CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

REPRÉSENTATIONS DES MODES RELATIONNELS AVEC LEURS PAIRS PAR DES ENFANTS DE 7 À 10 ANS

Leïla Bensalah, Benjamin Paty, Marie Olivier

Presses Universitaires de France | « Enfance »

2006/4 Vol. 58 | pages 357 à 376

ISSN 0013-7545
ISBN 2130556558

Article disponible en ligne à l'adresse :

https://www.cairn.info/revue-enfance1-2006-4-page-357.htm

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.
© Presses Universitaires de France. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

Représentations des modes relationnels avec leurs pairs par des enfants de 7 à 10 ans

Leïla Bensalah*, Benjamin Paty**, Marie Olivier*

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est de montrer l'existence et l'évolution de représentations de leurs modes relationnels avec leurs pairs par des enfants âgés de 7 à 10 ans. Quatre cent vingt-cinq participants (216 filles et 209 garçons) ont répondu à un questionnaire constitué de 24 items relatifs aux modes inégalitaire et égalitaire d'échanges entre pairs. Après avoir testé la bonne consistance de l'échelle, il apparaît que les enfants de 9 et 10 ans déclarent déployer plus souvent des modes relationnels de type égalitaire que les enfants de 8 ans. Par ailleurs, les filles reconnaissent plus souvent se livrer à un mode égalitaire que les garçons, alors que ces derniers disent plus souvent se conduire sur un mode inégalitaire comparé aux filles. Ces résultats sont discutés à partir de différentes interprétations dans le cadre de la socialisation de l'enfant.

Mots clés : Représentation, Modes relationnels, Enfants.

SUMMARY

Representations of relationships with peers by children aged 7 to 10 years

The aim of this study is to demonstrate the existence and describe the evolution of social representations concerning relationships with peers aged 7 to 10 years. Four hundred and twenty-five participants (216 girls and 209 boys) answered to a questionnaire made up of 24 items relative to egalitarian vs. unegalitarian modes of exchanges between peers. Using a scale that offers a good consistency value, we show that 9 and 10 year-olds deployed more often an egalitarian relational mode than 8 years-olds. In addition, girls admitted more often devoting themselves to an egalitarian mode than boys, whereas the latter more often considered acting on an unegalitarian mode compared to girls. These results are discussed within the framework of child socialization.

Key-words : Representation, Relationships, Children.

* Centre de recherche en psychologie, EA 3793. Équipe ACCOLADE : ACquisition, COgnition, LAngage et DÉveloppement. E-mail : leila.bensalah@univ-reims.fr,marie.olivier@univ-reims.fr.

** Équipe LPA : Laboratoire de psychologie appliquée. benjamin.paty@univ-reims.fr. Université de Reims Champagne-Ardenne, Campus Croix-Rouge, 57, rue Pierre-Taittinger, 51096 Reims Cedex.

ENFANCE, n° 4/2006, p. 357 à 376

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

INTRODUCTION

Cette étude a pour objectif de montrer l'existence et l'évolution de représentations de modes relationnels entre pairs âgés de 7 à 10 ans. Elle s'inscrit dans la perspective de Mead et plus récemment de Abric (1994) qui s'attache à souligner les apports réciproques des pratiques et des représentations et suggère d'étudier les conduites des enfants à travers leurs représentations. Cela vient combler un champ encore peu exploré relatif à l'étude des représentations des modes relationnels chez l'enfant (Bernoussi & Florin, 1995). Cela nous a d'abord conduits à rapprocher les travaux consacrés à l'analyse des échanges sociaux en termes de relations, à ceux portant sur la co-construction de savoirs entre enfants. Ce rapprochement a permis de définir différents modes relationnels entre pairs. Il s'agissait ensuite d'étudier comment ces modes relationnels évoluaient entre 7 et 10 ans à travers la perception que les enfants ont de leurs propres conduites à l'égard de leurs pairs. Enfin, nous nous sommes inspirés des travaux consacrés à la cognition sociale comme piste possible pour comprendre l'évolution des représentations de ces relations. L'intérêt de ce travail réside d'une part dans le rapport que nous établissons entre les conduites sociales entre enfants et leurs perceptions de ces conduites, et, d'autre part, dans la perspective développementale que nous poursuivons et qui constitue une préoccupation mineure dans chacun de ces domaines chez l'enfant scolarisé.

Définir la représentation sociale est un exercice complexe qui implique, pour être complet, de considérer l'ensemble des rapports individu/société ainsi que les processus et les fonctions qui les accompagnent. D'après Jodelet (1991), la représentation sociale renvoie à « des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociales », à des « phénomènes cognitifs [qui] engagent l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée » (p. 36). Duveen (2001) ajoute que la représentation sociale est par nature partagée par un ensemble de sujets et renvoie de ce fait à la notion d'identité. La représentation sociale se construit au sein même des échanges interindividuels et constitue le produit et le processus d'une activité mentale qui consiste à reconstituer le réel (Moscovici, 2001). Il s'agit donc d'une forme de connaissance désignée généralement comme un « savoir de sens commun », et même un « savoir naïf » (Paty, 2004) qui se retrouve comme élément actif en plein cœur des relations sociales, des processus sociaux rattachés tantôt au développement individuel, tantôt au développement collectif dans la définition des identités personnelle et sociale.

Notre position consiste à considérer l'un des aspects des représentations sociales, celui de leurs implications dans le contexte social quotidien de l'enfant. De ce point de vue, nous nous rattachons à la conception interac-

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

tionniste de Georges H. Mead (1934-1963) centrée sur la socialisation de la personne par l'adaptation réciproque des participants à l'interaction. Cette adaptation est rendue possible grâce aux significations partagées inhérentes aux activités de communication verbales et non verbales. Le partage des significations est à l'origine de la conscience qui consiste à adopter envers soi-même la même attitude que les autres témoignent à l'égard de soi-même. Selon l'auteur, la socialisation renvoie à deux étapes majeures marquées par des contextes sociaux spécifiques au sein desquels des processus particuliers se mettent en place. *L'étape première* renvoie à la prise en charge par l'enfant des rôles de son entourage familier à travers les jeux de faire semblant. L'enfant s'approprie ainsi ses autrui significatifs à travers la pratique des rôles d'autrui dans un contexte dont il fixe lui-même les limites. *L'étape secondaire,* qui nous intéresse ici, coïncide avec le passage aux jeux réglementés auxquels les enfants participent. Cette capacité nouvelle, relevant de la prise de rôles effective, passera par une compréhension des règles et une appropriation des attitudes adaptées au jeu et à ceux qui y participent. Cette étape est donc importante car elle constitue, selon nous, une période de déploiement de la pratique de rôles différents chez les enfants scolarisés. Nous pensons, en effet, que ce déploiement opère grâce à l'augmentation de l'alternance des rôles qui constitue un élément moteur dans la constitution des modes relationnels.

