

Titre abrégé: PROSOCIALITÉ PERÇUE, PRAGMATIQUE ET GENRE

**Prosocialité perçue par les éducatrices en centre de la petite enfance et pragmatique du langage
des enfants de 4 ans : une question de genre ?**

**Perceived prosociality by early childhood educators and pragmatic skills of 4-year-olds:
a question of gender?**

Caroline Bouchard^{a, b, c}, Audette Sylvestre^{a, c, d} Jean Leblond and Josée Trudel^{a, b, c}

^aUniversité Laval, Québec, Canada

^bCentre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Québec, Canada

^cCentre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale, Québec, Canada

^dÉquipe Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance, Québec, Canada

Publié dans la Revue européenne de psychologie appliquée/*European Review of Applied Psychology*
70 (2020) 100602 (<https://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100602>)

Toute demande d'information doit être envoyée à: Caroline Bouchard, Université Laval, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Pavillon des sciences de l'éducation (bureau 1156), 2320, rue des Bibliothèques, Québec (Québec), G1V 0A6. Email: caroline.bouchard@fse.ulaval.ca

Résumé

Objectif et méthode. L'objectif de cet article consiste à étudier l'influence de la pragmatique du langage (usage du langage en contexte social) des filles et des garçons âgés de 4 ans ($n = 120$) sur la prosocialité telle qu'elle est perçue par leur éducatrice ($n = 22$) en centre de la petite enfance.

Résultats. À l'instar de moult travaux, les résultats font ressortir une différence significative en faveur des filles plutôt que des garçons, témoignant d'une perception différentielle de genre en prosocialité perçue. Puis, ils démontrent que l'initiative conversationnelle des garçons influe sur l'évaluation de la prosocialité perçue par leur éducatrice en CPE, alors que chez les filles, elle ne permet pas d'en rendre compte. En revanche, la pragmatique manifestée des filles (intentions de communication) est reliée à leur prosocialité perçue, tandis qu'elle ne l'est pas chez les garçons.

Conclusion. Ces résultats tendent à témoigner d'une influence différenciée de la pragmatique du langage selon le sexe des enfants de 4 ans dans la prosocialité perçue par leur éducatrice en CPE.

Mots clés: comportements prosociaux, prosocialité, pragmatique, habiletés pragmatiques, genre, sexe, éducation à la petite enfance et service de garde.

Abstract

Objective and method. The aim of this article is to study the influence of pragmatic skills (language use in social context) of girls and boys aged 4 ($n = 120$) on prosociality as perceived by their early childhood educators ($n = 22$).

Results. As with many works, the results show a significant difference in favor of girls rather than boys, indicating a differential perception of gender in perceived prosociality. Then, they show that the conversational initiative of the boys influences the evaluation of the prosociality as perceived by their early childhood educators, whereas for the girls, it does not make it possible to account for it. On the other hand, girls' expressed pragmatics (communication intentions) are related to their perceived prosociality, whereas it is not the case for boys.

Conclusion. These results tend to show a differentiated influence of the pragmatic skills according to the sex of 4-year-olds in the perceived prosociality by their early childhood educators.

Key words: prosocial behavior, prosociality, pragmatics, pragmatic skills, gender, early childhood education and daycare.

La prosocialité renvoie à l'ensemble des comportements sociaux observables orientés vers le bénéfice d'autrui (aider, reconforter, etc.) et le partage de coûts et bénéfices avec autrui (partager, coopérer, etc. ; pour plus de détails, voir Bouchard, Cloutier, & Gravel, 2006a; Bouchard, Coutu, & Landry, 2012; Bouchard et al., 2015). En matière de prosocialité chez les enfants, il est généralement admis que les filles sont plus prosociales que les garçons. Toutefois, les résultats issus de travaux empiriques cumulés au fil des années, dont une méta-analyse composée de 259 études ($M = 7,93$ ans), démontrent que les différences de genre sont notamment modulées par la source d'information (l'adulte, l'enfant lui-même ou l'expérimentateur) et par la méthode d'évaluation de la prosocialité des enfants (les questionnaires, les mesures hypothétiques de résolution de problèmes interpersonnels et l'observation systématique) (Bouchard et al., 2015; Bouchard, Coutu, Lemay, & Bigras, 2016; Bouchard, Gravel, & Cloutier, 2006b; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Hartshorne, May, & Maller, 1929; Shigetomi, Hartmann, & Gelfand, 1981; Woods, Bosacki, & Coplan, 2016).

À cet effet, Bouchard et al. (2015) ont mené une étude auprès d'enfants ($n = 174$) âgés de 4 ans en début d'année (automne) en centre de la petite enfance¹ (CPE). Leurs résultats dégagés à partir de questionnaires démontrent que les éducatrices ($n = 22$) perçoivent les filles comme étant plus prosociales que les garçons (prosocialité perçue), malgré le fait que ceux issus des enfants eux-mêmes, à partir de mesures hypothétiques de résolution de problèmes interpersonnels (prosocialité exprimée), et de l'observation d'un expérimentateur (prosocialité observée) ne traduisent pas d'effet significatif lié au

¹ Au Québec (Canada), les centres de la petite enfance consistent en des services de garde éducatifs en installation et sans but lucratif, gérés par des conseils d'administration et dont la majorité des membres sont des parents utilisateurs (ministère de la Famille, 2019). Il s'agit d'un contexte éducatif fréquenté par la majorité des enfants avant leur entrée à la maternelle (Conseil supérieur de l'éducation, 2012).

genre². En guise d'interprétation, les auteurs ont suggéré qu'un biais perceptuel de genre puisse opérer dans l'évaluation de la prosocialité des enfants par leur éducatrice en CPE.

Plus récemment, Bouchard et al. (2016) ont corroboré ces constats auprès d'enfants âgés de 4-5 ans (n = 108), mais cette fois en fin d'année en CPE (printemps) et en utilisant une mesure observationnelle davantage reliée à la qualité qu'à la quantité des comportements prosociaux. Encore une fois, les résultats confirment que les filles sont perçues par leur éducatrice (n = 15) en CPE comme étant plus prosociales que les garçons, tandis que les analyses effectuées sur les données issues de la prosocialité exprimée et de la prosocialité observée ne révèlent toujours pas d'effet significatif de genre. Ce corpus grandissant de recherches tend à confirmer la présence d'une perception différentielle de genre dans la prosocialité perçue par les éducatrices des enfants en CPE. Or, comment expliquer le fait que la différence entre les filles et les garçons dans la prosocialité perçue ne ressort ni dans la prosocialité exprimée par l'enfant lui-même au moyen de situation hypothétique de résolution de problème ni dans la prosocialité observée en milieu naturel par un expérimentateur? Voilà la question qui se pose et à laquelle cet article souhaite répondre.

Bien que la taille de l'effet associé aux différences de genre soit généralement modeste dans les études sur le sujet (Eisenberg et al., 2006; Hyde, 2005, 2014; Zell, Krizan, & Teeter, 2015), il faut néanmoins trouver une réponse à cette question. En effet, le cumul de telles perceptions différentielles de genre provenant d'adultes significatifs pour l'enfant, comme l'est son éducatrice qui œuvre quotidiennement et de façon soutenue auprès de lui, peut influencer sur sa vie présente et future. Les travaux classiques portant sur l'effet Pygmalion ne sont pas sans nous rappeler que la perception que l'on

² Contrairement au terme « sexe » qui renvoie à la biologie, l'appellation « genre » atteste de la complexité des rapports sociaux entre les filles et les garçons, c'est-à-dire comme produit de constructions sociales du sexe transmises à travers les processus de socialisation et d'enculturation (Hirata, Laborie, Le Doaré, & Senotier, 2004; Hurtig, Kail, & Rouch, 2002). Selon le cas, ces deux termes seront utilisés dans cet article.

entretient à propos des autres et de leurs comportements peut les amener à réagir et se comporter selon ce que l'on attend d'eux (Rosenthal & Jacobson, 1973). De Boisseu (2009) signale par exemple qu'en moyenne section de maternelle (enfants de 3 à 5 ans), les garçons interagissent significativement plus souvent que les filles dans le groupe-classe. De Boisseu affirme que les enfants se forgeraient ainsi une idée du rôle d'élève-fille et d'élève-garçon, ce qui pourrait contribuer aux différenciations selon les sexes tout au long de leur parcours scolaire. Ce constat l'a d'ailleurs conduit à développer le concept de « genre scolaire ».

