

**UNIVERSITÉ PONTIFICALE SALÉSIENNE**

Faculté des Sciences de l'Éducation

---

Thèse de doctorat n.

Fidèle DUSHIMIMANA

**PROMOUVOIR LE COMPORTEMENT PROSOCIAL**

*Effets du programme adapté d'Interpersonal Prosocial Cognitive*

*Problem Solving auprès d'élèves du primaire au Rwanda*

Extrait de la Thèse de Doctorat

Rome 2010

Vu et approuvé selon les normes des Statuts de l'Université

Membres du jury : Prof. Carlo RICCI  
Prof. Robert ROCHE  
Prof. Anna Rita COLASANTI

Rome, .....2010

## RESUME

Pour les bénéfices qu'elle garantit à toutes les composantes d'un système collectif, avec sa puissante action de contrôle de la violence et de l'agressivité ainsi que par sa contribution à la construction efficace de la réciprocité, la prosocialité est en train de devenir un thème important dans la psychologie du développement et en psychologie sociale. L'objectif de notre étude consiste à appliquer et évaluer les effets d'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving*, un programme de promotion du comportement prosocial, auprès d'élèves du primaire au Rwanda. Les participants sont 118 élèves du primaire répartis en quatre classes dont deux servent de groupe expérimental ( $n = 59$ ) et deux autres de groupe contrôle ( $n = 59$ ). Les pré et post-tests ont été administrés. Les résultats de cette étude démontrent qu'il y a une relation positive entre l'intervention et les comportements prosociaux. Les enfants qui ont suivi le programme ont acquis des habiletés de résolution des problèmes interpersonnels en adoptant la stratégie prosociale et ont augmenté d'une façon significative les comportements prosociaux. Toutefois, quelques recommandations doivent être prises en compte afin de favoriser la mise en œuvre du programme et d'en améliorer les chances de réussite. Les résultats de cette étude peuvent avoir des répercussions directes sur les travaux de recherche futurs en matière de prévention et de promotion de la santé mentale, de même que sur l'élaboration des politiques.

Mots-clés: Prévention, promotion de la santé mentale, comportement prosocial, *Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving*.

## ABSTRACT

Given the benefits which it guarantees for all the components of a collective system, with its powerful control action on violence and aggressiveness as well as by its contribution to efficient building of reciprocity, prosociality is becoming an important theme in developmental and social psychology. Our study aims at applying and assessing the effects of *Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving*, a program for promoting prosocial behavior among young Rwandan children attending primary school. The program participants are 118 pupils divided into four classes of which two form an experimental group (n=59) and two others a control group (n=59). Pre- and post-tests were administered. The results of this study show that there is a positive relationship between intervention and promotion of prosocial behaviors. The children who took part in the program acquired skills for solving interpersonal problems by way of adopting prosocial strategy and significantly increased their prosocial behaviors. However, some recommendations have to be taken into account so as to facilitate implementation of this program and to improve on its chances to succeed. The results of this study can have direct repercussions on future research initiatives in the fields of prevention and health mental promotion, as well as of policy making.

Key words: Prevention, health mental promotion, prosocial behavior, Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving.

## PRINCIPAUX SIGLES EMPLOYES

ARCT-RUHUKA : Association Rwandaise des Conseillers en Traumatisme RUHUKA. Créée le 30 avril 1998 est une institution qui cherche à contribuer à la réhabilitation des personnes victimes du traumatisme psychologique en vue de leur réintégration dans la vie active pour leur autopromotion et leur participation active dans la construction du Rwanda.

CDP: Child Development Project.

CNUR : Commission Nationale pour l'Unité et la Réconciliation.

DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. C'est une classification multiaxiale, développée par l'Association Américaine de Psychiatrie (4<sup>ème</sup> édition), apportant une définition précise des troubles mentaux, de la personnalité, psychophysiologiques, psychosociaux et de l'adaptation. Le dénombrement seuil, la fréquence et la durée des symptômes identifiés constituent des critères objectifs permettant d'établir un tableau diagnostique en regard de la norme établie.

EPPC : Educative Prosocial Program Component.

FIAU : Fondation Internationale Agathe Uwilingiyimana.

ICD-10 : International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (Classification internationale statistique des maladies et problèmes liés aux maladies). C'est un système de classification des maladies édité par l'organisation mondiale de la santé. Il fournit des codes pour classer les maladies et une large variété de signes, symptômes, les résultats anormaux, plaintes, circonstances sociales et causes externes des dommages ou de la maladie. L'ICD est mis à jour périodiquement et est actuellement en sa dixième édition. D'où l'appellation ICD-10.

ICPS: Interpersonal Cognitive Problem Solving.

IPCPS: Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving.

IPro : Item Prosocial.

MINEDUC : Ministère de l'Education.

OMS : Organisation Mondiale de la Santé.

ONU: Organisation des Nations Unies.

PMIP: Programa Mínimo de Incremento Prosocial.

SCUR: Student Club for Unity and Reconciliation.

TPIR: Tribunal Pénal International pour le Rwanda.

UPRO : Unités Prosociales.

UNIPRO : Unités et Item Prosociaux.

## TABLE DES MATIERES DE L'EXTRAIT

RÉSUMÉ .....	3
ABSTRACT .....	4
PRINCIPAUX SIGLES EMPLOYES .....	5
TABLE DES MATIERES DE L'EXTRAIT.....	7
AVANT-PROPOS .....	10
 INTRODUCTION GENERALE .....	 12
 Chapitre premier	
LE CONTEXTE SOCIO-RELATIONNEL ACTUEL DU RWANDA.....	19
 1. Le problème ethnique .....	 20
1.1 Construction de l'image de l'autre au Rwanda .....	22
1.2 Violence à caractère ethnique .....	26
2. Le génocide des Tutsi et ses conséquences psychosociales .....	27
2.1 Le génocide des Tutsi et sa particularité .....	27
2.2 Les conséquences psychosociales du génocide et des massacres au Rwanda. .	29
2.2.1 Le génocide et les massacres comme événements traumatisants .....	30
2.2.2 Emotions particulières liées aux événements du génocide et massacres .....	33
2.2.3 Répercussions sur les relations interpersonnelles .....	34
2.2.4 Le risque de transmission intergénérationnelle du vécu des Rwandais .....	36
3. Besoin et tentatives de reconstruction du tissu social.....	41
3.1 En matière d'éducation.....	42

3.2 Programmes d'éducation sociale.....	44
3.2.1 Programme du premier cycle du primaire .....	45
3.2.2 Programme du second cycle du primaire.....	46
4. Vers la prévention et la promotion de la santé mentale.....	48
4.1 Notions de prévention et de promotion de la santé mentale .....	49
4.2 Investir dans l'éducation de la jeune génération .....	52
4.3 Quelques critères guides pour le choix des programmes d'intervention adaptés à la situation du Rwanda .....	54
4.3.1 Le développement de personnes autonomes mais connectées aux autres .....	54
4.3.2 La perception attentive et positive d'autrui .....	55
4.3.3 Education affective, partage des états affectifs avec autrui et relations positives avec les autres .....	57
Quelques réflexions en guise de conclusion .....	59

## Chapitre cinquième

### LES EFFETS DU PROGRAMME *D'INTERPERSONAL PROSOCIAL COGNITIVE PROBLEM SOLVING* AUPRES D'ELEVES DU PRIMAIRE AU RWANDA.....

1. Le comportement prosocial .....	61
1.1 Le concept et la définition du comportement prosocial .....	61
1.2 Les pré-requis au comportement prosocial .....	63
1.2.1 Les pré-requis cognitifs .....	64
1.2.2 Les pré-requis émotionnels.....	64
1.2.3 Les pré-requis sociaux .....	66
1.2.2 Les pré-requis d'autorégulation .....	67
2. Le programme d' <i>Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving</i> .....	67
2.1 L'architecture du programme.....	69
2.1.1 Les préalables aux habiletés du <i>problem solving</i> .....	69
2.2.2 Les habiletés à l' <i>Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving</i> .....	69



2.2 Le choix du programme d'IPCPS pour notre recherche .....	72
3. But de cette étude et hypothèses de recherche.....	74
4. Méthode .....	76
4.1 Participants et participantes.....	76
4.2 Instruments de mesure.....	76
4.3 Matériels.....	78
4.4 Déroulement .....	78
4.4.1 Etude-pilote.....	78
4.4.2 Formation des enseignants.....	79
4.4.3 Le <i>design</i> expérimental.....	80
5. Résultats de la recherche.....	81
5.1 Analyse des résultats du test IPCPS .....	82
5.1.1 Analyse des différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle dans le pré-test .....	82
5.1.2 Analyse des différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle dans le post-test.....	83
5.1.3 Analyse des différences entre le pré-test et le post-test du groupe expérimental .....	84
5.1.4 Analyse des différences entre le pré-test et le post-test du groupe contrôle .....	85
5.2 Résultats de l' Echelle de mesure de la Prosocialité .....	90
6. Discussion.....	92
CONCLUSION GENERALE.....	96
BIBLIOGRAPHIE GENERALE.....	106
TABLE DES MATIÈRES GENERALE.....	134

## AVANT-PROPOS

Aussi égoïste qu'un homme puisse être, il y a évidemment certains principes dans sa nature qui le font s'intéresser à la fortune des autres et dont leur bonheur lui est nécessaire, quoi qu'il n'en tire rien, sinon le plaisir de le voir. La pitié ou la compassion sont de ce genre, l'émotion que nous ressentons pour la misère des autres, quand nous la voyons ou quand nous sommes faits pour la concevoir d'une façon très vivante  
( A. Smith).

L'homme dans son comportement est paradoxal. Tantôt celui-ci ne peut se passer de ses congénères, tantôt il ne peut s'empêcher de les frapper. Il commet la plupart des crimes en famille, allant jusqu'au nettoyage social ou ethnique et d'autre part ne s'engage qu'aux actions humanitaires. Ce paradoxe est un défi lancé à l'homme chaque fois qu'il est en relation avec l'autre.

Sur le plan scientifique, les psychologues et sociologues ont longtemps focalisé leurs investigations sur le comportement violent, agressif, voire antisocial de l'homme. Celui-ci est devenu un thème très important dans le domaine de la psychologie et beaucoup de théories, à ce propos, ont été proposées pour expliquer les déterminants et les antécédents du comportement agressif (par exemple, Berkowitz, 1962 ; Buss, 1961). Ces connaissances visent à comprendre les racines du mal, les processus psychologiques et sociaux des actions destructrices et ont pour objectif de rendre les personnes capables de l'éviter.