Pour rendre compte de ce déploiement, il nous faut d'abord définir précisément les relations pratiquées entre enfants afin d'appréhender la façon dont ces conduites seront perçues aux différents âges chez l'enfant scolarisé. Nous avons donc considéré, d'une part, l'analyse des interactions sociales en termes de relations et, d'autre part, passé en revue les travaux consacrés aux conduites sociales et à leurs représentations. Nous avons ensuite plus spécifiquement extrait des travaux issus du domaine de la co-construction des connaissances entre enfants la nature des conduites visées.

Les relations sociales sont définies par Hinde (1991) comme étant un ensemble d'interactions spécifiques pouvant être interchangeables. Nous avons choisi, parmi ces relations sociales, celles qui étaient composées de rôles spécifiques susceptibles d'établir des modes relationnels distincts. On trouve dans les travaux de Hartup (1988, 1989) une classification des relations proches qui répond au critère de l'existence de rôles spécifiques que nous élargirons ici à l'ensemble des relations entre pairs. D'après l'auteur, ces relations sont de deux types : les relations verticales et les relations horizontales. Les premières concernent les rapports de l'enfant à l'adulte (parent, enseignant...) et témoignent d'une asymétrie quant au pouvoir et aux savoirs que possède ce dernier. Ces relations sont *complémentaires* car compatibles avec le besoin de l'enfant d'être aidé et dirigé dans l'apprentissage des conduites. Les relations horizontales, quant à elles, s'instaurent entre pairs. Elles sont *réciproques* et le pouvoir entre individus est équivalent. Cette classification nous a permis de guider notre recherche de travaux centrée sur les conduites sociales en examinant parmi les con-

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

duites entre pairs celles qui correspondaient le mieux à la définition des relations verticales et horizontales, et cela afin de présenter une définition explicitement en rapport avec la notion de rôle au sein des modes relationnels chez l'enfant scolarisé.

Dans le domaine du développement des comportements sociaux, les auteurs se sont principalement intéressés à deux caractéristiques bien distinctes des conduites entre pairs : les *comportements prosociaux* (Strayer, 1992 ; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992 ; Eisenberg et Fabes, 1998) formés des conduites de partage, d'aide, d'échanges positifs et de coopération ; et/ou les *comportements asociaux* (Strayer, 1980 ; Petit, Bakshi, Dodge, & Coie, 1990 ; Frydman, Ledru, Hofmans, Molinier, & Mouassi, 1995 ; Fontaine, 2005) comprenant des conduites hiérarchiques (ou de dominance) et de compétition/conflit. Ces résultats nous ont amenés à faire deux remarques. La première concerne le fait que ces travaux sont essentiellement centrés sur l'observation de groupes d'enfants d'âge préscolaire alors que les travaux chez les enfants d'âge scolaire présentent des lacunes importantes. Ce constat empêche donc d'accéder à une perspective développementale. La seconde remarque porte sur la distinction entre comportements prosociaux et asociaux. En effet, ces conduites se situent sur un axe positif/négatif par rapport aux comportements socialement acceptés. Elles ne tiennent pas compte des rôles spécifiques ou partagés dans lesquels s'inscrivent les rapports à autrui. Toutefois, des travaux issus du cadre de la cognition sociale ont porté sur l'étude des représentations des relations complémentaires et symétriques chez l'adulte (Dépret & Fiske, 1999). Bien que leur prolongement s'écarte aujourd'hui de nos préoccupations (Glick & Fiske, 2001 ; Oyserman, Kemmelmeier, & Coon, 2002), nous examinerons plus loin les processus mis en évidence (Fiske, 1995) pour expliquer le fonctionnement de telles représentations en ayant le souci de les rapprocher de ce qui se passe chez l'enfant.

En dépit des processus explicatifs apportés par les travaux issus des études sur la cognition sociale, les conditions ne sont pas réunies pour identifier les conduites interactives représentant de réels modes relationnels, c'est-à-dire des moyens spécifiques d'entrer en relation avec les pairs en tenant compte des rôles de chacun des enfants.

C'est dans le domaine de l'acquisition de connaissances entre enfants (Doise & Mugny, 1975, 1997 ; Vygotsky, 1985 ; Rogoff, 1991) que certains travaux, selon nous, apportent un éclairage nouveau à l'analyse des modes relationnels. Ces études portent sur les conduites dyadiques spécifiques à l'acquisition de connaissances au cours de situations tutorielles (Bensalah, 1995, 1999 ; Verba, 1998), ou de coopération (Sorsana, 1996 ; Bensalah, Siri, & Rivez, 2002), en résolution de problème. Ces études mettent en évidence des dynamiques interactives de type *asymétrique* dans lesquelles une hiérarchie de savoir et de pouvoir s'instaure et *symétrique* au sein desquelles les enfants partagent le même rôle et collaborent à la réalisation de la tâche. L'apparition de ces dynamiques est tributaire du type de situation

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

(tutorielle, de coopération) dans laquelle les enfants sont engagés, elle est également tributaire des caractéristiques des sujets composant la dyade (Bensalah, 2003, pour une revue sur la question). Notons que, dans ce domaine, nous n'avons que peu d'indications sur la nature des changements relationnels qui s'opèrent avec l'âge dans ce type de tâche finalisée (Doise & Mugny, 1975) et qui pourraient expliquer, au moins en partie, la présence de conduites spécifiques.

Néanmoins, ces travaux nous ont permis de montrer l'existence de rôles spécifiques composant les différentes dynamiques interactives entre pairs et correspondant aux types de relations évoqués par Hartup (1988, 1989). L'étude de la représentation des relations entre enfants en termes de rôles n'ayant pas suscité l'intérêt des chercheurs dans cette tranche d'âge, nous avons appliqué plus largement ces dynamiques au domaine de la socialisation. Et, pour que ces dynamiques soient représentatives de l'enfant d'âge scolaire, nous avons défini des modes relationnels de façon générique, en les situant relativement à des contextes quotidiens de l'enfant scolarisé. Il s'agit des modes relationnels de type inégalitaire et égalitaire à l'égard des pairs. Nous définissons le mode inégalitaire comme un fonctionnement dans lequel les relations interpersonnelles sont perçues comme un moyen d'accéder à ou de maintenir un statut hiérarchiquement supérieur ou inférieur. Ces moyens s'expriment à travers la compétition et la relation hiérarchique aussi bien sur son pôle supérieur qu'inférieur (dominance/soumission). De fait, lorsque la fonction du mode inégalitaire est instrumentale, l'objectif est individuel ; lorsque la fonction du mode n'est pas instrumentale, la conséquence est le retrait ou la soumission. Le mode égalitaire est défini comme relevant d'un fonctionnement dans lequel les expériences mutuelles (d'entraide et de partage) et la place tenue par la communication/intimité (écoute et expression) apparaissent comme des enjeux majeurs. Les fonctions du mode égalitaire relèvent donc de la réciprocité et de la communication/intimité des échanges. Autrement dit, le mode inégalitaire repose sur la notion de hiérarchie des rôles, alors que le mode égalitaire repose sur la notion de réciprocité des rôles. Le questionnaire que nous avons construit comprend des mises en situation entre pairs relatives à ces notions de hiérarchie et de réciprocité correspondant aux modes relationnels inégalitaire et égalitaire.