Puisque les éducatrices en CPE sont en position d'influencer de façon durable le développement des enfants, il importe de mieux comprendre le phénomène de la prosocialité et surtout, d'expliquer la perception différentielle de genre qui prévaut, dans l'optique de s'assurer que les milieux éducatifs puissent promouvoir des rapports égalitaires entre les enfants dès leur tout jeune âge, qu'ils soient filles ou garçons (Aina & Cameron, 2011; Chapman, 2016; Conseil de l'Europe, 2018; Conseil du statut de la femme, 2016; Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2009; Gausse, 2016; Hauwelle, Rubio, & Rayna, 2014; ministère de la Culture, des Communications et de la Condition Féminine, 2011; ministère de la Famille, 2019; Naves & Wisnia-Weill, 2014; Guerry, en collaboration avec Williams, 2016; UNESCO, 2012, 2016). Pourtant, peu de travaux ont tenté de le faire jusqu'à maintenant.

1. Prosocialité perçue et genre : l'influence de la pragmatique du langage

Nos travaux menés au cours des dernières années ont permis de découvrir une piste d'explication potentielle à cette perception différentielle de genre dans la prosocialité perçue des enfants, à savoir l'influence de leurs habiletés langagières (pour plus de détails, voir Bouchard, Cloutier, Gravel, & Sutton, 2008). De manière plus précise, les résultats de Bouchard et al. (2008) ont démontré que les garçons présentant des habiletés langagières plus élevées que la moyenne de leurs pairs étaient perçus comme

plus prosociaux par leur enseignante en maternelle 5 ans au Québec. Le langage, surtout sa composante reliée à la pragmatique (usage du langage en contexte social), a permis d'expliquer une partie significative de la variance associée à la prosocialité perçue des garçons par leur éducatrice, mais pas à celle des filles. Ainsi, les garçons qui possédaient des habiletés langagières supérieures à la moyenne de leurs pairs, surtout celles liées à la pragmatique, étaient perçus comme plus prosociaux. Chez les filles, l'évaluation de la prosocialité perçue par les enseignantes variait indépendamment de leur niveau de développement langagier. Ce résultat a mis au jour l'influence du langage, particulièrement sa composante pragmatique, dans la relation entre la prosocialité perçue par les enseignantes en maternelle 5 ans et le sexe des enfants.

Bouchard et al. (2008) ont néanmoins suggéré d'approfondir cette piste d'explication potentielle, en évaluant de manière plus fine la pragmatique du langage. En effet, la mesure utilisée dans leur étude n'était que parcellaire et peu représentative du spectre des comportements pragmatiques habituellement manifestés par l'enfant. Aussi, ils ont proposé de l'étudier plus tôt dans la séquence développementale, en amont de son parcours scolaire et notamment lors de l'année précédant son entrée à l'école (maternelle 5 ans). Une telle étude permettrait de mieux comprendre la prosocialité des filles et des garçons, par l'entremise de la pragmatique, à une période faste de son développement, en favorisant en retour la réussite éducative des enfants (Eisenberg et al., 2006; Larose, Duchesne, Boivin, Vitaro, & Tremblay, 2015; Nantel-Vivier et al., 2009). En effet, le fait que ces deux concepts recouvrent deux des cinq domaines permettant d'évaluer la réussite éducative dans l'Enquête québécoise sur le développement des enfants en maternelle 2012 et 2017 au Québec (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2013), tout comme ailleurs au Canada ou à l'international (Janus, Harrison, Goldfeld, Guhn, & Brinkman, 2016), en atteste.

2. Pragmatique du langage des enfants

Rappelons que la pragmatique renvoie à l'usage du langage en contexte d'interaction sociale (Bates, 1976). Selon la perspective fonctionnaliste du développement du langage (Owens, 2012), la pragmatique constitue le fondement de l'organisation des autres composantes du langage que sont la syntaxe (la structure des phrases), la morphologie (les accords grammaticaux), la phonologie (le système des sons) et la sémantique (les mots, le sens des mots et des énoncés). Dans le cadre de ce modèle explicatif, le langage ne se résume donc pas à une simple question de vocabulaire ou de grammaire, etc. Il implique plutôt un ensemble de stratégies utilisées par l'enfant pour structurer son action sociale, établir et maintenir des activités communicatives (Bernicot & Trognon, 2002; Bouchard et al., 2008; Dardier, 2004). Grâce à leurs habiletés pragmatiques, les enfants développent des relations avec les autres et ajustent leur communication à différents types d'interlocuteurs dans une variété de contextes (Hyter, 2007).

À l'âge de 4 ans, les habiletés conversationnelles de base sont bien maîtrisées et l'enfant est en mesure d'initier la communication (Airenti, 2017; Zufferey, 2016). Il peut maintenir un même sujet de conversation pendant quatre ou cinq tours de parole. Sa sensibilité à l'interlocuteur se manifeste notamment par son repérage des bris de communication et sa capacité à y répondre. Il a toutefois encore de la difficulté à demander lui-même de telles clarifications (Kail & Fayol, 2000; Thordardottir, 2005). Il exprime une variété d'intentions de communication dont le développement est jugé plus primaire (p. ex., exprimer ses goûts ou un état, rejeter, planifier des événements dans le jeu, protéger ses intérêts) et consolide ses acquis pour des intentions faisant appel à un traitement plus complexe de l'information, comme argumenter ou effectuer un raisonnement (Owens, 2012; Paul, 2007).

En CPE à 4-5 ans de même qu'en maternelle à 5-6 ans, l'enfant qui met en oeuvre ses habiletés pragmatiques a tendance à établir et maintenir des interactions sociales positives avec autrui (Downer,

Booren, Hamren, Pianta, & Williford, 2012). En retour, il est plus susceptible d'afficher des comportements prosociaux, susceptibles de forger la perception de l'adulte qui intervient auprès de lui en contextes éducatifs (Arbeau & Coplan, 2007; Chang, 2003). En outre, l'utilisation que l'enfant fait de son langage dans le groupe ou la classe, soit la pragmatique, pourrait constituer une des voies privilégiées par l'éducatrice pour évaluer sa prosocialité. On peut voir là la pertinence d'étudier la pragmatique du langage en relation avec la prosocialité des enfants. Sur la base de ce qui vient d'être dévoilé, l'objectif du présent article consiste à étudier l'influence de la pragmatique dans la prosocialité perçue des filles et des garçons âgés de quatre ans, par les éducatrices en CPE. À notre connaissance, et à l'exception des travaux de Bouchard et al. (2008) réalisés auprès d'enfants en maternelle 5 ans, aucune recherche n'a été menée en ce sens, ce qui confère un caractère novateur à la présente étude.

3. Méthode

3.1 Participants

Les participants à cette étude sont 120 enfants (64 filles et 56 garçons) dont l'âge moyen se situe à 55,62 mois ($ET = 4,23$). *L'âge moyen des filles est de 55,25 mois ($ET = 4,62$), comparativement à 56,04 mois chez les garçons ($ET = 3,7$).* Comme illustré au Tableau 1, les enfants proviennent principalement de familles biparentales (77,7%), ont un frère ou une sœur (52,3%) et possèdent le français comme langue maternelle (91,2%). Plus de la moitié (59,6%) des parents répondants détiennent un diplôme universitaire. En ce qui concerne le revenu familial brut, il se situe entre 70 000\$ et 99 999\$ pour 30% des familles et il dépasse 100 000\$ pour 30,9% d'entre elles.

Il faut noter qu'une seule différence significative est relevée entre les filles et les garçons et elle a trait à leur langue maternelle, $\chi^2(1, 113) = 8,92, p = .003$. En effet, les filles sont plus nombreuses (n

= 61) que les garçons (n = 42) à avoir le français comme langue maternelle, alors que les garçons sont plus nombreux (n= 9) que les filles (n= 1) à posséder l'anglais, l'espagnol, une autre langue ou deux langues à la fois comme langue maternelle. Il faut néanmoins préciser qu'un des critères d'inclusion de la recherche était d'avoir une maîtrise suffisante du français, comme rapporté par leur éducatrice. Précisons aussi que le français constitue la langue d'usage au quotidien en CPE. Ainsi, cette distinction entre les filles et les garçons est moins susceptible d'influer sur l'interprétation des résultats.

Insérer Tableau 1

L'échantillon se compose aussi de 22 éducatrices provenant de 18 centres de la petite enfance de l'île de Montréal (Québec, Canada), ayant en moyenne 13,3 ans d'expérience dans le domaine de l'éducation à la petite enfance ($ET = 7,1$). Parmi ces dernières, 47,5% détiennent un diplôme d'études collégiales, 47,2% ont fait des études universitaires et 5,3% possèdent un diplôme d'études secondaires. La majorité d'entre elles (72,2%) ont effectué de la formation continue au cours de la dernière année. Précisons d'emblée que toutes ces variables reliées aux caractéristiques de l'éducatrice ne s'avèrent pas être reliées à son évaluation de la prosocialité des enfants.

