériences déplaisantes et admettre les sentiments négatifs. (81)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

S'affirme. (82)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Cherche à être indépendant et autonome. (83)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---



Est confiant, sûr de lui. (88)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est compétent, adroit, habile. (89)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est têtue. (90)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Ses réactions émotives sont inadéquates, insuffisantes ou hors contexte. (91)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Se comporte de façon dominatrice avec les autres. (93)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

A tendance à bouder, à gémir ou à pleurnicher. (94)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Réagit fortement aux frustrations mineures; facilement irrité. (95)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est créateur dans sa perception et sa pensée, au travail et au jeu. (96)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

A l'imagination fertile. (97)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Est une victime facile pour les autres enfants; devient le bouc émissaire. (100)

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
---	---	---	---	---	---	---

Annexe 5 - Description des étapes réalisées à l'aide du «Data screening check list» de Tabachnick et Fidell (2007)

Des indications dégagées du protocole de traitement des données pour les variables finales de cette recherche suivant les recommandations explicitées dans le chapitre 4 de Tachnick et Fidell (2007) sont présentées.

1. L'entrée des données :

Vérifier l'entrée des données pour s'assurer qu'il n'y a pas d'erreur majeure.

2. Données manquantes :

Identifier s'il y a des données manquantes et la raison pour laquelle ces données sont manquantes.

Dans le cas de cette recherche, les données manquantes sont :

- Variable «attitude prosociale» temps 1 : 1 – 11 – 14 – 27 – 31 (numéro du sujet)

Comme cette variable est la moyenne des scores obtenus pour trois variables différentes (attitude, compréhension et nature). Les sujets n'avaient pas répondu à une des trois questions et n'obtenaient pas de score moyen en temps 1.

Modification effectuée

Comme nous avons peu de sujets (N=72), nous allons leur attribuer des valeurs en leur octroyant la moyenne de l'échantillon.

- Variable «prise de perspective d'autrui-action» temps 1 : 27 (numéro du sujet)

Cette variable est la codification de la réponse d'un enfant à une question. Ce sujet n'avait pas répondu.

Modification effectuée

Comme nous avons peu de sujets (N=72), nous allons attribuer à ce sujet la moyenne de l'échantillon.

- Un sujet masculin du groupe contrôle n'a aucune réponse pour les épreuves en temps 2 puisqu'il a déménagé entre le début et la fin de la recherche.

Modification effectuée

Nous conservons ces réponses en temps 1. Elles seront utilisées dans les analyses visant à répondre à notre premier objectif. L'absence de réponse en temps 2 ne sera pas corrigée puisqu'il s'agit de la totalité de ces réponses.

3. Données extrêmes

Certaines données sont extrêmes et entraînent un impact important sur les analyses statistiques. De façon à éviter de biaiser les données il faut vérifier tant les données extrêmes liées à une variables (univariées) que celles liées à une combinaison de variable (multivariées). Après s'être assuré qu'il n'y avait pas d'erreur de codage, que les valeurs manquantes étaient bien lues par le logiciel nous pouvions affirmer que les données extrêmes étaient partie prenante de la population mesurée. Trois choix s'offraient pour minimiser leur impact sur les données : 1) les supprimer; 2) changer le scores de façon à ce qu'il devienne moins extrême et qu'il entre dans une distribution normale (p. ex. lui donner une valeur moindre ou supérieure) ou; 3) si la donnée extrême fait partie d'une distribution qui n'est pas normale (étape 4), des transformations de données peuvent être réalisées.

Les données extrêmes univariées recherchées et identifiées grâce à des diagrammes «tiges et feuilles», des scores Z et des histogrammes. Les données extrêmes éloignées de la distribution standard (score $Z > 3,3$) et déconnectées de la distribution étaient reliées à la variable «stratégie de type agonistique» qui n'a pas été retenue pour l'analyse. Si elle avait été considérée, le changement requis consistait à lui octroyer un score de moins que la seconde donnée la plus extrême.

Nous n'avons aucune donnée extrême multivariée dans les variables retenues. Toutefois, l'une des variables mesurant la nature des stratégies nommées par l'enfant durant l'épreuve mesurant les habiletés de résolutions de problèmes incluait un sujet avec un score extrême. Le sujet 46 obtenait un score Z supérieure à 3,3 (3,96) et était déconnecté

de la distribution. La solution de Tabachnick et Fidell (2007) consistait à lui octroyer un score de moins que l'autre score le plus extrême.

Variables dichotomiques

Enfin, la recherche des données extrêmes impliquait la recherche de précisions sur la distribution des variables dichotomiques. Les variables mesurant la prise de perspective d'autrui («fausse croyance» et «action») ont toutes les deux été identifiées comme potentiellement intéressantes pour la recherche. Cependant, la variable «fausse croyance» s'avère extrême puisque la distribution des données est de 90% à 10%. Selon Tabachnick et Fidell (2007) la seule option pour ce problème est de supprimer la variable. Nous retenons la variable «action» de l'épreuve mesurant la prise de perspective d'autrui dont la distribution des données de 70%-30% en temps 1 pour nos analyses.

Normalité

Pour calculer la normalité, nous avons utilisé le Skewness et le Kurtosis.

- Skewness : Le skewness nous permet de vérifier si une majorité des données sont entassées d'un côté ou de l'autre. Les skewness résultent souvent, mais pas toujours, des données extrêmes. Lorsqu'il est divisé par l'erreur type il fournit le score Z du Skewness qui doit être entre -3,3 et 3,3.
- Kurtosis : permet aussi d'identifier comment se comporte la distribution (effet peaked or flat). Le Kurtosis divisé par l'erreur type donne le score Z du Kurtosis. Il doit également se situer entre -3,3 et 3,3.