Afin de réunir les éléments utiles à la compréhension de l'évolution de la représentation de ces modes relationnels chez les enfants tout-venant, nous avons puisé d'une part dans les travaux consacrés aux conduites dyadiques entre amis, complétés de travaux en lien avec la perspective interpersonnelle de Selman (1980) dans le cadre de la socialisation, et, d'autre part, dans les travaux relatifs à la cognition sociale dans le domaine de la psychologie sociale.

Le terrain d'observation des conduites entre amis met en évidence la primauté des conduites hiérarchiques et l'apparition plus tardive des conduites de réciprocité chez l'enfant scolarisé. Il apparaît, par exemple,

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

que les jeunes enfants âgés de 5 ans, lorsqu'ils se choisissent mutuellement (les amis), présentent souvent une relation de dominance/soumission (Charlesworth & Lafrénière, 1983) que l'on retrouve également chez les enfants non affines du même âge (Tous Saint-Marc, 1981). Ce type de comportement dyadique chez les amis décroît entre 6 et 9 ans et laisse apparaître des références à l'équité (Newcomb, Brady, & Hartup, 1979) et une coopération plus importante qu'entre enfants non affines de même âge (Newcomb & Brady, 1982). Ces résultats révèlent que les conduites de dominance décroissent avec l'âge au moment où les conduites de coopération, d'aide et de partage augmentent. Cela pourrait être dû, selon nous, au passage à 7-8 ans vers une décentration cognitive mais également sociale qui autorise l'enfant à prendre en compte le point de vue d'autrui (Piaget & Inhelder, 1982). D'après Selman (1980), ce changement permettrait à l'enfant de prendre la mesure d'une relation de réciprocité en même temps qu'il serait capable de la rendre plus efficiente. Ces progrès entre 8 et 12 ans concerneraient notamment sa capacité de comprendre les actions d'autrui grâce à la prise en compte conjuguée des caractéristiques du sujet eu égard à la situation envisagée et aux relations qu'il entretient avec d'autres personnes. L'enfant est alors capable de comprendre les conséquences que peuvent avoir les croyances des uns sur les croyances des autres dans la compréhension des actions (Bradmetz, 1999 ; Gauthier & Bradmetz, 2004 ; Bradmetz & Gauthier, 2005). Nous pensons que de tels progrès auront un retentissement dans la façon qu'aura l'enfant de se représenter les relations elles-mêmes car ces changements pourraient constituer une occasion pour l'enfant de prendre autrement conscience de la nature des relations qu'il entretient avec ses pairs. Cependant, on peut se demander si ces deux types de conduites (hiérarchique et de réciprocité) constituent les deux pôles d'une même dimension ou si elles sont indépendantes. La réponse à cette question nous permettra, en effet, de préciser le poids de ces conduites dans le processus de socialisation.

Les travaux issus de la psychologie sociale (Fiske, 1995) apportent chez l'adulte un éclairage intéressant aux processus cognitifs pouvant être impliqués dans la représentation des relations interpersonnelles chez l'enfant. En effet, se représenter des types de relation sous-entend le traitement d'informations relatives aux personnes impliquées dans ces relations et aux relations elles-mêmes. Ce traitement renvoie au processus de catégorisation sociale. Il s'agit d'une capacité cognitive à fonction adaptative qui consiste à former des catégories générales ou spécifiques de personnes ou de relations. Chaque catégorie se compose d'un schéma permettant aux sujets d'élaborer une signification structurée composée d'attributs interreliés relevant de connaissances générales et spécifiques, c'est le cas des schémas de personne. Les schémas de relation impliquent, quant à eux, des attentes personnelles, donc spécifiques concernant la manière d'interagir avec autrui (Baldwin, 1992). S'intéresser à l'évolution des représentations des modes inégalitaires et égalitaires de relations entre enfants

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

implique, selon nous, d'être attentif à l'évolution de ces schémas sociaux dans l'enfance. Ces processus pourraient, en effet, se révéler utiles dans la compréhension de l'évolution des représentations des relations durant l'enfance, comme l'ont étudiée chez l'adulte Fiske, Haslam et Fiske (1991) et Haslam (1994).

Ajoutons pour finir que, dans le domaine d'étude des interactions sociales entre enfants dans des situations dyadiques de résolution de tâche ou d'observation de groupes d'enfants, les résultats des recherches concernant les conduites liées au sexe sont controversés. En effet, si des études font apparaître une distinction entre les conduites sociales des filles et celles des garçons (Tous Saint-Marc, 1981 ; Baudelot & Establet, 1992 ; McAninch, Manolis, Milich, & Harris, 1993 ; Bensalah, 1999), d'autres études montrent plutôt une homogénéité de ces conduites (Leaper, 1991 ; Pozzi, Healy, & Hoyles, 1993). Selon nous, la disparité des résultats de ces travaux est probablement due au type de tâche, au type d'association d'enfants ou même au contexte physique (avec ou sans objets ludiques) dans lequel les enfants sont observés. De fait, nous n'avons opté pour aucun des deux cas de figure présentés concernant le sexe.

HYPOTHÈSE

Conformément à ce qui précède, nous faisons l'hypothèse générale d'un changement au sein des conduites déployées par l'enfant scolarisé à l'égard de ses pairs. Ce changement aura lieu aux environs de 8 ans, période charnière apparaissant à travers les représentations des enfants du primaire des modes relationnels pratiqués avec leurs pairs.

Nous avançons l'explication suivant laquelle au sein de l'étape secondaire, identifiée par Mead (1934-1963), les relations verticales constituent la première grille d'expériences à travers laquelle la socialisation de l'enfant se met en place grâce à une plus grande alternance des rôles. Par conséquent, nous pensons que le mode inégalitaire sera davantage expérimenté et donc reconnu comme tel par les plus jeunes enfants scolarisés (7 et 8 ans). Par la suite, l'exercice des différents rôles aboutirait à la pratique de rôles partagés. La reconnaissance du mode égalitaire prendrait alors une place importante. On s'attend alors qu'il soit plus fréquemment admis comme mode relationnel après l'âge de 8 ans, car l'enfant saura alors tirer bénéfice des ressources que lui offrent ces relations égalitaires grâce à la décentration cognitive et sociale à laquelle il accède.