3.2 Instruments de mesure

3.2.1 Prosocialité perçue

California Child Q-Sort (CCQS). Traduction française de Block et Block (1980), adaptation et validation par Pagé et Gravel (1998). Complétée par l'enseignante, l'échelle « prosocialité » de cet outil permet d'apprécier la prosocialité de l'enfant, telle qu'elle est perçue par leur éducatrice en CPE. Celle-ci regroupe cinq items de type Likert en sept points, allant de atypique à typique (1 = ne lui ressemble pas du tout ; 2 = un peu ; 3 = un peu plus ; 4 = moyennement ; 5 = davantage ; 6 = beaucoup et 7 = lui ressemble tout à fait) : (a) a tendance à donner, à prêter et à partager; (b) fait bon ménage avec d'autres

enfants; (c) protège les autres; (d) est admiré et recherché par d'autres enfants; (e) a conscience des sentiments d'autrui. La cohérence interne de cette échelle pour la présente étude se situe à 0,83. Aux fins des analyses, un score moyen à la prosocialité perçue a été créé à partir des scores attribués à chacun des items composant cette échelle (score total aux cinq items/nombre d'items).

3.2.2 *Pragmatique du langage*

Sachant que la source d'information et la méthode d'évaluation influent sur l'évaluation de la prosocialité des filles et des garçons, la possibilité qu'une telle influence s'exerce aussi sur la pragmatique doit être examinée, d'autant plus qu'il s'agit d'objets d'études étroitement reliés (Bouchard et al., 2008). Il est ainsi question de : 1) la pragmatique perçue par l'éducatrice de l'enfant au CPE via un questionnaire; 2) la pragmatique manifestée par l'enfant dans le cadre d'un protocole de jeu semi-structuré; 3) la pragmatique observée par l'expérimentateur au moyen d'un outil d'observation créé aux fins de cette étude (pragmatique observée). Cette procédure respecte la proposition de différents auteurs qui soulignent la nécessité de recourir à divers instruments d'évaluation des habiletés langagières des jeunes enfants afin de recueillir un portrait représentatif et exhaustif des capacités de l'enfant (Bishop, 1998; de Villiers & de Villiers, 2010; Paul, 2007). Cette diversification des mesures est plus susceptible de couvrir l'étendue du champ de la pragmatique du langage chez l'enfant, bien qu'elle ne puisse prétendre à l'exhaustivité. Il faut par ailleurs noter qu'il s'agit ici de la pragmatique de nature verbale.

3.2.2.1 *Pragmatique perçue*

Grille d'évaluation des habiletés socioconversationnelles chez l'enfant (Dubé, 1997). Traduction et adaptation du *Social-Conversational Skills Observational Tool – Responsive and Initiation Items* (Girolametto, 1997). Cet outil, complété par l'éducatrice de l'enfant au CPE, est composé de 25 items de type Likert en 5 points (1= jamais, 2 = presque jamais, 3 = parfois, 4 = souvent, 5 = toujours). De ce nombre total d'items, 15 d'entre eux renvoient à la capacité de l'enfant d'initier une conversation (p. ex.,

l'enfant pose des questions, il débute des conversations avec moi lors d'activités quotidiennes) (cohérence interne = 0,90), tandis que dix autres se rapportent à sa sensibilité envers son interlocuteur en situation conversationnelle (p. ex., l'enfant répond aux questions que je lui pose, ses commentaires s'enchaînent avec ce que je dis) (cohérence interne = 0,88). Un score moyen relié à chacune de ces deux échelles (initiative conversationnelle et sensibilité à l'interlocuteur) a été calculé à partir de chacun des scores qui les composent (p. ex., score total associé aux items de l'échelle « initiative conversationnelle » /nombre total d'items).

3.2.2.2 Pragmatique manifestée

Protocole du pique-nique (Bouchard, Blain-Brière, Sutton, & Saulnier, 2009), adaptation francophone du *Peanut Butter Protocol* (Creaghead, 1984). Il s'agit d'un jeu symbolique semi-structuré autour du thème du pique-nique (nappe, panier et objets ressemblants à de la nourriture et de la vaisselle), à l'intérieur duquel l'enfant est invité à manifester 23 intentions de communication (faire des demandes, commenter un objet, prédire, dénier, etc.) ou règles de la communication (capacité à répondre et à prendre son tour de parole, maintenir un sujet de conversation, etc.). Dans le cadre de ce jeu symbolique (environ 15 minutes), l'expérimentateur doit exécuter des actions visant à solliciter les intentions et les règles conversationnelles et les noter. Par exemple, il peut solliciter l'intention de s'opposer (dénier) en demandant à l'enfant de faire un choix entre une fourchette et une cuillère et en lui donnant l'opposé de son choix. Ainsi, il est possible de vérifier si l'enfant manifeste un rejet dans les cas où cela ne correspond pas à son choix. Si l'enfant échoue dans la manifestation d'une intention de communication sollicitée, l'expérimentateur la sollicite une seconde fois. Chaque intention de communication est donc sollicitée deux fois.

Un score moyen pour chaque intention de communication a été calculé de la façon suivante : l'enfant obtient 1 point s'il réussit à émettre l'intention au premier essai, 0,5 point s'il ne réussit qu'au second essai et 0 point s'il échoue aux deux essais. Il est enfin à noter qu'un encodeur a vérifié le codage

initial des intentions de communication par l'expérimentateur, et ce, en réécoutant 5% des bandes vidéo des entrevues. Dans 85,7 % des cas, les réponses entre les deux encodeurs sont demeurées fidèles.

3.2.2.3 Pragmatique observée

Grille d'observation de la pragmatique (Bouchard & Duval, 2012). Développée pour les besoins de l'étude à partir de nombreux écrits dans le domaine (p. ex., Austin, 1962; Bates, 1976; Bernicot, 1992; Bernicot, Trognon, Guidetti, & Musiol, 2002; Bishop, 1998; Ninio & Snow, 1996 ; Owens, 2012; Searle, 1969), la grille d'observation de la pragmatique permet de codifier les habiletés pragmatiques des enfants, telles qu'elles sont observées lors d'un jeu symbolique de la ferme, en dyade avec un pair de leur choix. De manière plus précise, les enfants se rendaient dans un local calme au centre de la petite enfance où ils étaient filmés pendant 15 minutes en train de jouer avec le matériel de jeu, soit une ferme et ses divers objets (p.ex., un tracteur et sa remorque, un mouton, deux poules, un silo, des clôtures, une mangeoire, une fourche, un baril, quatre ballots de foin, etc.). La seule consigne qui leur était donnée était de jouer ensemble.

A posteriori, à partir des enregistrements vidéo, une assistante de recherche ayant préalablement reçu une formation de vingt heures, a codifié la fréquence associée à la production de chaque habileté pragmatique manifestée par les enfants, et ce, dans les cinq minutes se situant au centre de la période d'observation. En effet, puisque les séquences vidéo n'avaient pas tout à fait la même durée (variant de 10 min. 09 sec. à 18 min. 51 sec.), le fait de codifier les cinq minutes centrales à la situation de jeu assurait une uniformité dans l'analyse des données. Par ailleurs, le fait d'enlever les premières minutes de la séquence permettait aux enfants de se familiariser avec le nouveau matériel de jeu; en enlevant les dernières minutes, leur désintérêt s'en trouvait aussi limité. Les cinq minutes moyennes constituaient donc un laps de temps où les enfants se trouvaient impliqués dans le jeu et, par le fait même, où leurs habiletés pragmatiques étaient plus susceptibles de se manifester. La vidéo était visionnée deux fois pour codifier la fréquence des habiletés observées chez le premier enfant de la dyade d'une part, et d'autre

part, celle chez le second enfant. S'il arrivait qu'un même enfant soit choisi par plus d'un pair, alors ses comportements n'étaient codifiés que la première fois où il jouait (lors de sa première dyade de jeu).

Seize habiletés pragmatiques ont pu être observées chez l'enfant. À titre indicatif, il pouvait s'agir de faire une demande à l'autre (p. ex., « tu me prêtes ton chien ? »), s'assurer de sa compréhension (p. ex., « As-tu compris? ») et répondre à sa question (p. ex., « Oui, j'aime le rouge (de la ferme) »). Le nombre d'occurrences répertoriées dans l'extrait vidéo pour chacune de ces habiletés pragmatiques a permis de dégager une fréquence totale associée à la pragmatique observée, obtenue par leur somme (nombre total d'intentions de communication observées). Enfin, la cohérence entre l'évaluation de la codificatrice et l'auteure principale de l'article a été vérifiée auprès de 10 enfants, soit 12% de l'échantillon. Parmi eux, quatre n'ont émis aucune parole. Avec les six enfants qui ont parlé entre eux, le coefficient de corrélation intraclasse absolue de type (2,1) a été de ,81. En incluant les quatre enfants qui n'ont pas échangé, le coefficient grimpe à ,99.