Cependant, là où se sont déroulés les drames inhumains, les comportements des personnes s'avèrent différents. Tous n'adhèrent pas à ces actes ignobles, et tous ne se sont pas montrés passifs devant la souffrance de l'autre. Au contraire, certaines personnes ont

mis leur vie en danger pour sauver ceux qui étaient ciblés<sup>1</sup> acceptant de sacrifier même leur vie pour le bien des autres. Ce comportement positif n'a pas échappé à l'œil attentif des spécialistes en comportement humain. Cela étant, dans ces dernières décennies, les psychologues se sont intéressés de plus en plus au comportement qui pourrait être l'opposé de l'agressivité et de la violence. Ce comportement consiste à une variété d'actes tels l'aide, le secours, le partage, le don ou l'assistance à quelqu'un qui est dans une situation de besoin. Ces actions sont censées avoir des conséquences sociales positives et, pour cette raison, les psychologues les classent sous le concept de *comportement prosocial*.

Aujourd'hui, la prosocialité est en train de devenir un thème important dans la psychologie du développement et en psychologie sociale pour les bénéfices qu'elle garantit à toutes les composantes d'un système collectif, avec sa puissante action de contrôle de la violence et de l'agressivité ainsi que la construction efficace de la réciprocité.

Le fait que ce comportement ait des retombées positives sur le bénéficiaire et sur l'acteur ne peut que justifier la mise au point d'éventuels programmes d'intervention et de promotion surtout dans le milieu scolaire. En effet, si pour les pays occidentaux, le comportement prosocial constitue un antidote à l'égoïsme, et une possibilité d'adaptation à une société plurielle et multiethnique, pour les pays africains, il peut favoriser des relations sociales positives et constituer une alternative aux violences à caractère tribal, ethnique, aux guerres fratricides qui y ont désormais érigé leur demeure.

Pour cela, il est important et réaliste de prospecter une forme d'éducation à la prosocialité dès le jeune âge et qui engage directement les éducateurs et enseignants dans la mise au point des interventions fournissant aux enfants les opportunités de développer et de potentialiser les compétences sociales, relationnelles et communicatives en vue de promouvoir la collaboration, la solidarité et la prosocialité.

---

<sup>1</sup> A ce propos, voir par exemple le livre écrit par Oliner sur les personnes qui ont risqué leur vie et la vie de leur famille pour protéger des juifs durant l'Holocauste (Oliner et Oliner, 1988). Samuel Oliner était alors âgé de 12 ans quand les nazis ont envahi les ghettos juifs de Pologne où il vivait. Toute sa famille a été tuée, mais il a réussi à se sauver. Après avoir été caché pendant deux jours, durant lesquels il a été témoin de l'assassinat par balle d'un enfant bâillonné et d'un bébé, il a été recueilli dans la maison d'une femme chrétienne avec qui son père avait fait des affaires. Elle l'a nourri, lui a appris comment passer pour un paysan chrétien et il a survécu à la guerre.

## INTRODUCTION GENERALE

Entre avril et juillet 1994, au Rwanda, entre 800.000 et un million de personnes sont massacrées par l'armée, les milices, des voisins, des «proches». Tous les Tutsi, des bébés aux vieillards, sont traqués. La machette s'abat tout aussi systématiquement sur ceux qui, parmi les Hutu, sont désignés comme opposants et traîtres. En quelques semaines, une violence inouïe se déchaîne. Certains Rwandais sont forcés de tuer leur conjoint, leurs enfants. Crimes à peine pensables, douleurs indicibles, traces à la fois indélébiles et troubles. Ainsi est consommé le quatrième génocide du 20<sup>ème</sup> siècle<sup>2</sup> après celui des Juifs et des Tziganes<sup>3</sup>, des Arméniens<sup>4</sup> et de Srebrenica<sup>5</sup>.

Ces violences déchainées ont entraîné d'autres catastrophes: de nombreux orphelins, veufs et veuves, un nombre considérable de prisonniers, des vagues continuelles de réfugiés, des déplacements forcés de populations, des diasporas en formation, sans oublier leurs séquelles sur le plan moral et psychologique, notamment sur les enfants, les adolescents et les jeunes. A cela s'ajoutent des dégâts matériels importants. Quoi qu'il en soit, on ne saura jamais évaluer exactement l'impact de ces catastrophes dans l'immédiat, moins encore à terme, sur les hommes, les activités et les cadres de vie. Ce drame a démontré combien la peur de l'autre, la haine de la différence peuvent aboutir au rejet d'autrui et à une violence exacerbée. Ce qui est sûr, surtout sur le plan relationnel, c'est

---

<sup>2</sup> Le génocide des Tutsis au Rwanda a été reconnu par l'ONU, dans le rapport de sa Commission des Droits de l'Homme le 28 juin 1994, puis lors de la création du Tribunal Pénal International pour le Rwanda (Résolution 955, adoptée par le Conseil de sécurité le 8 novembre 1994).

<sup>3</sup> Le génocide des Juifs et des Tziganes a été commis par les nazis en Allemagne, en Pologne et en France. Ce génocide a été reconnu par la cour de Nuremberg créée par le Royaume-Uni, la France, l'URSS et les Etats-Unis en 1945, en même temps que l'on créait l'ONU. On peut dire que le génocide des Juifs a servi de référence pour définir ce qu'est un crime de génocide.

<sup>4</sup> Le génocide des Arméniens est commis par l'Empire Ottoman. Ainsi, le 3 février 2000 la France reconnaît officiellement le génocide arménien : « La qualification de 'génocide' du peuple arménien en 1915 a été reconnue dans une résolution de la sous-commission des Droits de l'Homme de l'ONU en août 1985 et dans une résolution du Parlement européen le 18 juin 1987 ».

<sup>5</sup> Srebrenica : le Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie (TPIY), a qualifié, le 2 août 2001, le massacre de 7. 000 à 8. 000 hommes musulmans de Bosnie-Herzégovine, commis par les Serbes en 1995 à Srebrenica, de génocide (décision confirmée en appel le 19 avril 2004).

que le drame rwandais a envenimé les relations interpersonnelles entre ces groupes, même si quelquefois cela n'est pas visible mais reste tacite.

### **Problématique et intérêt de l'étude**

Face à ces conséquences du génocide et des massacres surtout sur le plan socio-relationnel, un besoin de reconstruire le tissu social se fait sentir. Cependant, afin de reconstruire de manière durable le pays, plusieurs facteurs sont absolument nécessaires. Après un premier temps de stupéfaction générale où il est seulement possible d'organiser les secours d'urgence, vient le moment de mettre en œuvre des projets à long terme.

Une des pistes les plus pratiquées par beaucoup d'écrits sur le Rwanda est la tentative de compréhension des racines de ces maux, les enjeux et les processus qui ont conduit à de telles violences. La plupart sinon tous ces écrits concordent sur le fait que la racine de tous les maux qui ont accablé ce pays est la mauvaise gestion des différences dites « ethniques », différences qui ont été manipulées par les idéologies politiques divisionnistes depuis la colonisation jusqu'alors. Le phénomène de la répartition des hommes en « nous » et en « eux », connu en psychologie sociale et qui joue un rôle décisif dans la violence des groupes envers d'autres groupes a trouvé droit de cité au cours de l'histoire de ce pays.

Cependant, la plupart de ces écrits actuels sur la situation du Rwanda ne sont pas encore des écrits de prospective, ni même orientés vers le futur, mais il s'agit plutôt d'analyse du passé proche et lointain, comme si la phase expiatoire était loin d'être terminée. Et bien que quelques pistes de solution pour briser le cercle vicieux de ces violences à caractère ethnique soient proposées, elles restent au niveau théorique et n'offrent pas de modalités pratiques validées scientifiquement pour atteindre ces objectifs ; en d'autres mots, ils se limitent à proposer *quoi* faire mais n'arrivent pas au point du *comment* faire. Pour cette raison, les chercheurs doivent poursuivre leurs réflexions pour trouver des moyens qui permettent de reconstruire le tissu social pour fonder des relations positives entre les Rwandais.

Notre travail s'insère dans cette tentative de contribuer à la reconstruction des relations interpersonnelles et sociales déchirées par les événements tragiques que notre

pays a traversés. Pour cela, nous empruntons la voie de la prévention par la promotion des habiletés prosociales chez les jeunes générations rwandaises.

Les habiletés prosociales sont jugées très importantes parmi les ingrédients essentiels au développement de la compétence sociale. Ce type de comportements témoigne d'une sensibilité à l'égard des besoins des autres et il s'observe souvent par des actions visant à aider une autre personne ou un groupe sans que l'auteur s'attende à en tirer d'éventuels gains personnels (Mussen et Eisenberg-Berg, 1977, p.3-4).

Plusieurs chercheurs (Caprara *et al.*, 2000 ; Penner *et al.*, 2005 ; Roche, 2002 ; Staub, 1979a, 1979b) estiment que la prosocialité permet d'améliorer la santé et le bien-être de l'individu et favorise la participation active à la vie de la société et de la collectivité. Ainsi, le fait que les enfants adoptent des comportements positifs sur le plan social, par exemple qu'ils partagent, aident les autres, collaborent et se soucient des autres, contribue à leur propre développement, à leur intégration socio-scolaire tout en favorisant des relations sociales positives.

Pour ces bénéfices qu'elle garantit à toutes les composantes d'un système collectif, avec sa puissante action de contrôle de la violence et de l'agressivité ainsi que la construction efficace de la réciprocité, la prosocialité est en train de devenir un thème important dans la psychologie du développement et en psychologie sociale.

L'intérêt des diverses études en ce domaine a été porté aux différences individuelles face à l'évidence que certains recouraient plus fréquemment aux comportements prosociaux. Puis, outre l'intérêt qu'ils portent sur les comportements manifestes et leurs effets, les psychologues ont orienté leur recherche sur les composantes, mécanismes psychologiques et expériences qui sont à l'origine de l'agir prosocial et le règlent.