Nous n'avançons pas d'hypothèse spécifique quant au sexe, puisque les résultats contradictoires ne nous permettent pas d'établir avec certitude le caractère globalement différencié des types de fonctionnement relationnel des garçons et des filles aux différents âges.

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

MÉTHODE

Participants

Quatre cent vingt-cinq participants, soit 216 filles et 209 garçons, ont participé à cette recherche. Notre échantillon est issu de quatre écoles primaires de la ville de Reims dans lesquelles ont été observés des enfants âgés en moyenne de 7;6, 8;6, 9;6 et 10;6 ans correspondant aux classes de CE1, CE2, CM1 et CM2.

Questionnaire

L'étude de la représentation des modes relationnels propres à chaque enfant impliquait l'utilisation d'un questionnaire, outil d'investigation privilégié (Doise, Clemence, & Lorenzi-Cioldi, 1992), permettant de faire des modes relationnels entre pairs l'objet même de leurs représentations. Notre tâche a consisté à construire un questionnaire portant sur les notions relatives à la hiérarchie pour le mode inégalitaire et à la réciprocité pour le mode égalitaire. Les comportements retenus correspondaient respectivement aux conduites de compétition et de hiérarchie, d'une part, et d'aide, de partage et de communication/intimité, d'autre part. Ces conduites ont ensuite été mises en scène dans des situations liées le plus souvent aux aspects éducatifs ou ludiques dans le cadre scolaire et extrascolaire. Des items retenus composant le mode inégalitaire, quatre items se référaient à la compétition et six aux rôles de dominant/dominé. Dans la catégorie mode égalitaire, cinq d'entre eux étaient relatifs à l'aide mutuelle et au partage, et neuf à la complémentarité des attitudes et à la communication (annexe 1). Le questionnaire était sexué afin que les filles et les garçons ne soient pas influencés dans le texte par des conduites qu'ils auraient pu attribuer à l'un ou l'autre sexe.

Procédure

Les enfants étaient invités à remplir le questionnaire en passation collective au sein des classes. L'expérimentateur présent était disponible pour répondre aux questions posées par les enfants concernant les items. Les enfants avaient pour consigne de cocher leurs réponses sur une échelle en quatre points *(C'est faux – C'est plutôt faux – C'est plutôt vrai – C'est vrai)*. Chacun de ces points est rattaché respectivement à la note 4, 3, 2, 1 pour les items inégalitaires et 1, 2, 3 et 4 pour les items égalitaires. De sorte que les scores obtenus, après les traitements statistiques, que nous préciserons dans le point suivant, s'étalent entre 24 et 96. Les scores proches de 24 représentent le mode inégalitaire et les scores proches de 96 le mode égalitaire.

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

Nous avons utilisé la méthode transversale afin d'obtenir un cliché des principaux modes relationnels reconnus par les enfants de chaque âge comme étant plus ou moins pratiqués par eux-mêmes.

Traitements statistiques de validation du questionnaire : ACP et Alpha de Cronbach

En amont du test d'hypothèse, il nous a été nécessaire de tirer au clair le rapport qu'entretiennent les modes inégalitaire et égalitaire entre eux, afin de procéder à l'interprétation de nos résultats. En effet, le fait qu'il s'agisse de deux mesures indépendantes ou, au contraire, d'une seule dimension opposant le mode inégalitaire au mode égalitaire conditionne

TABLEAU 1. — *Saturation des items sur le premier facteur issu de l'analyse en composantes principales*

Items	Saturation sur le facteur 1
IN7	0,460
IN11	0,345
IN13	0,342
IN9	0,337
IN4	0,336
IN5	0,322
IN10	0,321
IN3	0,267
IN6	0,158
IN8	0,149
EG7	0,192
IN12*	0,268
EG5	0,337
EG4	0,357
EG2	0,358
IN1*	0,362
IN6*	0,386
EG14	0,459
EG11	0,472
EG9	0,483
EG1	0,484
EG10	0,487
EG8	0,492
EG6	0,504
EG3	0,507
IN14*	0,517
EG12	0,522
EG13	0,537

* Items retirés dans la dernière version du questionnaire.

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

les analyses statistiques à conduire pour tester notre hypothèse. L'ensemble du questionnaire, alors composé de 28 items, a donc été soumis à une analyse en composantes principales qui a permis de révéler que le premier facteur principal opposait une très grande partie des items inégalitaires à une grande partie des items égalitaires (tableau 1). Cette première dimension, qui résume près de 16 % de la variance totale, est le facteur résumant le mieux les dimensions mesurées par les 28 items initiaux. Sur le tableau 1, on remarque que, à quatre exceptions près venant des items inégalitaires IN1, IN6, IN12 et IN14, l'ensemble des items inégalitaires et égalitaires se trouve en opposition sur le facteur 1 de l'analyse en composantes principale,s ce qui est un élément fort en faveur d'une poursuite des analyses sur la base d'une dimension bipolaire. Les quatre items inégalitaires ambigus portaient sur une hiérarchie des savoirs (de type tutelle) qui manifestement correspond davantage au modèle d'aide mutuelle qu'au modèle hiérarchique. Pour cette raison, ils ont été écartés du questionnaire, passant ainsi de 28 à 24 items.

Nous avons ensuite calculé le coefficient de Cronbach sur les 24 items afin de vérifier la consistance de cette mesure générale des modes inégalitaire et égalitaire. Le coefficient a été calculé selon l'âge, le sexe et l'interaction âge/sexe. Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

TABLEAU 2. — *Alpha de Cronbach sur les 24 items retenus selon l'âge, le sexe et l'interaction âge/sexe*

Facteurs/dimensions	Égalitaire
Tous facteurs confondus	.74
Âge :	
7;6 ans	.62
8;6 ans	.64
9;6 ans	.77
10;6 ans	.81
Sexe :	
Garçons	.72
Filles	.74
Sexe/âge :	
Garçons de 7;6 ans	.59
Garçons de 8;6 ans	.62
Garçons de 9;6 ans	.79
Garçons de 10;6 ans	.79
Filles de 7;6 ans	.64
Filles de 8;6 ans	.64
Filles de 9;6 ans	.72
Filles de 10;6 ans	.80

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

Les résultats montrent que la dimension considérée est consistante globalement et en fonction des facteurs sexe et âge. Les alphas relatifs à l'interaction âge/sexe sont également consistants dans l'ensemble, malgré quelques faibles coefficients que l'on trouve essentiellement chez les jeunes garçons. On peut donc avancer que le questionnaire sur lequel se base notre dimension inégalitaire/égalitaire présente une consistance suffisamment forte pour donner lieu à des analyses subséquentes.