Questionnaire sur les caractéristiques de l'enfant et de sa famille (Bouchard, 2006a). Cet instrument est complété par le parent répondant et il permet de recueillir les informations suivantes : l'âge, le genre, la fratrie, la langue maternelle de l'enfant, la structure familiale, le revenu familial et le niveau de scolarité du parent répondant.

Questionnaire sur les caractéristiques de l'enfant et de son éducatrice (Bouchard, 2006b). Ce questionnaire permet de recueillir des informations sur le nombre d'années d'expérience de l'éducatrice, son niveau de scolarité et le type de formation continue effectuée au cours de la dernière année.

3.3 Procédure

Les enfants ont été recrutés dans 18 CPE situés sur l’île de Montréal (Québec, Canada). Une fois que les éducatrices acceptaient de participer volontairement à la recherche, des documents étaient acheminés aux parents des enfants afin de confirmer la participation et l’admissibilité de leur enfant (formulaire de consentement) et, le cas échéant, obtenir le *Questionnaire sur les caractéristiques de l’enfant et de sa famille*. Une fois complétés, les parents remettaient ces documents à l’éducatrice de leur enfant. Les données de cette recherche transversale ont été récoltées pendant les mois d’octobre et de novembre, sur trois années consécutives et lors de deux visites au CPE de l’enfant. À la première visite, les données de la pragmatique observée ont été récoltées dans le cadre du jeu symbolique de la ferme avec un pair. Lors de la deuxième visite, la situation semi-structurée du jeu du pique-nique, menée par une expérimentatrice, a permis de recueillir les informations quant à la pragmatique manifestée des enfants. Les questionnaires sur la prosocialité perçue et la pragmatique perçue, complétés par l’éducatrice, lui ont été remis lors de la première visite au CPE et retournés par cette dernière dans une enveloppe-réponse préaffranchie et adressée.

3.4 Analyses statistiques

Afin de vérifier si les associations entre la prosocialité perçue et la pragmatique du langage sont différentes chez les filles par rapport aux garçons, des analyses ont été effectuées en recourant à la technique de Potthoff (1966). De manière plus précise, une analyse séparée pour chacune des variables associées à la pragmatique du langage a été menée. La prosocialité perçue est ainsi dérivée d’une seule habileté pragmatique à la fois. La première étape de la technique de Potthoff consiste à calculer deux régressions linéaires; une exclusivement pour les filles et l’autre pour les garçons. Pour chaque régression, il s’agit de vérifier si chaque pente est statistiquement différente de zéro et si le R^2 ajusté indique une taille d’effet qui est appréciable de part et d’autre (filles et garçons).

Advenant que les pentes ne soient pas significativement différentes de zéro, l'interprétation des résultats s'arrête. Sinon, pour la seconde étape visant à vérifier si les deux pentes sont égales ou différentes, la technique de Potthoff ajoute deux autres prédicteurs à l'habileté pragmatique mesurée : le sexe et un terme d'interaction (entre le sexe et l'habileté pragmatique mesurée). Cette régression finale regroupe tous les participants, filles et garçons. Quand la valeur p associée au terme d'interaction est statistiquement significative ($p \leq ,05$), cela signifie que les deux pentes reliées à chacun des sexes sont différentes l'une de l'autre. Ceci suggère une différence de genre entre la prosocialité perçue et l'habileté pragmatique mesurée. Le cas échéant, le ratio entre les R^2 ajustés est examiné pour indiquer à quel point le biais s'exprime davantage chez les garçons que chez les filles.

4. Résultats

4.1 *Prosocialité perçue des filles et des garçons*³

Une analyse de variance univariée [ANOVA] est réalisée entre la prosocialité perçue par les éducatrices en CPE et le sexe des enfants. En conformité avec les attentes, les résultats dévoilent une différence significative liée au genre, les filles affichant des scores moyens plus élevés ($M = 5,21$ $ET = 1,09$) que les garçons ($M = 4,73$ $ET = 1,22$), $F(1, 119) = 5.24$, $p = .02$. Ce résultat témoigne d'une évaluation prosociale des éducatrices plus favorable à l'égard des filles que des garçons.

4.2 *Associations entre la prosocialité perçue et les habiletés pragmatiques en fonction du sexe des enfants*

³ Ces résultats ont déjà été présentés dans Bouchard et al. (2015). Ils sont repris ici uniquement à des fins de démonstration et pour servir les besoins de la présente étude.

De manière à vérifier si la relation entre la prosocialité perçue et la pragmatique du langage (pragmatique perçue, pragmatique manifestée et pragmatique observée) s'avère différente selon le sexe des enfants, rappelons que des analyses ont été menées en privilégiant la technique de Potthoff (1966), souvent utilisée dans l'étude de biais (Bossard, Reynolds, & Gutkins, 1980; Glutting, 1986; Konold & Canivez, 2010). Préalablement, précisons que des analyses de variance à un facteur ont été réalisées entre la pragmatique du langage et le sexe des enfants. Les résultats ne dévoilent aucune différence significative entre les filles et les garçons dans les variables associées à la pragmatique (pragmatique perçue : initiative conversationnelle $F(1,119) = 4,12, p = .05$ et sensibilité à l'interlocuteur $F(1,119) = 1,07, p = .30$; pragmatique manifestée : $F(1,119) = ,04, p = .85$; et pragmatique observée : $F(1,119) = ,17, p = .68$).

4.2.1 *Prosocialité perçue et pragmatique perçue*

Le Tableau 2 résume les résultats des quatre analyses effectuées selon la technique de Potthoff. Plus spécifiquement, la partie supérieure du Tableau 2 illustre les résultats associés à la pragmatique perçue, respectivement pour l'initiative conversationnelle et la sensibilité à l'interlocuteur.

Insérer Tableau 2

4.2.1.1 *Prosocialité perçue et initiative conversationnelle*

En ce qui concerne l'initiative conversationnelle, les données démontrent que les pentes de régression sont significativement différentes de zéro, tant chez les filles ($p = .038$) que chez les garçons ($p = .000034$) (voir la partie supérieure du Tableau 2). Chez les filles, l'initiative conversationnelle permet d'expliquer 5,2% de la variance associée à la prosocialité perçue, tandis qu'elle en explique 26% chez les garçons. Les résultats de la deuxième et dernière étape de la technique de Potthoff indiquent toutefois que les pentes ne diffèrent pas significativement l'une de l'autre ($p = .10$), ce qui signifie que

l'initiative conversationnelle n'influence pas distinctement la prosocialité perçue des filles de celle des garçons.

Néanmoins, un examen des données liées à la prosocialité perçue et l'initiative conversationnelle révèle une légère tendance exponentielle superposée à une relation globalement linéaire. Ainsi, d'autres analyses de Potthoff ont été effectuées, cette fois non pas sur le score brut associé à la prosocialité perçue des enfants comme c'est le cas ci-haut, mais sur son logarithme. Avec cette transformation⁴, les résultats indiquent que la pente reliée à l'initiative conversationnelle des filles n'est pas différente de zéro ($p = .083$), alors que, sans équivoque, celle des garçons l'est ($p = .000014$) (Voir la Figure 1). L'initiative conversationnelle des garçons rend ainsi compte de 28,4% de la variance associée à la prosocialité perçue par leur éducatrice, alors que chez les filles, elle ne l'influe pas. Cette fois-ci, les pentes de régression des filles et des garçons sont statistiquement différentes l'une de l'autre ($p = .026$). Le ratio entre les tailles d'effet (R^2 ajustés) est de 8,88, impliquant que l'initiative conversationnelle influe près de 9 fois plus la prosocialité perçue des garçons que celle des filles. En recourant au logarithme en prosocialité perçue, une différence entre les pentes des filles et des garçons ressort à l'initiative conversationnelle, sans pour autant que cette situation ne soit perceptible quand on analyse les données brutes.