Aujourd'hui, les psychologues cherchent non seulement à comprendre les mécanismes psychosociaux qui sous-tendent le comportement prosocial mais encore tentent de promouvoir ces habiletés. En ce sens, certains programmes destinés surtout aux enfants et aux adolescents ont été élaborés. Les uns empruntent la voie d'interventions cliniques surtout pour les sujets diagnostiqués comme antisociaux et agressifs. D'autres s'intéressent à la prévention et à la promotion de la santé se basant sur le fait que le comportement prosocial constitue un facteur protectif puissant contre l'agressivité ou la

violence, vu qu'on peut le considérer comme réponse alternative et incompatible avec ces comportements, et favorise les relations positives interpersonnelles et entre groupes (Roche, 1997, p.21 ; Schaffer, 1998, p.326).

Ces programmes de promotion du comportement prosocial se fondent sur certaines recherches qui ont détecté les médiateurs du comportement prosocial. Les médiateurs les plus étudiés sont : l'empathie, le raisonnement moral, les valeurs et le sentiment d'auto-efficacité. Ces programmes de promotion du comportement prosocial sont récents. Ils datent seulement des années 80 (Roche, 2002 ; Rowley, 1990 ; Solomon *et al.*, 1988 ; Yzaguirre, 1993) et sont appliqués dans peu de pays, notamment aux Etats-Unis et dans quelques pays d'Europe comme l'Italie, l'Espagne, la République Tchèque. Ces programmes, à notre connaissance, sont inexistantes en Afrique.

Récemment, une équipe de psychologues (Ricci, Diadori et Pompei, 2003) a mis sur pied un programme de promotion du comportement prosocial dans la perspective du *problem solving* interpersonnel (IPCPS). Ce programme est une adaptation de l'ICPS (*Interpersonal Cognitive Problem Solving*) de Shure et Spivack (1982) qui vise à améliorer les capacités à résoudre des problèmes interpersonnels en développant les capacités à les identifier, à les définir, à trouver des solutions, à évaluer celles-ci et à choisir la meilleure. L'innovation de l'IPCPS est d'y avoir intégré la prosocialité comme choix d'une meilleure solution. Notre travail adopte ce programme.

### **But et hypothèse principale de notre étude**

Notre travail poursuit deux principaux buts: en premier lieu, nous voulons acquérir et fournir des connaissances plus approfondies sur le comportement prosocial basées sur les études et recherches récentes. Le second but consiste à expérimenter une approche de promotion du comportement prosocial dans la perspective du *problem solving*. Plus précisément, il s'agit d'appliquer et évaluer les effets du programme d'IPCPS (*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving*) chez les jeunes enfants rwandais de l'école primaire.

L'hypothèse principale est de vérifier si ce programme augmente les comportements prosociaux chez les élèves. En effet, si pour les pays occidentaux, le

comportement prosocial constitue un antidote à l'égoïsme, et une possibilité d'adaptation à une société plurielle et multiethnique, pour les pays africains et en particulier pour le Rwanda qui nous occupe, il peut favoriser des relations sociales positives et constituer une alternative aux violences à caractère ethnique, aux guerres fratricides qui ont désormais érigé leur demeure surtout dans les régions des Grands Lacs. Le vieil adage « Mieux vaut prévenir que guérir » est d'une vérité qui nous convainc de la nécessité d'adopter ce programme pour aider le Rwanda à sortir de l'impasse. Cette prévention viserait à développer les compétences pour établir une relation avec l'autre et pour gérer les conflits interpersonnels dans l'optique prosociale, c'est-à-dire en privilégiant le bien-être de l'autre.

### **Méthodologie**

L'étude que nous présentons a été réalisée auprès de 118 élèves provenant de quatre classes du primaire âgés de 10 à 12 ans dans une école du diocèse de Kabgayi au Rwanda. Nous avons choisi un protocole quasi-expérimental avec un groupe expérimental (deux classes) et un groupe contrôle (deux classes), ainsi, nous pouvions mieux contrôler certaines variables nuisibles susceptibles d'affecter nos résultats. Les élèves du groupe expérimental étaient 59 (36 filles et 23 garçons) et également le groupe contrôle comptait 59 (38 filles et 21 garçons). Tous ces élèves ont été évalués sur les habiletés qu'entend promouvoir le programme de l'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* et les comportements prosociaux au début et à la fin de la recherche : le test d'IPCPS (Ricci *et al.*, 2003) et l'*Echelle de mesure de la prosocialité* (Caprara et Pastorelli, 1993).

Les résultats de cette étude démontrent que les enfants qui ont suivi le programme ont acquis des habiletés de résolution des problèmes interpersonnels en adoptant la stratégie prosociale et ont augmenté d'une façon significative les comportements prosociaux.

Les résultats de cette étude peuvent avoir des répercussions directes sur les travaux de recherche futurs en matière de prévention et de promotion de la santé mentale, de même que sur l'élaboration des politiques.

Dans notre travail, nous nous sommes heurté aux difficultés de sources consultées. En effet, pour ce qui est de l'aspect théorique et conceptuel, aucune œuvre spécifique sur le



comportement prosocial en langue française n'a été trouvée. La littérature sur ce thème se trouve surtout en Italien (Caprara et Bonino, 2006 ; Ricci *et al.*, 2003, De Beni, 1998 ; Roche, 1997 ; 2002) et en Anglais (Bar-Tal, 1976 ; Mussen et Eisenberg-Berg, 1977 ; Oliner et Oliner, 1988 ; Dovidio *et al.*, 2006). La plupart des citations à ce propos ont été traduites par nous avec le risque que cela comporte.

### **Organisation du texte**

La charpente de cette thèse peut être présentée en cinq chapitres. Le premier chapitre présente le contexte actuel socio-relationnel du Rwanda. Celui-ci est marqué par le génocide, les massacres et ses conséquences. Cette situation fait sentir le besoin de reconstruction du tissu social pour faire sortir le pays de cette impasse.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique et conceptuel. Le concept de comportement prosocial y est étudié dans son évolution, les théories explicatives de son origine et motivations sont aussi exposées.

Le troisième chapitre, quant à lui, présente la contribution des études et recherches récentes sur le comportement prosocial dans la perspective développementale. Les effets bénéfiques du comportement prosocial, son développement de l'enfance jusqu'à l'âge adulte, les médiateurs et des facteurs qui contribuent à son développement y sont traités.

Le quatrième chapitre, passe en revue des programmes existants de promotion du comportement prosocial avant de présenter le programme d'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* (IPCPS) et le cinquième s'occupe de la recherche sur les effets de ce même programme.

La conclusion générale vient clore notre travail. Une série de recommandations sont proposées afin d'augmenter les chances de réussite de ce type d'intervention auprès des élèves.

Enfin, la dernière partie renferme une bibliographie qui contient toutes les références qui ont été consultées et qui ont permis l'élaboration de ce travail. On retrouve en annexe les deux projets élaborés pour la formation des parents et des enseignants en matière de prosocialité et de résolution des problèmes interpersonnels. On y trouve également, certains témoignages des enfants qui ont suivi le programme, ceux de leurs

parents et de deux éducateurs, certains outils de mesure utilisés, de même que des informations supplémentaires concernant l'implantation de ce programme.

Le présent extrait de la thèse comprend deux de ces chapitres ; le premier qui présente le contexte socio-relationnel actuel du Rwanda et le cinquième qui s'occupe de la recherche menée auprès d'élèves du primaire au Rwanda pour évaluer les effets du programme d'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving*.

## Chapitre premier

### LE CONTEXTE SOCIO-RELATIONNEL ACTUEL DU RWANDA

Tout homme est disposé à faire des actions variées, et on ne peut exclure que le Mal, dans des occasions spéciales s’y développe. Mais par chance vous et moi...

- Ah, moi, je ne sais pas !
- De toute façon, moi non plus je ne sais pas. Personne d’entre nous ne sait (G. Herling)

Il nous semble important de consacrer une partie de notre travail à la description du contexte particulier du Rwanda. L’on ne pourrait comprendre, en effet, la pertinence de notre objet d’étude qu’en l’insérant dans le contexte socio-relationnel de ce pays, ce qui permettra au lecteur étranger à ce contexte d’être mieux orienté.

Le Rwanda (officiellement la *République du Rwanda*) est un petit pays<sup>6</sup> de 26.338 km<sup>2</sup> situé au cœur de l’Afrique centrale, dont 1390km<sup>2</sup> de lacs. Le Rwanda partage ses frontières avec: le Burundi au Sud, la République Démocratique du Congo à l’Ouest, à l’Est, la Tanzanie, et l’Ouganda au Nord. Bien qu’étant situé juste sous l’équateur, l’altitude donne au Rwanda un climat très agréable et des températures moyennes de 18 à 20 degrés, parfois moins, dans certaines régions montagneuses.

Le relief est principalement montagneux. Le pays entier se situe au-dessus de 1000m d’altitude, et plus de la moitié de sa surface s’élève à une altitude comprise entre 1500 et 2000 m. Le pays culmine au Mont Karisimbi qui atteint une altitude de 4519m. Au cœur de la région des lacs, le Rwanda est surnommé le *pays des milles collines*.

Le Rwanda, d’habitude, était rarement à la une de la presse internationale. Depuis 1994, quand il est évoqué par des étrangers, c’est, généralement, pour faire référence à la

---

<sup>6</sup> Le premier évêque africain du Rwanda, M<sup>gr</sup> Bigirumwami, disait à propos de la superficie de ce pays: «Quand on pose le doigt sur une carte de l’Afrique pour indiquer le Rwanda, on le cache.»

tragédie qui l'a touché à partir d'avril - juillet 1994. Cette tragédie c'est le génocide qui, en seulement trois mois, a emporté plus ou moins un million de personnes et, par la suite, occasionné des conséquences variées et incommensurables, au Rwanda et même dans la région de l'Afrique des Grands Lacs.

Ce chapitre présente le contexte actuel socio-relationnel du Rwanda. Celui-ci est marqué par le problème ethnique dont le point culminant est le génocide des Tutsi et ses conséquences. Dans les paragraphes qui suivent nous parlerons du problème ethnique, du génocide des Tutsi et ses conséquences psychosociales, nous montrerons le besoin imminent de la reconstruction du tissu social rwandais, et enfin nous présenterons les notions de prévention et de promotion de la santé mentale.

## 1. Le problème ethnique

Quiconque aborde un sujet qui concerne le Rwanda, quelque soit son angle d'entrée, se retrouve confronté à un problème dit « ethnique » entre Hutu-Tutsi <sup>7</sup>. Déjà, l'historien interlacustre Jean Pierre Chrétien a qualifié le Rwanda (et le Burundi) de « bastion du phénomène Hutu-Tutsi ».