Le tableau 1 présente les variables qui présentent un score Z du Skewness trop élevé des données issues de notre recherche.

Tableau 1

Variables découlant du questionnaire destiné aux enseignantes qui présentent un Skewness trop élevé

	Problème extériorisé Temps 1	Problème intériorisé Temps 1	Problème extériorisé Temps 2	Problème intériorisé Temps 2
Skewness	1,370	1,063	1,344	1,359
Erreur type du Skewness	0,283	0,283	0,285	0,285
Score Z du Skewness	4,4842	3,757	4,718	4,771
Kurtosis	0,901	0,254	1,030	1,399
Erreur type du Kurtosis	0,559	0,559	0,563	0,563
Score Z du Kurtosis	1,613	0,454	1,831	2,487

Ces quatre variables devront être transformées. Les formules utilisées sont expliquées au point 7.

En plus des variables exposées dans ce tableau, les variables identifiant la nature des stratégies proposées par l'enfant (pourcentage de stratégie prosociale et pourcentage de stratégie agonistique) dans l'épreuve mesurant les habiletés de résolution de problèmes montraient des skewness problématiques. Les transformations pour la variable «pourcentage de stratégie agonistique» ne parviennent pas à modifier suffisamment la distribution. Elles ne seront pas utilisées pour la recherche.

4. Homoscédasticité et homogénéité de la variance

La distribution normale des résidus fut vérifiée par l'utilisation du test Levene. Nous identifions dans les données 4 variables qui n'obtiennent pas un score suffisamment élevé (voir tableau 2). Deux solutions sont prises pour pallier à ce problème. D'abord, nous augmentons le niveau alpha à 0,001. Toutefois, nous avons encore deux variables problématiques. Ensuite, les transformations s'avèrent une autre solution valable. Comme les deux variables qui ne passent pas le test de Levene ne sont pas distribuées normalement (voir point 4) elles seront transformées (Voir point 7).

Tableau 2

Variables ne rencontrant pas les exigences de réussites du test d'homogénéité de la variance

Variables	Test de Levene	
	Niveau Alpha : $p < 0,05$	Niveau Alpha : $p < 0,001$
Problèmes intériorisés	2-tailed sig = 0,000	2-tailed sig = 0,000
Temps 1		
Problèmes intériorisés	2-tailed sig = 0,012	2-tailed sig = 0,012
Temps 2		

5. Multicolinéarité et singularité

Les corrélations nous démontrent que les données ne sont pas corrélées à 0,9 ou plus. Nous n'avons des corrélations de ce type entre les variables retenues.

6. Transformation des données

Il y avait 4 variables qui nécessitaient des transformations, elles sont issues des questionnaires remplis par les enseignantes.

Tabachnick et Fidell (2007) tout comme Field (2009) recommandent d'identifier la transformation optimale par essai/erreur. Aussi, les variables qui seront comparées (en temps 1 et en temps 2) doivent subir les mêmes transformations.

Tableau 3

Transformations des variables enseignantes

		Problèmes extériorisés		Problèmes intériorisés		Problèmes extériorisés		Problèmes intériorisés			
		Temps 1		Temps 1		Temps 2		Temps 2			
		Variable	Variable	Variable	Variable	Variable	Variable	Variable	Variable	Variable	
		initiale	SQRT	initiale	SQRT	initiale	SQRT	Log	initiale	SQRT	LOG
N	Nombre de sujet	72	72	72	72	71	71	71	71	71	71
	Valeurs manquantes	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Moyenne		2,3154	1,4328	2,0361	1,3929	2,2405	1,4187	0,2911	1,8958	1,3389	0,2306
Médiane		1,8333	1,1547	1,8000	1,3416	1,7111	1,2910	0,2333	1,4000	1,1832	0,1461
Skewness		1,370	0,938	1,063	0,738	1,344	1,050	0,596	1,359	0,956	0,603
Erreur standard		0,283	0,283	0,283	0,283	0,285	0,285	0,285	0,285	0,285	0,285
Skewness											0,285
Score Z du		4,842	3,316	3,757	2,608	4,718	3,686	2,093	4,771	3,357	2,116

Skewness

Kurtosis	0,901	-0,420	0,254	-0,394	1,030	0,217	-0,696	1,399	0,132	-0,665
Erreur standard du Kurtosis	0,559	0,559	0,559	0,559	0,563	0,563	0,563	0,563	0,563	0,563

Notes. SQRT signifie square root transformation, LOG signifie Log transformation

Tableau 4

Liste des variables transformées pour la pensée sociale et l'adaptation socioscolaire

Liste des variables finales transformées	Condition de la variable	Transformations SPSS compute
Problèmes extériorisés Temps 1	Skewness modérément positif	SQRT(X)
Problèmes intériorisés Temps 1	Skewness modérément positif	SQRT(X)
Problèmes extériorisés Temps 2	Skewness substantiellement positif - Variable incluant 0	LG10(X) LG10(X+C)
Problème intériorisé Temps 2	Skewness substantiellement positif - Variable incluant 0	LG10(X) LG10(X+C)

Notes. SQRT veut dire square root transformation, LOG veut dire Log transformation, X=valeur de la variable; C=valeur ajouté de façon constante à chaque variable de façon à ce que la plus petite valeur soit 1; K=valeur soustraite de façon constante de façon à ce que la plus petite valeur soit 1; la plus haute valeur +1.