Insérer Figure 1

4.2.1.2 *Prosocialité perçue et sensibilité à l'interlocuteur*

En ce qui concerne la sensibilité à l'interlocuteur, la première étape de la technique de Potthoff fait ressortir que les pentes sont significativement différentes de zéro, tant chez les filles ($p = .023$) que chez les garçons ($p = .00033$) (voir la partie supérieure du Tableau 2). Les R^2 ajustés indiquent que la sensibilité à l'interlocuteur des filles explique 8,1% de leur prosocialité perçue, alors que celle des garçons en explique 22%. Par contre, à la deuxième étape de la technique, les résultats démontrent que

⁴ « Cette transformation ne change pas les données de l'abscisse, bien qu'elle comprime l'axe de l'ordonnée. De plus, elle ne modifie pas l'ordre des relations entre les points, mais fait varier la distance entre ceux-ci. En somme, en comparaison aux données brutes, la transformation ne modifie pas les résultats.

la pente de régression des filles n'est pas significativement différente de celle des garçons ($p = .23$). Ainsi, peu importe le sexe, la relation entre la prosocialité perçue et la sensibilité à l'interlocuteur demeure la même. Aucune transformation en logarithme n'est apparue justifiée.

4.2.2 *Prosocialité perçue et pragmatique manifestée*

En ce qui concerne la pragmatique manifestée, la pente de régression des filles est significativement différente de zéro ($p = .02$), rendant compte de 6,6 % de la variance associée à la prosocialité perçue (voir la partie mitoyenne du Tableau 2). Paradoxalement, la pente pour les filles est négative (pente = -2,21), indiquant que la prosocialité perçue est plus élevée chez celles manifestant moins d'habiletés pragmatiques (voir Figure 2). À l'inverse, chez les garçons, la pente ne diffère pas de zéro ($p = .068$). À noter néanmoins que la valeur p pour les garçons ($p = .068$) est près du seuil de signification. Par ailleurs, la différence entre la pente des filles et celle des garçons est statistiquement significative ($p = .00397$). Au contraire des garçons, la pragmatique manifestée par les filles influe (négativement) sur l'évaluation de la prosocialité perçue par leur éducatrice en CPE.

Insérer Figure 2

4.2.3 *Prosocialité perçue et pragmatique observée*

Enfin, la partie inférieure du Tableau 2 présente les résultats associés à la pragmatique observée. On y observe que les pentes de régression ne sont pas significativement différentes de zéro, ni chez les filles ($p = .946$), ni chez les garçons ($p = .085$). À noter aussi que la valeur p pour les garçons ($p = .085$) est près du seuil de signification, ce qui laisse entrevoir la possibilité que la pragmatique observée des garçons puisse expliquer la prosocialité perçue, et ce, dans une proportion de 3,6. Néanmoins, la pente des filles ne diffère pas significativement de celle des garçons ($p = .18$). Ainsi, peu importe le sexe, la pragmatique observée n'est pas associée à la prosocialité perçue par l'éducatrice.

5. Discussion

L'objectif de la présente recherche consistait à étudier l'influence de la pragmatique du langage dans la relation entre la prosocialité perçue par l'éducatrice en CPE et le sexe des enfants âgés de 4 ans. En conformité avec des travaux dans le domaine, les résultats confirment que les éducatrices perçoivent les filles comme étant significativement plus prosociales que les garçons (Bernzweig, Eisenberg, & Fabes, 1993; Bouchard et al., 2006b, 2008, 2015, 2016; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg et al., 2006). De manière à fournir une piste d'interprétation possible dans la perception différentielle de genre, des analyses de Potthoff (1966), particulièrement utiles dans l'étude de biais comme c'est le cas ici, ont été réalisées. Les résultats de ces analyses font ressortir une influence différenciée selon le sexe de certaines variables associées à la pragmatique du langage dans la prosocialité des enfants telle que perçue par leur éducatrice.

D'une part, en pragmatique perçue par les éducatrices au moyen d'un questionnaire, l'initiative conversationnelle influe sur la prosocialité perçue, et ce, seulement pour les garçons et dans une proportion équivalente à 28%. Ainsi, elle agit près de 9 fois plus sur la prosocialité perçue des garçons que sur celle des filles. Rappelons que plus le score à l'initiative conversationnelle des garçons est élevé, plus la prosocialité perçue par l'éducatrice en CPE l'est également. En revanche, chez les filles, c'est la pragmatique manifestée, soit l'expression d'intentions de communication dans un jeu symbolique semi-structuré, qui influe sur la perception de leur prosocialité par les éducatrices. Or, étonnamment, la relation entre ces variables est inversée; moins les filles manifestent d'intentions de communication, plus l'évaluation de leur prosocialité par leur éducatrice est élevée.

Le résultat voulant que plus les garçons sont perçus comme ayant de l'initiative dans leurs conversations avec les autres, plus ils s'avèrent jugés prosociaux pourrait s'expliquer par les attentes associées à leur rôle social de sexe (Bouchard et al., 2006a). D'ailleurs, il s'agit de deux mesures perçues

par l'éducatrice, faut-il le rappeler. De façon générale, les éducatrices s'attendent à ce que les garçons prennent des initiatives et soient actifs, alors que c'est plutôt la passivité qui est attendue des filles (Bouchard et al., 2006a; Conseil du statut de la femme, 2010). Ainsi, « la plus grande attention accordée aux garçons participerait [...] à la construction de leur confiance et de leur aisance à parler en public, tandis que les filles demeureraient beaucoup plus *invisibles* » (Conseil du statut de la femme, 2016; Mosconi, 2004). De plus, les éducatrices ont tendance à percevoir les garçons davantage comme des individus singuliers, alors que les filles sont moins différenciées, souvent regroupées au sein d'une seule et même représentation (Bereni, Chauvin, Jaunait, & Révillard, 2012). À cet effet, on constatera que si on valorise beaucoup l'affirmation de soi et l'originalité chez les garçons, c'est plutôt la conformité qui sera récompensée chez les filles (Duru-Bellat, 1990).

Le résultat sur la pragmatique manifestée par les filles, lequel s'avère contraire aux attentes, pourrait être interprété par une conception différenciée de ce qu'est la prosocialité chez les filles et chez les garçons. Il est effectivement envisageable qu'une fille manifestant davantage d'intentions de communication soit perçue comme moins prosociale par son éducatrice, car prenant trop de place dans ses interactions avec autrui. En effet, la passivité, le calme et le contrôle de soi sont reconnus comme des caractéristiques typiquement féminines (Bereni et al., 2012; Chaponnière, 2006; Conseil du statut de la femme, 2010; Duru-Bellat, 1990), encouragées et valorisées par les personnes en autorité. Plus une fille serait réservée et discrète, en accord avec le rôle social de sexe lui étant conféré, plus elle serait considérée prosociale. *A contrario*, celle qui serait plus expressive ou plus directive et qui démontrerait davantage d'initiatives dans ses relations avec les autres, soit des attitudes transgressant les attentes associées aux rôles sociaux de sexe, serait perçue moins prosociale. De telle sorte que la fréquence élevée des intentions de communication manifestées par les filles teinterait la perception des éducatrices à leur égard, celles-ci appuyant leurs observations sur une conception stéréotypée des habiletés des enfants de chacun des sexes.

En somme, l'influence de la pragmatique sur la prosocialité perçue par l'éducatrice, différente selon le sexe des enfants débouche sur la présence de stéréotypes de genre sur lesquels il importe d'agir, notamment dans le contexte éducatif des CPE. Ceux-ci se doivent en effet de favoriser des rapports égalitaires de genre, dès le tout jeune âge de l'enfant. Cela fait partie intégrante de leur mission éducative (ministère de la Famille, 2019).

5.1 Stéréotypes de genre

Dafflon Nouvelle (2006) soutient que les enfants sont socialisés différemment selon leur sexe, et ce, à travers deux mécanismes, soit l'observation d'un monde sexué et l'action de l'adulte s'exerçant sur eux et elles de manières différenciées. Pour sa part, Löfdahl (2014) avance que les pratiques des adultes à l'égard des enfants en milieux éducatifs sont orientées par les stéréotypes sexuels prévalant dans la société. De plus, les stéréotypes de genre contribuent largement à la reproduction des inégalités entre les sexes (Conseil du statut de la femme, 2010), ainsi qu'au cloisonnement des enfants dans des façons de faire et d'être, typiquement associées à leur sexe biologique (Bereni et al., 2012). L'abondance d'idées préconçues, figées, censées représenter les garçons et les filles, rendent difficile la possibilité de s'en distancier. Alors que l'on proposera davantage de modèles actifs aux garçons, on limitera souvent les activités des filles à des rôles plus passifs (Bereni et al., 2012). Que ce soit dans la littérature enfantine (Dafflon Nouvelle, 2006), dans les jeux proposés (Baerlocher, 2006; Leaper, 2000) ou même dans l'habillement (Fisher, 2006), les rôles de chacune et chacun sont bien souvent définis de manière à établir ce rapport social de sexe, et ce, dès la petite enfance. À ce propos, Bian, Leslie et Cimpian (2017) rapportent que les filles intègrent rapidement, aussi tôt que vers l'âge de six ans, l'idée qu'elles ont moins accès que les garçons à tout ce qui nécessite « une très grande intelligence » et, dès lors, se désintéressent

des activités supposées nécessiter des facultés de haut niveau, incluant, plus tard, les carrières dans des domaines réputés les exiger.