La pertinence de ce problème est liée à l'interprétation des raisons de la violence paroxystique qui a caractérisé les relations entre ces deux groupes. C'est un problème, toutefois, extrêmement difficile et il serait simpliste de dire, comme on a l'habitude de le faire aujourd'hui, que l'utilisation des termes de Tutsi ou de Hutu reviendrait à enfourcher le cheval de la division ethnique qui a causé tant de malheurs dans cette région.

Mais c'est également un problème assez complexe et délicat. Il est complexe à cause de sa substance, mais aussi à cause des approches mises en œuvre un peu partout. Ces approches sont de portées et d'orientations variées. En effet, les auteurs ne s'accordent

---

<sup>7</sup> Les mots *Hutu*, *Tutsi* et *Twa* sont des parties invariables des substantifs *umuhutu*, *umututsi* et *umutwa* qui donnent au pluriel *abahutu*, *abatutsi* et *abatwa*. Dans certains contextes, les voyelles initiales des noms du Kinyarwanda tombent. On peut donc avoir *muhutu/bahutu*, *mututsi/batutsi*, *mutwa/batwa*. Certains auteurs utilisent aussi comme pluriel *Wahutu*, *Watutsi*, *Watwa*. Ces mots, qui désignent les trois groupes ethniques rwandais, ont généré plusieurs variantes chez nombre d'auteurs. Pour contourner cette acrobatie linguistique, les africanistes récents n'utilisent que la partie invariable. C'est cette solution que nous allons adopter. Seulement, la lettre majuscule ou minuscule en position initiale interviendra pour différencier l'usage de ces termes comme adjectif ou comme substantif.

pas toujours sur une version unique des faits et les sources utilisées par certains historiens et ethnologues sont parfois peu fiables, relevant plus d'hypothèses que de thèses valides et approuvées<sup>8</sup>. Il est complexe aussi parce que la réalité de la vie sociale et le dépassement des schémas passionnels soulignent des subtilités qui contredisent les caricatures mises en exergue et portées à la connaissance du public local et étranger (Gasanabo, 2004, p.35). C'est également un problème délicat<sup>9</sup> dans le sens que certaines théories idéologico-politiques ont servi de prétexte pour exacerber les sentiments de haine et de violence des populations et ont abouti à des tragédies dont le point culminant est le génocide des Tutsi de 1994 et ses conséquences variées.

Pour toutes ces raisons évoquées, nous nous garderons bien de rentrer dans la polémique qui entoure ce problème. Néanmoins, en référence à ces controverses qui des fois s'avèrent stériles, nous voulons préciser qu'il nous semble insuffisant de se limiter à affirmer que les ethnies n'existent pas en insistant sur les similarités culturelles, et qu'il est également insuffisant de les justifier au nom de l'oppression d'une époque antérieure. Les violences ethniques ont fait mourir et souffrir un nombre infini de personnes. Tant de souffrances, de morts, de passions, sont liées à cette notion parce qu'elle possède *une valeur de fait*, indépendamment de sa pertinence ou son aberration sur le plan scientifique. Cette précision nous aide à examiner le problème ethnique<sup>10</sup> non au niveau de sa

---

<sup>8</sup> Deux thèses principales s'affrontent sur ce terrain. La première est issue du camp des Colonialistes et leurs continuateurs et l'autre est celle des chercheurs que Mubanziza qualifie de « nouvelle génération » (2004, p.319). La première thèse soutient que ces trois groupes sont différents quant à leurs origines, aspects physiques, propriétés morales ainsi que leurs activités (Lugan, 2007, p.21 et ss). Selon la seconde thèse, le mot « ethnie » même s'il est appliqué aux groupes Hutu et Tutsi ne correspond pas à la réalité puisque ceux-ci parlent la même langue, participent à la même culture et partagent également le même territoire. De plus, ils ne sont pas aussi cloisonnés au plan de la parenté, puisqu'ils ont en commun plusieurs clans. Ainsi selon les historiographes récents, les Rwandais appartiennent à une même ethnie (cfr Muzungu, 2009) tandis que Hutu, Tutsi, Twa faisaient référence aux groupes socioprofessionnels.

<sup>9</sup> Dans une conférence donnée à la communauté rwandaise d'Italie lors de la commémoration du 14<sup>e</sup> anniversaire du Génocide des Tutsi, l'historien Minnaert (2008) disait ceci : « toucher à l'histoire du Rwanda n'est pas évident. On a l'impression de mettre le doigt sur un grand abcès qui fait mal et qu'il faut crever pour qu'il puisse guérir. Ce travail fait peur. On se rappelle qu'un jésuite belge a fait une crise de cœur alors qu'il faisait des recherches dans nos archives. Certains ont attribué cette mort à la tension qui entoure tout ce qui touche au Rwanda ».

<sup>10</sup> A propos de l'ethnie, l'idée qui est maintenant largement admise dans les milieux scientifiques est que par l'ethnie il ne faut pas entendre l'appartenance à une catégorie définie dans son essence même par l'existence objective de différences tangibles, qu'elles soient génétiques, linguistiques ou culturelles (bien que l'ethnicité puisse être perçue de cette façon) ; il s'agirait plutôt d'un phénomène social de construction d'une « catégorie à laquelle s'attribuent et s'identifient les acteurs eux-mêmes » (Barth, 1969, p.10) ; telle construction

pertinence terminologique ou au niveau de vérités historiques, si toutefois de telles vérités existaient, mais nous l'envisagerons comme *agent fonctionnel*. En d'autres mots, nous considérerons ce problème ethnique dans l'impact qu'il a eu et continue à avoir sur les relations entre Rwandais.

### 1.1 *Construction de l'image de l'autre au Rwanda*

Il ressort des travaux qui se sont intéressés au problème ethnique au Rwanda que, pour des raisons idéologico-politiques au cours de l'histoire, les Rwandais ont été amenés à intérioriser leurs différences ethniques. En effet, les livres d'histoire écrits à l'époque de la colonisation jusqu'en 1994, insistaient sur la dissimilitude des trois ethnies (Hutu-Tutsi-Twa). Cette même histoire a été enseignée dans toutes les écoles et son rôle dans l'inculcation des «consciences ethniques» est indéniable.

La conséquence de cette insistance sur les différences ethniques a été, avant tout, la perception négative de l'autre qui se transforme en « (...) la peur de l'autre, notamment lorsqu'il est perçu comme étranger et qu'il se révèle soudain identique à soi-même » (Ndayambaje, 2001, p.2).

Pour expliquer ces mécanismes, Uvin (1997) recourt à ce que les spécialistes ont appelé la nature duale de l'ethnicité. L'ethnicité, avant tout, a pour fonction primordiale la création de démarcations, et par suite la création de communautés réservées à certains et excluant les autres. Le processus de démarcation est d'une part contingent<sup>11</sup>, c'est-à-dire

---

s'effectue à l'aide des stéréotypes, de rituels, d'interprétations partiales de l'histoire, *etc.* (Schilder, 1994, chap.1). Comme le dit encore Gurr (1993, p. 4), « ce qui permet de définir un groupe communautaire n'est pas la présence d'un trait particulier ou d'une combinaison particulière de traits, mais plutôt la perception commune selon laquelle les traits définissant la communauté, quels qu'ils soient, en font un groupe à part ». On trouve ensuite d'autres auteurs qui parlent de la « communauté imaginée » et de la « tradition inventée » de la nation (Anderson, 1991 ; Ranger, 1993).

<sup>11</sup> Dire que l'ethnicité est contingente signifie qu'elle a son origine dans les faits de la vie passée, filtrés à travers les valeurs, aspirations, frustrations, peines, espérances, réminiscences et désirs de l'époque présente. Pour expliquer cette contingence de la démarcation, Uvin (1997) rapporte l'analyse passionnante de l'ethnicité parmi les réfugiés burundais de Tanzanie de Malkki (1995). Celle-ci montre de façon probante comment certains éléments contingents (en l'occurrence le lieu et la nécessité) modifient la manière dont sont ressenties l'identité et l'ethnicité ; elle relève en effet les différences entre deux groupes de réfugiés hutu, l'un vivant dans un camp de réfugiés de Tanzanie et l'autre vivant dans une ville voisine. Les réfugiés vivant dans les camps se voyaient, conformément aux définitions empreintes de racisme qui avaient cours, comme des Hutu éternellement opposés aux méchants Tutsi, tandis que ceux qui vivaient en ville s'identifiaient comme

influencé par les événements du monde réel et par conséquent susceptible de changement, et d'autre part inerte<sup>12</sup>, dans le sens qu'il est capable de persister même en présence d'interactions intenses ou lorsque les circonstances ont changé (Sollors, 1996).

Pour le cas du Rwanda, selon Uvin (1997), il convient de faire un autre pas pour expliquer la cristallisation des différences ethniques. Celle-ci a été rendue possible par le passage de la reconnaissance d'une différence ethnique au préjugé. Pour que soit franchi le pas qui mène au préjugé, deux processus doivent avoir lieu : premièrement, réduction de l'identité des personnes à leur ethnicité, abstraction faite de leurs autres traits ; deuxièmement, attribution d'un jugement moral à cette identité. De sorte que le préjugé est alimenté par la réduction et la généralisation, chaque individu devenant « un Hutu » ou « un Tutsi » et de ce fait intelligent ou stupide, paresseux ou travailleur, malhonnête ou digne de confiance, bon ou mauvais (Uvin, 1999, p.33 et ss).

Cela rejoint le phénomène très connu en psychologie sociale sous le nom de « *biais de discrimination intergroupes*, ou « *biais intergroupes* ». Celui-ci se réfère à la tendance à évaluer un individu ou les individus membres de son propre groupe d'appartenance (endogroupe) de manière plus favorable qu'un individu ou que les individus d'un autre groupe (exogroupe). Ces biais peuvent comprendre des comportements (discriminations), des attitudes (préjugés), des connaissances (stéréotypisation) » (Hewston *et al.*, 2002, p.576).