Concernant la sensibilité du questionnaire, le score qui peut potentiellement varier entre 24 et 96 a une moyenne générale de 71,2 et un écart type de 9,32, révélant ainsi une dispersion satisfaisante. La distribution est particulièrement proche d'une courbe normale (coefficient d'asymétrie = – 0,16 et coefficient d'aplatissement = 0,23), ce qui autorise des traitements en statistiques paramétriques.

RÉSULTATS

Âge

La comparaison des quatre niveaux du facteur âge a été réalisée avec une ANOVA sur la base des scores obtenus par les participants sur la variable construite à partir des 24 items retenus.

La comparaison de l'âge des enfants révèle une différence significative distinguant les enfants les plus jeunes des enfants plus âgés, $F(3,417) = 10,26$, MSE = 796,14, $p < .001$. Ce sont en effet les aînés de 9 et 10 ans qui disent se conduire plus souvent sur le mode égalitaire, avec respectivement des moyennes de 72,81 et 73,97, ce qui les distingue des enfants de 7 et 8 ans qui obtiennent respectivement une moyenne de 69,05 et de 68,39 (fig., p. 386). Il semble donc qu'après l'âge de 8 ans les enfants reconnaissent plus souvent se livrer au mode égalitaire dans leurs conduites à l'égard de leurs pairs, confirmant ainsi notre hypothèse.

Sexe

La même analyse de variance a également permis de faire la comparaison des modalités de ce facteur. Il apparaît que le score des filles, obtenu dans la dimension inégalitaire/égalitaire, se distingue significativement du score des garçons, $F(1,417) = 17,05$, MSE = 1 323,67, $p < .001$. En effet, comme on peut le voir sur la figure 2 page suivante, les filles disent plus souvent que les garçons se livrer à des modes égalitaires de conduites avec leurs pairs. Les moyennes sont respectivement de 72,84 et 69,28.

L'analyse de variance n'a pas révélé d'effet d'interaction âge/sexe significatif.

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

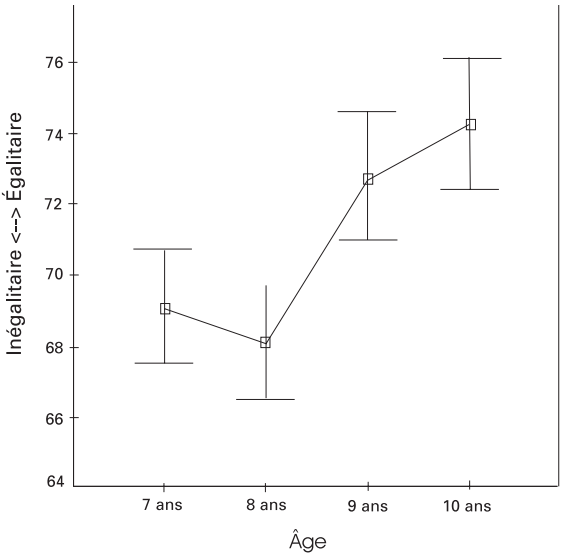


Fig. 1. — Scores moyens obtenus sur la dimension inégalitaire/égalitaire selon l'âge des enfants*

* Les barres autour de la moyenne correspondent à un intervalle de confiance de 95 %.

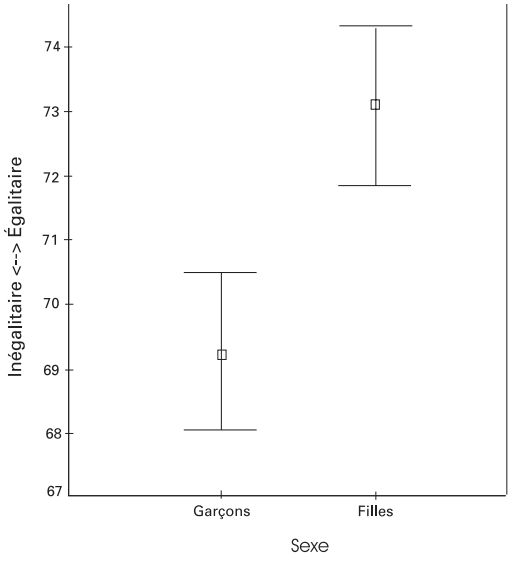


Fig. 2. — Scores moyens obtenus sur la dimension inégalitaire/égalitaire selon le sexe des enfants*

* Les barres autour de la moyenne correspondent à un intervalle de confiance de 95 %.

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

DISCUSSION

Rappelons que notre hypothèse générale supposait un changement des modes relationnels vers l'âge de 8 ans apparaissant à travers ce que les enfants du primaire perçoivent de leurs modes relationnels avec leurs pairs. Au préalable, nous devions nous assurer de la nature unidimensionnelle ou bidimensionnelle des modes relationnels. Sur ce point, l'analyse factorielle a mis en évidence que les modes inégalitaire et égalitaire constituaient les deux pôles d'une même dimension. Autrement dit, l'augmentation d'un des modes relationnels s'associe avec la diminution de l'autre mode, ce dont nous avons tenu compte dans notre discussion.

Conformément à notre hypothèse, nos résultats ont permis d'identifier une étape charnière, située entre 8;6 et 9;6 ans, dans la perception par les enfants des modalités d'échanges avec leurs pairs. Cette étape charnière s'explique par l'accès à la décentration cognitive, étudiée par Piaget (1976), qui permet aux enfants de bénéficier plus largement du caractère réciproque des échanges en vue de restructurations cognitives. Si cette explication permet d'identifier l'âge auquel ce changement intervient, elle reste néanmoins insuffisante pour expliquer ce qui change réellement et pourquoi les termes du changement se situent clairement du côté du pôle égalitaire. Plusieurs interprétations des résultats ont été envisagées.

La première, sur laquelle nous nous sommes basés, repose, rappelons-le, sur une correspondance entre les conduites et leurs représentations. Sur le plan des conduites, notre hypothèse part de l'idée d'un déploiement de la pratique de rôles différents durant l'étape qualifiée de secondaire par Mead (1934-1963), ainsi que sur les résultats de recherches consacrées à l'étude de la relation amicale qui indiquent une diminution des conduites hiérarchiques et une augmentation des conduites de réciprocité entre 6 et 9 ans. Durant cette étape, l'alternance des rôles accélérerait le processus de formation des modes relationnels dont le premier à être expérimenté serait le mode inégalitaire qui correspondrait en particulier à la pratique du rôle de l'adulte en complément des différents rôles auxquels l'enfant se livre depuis sa naissance (enfant, apprenant...). Le mode égalitaire serait plus tardif. Il apparaîtrait de manière plus importante après que l'enfant ait pu expérimenter la réciprocité des échanges grâce à ses nouvelles capacités de décentration et ses progrès dans l'habileté à envisager le poids des croyances dans les actions d'autrui. Nous nous attendions donc à ce que la représentation des échanges entre enfants en présente le reflet fidèle, ce qui s'est révélé en partie vrai. En effet, on constate que la représentation des conduites des enfants entre eux s'exprime de plus en plus du côté du pôle égalitaire à mesure que l'âge augmente, ce qui reste conforme à nos attentes. Cependant, nous n'avions pas prévu que ces mesures se situent si haut sur le pôle égalitaire à chaque âge. Cela nous amène à penser que les représentations

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

des modes relationnels entre enfants seraient probablement influencées par une perception aiguisée et précoce des comportements socialement acceptés qui affecteraient leurs jugements. Cela rejoint l'affirmation de Piaget (1976) selon laquelle ce mode de connaissance « sociocentrique » est au service des besoins, des désirs et des intérêts du groupe.