À travers cette socialisation différenciée selon le sexe se construisent, point par point, des différences qui persistent jusqu'à l'âge adulte, suivant une évolution parfois déconcertante. Alors que les filles réussissent généralement mieux que les garçons sur les bancs d'école (Chaponnière, 2006) et sont maintenant en majorité à l'université (Turcotte, 2015), les femmes sont encore en minorité dans les postes de cadres et leur rémunération demeure inférieure à celle des hommes (Conseil du statut de la femme, 2010). On peut voir là l'importance d'agir sur les stéréotypes de genre dès le plus jeune âge de l'enfant, afin de prévenir l'installation et la cristallisation de croyances et d'attitudes préjudiciables et, à défaut, de contrer leurs effets négatifs à long terme. D'ailleurs, le fait que peu importe le sexe, la pragmatique observée ne soit pas associée à la prosocialité perçue par l'éducatrice peut s'avérer de bon augure.

5.2 Perspectives de recherche

L'ensemble des constats révélés dans la présente étude pose la question des mesures à prendre pour informer, sensibiliser, former, voire accompagner les éducatrices en regard de la dynamique entourant cette perception différentielle de genre en prosocialité. À cet effet, Rhodes Leslie et Tworek (2012) affirment que même des affirmations bienveillantes, lorsqu'elles sont employées pour décrire un groupe, peuvent être nuisibles et contribuer à la naturalisation des différences entre les filles et les garçons, ainsi qu'à un certain déterminisme. À titre d'exemple, le fait d'affirmer que les filles peuvent réussir aussi bien que les garçons en mathématiques viendrait renforcer l'idée qu'il existe bel et bien une différence naturelle entre les sexes dans cette matière scolaire. Pour contrer un stéréotype, il ne suffit donc pas d'affirmer une généralisation opposée ou visant à déconstruire l'idée préconçue. Devant une affirmation stéréotypée, Rhodes et ses collègues (2012) suggèrent plutôt de miser sur les caractéristiques

uniques et singulières des individus, plutôt que sur celles caractérisant un groupe de façon globale. Il s'agit donc là de considérer le sexe comme une variable parmi d'autres dans le développement de l'enfant, en demeurant à l'affût des aspirations et besoins individuels de chaque enfant, sans le ou la limiter aux caractéristiques typiquement associées à son sexe. Cela renvoie directement à l'un des piliers du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (ministère de la Famille, 2019), mis en œuvre dans les CPE, à savoir l'unicité de chaque enfant.

Nos résultats soulignent également que la prosocialité ne peut plus être mesurée qu'à partir de la seule perception de l'adulte. Il est saisissant de constater que ce ne sont pas les comportements bel et bien émis par les enfants qui influent sur l'évaluation de la prosocialité perçue par l'éducatrice en CPE, mais bien l'idée qu'elle s'en fait, soit ses attentes associées aux rôles sociaux de sexe (voir Bouchard et al., 2006a). De manière à mieux dépeindre une situation en recherche, orienter les interventions et les politiques publiques, il s'avère nécessaire de recourir à plusieurs sources d'information et méthodes de collecte d'informations, même si cela s'avère plus onéreux et chronophage. De même, la prosocialité ne peut plus être envisagée comme un construit unique. Elle doit s'étudier en relation avec les habiletés pragmatiques des enfants. D'ailleurs, le sens de la relation pourrait être examiné dans le cadre d'une étude longitudinale par exemple. Est-ce la pragmatique qui teinte la prosocialité ou la prosocialité influence-t-elle sur la pragmatique? Voilà une question qui demeure entière.

Quoi qu'il en soit, il pourrait s'avérer utile de mener des entretiens avec les éducatrices afin de mieux comprendre cette perception différentielle de genre en termes de prosocialité notamment. Aussi, l'influence de la pragmatique, tout comme d'autres pistes d'explications, pourrait y être abordée et en ressortir. Par exemple, Pellegrini (2011) rapporte des études qui témoignent d'une surestimation des comportements d'agression chez les garçons comparativement aux filles, et ce, de la petite enfance jusqu'au primaire. Toujours en termes de perspectives de recherches, une étude de type recherche-action permettrait également d'agir sur les leviers utiles à la réduction des inégalités entre les sexes.

5.3 Limites de l'étude

D'autres études doivent être conduites auprès d'un plus grand nombre d'enfants de 4 et 5 ans, les conclusions dégagées jusqu'à maintenant étant issues d'un échantillon non représentatif de la population générale et relativement restreint. En effet, les caractéristiques sociodémographiques témoignent d'un échantillon relativement favorisé, notamment sur le plan de la scolarité et du revenu familial. La portée des résultats s'en trouve ainsi limitée. L'observation des comportements pragmatiques ne permet que d'en dégager une fréquence totale. Une mesure également reliée à leur qualité pourrait permettre d'étudier plus finement le phénomène auprès des enfants.

En somme, cette recherche laisse à penser que la pragmatique pourrait agir à titre de modérateur dans la relation entre la prosocialité perçue par les éducatrices en CPE et le sexe des enfants âgés de 4 ans. Une telle relation pourrait aussi être étudiée auprès des enfants à la maternelle, soit lors de cette année qui pose les fondations de leur parcours scolaire. En effet, en maternelle, la socialisation occupe une place centrale (ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 2006). De même, avec le temps, le développement de la pragmatique se raffine, tant en termes de variété d'intentions de communication que de complexité du discours. Il y aurait tout lieu de mener une telle étude qui s'inscrirait dans l'optique de mieux comprendre la perception différentielle de genre en prosocialité perçue des enfants au fil de leur développement.

6. Remerciements

Cette étude a été subventionnée par le Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture (FRQSC) (subvention # 112430).

7. Références

- Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 39(3), 11–20.
- Airenti, G. (2017). Pragmatic Development. In L. Cummings (Ed.). *Research in Clinical Pragmatics*. Springer International Publishing.
- Arbeau, K. A., & Coplan R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291–318.
<https://www.jstor.org/stable/23096109>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press.
- Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. In A. Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles-garçons, socialisation différenciée ?* (p. 267-290). Presses universitaires de Grenoble.
- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. Academic Press.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Révillard, A. (2012). *Introduction aux gender studies : manuel des études sur le genre*. Éditions de Boeck. <https://hdl.handle.net/11245/1.294161>
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Presses universitaires de France.
- Bernicot, J., & Trognon, A., (2002). Le tournant pragmatique en psychologie. Dans J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti et M. Musiol (Dir.), *Pragmatique et psychologie* (p. 13-32). Presses universitaires de Nanterre.
- Bernicot, J., Trognon, A, Guidetti, M., & Musiol, M. (Eds.). (2002). *Pragmatique et psychologie*. Presses universitaires de Nancy.
- Bernzweig, J., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1993). Children's coping in self- and other relevant contexts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 208-226.
<https://doi.org/10.1006/jecp.1993.1012>

- Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355 (6323), 389-391.
<https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bishop, D.V.M. (1998). Development of the children's communication checklist: a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 879-891. <https://doi.org/10.1017/S0021963098002832>
- Block, J., & Block, J.H. (1980). *California child Q-sort*. Consulting psychology press.
- Bossard, M.D., Reynolds, C.R., & Gutkin, T.B. (1980). A regression analysis of test bias on the Stanford-Binet Intelligence Scale of black and white children referred for psychological services. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 52-54. <https://doi.org/10.1080/15374418009532945>
- Bouchard, C. (2006a). *Questionnaire sur les caractéristiques de l'enfant et de sa famille*. Document inédit, Université Laval, Québec, Canada.
- Bouchard, C. (2006b). *Questionnaire des caractéristiques de l'enfant et de son éducatrice*. Document inédit, Université Laval, Québec, Canada
- Bouchard, C., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Sutton, A., & Saulnier, F. (2009). Relation entre le vocabulaire et les habiletés pragmatiques d'enfants de quatre ans fréquentant un centre de la petite enfance. Dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (dir.). *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Cloutier, R., Gravel, F., & Sutton, A. (2008). The role of language skills in perceived prosociality in kindergarten boys and girls. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 338–357. <https://doi.org/10.1080/17405620600823744>
- Bouchard, C., Coutu, S., Bigras, N., Lemay, L., Cantin, G., Bouchard, M-C., & Duval, S. (2015). Perceived, expressed and observed prosociality among 4-year-old girls and boys in childcare

centers. *Early Child Development and Care*, 185(1), 44-65. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.903940>

Bouchard, C., Coutu, S., & Landry, S. (2012). Le développement de la prosocialité chez l'enfant. Dans J.-P. Lemelin, M. A. Provost, G. M. Tarabulsky, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent I : Les bases du développement* (p. 385–425). Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, C., Coutu, S., Lemay, L., & Bigras, N. (2016). Comparaison de la prosocialité perçue, la prosocialité exprimée et la prosocialité observée selon le genre des enfants âgés de 5 et 6 ans et le contexte éducatif fréquenté. *International journal on school climate and violence prevention*, 1, 4-33.