Ces images ethniques de soi et de l'autre construites se retrouvent dans une foule de proverbes, contes et mythes qui, dès l'enfance, transmettent le message des différences de nature entre Hutu, Tutsi et Twa (FIAU, 1996, p.9). Ainsi, par exemple, dans les contes mythiques « Gatwa » renvoie à enfant gâté, gourmandise, oubli, insouciance, malédiction, légèreté, non-respect des prescriptions et restrictions rituelles ; « Gahutu » renvoie à

---

burundais ou même comme tanzaniens, conservant peu de traces de l'imagerie raciste associée au clivage Hutu-Tutsi.

<sup>12</sup> La notion de l'inertie de l'ethnicité peut montrer que le fait que Hutu et Tutsi se marient régulièrement entre eux, qu'ils parlent la même langue, ont les mêmes habitudes alimentaires, croient en la même divinité (tout cela avant comme après la colonisation), n'a pas annulé la démarcation entre ces groupes. A ce propos, Barth dit que « lorsqu'une forte réduction des différences culturelles entre groupes ethniques est constatée, il ne s'ensuit pas nécessairement que l'identité ethnique devienne moins importante pour une organisation, ou que les processus de démarcation soient arrêtés (Barth, 1969, p.33).

travailleur, amour de la terre, gourmandise, simplicité, intelligence réduite... ; «Gatutsi » renvoie à agilité, tempérance, contrôle, intelligence, art de flatter, ruse.

D'autres exemples apparaissent dans les proverbes usuels ou dans les causeries rapportées par les parents ou les grands-parents à leurs enfants :

- Abatutsi basekesha amenyo ku rurimi hafunze (les Tutsi rient avec leurs dents alors que leur cœur est fermé).
- Abatutsi bariyemera, ni « batigaya ubuke » (les Tutsi sont vaniteux, leur petit nombre ne leur dit rien).
- Abatutsi ni inyanda, barinemfaguza (Les Tutsi sont paresseux et ne mangent pas du tout).
- Umuhutu ahora yisuzugura, yipfobya (le Hutu vit dans un complexe d'infériorité : il sait qu'il n'est pas intelligent, qu'il n'est pas beau..., il n'est pas digne de ceci ou de cela....).
- Umuhutu akunda kurya (le Hutu aime manger).
- Utuma abahutu agira benshi (celui qui commissionne les Hutu en multiplie le nombre).

Ces images stéréotypées aussi se trouvent dans la littérature des premiers écrits sur le Rwanda (cfr Pages, 1933).

Ndayambaje (2001) a fait un tableau qui résume les stéréotypes ethniques qu'on peut relever des écrits des années 1950.



Tableau 1 : Stéréotypes ethniques entre groupes Hutu et Tutsi

<b>Tutsi</b>	<b>Hutu</b>
Hamite	Bantou
Noble	Roturier
Envahisseur	Indigène
Féodal	Serf
Eleveur	Cultivateur
Aristocrate	Paysan
Seigneur	Esclave
Oppresseur	Opprimé
Grand, beau, intelligent, rusé	Petit nègre, simpliste, singe à peine dégrossi
Possesseur, fait pour commander	Travailleur, docile, corvéable à merci
Menteur né	Le cœur sur la main
Faux noir, rival du Blanc	Authentique, autochtone
Anti-Blancs	Amis des Blancs
Communiste	Bon chrétien

Source : Ndayambaje, 2001, p.10.

A ce tableau, on pourrait ajouter d'autres stéréotypes qui concernent le troisième groupe, celui des Twa. Selon, cette littérature, le Twa est vif, spontané, colérique, ne garde pas le secret de ses relations intimes, il adopte, volontiers, un langage provoquant et bizarre, différent des autres... Il est aussi insouciant, querelleur, *etc.* (Guillaume, cité par Elias et Helbig, 1991, p.69).

Ces images profondément gravées dans l'esprit des Rwandais traitent Hutu et Tutsi et Twa comme radicalement et immuablement différents, de par leur histoire et de par leurs attributs personnels, intellectuels et moraux et guideront les cognitions, les sentiments et les comportements des Rwandais et leurs relations sociales.

## 1.2 *Violence à caractère ethnique*

Au centre des événements qui ont caractérisé l'histoire du Rwanda se trouve un cycle de violence à caractère ethnique<sup>13</sup>.

Il est clair que l'affirmation de l'appartenance ethnique poussée à l'extrême conduit à la partialité et au repli, au sectarisme et à l'intolérance, au rejet et au déni de l'autre. De plus, elle provoque une vision biaisée et distordue qui rend insensible aux souffrances de l'autre.

Les événements douloureux qui se sont produits au Rwanda sont, malheureusement, une illustration de ces conséquences négatives des préjugés ethniques dans le champ social et politique. Ceux-ci ont été à la base de certains actes qui ont causé douleur et souffrance chez tous les Rwandais.

Sur le plan relationnel, il ne serait pas faux d'affirmer que cette violence non seulement trouve un « prétexte » dans les préjugés ethniques mais aussi a accru la rigidité de ces derniers. La violence fortifie le préjugé ethnique de plusieurs façons. Premièrement, les gens s'évertuent à trouver un sens à la violence. Ceci est vrai aussi du côté de la personne qui a commis les violences, et qui a besoin de s'expliquer et de justifier ses actions. Cette personne y parviendra bien souvent en déshumanisant encore davantage l'objet de ses actes violents, et en augmentant la distance affective qui les sépare (Lauer, 1989, pp.480-481, cité par Uvin, 1999, p.38). Deuxièmement, les incidents du Rwanda ont laissé une marque traumatique dans l'identité des Hutu comme des Tutsi créant de part et d'autre, dans les deux cas, une auto-image de vulnérabilité et de faiblesse.

Par conséquent, bien que ces épisodes de violence ethnique aient pu à l'origine correspondre à une stratégie employée par les élites pour conquérir le pouvoir ou s'y maintenir, ils sont devenus une composante traumatique de la culture du préjugé dans ce pays, et ont renforcé la vision que chaque groupe avait de l'autre comme intrinsèquement agressif et immoral.

---

<sup>13</sup> Pour les données historiques plus détaillées, nous renvoyons à l'œuvre d'Uvin (1999).

LeBon fait le même constat:

*[...] C'est donc la place de l'autre qui pose problème, cet autre, ce frère qui, traditionnellement, parle la même langue, a les mêmes coutumes et les mêmes croyances... Je suis-tu es, victime- bourreau, tutsi-hutu... Il n'y a plus de jeu, plus d'espace de création de significations, les identités sont figées, enlisées par la souffrance qui s'est répétée au fil de l'Histoire (Lebon, 2006, p.94)<sup>14</sup>.*

L'on pourrait imaginer quelle atmosphère respirent et pourront respirer les nouvelles générations du Rwanda.

## **2. Le génocide des Tutsi et ses conséquences psychosociales**

Si le problème ethnique n'explique pas l'ampleur du génocide de 1994<sup>15</sup>, toutefois, son rôle et son instrumentalisation ne peuvent pas être minimisés. En effet, en 1994, «la différence ethnique était considérée au Rwanda comme un fait acquis aussi bien au niveau de la politique officielle et des sentiments personnels» (Uvin, 1999, p.5).

Le génocide des Tutsi par rapport aux autres génocides est un fait particulier et a entraîné des conséquences innombrables dont celles psychosociales chez les Rwandais.

### *2.1 Le génocide des Tutsi et sa particularité*

Le génocide des Tutsi est un fait particulier. Celui-ci présente les traits communs à ces horreurs systématiquement menées, mais également des traits spécifiques.

---

<sup>14</sup> La mise en italique est nôtre

<sup>15</sup> Le génocide au Rwanda, comme tous les génocides, est un phénomène complexe, résultant d'une combinaison de forces structurelles persistantes ainsi que de décisions plus immédiates prises par de puissants acteurs. Il est évident qu'aucune de ces circonstances - que ce soit la pauvreté, la pénurie de terres, une population composée de deux groupes très inégaux du point de vue du nombre, une histoire de régime colonial, une lecture erronée de l'histoire, l'ethnisme – n'a causé à elle seule le génocide, pas plus d'ailleurs que l'introduction du multipartisme ou le début de la guerre. Mais toutes ces circonstances conjuguées ont façonné le contexte dans lequel les Rwandais ont pris des décisions en cette période de crise et pour faire une tentative d'analyse du génocide, elles doivent donc être prises en compte. Notre analyse est très partielle dans le sens qu'elle se limite sur l'ethnisme.

Premièrement, il se caractérise par une *extrême intensité* : l'ampleur du massacre par des moyens artisanaux, sans recours à aucune arme de destruction de masse qui a coûté la vie à environ un million de personnes dans un délai de seulement trois mois (Dupaquier, 1996, p.9).

Deuxièmement, par son *extrême férocité*. Ce qui frappe vivement, ce sont des « violences chaudes », à grande échelle et en forme d'hystérie collective caractérisée. Les hommes, les femmes, les enfants, les vieillards, ne furent pas seulement exterminés, mais violés, torturés, dépecés, brûlés vifs, jetés dans les latrines; on a obligé des maris à tuer leurs femmes et des parents à assassiner leurs enfants. La férocité a manifesté la haine, la déshumanisation des victimes. Sa cruauté et l'implication de certains extrémistes de la population en font un des événements les plus atroces du XXe siècle.

Troisièmement, par son *caractère national*. Le génocide des Tutsi n'est pas comme le génocide des Arméniens par les Turcs, ou celui des Juifs et des Tziganes de l'Europe entière par les Allemands ou encore celui de Srebrenica commis par les Serbes, les assassins parlaient exactement la même langue, avaient la même patrie et la même religion que leurs victimes. Ce n'est pas un envahisseur étranger, mais souvent un voisin, des fois un ami et dans certains cas un parent même qui ont tué. Il ne s'agit même pas de l'élimination d'une « minorité nationale », car dans tous les pays du monde cette distinction implique une autre culture, un autre idiome, souvent d'autres croyances. Rien de tout cela ne différenciait bourreaux et suppliciés. Au reste, il faut chaque fois rappeler que si les Tutsi étaient principalement visés, un bon nombre de Hutu, opposés au régime ou simplement au massacre, furent également assassinés.

De telles caractéristiques mettent en évidence qu'on n'en vient pas là sans une haine si profonde qu'elle pulvérise tous les interdits, et une telle haine - sans doute, comme toujours, fruit d'une grande crainte et d'une grande frustration - ne peut se développer rapidement, il lui faut de longues années pour s'alimenter, croître, exploser.