La seconde interprétation de ce changement, qui s'opère de façon significative entre 8 et 9 ans, renvoie à la nouvelle capacité de décentration de l'enfant qui lui permettrait de mieux percevoir ses propres conduites, indépendamment de la réalité ou non d'un changement dans ses propres modes relationnels. Il n'y aurait alors pas nécessairement de correspondance entre modes relationnels pratiqués et représentation de ces modes. Cette interprétation pourrait aussi se conjuguer à l'explication d'une perception précoce des comportements socialement acceptés pour rendre compte de l'importance des modes relationnels de type égalitaire dans chaque tranche d'âge étudiée.

Il est intéressant de noter que ces deux interprétations rejoignent celles formulées par Laursen et Bukowski (1997) pour expliquer le changement qui s'opère au niveau des comportements au sein des relations proches. L'une consiste, en effet, à expliquer le changement par un élargissement des expériences sociales qui agirait dans le sens d'un meilleur contrôle des relations interpersonnelles affectant la qualité des échanges. L'autre évoque l'idée selon laquelle ce changement serait dû à l'accès à de nouvelles habiletés cognitives qui viendraient améliorer la perception des dynamiques relationnelles. Ces hypothèses, communes à l'étude des relations entre enfants tout-venant et à l'étude de la relation amicale, montrent l'intérêt de rapprocher ces deux domaines pour mieux appréhender les processus en jeu durant la période scolaire.

Deux autres explications relevant de processus sociaux spécifiques ou encore de l'objet même de ces représentations doivent maintenant être précisées. La première renvoie aux travaux sur la cognition sociale et à la possible évolution des schémas de personne et de relation entre 7 et 10 ans. Cette évolution serait le résultat du progrès de la capacité à tenir compte de l'effet des caractéristiques et des croyances d'autrui sur ses propres actions. Ces progrès viendraient alors probablement modifier les attributs et leur organisation de sorte que les schémas se verraient « actualisés » par une vision plus approfondie des relations interpersonnelles. Néanmoins, une étude plus approfondie de la structuration cognitive des schémas, chez les plus jeunes enfants observés dans cette étude, pourrait contribuer à une meilleure compréhension de la place importante qu'occupent les relations égalitaires dans leurs représentations des relations entre pairs. Le modèle de continuum des impressions (Fiske & Neuberg, 1990 ; Dépret *et al.,* 1999) pourrait en être un cadre pertinent dans la mesure où il permet d'évoquer sur une même dimension les composantes relatives aux catégories et celles relatives aux réponses individualisées dans l'évaluation d'autrui.

La seconde explication consiste à avancer que la perception par chaque enfant de ses modes relationnels se rapporte à son cercle privilégié de pairs,

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

sans tenir compte de l'ensemble des relations réellement vécues. Il est possible aussi que l'enfant ne fasse référence qu'à des interactions dont il tire une certaine satisfaction et qui peuvent faire référence aussi bien à des interactions ponctuelles ou irrégulières avec un pair qu'à des interactions issues de relations durables. Dans ces conditions, les enfants ne percevraient pas la hiérarchie comme étant présente tout simplement parce que les situations de référence seraient « sélectionnées » par l'enfant ou alors parce que les rôles pratiqués alternent avec l'un ou l'autre enfant, donnant à voir les relations aux pairs comme étant plutôt équilibrées, atténuant du même coup l'évocation de la hiérarchie. De plus, l'évocation des situations issues du questionnaire pourrait mobiliser, en plus des valeurs culturelles et de satisfaction personnelle, un degré de régulation des émotions ainsi que le tempérament du sujet en lien avec les conduites d'attachement (Ross, 1993) ou encore les conduites adoptées socialement comme c'est le cas chez l'enfant préscolarisé étudié par Blair, Denham, Kochanoff et Whipple (2004).

La connaissance des déterminants formant les structurations des schémas de personne et de relation, et la connaissance du contexte social auquel se réfère l'enfant aux différents âges nous aiderait sans doute à mieux cerner ce qui compte réellement dans son champ relationnel et dont il faudra tenir compte dans l'explication des changements.

Une indication intéressante à ce sujet nous est fournie par les différents modes relationnels révélés chez les filles et les garçons et leur correspondance en termes de comportements observés. En effet, alors que nous n'avions pas avancé d'hypothèse quant à la spécificité ou non des échanges relativement au sexe, nos résultats indiquent que les filles disent plus souvent se livrer à des conduites égalitaires que les garçons quel que soit l'âge. Ces derniers se caractérisent davantage que les filles sur le mode inégalitaire, ce qui va dans le sens des résultats obtenus par Ahlgren et Johnson (1979) et Bensalah, Luce et Driot (2000). Cette reconnaissance plus importante chez les filles du mode égalitaire et chez les garçons du mode inégalitaire pourrait être expliquée par des observations qui montrent les préférences précoces des filles pour la dyade et des garçons pour le groupe. Les filles seraient donc plus précocement sensibles aux aspects liés à la communication, aux échanges affectifs et à l'intimité que procure la dyade et par conséquent aux échanges réciproques. Alors que les garçons s'inscriraient plutôt à l'intérieur du groupe dans lequel les rapports de pouvoir prendraient une place importante et véhiculeraient des valeurs de hiérarchie. Ces conduites viendraient probablement confirmer le poids des modèles culturels liés au sexe dès l'âge préscolaire, comme le montre l'étude de Sebanc, Pierce, Cheatham et Gunnar (2003). Notons que la correspondance permise ici entre mode relationnel et échanges spécifiques nous interroge sur la définition même accordée au terme de *relation* qui, rappelons-le, renvoie dans cette étude à des interactions spécifiques pouvant être interchangeables et desquelles nous avons extrait les relations caractéristiques des rôles inégalitaire et égalitaire. Cette définition que nous attribuons à la relation reste relativement générique et ne

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

suffit sans doute pas à distinguer la nature des échanges qui s'instaurent au sein d'un cercle restreint ou large de partenaires.