Bouchard, C., Cloutier, R., & Gravel, G. (2006a). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 4, 377-393. <https://doi.org/10.3917/enf.584.0377>

Bouchard, C., & Duval, S. (2012). *Grille d'observation de la pragmatique. Document de recherche inédit, Université Laval, Québec, Canada.*

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(4), 369-379. <https://doi.org/10.3917/bupsy.484.0369>

Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 535–548.

Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: How early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>

Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire: débats d'hier et d'aujourd'hui. In A. Dafflon Nouvelle (Ed.), *Filles-garçons, socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble, 127-144.

- Conseil de l'Europe (2018). *Combattre les stéréotypes de genre et le sexisme dans et par l'éducation. Stratégie du Conseil de l'Europe pour l'égalité entre les femmes et les hommes*. Repéré sur <https://edoc.coe.int/fr/index.php?controller=get-file&freeid=6942>
- Conseil du statut de la femme. (2010). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction du féminin et du masculin*. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Stereotypes/resume-entre-le-rose-et-le-bleu.pdf>
- Conseil du statut de la femme. (2016). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Conseil du statut de la femme. Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/avis_egalite_entre_sexes_milieu-scolaire.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec.
- Creaghead, N. (1984). Strategies for evaluating and targeting pragmatic behaviors in young children. *Seminars in speech and language*, 5(3), 241-252.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles–garçons. Socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble.
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Bréal.
- De Boisseu, C. (2009). Un essai de modélisation du concept de « genre scolaire ». *Recherches & Éducatives*, 2, 23-43. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/502>
- Derman-Sparks, L., & Olsen Edwards, J. (2009). *Anti-bias curriculum education for young children and ourselves*. National Association for the Education of Young Children. National Association for the Education of Young Children.
- de Villiers, P.A., & de Villiers, J.G. (2010). Assessment of language acquisition. *WIREs Cognitive Science*, 1, 230-244. <https://doi.org/10.1002/wcs.30>

- Downer, J. T., Booren, L. M., Hamre B. K, Pianta, R. C., & Williford, A. P. (2012). *InCLASS Observation: Pre-K coding Manual*. CASTL, Curry School of Education.
- Dubé, A. (1997). *Traduction et étude de fiabilité d'une grille-questionnaire portant sur le style socio-communicatif de l'enfant de 2 à 4 ans*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 701–778). New York. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0311>
- Eisenberg, F., Fabes, R., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. Dans N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (vol. 3, p. 646-702). John Wiley.
- Fisher, E. (2006). Robes et culottes courtes : l'habit fait-il le sexe ? Dans A., Dafflon Nouvelle (Dir.), *Filles, garçons : Socialisation différenciée ?* (p. 241-266). Presses universitaires de Grenoble.
- Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 112.
- Girolametto, L. (1997). Development of a parent report measure for profiling the conversational skills of preschool children. *American Journal of Speech – Language Pathology*, 6, 33. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0604.25>
- Glutting, J.J. (1986). Potthoff bias analyses for K-ABC MPC and Nonverbal Scale IQs among Anglo, Black, and Puerto Rican kindergarten children. *Professional School Psychology*, 1, 225-234. <https://doi.org/10.1037/h0090518>

- Guerry, L., en collaboration avec Williams, N. (2016). *Persévérer dans l'égalité ! Guide sur l'égalité filles-garçons et la persévérance scolaire*. Réseau réussite Montréal.
- <https://www.reseautreussitemontreal.ca/perseverer-dans-legalite/> (consulté le 28 mai 2020).
- Hartshorne, H., May, M. A., & Maller, J. B. (1929). Studies in the nature of character II: Studies in service and self-control. Macmillan. <https://doi.org/10.1037/11334-000>
- Hauwelle, F., Rubio, M.-N., & Rayna, S. (2014). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Éditions ÉRÈS.
- Hirata, H., Laborie, F., Le Doaré, H., & Senotier, D. (2004) *Dictionnaire critique du féminisme*. PUF.
- Hurtig, M. C., Kail, M., & Rouch, H. (2002). Sexe et genre: De la hiérarchie entre les sexes. *Centre national de la recherche scientifique Editions*.
- Hyter, Y. (2007). Pragmatic assessment: A pragmatics-as-social practice model. *Topic in Language Disorders*, 27(2), 128-145. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000269929.41751.6b>
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60, 581-592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, 65, 373-398. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115057>
- Hyde, J. S., & Mertz, J. E. (2009). Gender, culture, and mathematics performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106, 8801–8807. <https://doi.org/10.1073/pnas.0901265106>
- Institut de la statistique du Québec (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants en maternelle 2012. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*.
Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>
- Janus, M., Harrison, L. J., Goldfeld, S., Guhn, M., & Brinkman, S. (2016). International research utilizing the Early Development Instrument (EDI) as a measure of early child development:

Introduction to the Special Issue. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 1-5.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.007>

Kail, M., & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*. Presses universitaires de France.

Konold, T.R., & Canivez, G.L. (2010). Differential relationships among WISC-IV and WIAT-II scales: an evaluation of potentially moderating child demographics. *Educational and psychological measurement*, 70(4), 613-627. <https://doi.org/10.1177/0013164409355686>

Larose, S., Duchesne, S., Boivin, M., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (2015). College completion: A longitudinal examination of the role of developmental and specific college experiences.

International Journal of School and Educational Psychology, 3(3), 143-156.

<https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1044631>

Leaper, C. (2000). Gender, affiliation, assertion, and the interactive context of parent-child play.

Developmental psychology, 36(3), 381-393. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.3.381>

Löfdahl, A. (2014). Play in Peer Cultures. In E. Brooker, M. Blaise et S. Edwards. (dir.). *Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (p. 342-353). SAGE Publications Ltd.

Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (2011). *D'égal(e) à égaux*.

Pour la promotion de rapports égalitaires entre filles et garçons dans les services de garde éducatifs. Guide d'accompagnement. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*.

Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Gouvernement du Québec. Repéré à

https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf

- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11 (1), 165-174.
<https://doi.org/10.3917/tgs.011.0165>
- Moss-Racusin, C.A., Dovidio, J.F., Brescoll, V.L., Graham, M. J., & Handelsman, J. (2014). Science faculty's subtle gender biases favor mal students. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(41), 16474-16479. <https://doi.org/10.1073/pnas.1211286109>
- Nantel-Vivier, A., Kokko, K., Caprara, G.V., Pastorelli, C., Gerbino, M. G., Paciello, M., ... Tremblay, R.E. (2009). Prosocial development from childhood to adolescence: A multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. *Child Psychology and Psychiatry*, 50 (5), 590-598. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02039.x>
- Naves, M.C., & Wisnia-Weill, V. (2014). *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons : un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance*. Rapport remis au ministère des Droits de femmes. Gouvernement de la France.
- Ninio, A., & Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Westview Press.
- Owens, R. E. (2012). *Language development : An introduction (8th ed.)*. Allyn & Bacon.
- Paavola, L., Kunnari, S., & Moilanen, I. (2005). Maternal responsiveness and infant intentional communication: implications for the early communicative and linguistic development. *Child Care, Health and Development*, 31(6), 727–735. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2005.00566.x>
- 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, Université Laval, Québec, Canada.
- Paul, R. (2007). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment and intervention* (2nd Edition). Mosby.