## 2.2 Les conséquences psychosociales du génocide et des massacres au Rwanda

Comme l'affirme une ONG :

Les Rwandais ont traversé un cauchemar national qui défie presque l'entendement. Leur société est une société meurtrie par un génocide et qui a également [...] des déplacements massifs de réfugiés, une situation insurrectionnelle constante [après le génocide] [...] de profondes plaies physiques et psychologiques qui vont probablement mettre des décennies à cicatriser [...] (United States Committee of refugees, 1998, pp.41-42).

Les conséquences du génocide et des massacres ont été vastes et ravageuses sur les individus et sur la société en général. Cependant, jusqu'aujourd'hui, à notre connaissance, il n'y a pas de nombreuses études sérieuses qui ont investigué sur leurs conséquences psychosociales sur la société rwandaise. Il n'y a que deux travaux, à notre connaissance, qui ont été réalisés sur la question. Le premier est celui du « Centre for Research on the Epidemiology of Disasters »<sup>16</sup> de l'Université Catholique de Louvain qui s'est déroulé en novembre 1997 pendant deux semaines dans trois sur les douze provinces du pays<sup>17</sup> par une équipe de cinq chercheurs. Il a simplement examiné les actions en cours et les interventions possibles sans entrer dans les détails. Une des limites de ce travail est de ne pas avoir présenté des données précises sur les conséquences du génocide de 1994 sur la santé mentale de la population encore moins sur les relations interpersonnelles. Une autre étude est celle qui a été menée par l'Arct-Ruhuka<sup>18</sup> en 2005 sur le traumatisme

---

<sup>16</sup> Cfr. Dubois V. Rapport spécial sur la santé mentale au Rwanda, Centre de Recherches en Epidémiologie des Désastres, UCL, Janvier, 1998.

<sup>17</sup> Jusqu'au 1<sup>er</sup> janvier 2006, le pays était divisé en 12 provinces (préfectures avant 2002). Le gouvernement a procédé à un nouveau découpage et le nombre des provinces a été ramené à cinq (Province du Nord, Province de l'Est, Province du Sud, Province de l'Ouest et la Ville de Kigali).

<sup>18</sup> L'Arct-Ruhuka (Association Rwandaise des Conseillers en Traumatisme) créée le 30 avril 1998 est une institution qui cherche à contribuer à la réhabilitation des personnes victimes du traumatisme psychologique en vue de leur réintégration dans la vie active pour leur autopromotion et leur participation active dans la construction du Rwanda. C'est une institution d'appui professionnel aux programmes de prévention et de prise en charge du traumatisme psychologique et qui influence par ses actions la politique nationale sur le traumatisme psychologique.

psychologique au Rwanda<sup>19</sup>. Même si ces études se sont limitées aux conséquences sur les individus et non spécifiquement sur les relations entre Rwandais, nous nous y référerons de même qu'aux autres ouvrages qui ont été réalisés sur les autres événements similaires à ceux du Rwanda. Il est vrai que ce qui a un impact négatif sur les individus influence aussi leurs relations.

Notre intention n'est pas d'inventorier toutes ces conséquences mais nous nous concentrerons sur celles qui relèvent du psychique, du vécu émotionnel et des relations entre Rwandais et les risques de transmission intergénérationnelle de ce vécu.

### 2.2.1 Le génocide et les massacres comme événements traumatisants

Le génocide et les massacres sont considérés, en psychologie, comme des événements traumatisants. Selon Roth, un événement traumatisant est :

[U]n événement dont l'intensité même rend impossible son intégration par nos structures cognitives. Il est par conséquent impossible de se remémorer cet événement par les processus normaux de la mémoire... Les phénomènes traumatisants semblent nous blesser d'une manière impossible à représenter. Une façon de s'en sortir consiste à abandonner le processus de la représentation. Mais cela semble peu vraisemblable ou même impossible parce qu'ignorer le traumatisme ne fait qu'accroître la possibilité de rendre la répétition des événements traumatisants automatique; les personnes incapables de se représenter un événement traumatisant se retrouvent en train d'effectuer un passage à l'acte ou de souffrir de souvenirs automatiques – les flashbacks – qui apparaissent de manière excessive, symptomatique (1999, pp. 1-2, cité par Wesley-Esquimaux et Smolewski, 2003, p.61).

Il est admis, toutefois, que les « événements traumatisants ont souvent des répercussions dévastatrices et à grande échelle sur la santé et la stabilité de la nation et de la collectivité, même lorsque seulement quelques individus sont des victimes primaires »

---

<sup>19</sup> L'étude s'est déroulée sur toute l'étendue du territoire Rwandais. Elle a impliqué diverses couches de la population. L'enquête sur le terrain a été réalisée par sept étudiants de dernière année de psychologie clinique et un assistant en collaboration avec le staff de l'Arct-Ruhuka et sous la supervision de trois enseignants chercheurs de l'UNR (Université Nationale du Rwanda).

(Ursano *et al.*, 1994, p.3). Il est tout aussi important de considérer que les conséquences de ces événements ont également un sens subjectif en ce sens que « la signification de tout événement traumatisant est une interaction complexe entre l'événement lui-même et le passé, le présent et le futur anticipé de la personne, de même qu'avec les caractéristiques biologiques qui lui appartiennent et le contexte social » (Ursano *et al.*, 1994, p.5).

Cette interaction entre les caractéristiques individuelles et le contexte socioculturel a été soulignée par d'autres auteurs :

[Ce] n'est pas seulement l'événement lui-même qui cause les symptômes caractéristiques. Il est clair que l'atmosphère psychologique qui règne dans une société [culture] est un facteur qui facilite ou freine le processus permettant de venir à bout des événements difficiles de la vie. Il se peut que ce soit précisément ce climat qui aggrave ou même qui occasionne les problèmes des victimes et des survivants (Kleber *et al.*, 1995, p.2).

Ces affirmations nous permettent de voir clairement que les conséquences du génocide et des massacres ne sont pas liées seulement à ces événements mais elles sont le résultat de l'interaction entre événement, la personne et le contexte socioculturel. Contexte qui, comme nous l'avons vu, est déjà pollué par des préjugés interethniques.

Cette interaction personne-événement-contexte établie, voyons quelles sont les conséquences psychologiques sur les victimes de cette tragédie. Selon Kaës *et al.*, (2000) « les effets sur la vie psychique de l'expérience extrême de la catastrophe génocidaire sont: dépossession de l'espace psychique, dépossession de la parole, transmission transgénérationnelle de la mort dans la vie psychique, la destruction du lien social et donc de la continuité de soi » (p.189).

On peut déduire de ces affirmations que le génocide et les massacres ont causé le traumatisme psychologique chez les Rwandais de toutes les catégories détruisant en même temps le tissu social. A ce propos, une étude de l'Arct-Ruhuka (2005) a montré l'existence du traumatisme et d'autres troubles psychologiques liés aux atrocités subies et que ces conséquences influencent actuellement l'organisation de la société. En effet, dans leur échantillon, ils ont trouvé ce traumatisme dans diverses catégories de Rwandais. Chez les survivants du génocide, le traumatisme psychologique se manifeste par la tristesse,

l'anxiété, la peur, la culpabilité d'avoir survécu, la reviviscence, l'irritabilité, les cauchemars, l'insomnie, les pleurs, le mutisme, les hallucinations, l'état d'alerte permanent (hyper-vigilance), l'excès de colère, l'agressivité, le manque de concentration, et le refus de prendre soin de soi (p.20).

Chez les prisonniers ayant tué beaucoup de personnes, on remarque des crises de traumatisme prononcées. Les symptômes les plus manifestés sont entre autres les cauchemars, les hallucinations auditives et visuelles, l'agressivité, le mutisme, la colère, la peur, la tristesse, les propos incohérents, la pensée désorganisée, les flashbacks (pp.20-21).

Selon ces chercheurs, la plupart des sujets de l'échantillon présentent des symptômes faisant allusion au traumatisme psychologique. Cependant, ils précisent que la plupart d'entre eux n'ont pas en totalité ces symptômes et qu'ils ne présentent pas une souffrance significative et une altération du fonctionnement social, ce qui leur permet de vaquer toujours à leurs activités quotidiennes.

Nous avons vu également que la signification du traumatisme va au-delà de l'échelle individuelle et qu'elle peut s'appliquer à un contexte social et culturel plus vaste. Comme le faisait remarquer Herman : « Les études réalisées sur la guerre et les catastrophes naturelles ont étayé l'existence d'une 'courbe dose-réponse' selon laquelle plus l'exposition aux événements traumatisants est importante, plus grand sera le pourcentage de la population aux prises avec les symptômes du syndrome de stress post-traumatique » (1997, p.57).

En ce sens, dans le cas du Rwanda, il ne serait pas faux de parler du traumatisme communautaire. En effet, en plus des individus, la société entière a souffert du génocide. Ce traumatisme communautaire provoqué par le génocide a ceci de particulier qu'il amorce des troubles psychiques qui « n'exploseront » que plus tard. Les propos de Gasibirege et Misago semblent abonder dans ce sens : « Telles des bombes à retardement, ces affections mentales se déclarent ainsi chez des Rwandaises et des Rwandais plus de dix ans après les événements » (Gasibirege et Misago, 2000, p.114).



### 2.2.2 Emotions particulières liées aux événements du génocide et massacres

L'on sait que, en général, chez les survivants des génocides et des massacres organisés et les victimes des tortures, « bien des années après les faits, la souffrance est encore présente, intacte. Elle vient rappeler qu'à l'intérieur d'elles-mêmes, quelque chose a été cassé, détraqué, et que le cours de la vie a été arrêté » (Sironi, 1999, p.51).

Et non seulement, ils souffrent pour ce qu'ils ont subi personnellement mais encore l'idée d'avoir vu mourir les autres, surtout les leurs « sans rien pouvoir faire est source d'une souffrance majeure et de comportements qui, s'ils ne sont pas reliés à ce vécu, paraissent totalement incompréhensibles » (Sironi, 1999, p.117).

Cette souffrance se manifeste par leurs émotions exprimées et non exprimées. Selon certaines études, de façon générale, deux modes de fonctionnement ont été observés chez les traumatisés extrêmes: le premier fait référence à un état dépressif constant, et le deuxième à un refoulement massif et un blocage de l'affectivité (Sigal, 1981).