En définitive, l'intérêt de cette étude a été de permettre d'appréhender un niveau générique des modes relationnels perçus entre pairs. Les résultats de cette étude coïncident en partie avec les conduites que l'on observe chez l'enfant ami et tout-venant. Leur interprétation nous a conduits sur plusieurs pistes qui révèlent à chaque fois une partie de la complexité mise en œuvre dans la représentation des relations sociales, conscients que nous n'épuisons pas les approches possibles (Pagé, Strayer, & Reid, 1999) à l'explication des représentations des relations sociales chez l'enfant. Nous retiendrons néanmoins que l'étude de la représentation de ces modes devra s'accompagner d'un éclairage plus précis de l'implication des schémas sociaux et du contexte social sur lequel portent ces représentations. Nous retiendrons aussi que la concordance relative des résultats obtenus avec ceux des travaux relatifs à la relation amicale nous a fourni une première piste d'investigation sur la façon dont les représentations des modes relationnels évoluent avec l'âge chez l'enfant tout-venant. Cette étude pourrait à son tour éclairer comment les enfants mutuellement attractifs (les amis) se situent au regard d'enfants ne l'étant pas. Elle pourrait également trouver des prolongements dans l'étude de populations spécifiques présentant une capacité sociale diminuée. Ces pistes doivent être poursuivies aussi bien sur le terrain de l'observation des conduites, comme le suggéraient déjà Bernoussi *et al.* (1995), que sur celui des représentations, mais également conjointement.

Remerciements

Nous remercions les directrices et directeurs d'écoles de la ville de Reims ainsi que les enseignants qui nous ont aidés par leur constance et leur motivation à réaliser ce travail. Nous tenons à remercier aussi et surtout les enfants et leurs parents sans lesquels ce travail n'aurait pas vu le jour.

RÉFÉRENCES

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations.* Paris : PUF.

Ahlgren, A., & Johnson, D. W. (1979). Sexes differences in cooperative and competitive attitudes from the 2nd through the 12th grade. *Developmental Psychology, 15,* 1, 45-49.

Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin, 112,* 461-484.

Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *L'épreuve des faits : Allez les filles.* Paris : Le Seuil.

Bensalah, L. (1995). Dyades asymétriques et relation amicale entre enfants. *Enfance, 1,* 53-69.

Bensalah, L. (1999). Fonctionnement des dyades en situation asymétrique : l'effet de la tâche et du sexe. *Psychologie de l'interaction, 7-8,* 285-305.

Bensalah, L. (2003). Le tutorat entre enfants : bilan des recherches et perspectives. *Psychologie et éducation, 23,* 43-56.

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

Bensalah, L., Luce, S., & Driot, M. (2000). Choix d'un type de formation sociale et raison de ce choix chez des enfants de 7 ans. *XXVIIth International Congress of Psychology,* Stockholm (Sweeden), 23-28 July.

Bensalah, L., Siri, G., & Rivez, C. (2002). Dynamiques d'apprentissage entre enfants et degré de familiarité. *Revue de psychologie de l'éducation, 6,* 1-19.

Bernoussi, M., & Florin, A. (1995). La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance,* 1, 71-87.

Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool : Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology, 42,* 419-443.

Bradmetz, J. (1999). L'accès à la troisième personne plénière : l'exemple des croyances modulaires. *Enfance, 3,* 258-266.

Bradmetz, J., & Gauthier, C. (2005). The development of interindividual sharing of knowledge and beliefs in 5 to 9 years-old children. *The Journal of Genetic Psychology, 166* (1), 45-53.

Charlesworth, W. R., & Lafrénière, P. (1983). Dominance, friendship and resource utilisation in preschool children's groups. *Ethology and Sociobiology, 4,* 175-186.

Dépret, E., & Fiske, S. T. (1999). Perceiving the powerful : Intriguing individuals versus threatening groups. *Journal of Experimental Social Psychology, 35,* 461-480.

Doise, W., Clemence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses des données.* Grenoble : PUG.

Doise, W., & Mugny, M. (1975). Recherches sociogénétiques sur la coordination d'actions interdépendantes. *Revue suisse de Psychologie pure et appliquée, 2,* 160-174.

Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif.* Paris : Armand Colin.

Duveen, G. (2001). Representations, identities, resistance. In K. Deaux & G. Philogène (Eds). *Representations of the social* (pp. 257-270). Oxford : Blackwell Publishers.

Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (vol. Ed.), *Handbook of child development : Social, emotional, and personnality development* (pp. 701-778). vol. 3, New York : Wiley.

Fiske, S. (1995). Social cognition. In A. Tesser (Ed.), *Constructing social psychology* (pp. 877-889), vol. 63. New York : McGraw-Hill.

Fiske, A. P., Haslam, N., & Fiske, S. (1991). Confusing one person with another : What errors reveal about the elementary forms of social relations. *Journal of Personality and Social Psychology, 60,* 656-674.

Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes : Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-74). vol. 23, New York : Academic Press.

Fontaine, A.-M. (2005). Écologie développementale des premières interactions entre enfants : effets des matériels de jeu. *Enfance, 2,* 137-154.

Frydman, M., Ledru, L., Hofmans, V., Molinier, C., & Mouassi, F. (1995). Le développement de l'attitude altruiste. Expérimentation et évaluation d'un programme d'éducation sociale. *Enfance, 1,* 89-100.

Gauthier, C., & Bradmetz, J. (2004). Le développement de la compréhension et de la conceptualisation des fausses croyances chez l'enfant de 5 à 9 ans. *Bulletin de psychologie, 57* (2), 470, 181-189.

Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance : Hostile and benevolent sexism as complementary justifications. *American Psychologist, 56,* 109-118.

Hartup, W. W. (1988). Les relations sociales et leur signification dans le développement cognitif. In R.-A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (Eds), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs* (pp. 105-125). Cousset : Delval.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 44,* 120-126.

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

Haslam, N. (1994). Mental representation of social relationships : Dimensions, laws, or categories ? *Journal of Personality and Social Psychology, 67,* 575-584.

Hinde, R. (1991). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. *Developmental Psychology, 28,* 1018-1029.

Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Laursen, B., & Bukowski, W. M. (1997). A developmental guide to the organisation of close relationships. *International Journal of Behavioral Development, 21* (4), 747-770.

Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse : Age, gender, and partner effects. *Child Development, 62,* 797-811.

Mead, G. H. (1934-1963). *L'esprit, le soi et la société.* Paris : PUF.

Moscovici, S. (2001). Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie ? *Psychologie et société, 4* (1), 7-25.

McAninch, C. B., Manolis, M. B., Milich, R., & Harris, M. J. (1993). Impression formation in children : Influence of gender and expectancy. *Child Development, 64,* 1492-1506.