- Paul, R., & Norbury, C. (2013). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (4th Edition). St-Louis: Mosby.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12031>
- Pellegrini, A. D. (2011). “In the Eye of the Beholder”: Sex Bias in Observations and Ratings of Children’s Aggression. *Educational Researcher*, 40(6), 281–286.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11421983>
- Plante, I., De la Sablonnière, R., Aronson, J. M., & Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 225-235.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.004>
- Potthoff, R.F. (1966). Statistical aspects of the problem of biases in psychological tests. University of North Carolina at Chapel Hill, department of statistics.
- Rhodes, M., Leslie, S.-J., & Tworek, C.M. (2012). Cultural transmission of social essentialism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(34), 13526-13531.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1208951109>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1973). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils’ intellectual development*. Rinehart and Winston. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shigetomi, C. C., Hartmann, D. P., & Gelfand, D. M. (1981). Sex differences in children’s altruistic behavior and reputations for helpfulness. *Developmental Psychology*, 17(4), 434–437.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.4.434>
- Thordardottir, E. (2005). Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: Implications for cross-linguistic and bilingual assessment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40(3), 243-278. <https://doi.org/10.1080/13682820410001729655>

- Turcotte, M. (2015). *Les femmes et l'éducation* (publication n°89-503-X). Statistique Canada.
<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-503-x/2010001/article/11542-fra.htm#a9>
- UNESCO (2012). *Atlas mondial des inégalités de genre dans l'éducation*. UNESCO.
- UNESCO (2016). *Global education monitoring report: Gender review 2016. Creating sustainable futures for all*. UNESCO.
- Woods, H., Bosacki, S., & Coplan, R. J. (2016). Canadian early-childhood educators' perceptions of children's gendered shy, aggressive, and prosocial behaviors. *Journal of Research in Childhood Education, 30*(3), 320–333. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1178199>.
- Zell, E., Krizan, Z., & Teeter, S. (2015). Evaluating gender similarities and differences using metasynthesis. *American Psychologist, 70*, 10-20. <https://doi.org/10.1037/a0038208>
- Zufferey, S. (2016). Pragmatic acquisition. In J.-O. Östman & J. Verschueren (Eds.). *Handbook of Pragmatics*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hop.20.pra5>

Tableau 1

Fréquence associée aux caractéristiques des participants à l'étude (%)

Frequency associated with characteristics of study participants (%)

Variabes	Filles (n = 64)	Garçons (n = 56)	Total (n = 120)
Structure familiale			
Biparentale	48 (78,7)	39 (76,5)	87 (77,7)
Monoparentale, garde partagée ou autre	13 (21,3)	12 (23,5)	25 (22,3)
Taille de la fratrie			
Aucun	13 (21,3)	8 (16)	21 (18,9)
Un	33 (54,1)	25 (50)	58 (52,3)
Deux	11 (18)	11 (22)	22 (19,8)
Trois ou +	4 (6,5)	6 (12)	10 (9)
Langue maternelle**			
Français	61 (98,4)	42 (82,4)	103 (91,2)
Anglais, espagnol, autre ou deux langues	1 (1,6)	9(17,6)	10 (8,8)
Scolarité du répondant			
Secondaire non complété	1 (1,6)	1 (1,9)	2 (1,8)
Diplôme d'études secondaires	9 (14,5)	2 (3,8)	11 (9,6)
Diplôme d'études professionnelles/métier	4 (6,5)	6 (11,5)	10 (8,8)
Diplôme collégial	13 (21)	10 (9,2)	23 (20,2)
Diplôme universitaire	35 (56,5)	33 (63,5)	68 (59,6)
Revenu familial brut			
14 999\$ et moins	4 (6,7)	2 (4)	6 (5,4)
15 000-29 999\$	7 (11,7)	3 (6)	10 (9,1)
30 000-49 999\$	6 (10)	7(14)	13 (11,8)
50 000-69 999\$	5 (8,3)	9(18)	14 (12,8)
70 000 -99 999\$	17 (28,3)	16 (32)	33 (30)
100 000\$ et plus	21 (35)	13 (26)	34 (30,9)

Note. ** $p = .003$. Certaines données sont manquantes, dû au fait que des participants n'ont pas complété le questionnaire « Caractéristiques de l'enfant et de sa famille » permettant de colliger ces informations.

Tableau 2

Associations entre la prosocialité perçue et les habiletés pragmatiques selon le genre des enfants (Régressions linéaires effectuées selon la technique de Potthoff)
Associations between perceived prosociality and pragmatic skills according to the gender of the children (Linear regressions performed according to the Potthoff technique)

Variables associées à la pragmatique	Prosocialité perçue	
	Filles	Garçons
Pragmatique perçue – initiative conversationnelle		
Pente	0,50	1,04
p (pente \neq 0)	0,038	0,000034
R ² ajusté	5,2%	26%
p (pente garçons \neq pente filles)		0,10
R ² ajusté (garçons)/R ² ajusté (filles)		5,02
Pragmatique perçue - sensibilité à l'interlocuteur		
Pente	0,65	1,14
p (pente \neq 0)	0,023	0,00033
R ² ajusté	8,1%	22%
p (pente garçons \neq pente filles)		0,23
R ² ajusté (garçons)/R ² ajusté (filles)		2,65
Pragmatique manifestée		
Pente	-2,21	2,34
p (pente \neq 0)	0,022	0,068
R ² ajusté	6,6%	4,3%
p (pente garçons \neq pente filles)		0,00397
R ² ajusté (garçons)/R ² ajusté (filles)		0,65
Pragmatique observée		
Pente	0,00081	0,02
p (pente \neq 0)	0,946	0,085
R ² ajusté	-1,6%	3,6%
p (pente garçons \neq pente filles)		0,18
R ² ajusté (garçons)/R ² ajusté (filles)		-2,25

Figure 1

Association entre la prosocialité perçue (Log) et l'initiative conversationnelle chez les filles (trait continu) et les garçons (trait pointillé)

Association between perceived prosociality (Log) and conversational initiative in girls (solid line) and boys (dotted line)

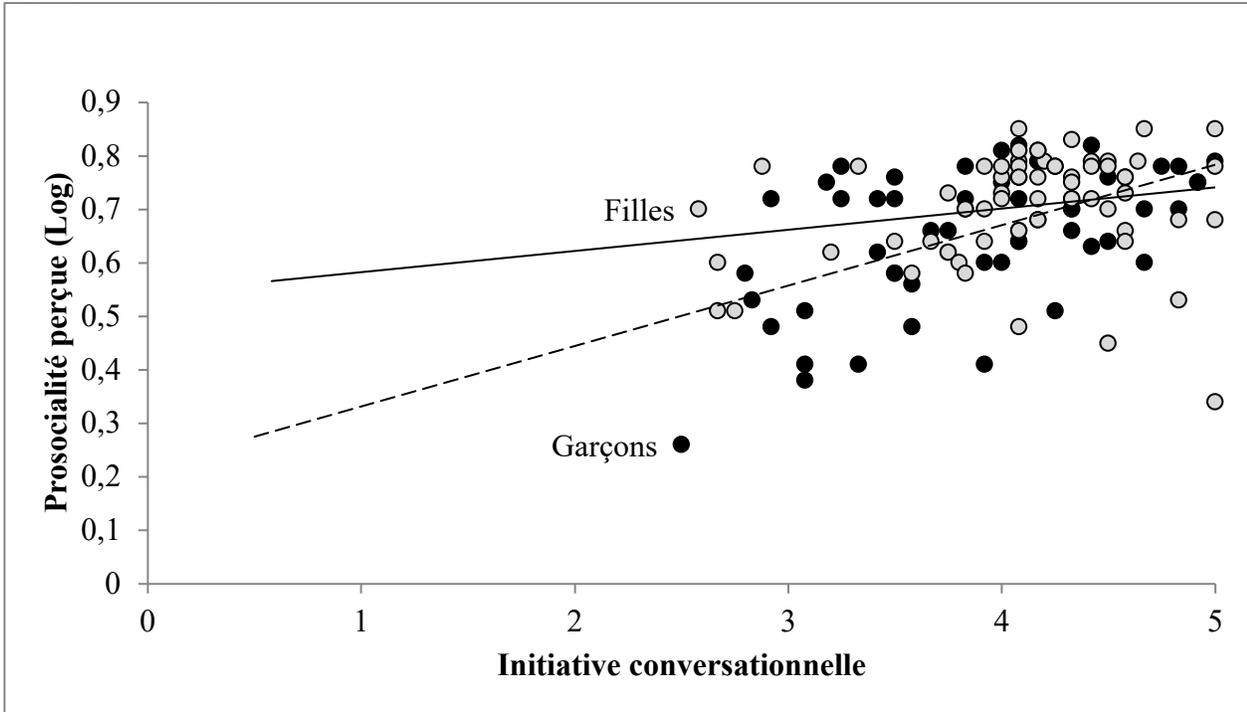


Figure 2

Association entre la prosocialité perçue et la pragmatique manifestée chez les filles (trait continu) et les garçons (trait pointillé)
Association between perceived prosociality and pragmatics showed in girls (solid line) and boys (dotted line)