Les recherches menées au Rwanda, démontre l'existence de ces deux modes de fonctionnement. L'état dépressif a été observé. Il se manifeste chez les survivants du génocide par le dégoût de la vie, la culpabilité d'avoir survécu, la dévalorisation, l'inactivité, le pessimisme, la peur du lendemain, le manque de confiance en soi, le manque de volonté de s'engager (Arct-Ruhuka, 2005, p.20).

Quant au refoulement massif et au blocage de l'affectivité, Ndayambaje note que les sentiments qui habitent le cœur des Rwandais après le génocide sont: « l'absence de sentiments et de relations dans l'ensemble, la tendance à se retirer de la vie communautaire, l'agressivité envers les autres et envers soi-même, l'insécurité permanente, le mutisme et le soliloque » (Ndayambaje, 2001, p.10).

Ce mutisme et ce soliloque, en d'autres mots, cette impossibilité pour les victimes de parler de leurs expériences trop douloureuses est due à des mécanismes de déni, de honte, de culpabilité ou d'anxiété.

Une recherche menée par Gasibirege et Babalola (2001) a démontré qu'il y a des émotions particulières liées à l'événement du génocide chez les Rwandais. Il s'agit surtout de la peur que le génocide se répète. Ce qui signifie bien entendu la peur des membres d'un groupe à l'égard de ceux d'un autre différent du sien qui peuvent perpétrer encore une fois

le même crime. A cela s'ajoutent la mélancolie, le sentiment d'insécurité, la méfiance, jusqu'à la crainte de revanche (Gasibirege et Babalola, 2001, p.9).

Ndayambaje (2001) fait un parallélisme émotionnel entre les deux groupes (victimes et bourreaux) en interaction:

Tableau 2 : Le parallélisme émotionnel entre victimes et bourreaux

Problèmes quand on parle de victime	Problèmes quand on parle de bourreau
Emotions	Emotions
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tristesse</li> <li>- haine contre le bourreau</li> <li>- colère</li> <li>- culpabilité d'avoir survécu</li> <li>- baisse de l'estime de soi</li> <li>- vengeance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- remords</li> <li>- regret</li> <li>- colère</li> <li>- culpabilité</li> <li>- irritabilité</li> <li>- peur de la vengeance</li> </ul>

Source : Ndayambaje, 2001, p.10.

Ces événements traumatisants et les émotions qui en découlent auront des conséquences sur les relations interpersonnelles et familiales.

### 2.2.3 Les répercussions sur les relations interpersonnelles

Les études qui se sont orientées sur les conséquences de la guerre, de la violence, des désastres, du génocide, *etc.*, notent que ces événements altèrent le sens même que les gens ont de ce qui concerne le social. Ainsi, selon les spécialistes, « le traumatisme détruit le système social qui offre des soins, de la protection, et un sens à l'environnement de l'individu [les victimes se retrouvent isolées et] [il] s'ensuit une détérioration des relations sociales » (Kleber *et al.*, 1995, p.299). De la part des survivants du génocide, on note la perte de l'estime de soi et de l'image de soi, l'isolement, le sentiment d'injustice, le sentiment d'être exclu de la société, la crainte de la vengeance, le sentiment de vide intérieur, le fait de se sentir frustré et complexé, la méfiance. Et comme on peut le

pressentir, ces sentiments réduisent la capacité de la personne à interagir avec les autres. Le génocide des Tutsi, dans sa particularité, n'implique pas seulement les survivants, mais bien d'autres catégories de personnes. Parmi celles-ci se trouvent les femmes rescapées du génocide dont les maris sont incarcérés<sup>20</sup>. Celles-ci présentent des problèmes relationnels particuliers. Elles ne sont ni comprises par leur famille ni acceptées par leur belle famille, chaque partie les tenant à distance. Le même problème se retrouve chez ceux qui ont des parents d'appartenance ethnique différente. Certaines de ces personnes vivent des fois des drames même si, en général, on préfère les passer sous silence<sup>21</sup>. Ainsi, certains couples mixtes (couple Hutu-Tutsi) ainsi que leurs enfants ne se sentent accueillis, ni dans l'un ni dans l'autre groupe, et il est probable que certains risquent d'afficher des troubles d'identité. On doit dire aussi que les problèmes relationnels chez les ex-réfugiés d'avant 1994 surgissent surtout lorsqu'ils ne sont pas vraiment réintégrés. Pour les ex-réfugiés d'après 1994, les problèmes se posent aussi. Ils sont étiquetés de « tingitingi » (en référence à un des camps de réfugiés du Congo). Cette étiquette les identifie souvent aux génocidaires. Cela engendre parfois l'agressivité et la méfiance.

Nous avons fait état des relations entre rwandais guidées par les préjugés ethniques des groupes Hutu-Tutsi. Les violences ethniques et le génocide ont accru la rigidité de ces préjugés ethniques. A partir de cela, on pourrait oser dire qu'un fossé s'est creusé, dans une

---

<sup>20</sup> Cette situation fait penser au couple mixte au Rwanda (couple Hutu-Tutsi). Ces rescapées ont des maris coupables ou présumés coupables du génocide.

<sup>21</sup> Le constat du psychologue Christine Lebon peut nous illuminer à ce sujet. Nous transcrivons intégralement ces propos : « Cette Histoire sociale marque l'histoire des enfants rwandais d'aujourd'hui. Les fratries d'enfants de rescapés portent en effet les empreintes de ce qui s'est passé. La réalité des fratries impose dès lors aux enfants des questions sur l'origine de leurs singularités respectives. Comment, Paul, par exemple, jeune garçon de 13 ans, et sa petite sœur, Aline, 5 ans, les enfants de Juliette, nés de pères différents, pourraient-ils ne pas demander d'où ils viennent et ainsi devoir composer avec l'effroi du réel ? L'identité tutsi ou hutu étant transmise par le père, Paul est hutu, sa petite sœur est tutsi. Juliette, rescapée du génocide, m'interpelle lorsqu'elle apprend que je fais une recherche, me demandant d'aller voir son fils qui ne va pas bien. Lors de nos rencontres, un échange s'instaure entre Paul et sa maman, occasion pour celle-ci de raconter à son fils, en présence de sa fille, ses histoires d'amour avec les deux papas et donc l'historique de la naissance des enfants. Le jeune garçon exprime alors sa souffrance et son dégoût d'être le fils d'un homme qui, tout en ayant caché sa famille des interahamwe, est accusé d'avoir participé au génocide. Sa petite sœur dans ses bras ou jouant autour de lui, il dit à sa mère refuser la paternité de cet homme si celui-ci s'avère avoir été réellement un génocidaire. Juliette a par ailleurs quitté le papa de sa fille, homme tutsi, survivant, qui lui demandait de choisir entre Paul, qu'il qualifiait de fils d'interahamwe et lui-même. A partir de ce qui se vit horizontalement entre frères et sœurs donc, les enfants rwandais lèvent le voile souvent mis sur ce qui s'est passé, interrogent la dualité et découvrent ainsi la béance des pères, conséquence du génocide qui, réellement et symboliquement, les a assassinés » (LeBon, 2006, p.99).

fracture silencieuse, entre les rescapés du génocide et ceux qui ne le sont pas. Les propos d'Erny (2004) semblent confirmer cela : « différences d'apparence physique, de fonctions économiques, de statut social, de modes de vie ; sentiments d'appartenance, d'omnipotence et d'oppression, de supériorité et d'infériorité, ressentiments et rancœurs mutuelles, événements historiques traumatisants ayant creusé des fossés psychologiques entre groupes en présence ; *etc.* » (p.11).

Sans toute fois généraliser, au Rwanda, cette fracture qui, dans les cas reste tacite, se manifeste à travers des discours et des écrits extrémistes de la part de deux groupes cités qui font penser à une tendance à la bipolarisation de la société rwandaise. Cette bipolarisation conduit aux positions manichéistes et sadiques. Rappelons que le sadisme est le plaisir éprouvé à voir les autres souffrir, alors que le manichéisme est cette vision qui consiste à « divise[r] toute chose en deux parties, dont l'une est considérée tout entière avec ferveur et l'autre rejetée sans nuance » (Le Petit Larousse, 2003). Selon les manichéens, il existe deux blocs opposés qui n'admettent aucune possibilité à une troisième voie. D'un côté, il y a le bien, les bons, les anges, *etc.*, et de l'autre, le mal, les méchants ou les mauvais, les diables, *etc.* De peur de se laisser adoucir, un manichéen ne cherche pas à se mettre à la place de l'autre pour écouter ses souffrances. Pour lui, « seul compte, comme le dirait Maalouf, le point de vue des [siens], qui est souvent celui des plus militants de la communauté, des plus démagogues, des plus enragés » (Maalouf, 1999, p.44).

Cette situation empêcherait le partage des affects, condition nécessaire pour des relations positives entre les groupes.

#### 2.2.4 Le risque de transmission intergénérationnelle du vécu des Rwandais

Vers la fin des années 1960, des cliniciens de divers continents ont remarqué la présence de troubles psychologiques chez les enfants (Adelman, 2000, pp.221-225) de survivants de l'Holocauste, particulièrement des troubles liés à l'identité. Ils ont observé que leurs symptômes ressemblaient à de réels traumatismes. Ils ont alors émis l'hypothèse que

les traumatismes extrêmes pouvaient se transmettre d'une génération à l'autre, la deuxième génération s'appropriant les traumas parentaux comme si elle les avait vécus elle-même.

Pour leur part, les enfants de survivants qui n'ont jamais été confrontés aux atrocités vécues par leurs parents admettent ne pas saisir ce qui les fait souffrir mais relient leurs angoisses à celles de ces derniers, comme s'ils s'appropriaient une partie de leur existence<sup>22</sup>.

On a consacré beaucoup de publications à ces questions entourant la transmission des souvenirs traumatisants. Ce processus a été qualifié de transgénérationnel (Felsen, 1998), intergénérationnel (Sigal et Weinfeld, 1985), multigénérationnel (Danieli, 1985) ou de transmission générationnelle croisée (Lowin, 1995). Toutefois, on ne s'entend pas sur la manière de définir le phénomène signalé dans des générations entières de personnes dont les ancêtres ont survécu à un traumatisme.