Newcomb, A. F., & Brady, J. E. (1982). Mutuality on boy's friendship relations. *Child Development, 53,* 392-395.

Newcomb, A. F., Brady, J. E., & Hartup, W. W. (1979). Friendship and incentive condition as determinants of children's task-oriented social behavior. *Child Development, 50,* 878-881.

Oyserman, D., Kemmeleier, M., & Coon, H. M. (2002). Cultural psychology, A new look. Reply to Bond (2002), Fiske (2002), Kitayama (2002), and Miller (2002). *Psychological Bulletin,* 128, 110-117.

Pagé, P., Strayer, F. F., & Reid, L. (2001). Où en est la cognition sociale ? Sociogenèse et sélection ontogénétique des pensées sociales. *Canadian Psychology, 42,* 185-199.

Paty, B. (2004). *La violence à l'école : étude d'une représentation sociale comme facteur de stress des enseignants*. Thèse de doctorat de psychologie non publiée, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.

Petit, G. S., Bakshi, A., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1990). The emergence of social dominance in young boys' play groups : Developmental differences and behavioral correlates. *Developmental Psychology, 26,* 1017-1025.

Piaget, J. (1976). Pensée égocentrique et pensée sociocentrique. *Cahiers Vilfredo Pareto, 14,* 148-160.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1982). *La psychologie de l'enfant.* Paris : PUF (10e éd.).

Pozzi, S., Healey, L., & Hoyles, C. (1993). Learning and interaction in groups with computer : When do ability and gender matter ? *Social Development, 2,* 3, 222-241.

Rogoff, B. (1991). Social interaction as apprenticeship in thinking : Guidance and participation in spatial planning. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasly (Eds), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 349-383). Washington, DC : American Psychological Association.

Sebanc, A. M., Pierce, S. L., Cheatham, C. L., & Gunnar, M. R. (2003). Gendered social worlds in preschool : Dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys' and girls' peer groups. *Social Development, 12* (1), 91-106.

Selman, R., L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York : Academic Press.

Sorsana, C. (1996). Relations affinitaires et co-résolution de problème : analyse des interactions entre enfants de 6-8 ans. *Interaction et cognitions, 1* (2-3), 263-291.

Strayer, F. F. (1980). Social ecology of the preschool peer group. In A. Collins (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (pp. 165-196). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Strayer, F. F. (1992). The development of agonistic and affiliative strutures in preschool play groups. In J. Silverberg & P. Gray (Eds), *Aggression and peacefulness in humans and other primates* (pp. 150-171). New York : Oxford University Press.

Thompson, R. A. (1993). A socioemotional development : Enduring issues and new challenges. *Developmental Review, 13,* 372-402.

Tous Saint-Marc, C. (1981). *Couple amical et socialisation chez les jeunes écoliers.* Paris, PUF.

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

Verba, M. (1998). Tutoring interactions between young children : How symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development, 22* (1), 195-216.

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage,* Paris, ESF.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28,* 126-136.

Liste des items du questionnaire

IN1	Avec mes copains/copines, j'aime bien leur expliquer comment jouer à un jeu qu'ils/elles ne connaissent pas.	*
EG1	J'aime bien partager mes jouets avec un copain / une copine. On s'amuse bien.	
EG2	J'aime bien raconter mes secrets à mon copain / ma copine.	
IN2	Quand j'ai du mal à comprendre quelque chose, j'hésite à demander à mes copains/copines de m'aider, parce qu'ils/elles pourraient me dire non.	
EG3	On est bien ensemble, avec mes copains/copines, on se fait confiance.	
EG4	On s'amuse bien entre copains/copines, on rigole souvent ensemble.	
IN3	En classe, quand on a un exercice à faire, je me dépêche toujours pour finir avant les autres, pour être le premier / la première.	
IN4	À l'école, quand je dois faire un exercice, je veux être meilleur(e) que mon copain / ma copine. C'est super !	
IN5	Avec mes copains/copines, j'aime bien être celui/celle qui décide pour tout le monde à quel jeu on joue, même si certain(e)s ne sont pas content(e)s.	
EG5	À la récréation et des fois en classe, j'aime bien parler de mes petits problèmes avec mon copain / ma copine.	
IN6	Quand un enfant ne comprend pas une leçon, les autres enfants devraient venir l'aider pour qu'il puisse progresser.	*
EG6	Avec mes copains/copines, on se raconte nos petites histoires et ça reste entre nous.	
EG7	Des fois, j'apporte mes jouets pour jouer avec mes copains/copines à la récréation. On s'amuse bien.	
EG8	Avec mes copains/copines, je peux parler de mes petits problèmes à la récréation ou en rentrant de l'école.	
IN7	Quand je joue avec un copain / une copine, ce qui m'intéresse le plus, c'est de gagner.	
IN8	Quand j'ai du mal à comprendre quelque chose, j'hésite à demander à mon copain / ma copine de m'aider car j'ai peur qu'il/elle me dise non.	
IN9	Parfois, quand j'ai mal compris quelque chose, je ne demande à personne de m'expliquer parce que de toute façon les autres enfants ne voudront pas le faire.	
EG9	Mon copain / ma copine sait m'écouter quand j'ai besoin de parler, et de mon côté je fais la même chose pour lui/elle.	
EG10	Dans notre groupe, on parle de beaucoup de choses et chacun écoute ce que l'autre dit.	
EG11	Dans mon groupe de copains/copines, on aime écouter ceux/celles qui ont besoin de parler, c'est important.	
IN10	Les jeux de société, c'est amusant surtout quand on gagne.	
IN11	Parfois, quand j'ai mal compris quelque chose en classe, je ne demande pas à mon copain / ma copine ou à un enfant de m'expliquer parce que je suis sûr(e) qu'il/elle ne voudra pas.	

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)

EG12 On est pareil mon copain / ma copine et moi parce qu'on cherche à être bien ensemble, on se fait confiance.
IN12 Si mon copain / ma copine ou un autre enfant ne connaît pas les règles d'un jeu que je connais bien, je les lui explique. Je me sens important. *
EG13 Avec mes copains/copines, on s'aide quand l'un d'entre nous n'a pas bien compris la leçon à l'école. Il nous est tous arrivé de ne pas comprendre quelque chose et les autres sont toujours prêts à aider.
EG14 On rit souvent avec mon copain / ma copine parce qu'on s'entend bien.
IN13 Ce qui m'intéresse le plus quand j'aide un autre enfant, c'est de lui montrer que moi j'en sais plus que lui / qu'elle.
IN14 Quand j'ai bien compris un exercice en classe, je veux bien aider mon copain / ma copine ou un autre enfant qui n'a pas encore bien compris. *

* Items retirés dans la dernière version du questionnaire.

© Presses Universitaires de France | Téléchargé le 16/12/2020 sur www.cairn.info (IP: 207.241.231.83)