Sans devoir évaluer toutes les hypothèses émises à ce sujet, limitons-nous à faire écho à ce que Prince fait remarquer dans son analyse de la transmission des souvenirs par les survivants de l'Holocauste. Il dit à ce sujet que :

[L]e mécanisme des effets de la deuxième génération est vu comme un mécanisme extrêmement complexe au cours duquel le traumatisme cumulatif que représente la

---

<sup>22</sup> Kellermann, le psychologue en chef du *National Israeli Center for Psychosocial Support of Survivors of the Holocaust and the Second Generation* (AMCHA) à Jérusalem rapporte le rêve de l'un de ses patients en psychothérapie : Je suis caché dans la cave, des soldats sont à ma recherche. Envahi par l'anxiété, je sais que s'ils me trouvent, ils me tueront sur-le-champ... Plus tard, je suis dans une file et j'attends qu'on me choisisse ou non; l'odeur de la chair brûlée flotte dans l'air et j'entends des coups de feu. Des personnes sans visage et sous-alimentées vêtues d'uniformes rayés se dirigent vers les fours crématoires. Ensuite, je me retrouve dans une fosse pleine de cadavres squelettiques. J'essaie désespérément d'enterrer les cadavres dans la boue, mais les membres dépassent toujours de la terre humide et flottent à la surface. Je me sens coupable pour ce qui est arrivé, même si j'ignore pourquoi. Je me réveille trempé de sueur et je me rappelle immédiatement que c'est le genre de cauchemars que j'ai depuis que je suis tout petit. Pendant toute une existence marquée par le deuil, je n'ai cessé de revenir vers les morts; vers les cadavres et les cimetières de la Seconde Guerre mondiale et de ressentir surtout le sentiment d'une douleur muette pour tous ceux qui sont morts dans l'anonymat (Kellermann, 2000, p. 2). Ce patient n'était pas un survivant de l'Holocauste. Comme l'explique Kellermann (2000), il s'agissait du fils d'une survivante du camp de concentration d'Auschwitz-Birkenau. Il était né longtemps après la fin de la guerre dans un pays très éloigné des horreurs de l'Holocauste. Ce cas a incité Kellermann à se demander pourquoi son patient faisait de tels rêves, un demi-siècle après la fin de la guerre? Pourquoi les enfants des survivants de l'Holocauste continuent-ils de vivre les effets de l'Holocauste comme s'ils avaient réellement été là? Comment expliquer ce qu'il convient d'appeler la « deuxième génération » qui semble partager le chagrin et la terreur de ses parents traumatisés?

communication parentale, les aspects de la relation parent-enfant déterminés par le contexte de l'Holocauste et l'imagerie historique fournie par le parent et par d'autres processus culturels sont modifiés par l'interaction avec les conflits liés au développement normatif, la dynamique familiale indépendante de l'Holocauste, les variables que représente la classe sociale, la culture, l'héritage juif et le statut d'immigrant (1985, p.27).

Plusieurs survivants qui ont fondé une famille après la Deuxième Guerre sont décrits comme étant continuellement préoccupés et fonctionnant en mode de survie sur tous les plans. Les carences affectives observées dans les familles sont reliées aux traumatismes massifs, ceux-ci étant, selon Sigal et Weinfeld (1985), un prolongement de traumatismes cumulatifs.

Barocas et Barocas (1973) observent les mêmes manifestations tant chez les enfants que chez leurs parents, c'est-à-dire une fragilité de la relation parentale, une grande vulnérabilité dans les situations de stress, des sentiments de culpabilité, de l'anxiété, de la dépression, des phobies et des réactions de panique. Chez l'adolescent on a noté des troubles de l'identité, avec un manque d'affirmation de soi, une ambivalence envers les parents, des sentiments de honte se mêlant à de la pitié et de l'admiration. Les adolescents oscillent entre le désir de s'épanouir, de se délivrer de ce rôle de sauveur de la famille et un sentiment de culpabilité face à leurs parents qui ont beaucoup souffert. L'hypothèse d'un «complexe d'enfant de survivant »<sup>23</sup>, présent chez tous les descendants mais pas nécessairement pathologique, a aussi été émise (Kestenberg, 1983).

Les travaux de Yeghicheyan (1983) et Altounian (1990) concernant le génocide des Arméniens affirment qu'il faut au moins deux générations pour intégrer un tel traumatisme, d'autant plus que les enfants de survivants font face à un déni du génocide qui brouille leur trame historique. Mais ce sont surtout les études portant sur les victimes

---

<sup>23</sup> La recherche de l'Arct-Ruhuka (2005) a montré que ce phénomène se trouve au Rwanda, même s'il est encore au niveau des parents et de leurs enfants. « Ce complexe se remarque chez les rescapés. Nous avons relevé dans les cas analysés le fait qu'ils se demandent encore comment ils ont pu échapper à la mort. Ils ne comprennent pas comment les autres sont partis et qu'eux sont restés. Ils sont partis, alors qu'ils étaient dans les mêmes conditions, dans les mêmes situations. Chez les parents, on remarque qu'ils ne trouvent d'explication d'être encore en vie alors que leurs enfants ont été tous tués. Les enfants n'arrivent pas à accepter la mort de leurs parents partis si tôt. D'autres témoignent à leurs référents que quand les survivants sont confrontés aux problèmes de la vie, ils regrettent d'être restés en vie. Le traumatisme second vient aggraver la situation à 19% des cas présentés » (p.18).

de torture et de répression qui présentent le plus d'analogies avec les survivants de l'Holocauste. Les enfants de parents ayant subi ce genre de traumatismes présentent des troubles psychologiques divers.

Platteau précise :

Comme dans les familles ayant vécu la Shoah, la première génération n'évoque pas le traumatisme, la deuxième comprend le mal-être des parents, mais a appris à ne pas poser de questions, et c'est la troisième génération qui parle, dénonce et agit la révolte de la première génération. Cette troisième génération garde une fidélité inconsciente au traumatisme qui devient transgénérationnel (Platteau, 2007, p.95).

La place du non-dit, le blocage massif des affects et l'état dépressif des parents semblent des éléments essentiels dans le développement de symptômes chez les enfants. Pour que le tableau soit plus complet, il faudrait élaborer sur le sens de l'événement, directement lié aux aspects socioculturels, historiques et politiques, parler de la honte (pas assez prise en compte selon moi) toujours présente dans la culpabilité des survivants, des deuils non résolus et impossibles, de l'impact de l'exil dans le cas de réfugiés, du fonctionnement familial.

Même si jusqu'à présent, à notre connaissance, il n'y a pas d'études faites sur ce phénomène de transmission intergénérationnelle des traumatismes au Rwanda (ce manque d'études est s'expliquerait par le fait qu'on est seulement à la seizième année du génocide et il est trop tôt pour que ce phénomène puisse se manifester), partant du fait que les chercheurs admettent que les souvenirs de génocide, de traumatisme et de tragédie s'incrument dans la mémoire collective durant des générations, on pourrait prévoir que ce phénomène se vérifierait dans le futur. A partir de quelques récits des survivants, nous pouvons déjà remarquer ce phénomène. A ce propos, Kluger dit qu'ayant connu l'inanité de la socialité humaine, les rescapés « évitent » souvent l'adresse à leur enfant.

C'est de ce désespoir en tout échange que relèvent, me semble-t-il, les prétendus mutismes des survivants. Quand il n'y a pas de tombe, le travail de deuil ne s'arrête pas [...] J'entends par tombe [...] le savoir sur la mort, sur la façon dont est mort un proche. Pour ma mère il n'y a pas eu un jour où elle ait su avec certitude qu'aucun des deux, ni l'homme

ni le gamin, n'avait pas échappé au meurtre de masse [...] Sa tête doit être hantée par les images les plus atroces, en partie inventées, en partie remémorées ; ce peut être l'une des raisons pour lesquelles, à peine après avoir passé un bref moment ensemble, sa compagnie me devient insupportable (Kluger, 1992, pp.104-105).

Dans un travail thérapeutique sur un groupe de rescapés rwandais, une psychologue Platteau note le même phénomène :

Dans ce groupe de travail, nous avons pu éprouver que le traumatisme génocidaire se transmet non dans les mots, mais dans ce qui n'est pas dit, dans tout ce qui est analogique, la métacommunication, l'émotion, l'ambiance créée autour d'un événement qu'on essaie d'oublier (...). Il est difficile pour moi de définir ce que les membres de ce groupe vont transmettre à leur descendance et à leurs pairs de cette expérience vécue. Je reste persuadée que les 'fantômes' se transmettent d'inconscient à inconscient. Je ne peux que m'utiliser pour tenter de comprendre cette transmission (Platteau, 2007, p.96).

Dans les études de cas cliniques, les séquelles à long terme de l'expérience de l'Holocauste ont été très fréquemment observées. Récemment, Sagi-Schwartz et collaborateurs (2004), dans une étude contrôlée de façon quasi expérimentale dans une perspective issue de l'attachement, éclaire pour la première fois les effets durables de l'Holocauste sur les survivants.

Les recherches ne montrent pas seulement les effets débilissants de ces traumatismes extrêmes liés à la guerre, mais aussi les étonnantes réserves de résilience et d'énergie de l'espèce humaine (Rutter et Maughan, 1997 ; Rutter et Sroufe, 2000). A côté de la confirmation des effets destructeurs de l'expérience de l'Holocauste chez les enfants survivants eux-mêmes, leur étude montre à quel point les victimes de désastres majeurs politiques et sociaux peuvent être résilients<sup>24</sup>, et créer des chances pour la génération

---

<sup>24</sup> La résilience est un concept qui provient de la physique et qui désigne la résistance du corps au choc. Plus tard, les sciences sociales la définiront par « la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative » (Cyrulnik, 1999, p.10). La résilience, c'est la capacité de rebondissement comme mécanisme d'adaptation et de survie permettant à un individu, même confronté à la mort et aux événements douloureux de la vie, de se reconstruire une vie sociale riche de sens (Cyrulnik, 1999, 2001; Delage, 2001;



future. Fort heureusement, la transmission intergénérationnelle ne regarde pas seulement le trauma psychologique mais aussi la résilience intergénérationnelle (Sagi-Schwartz *et al.*, 2004, p. 104).

Il ne serait pas faux d'affirmer que, dans le cas du Rwanda, la transmission intergénérationnelle ne saurait regarder uniquement le trauma psychologique du côté des survivants du génocide, mais aussi il pourrait être pareil pour ceux qui ont subi les tragédies dans l'exil, ceux qui ont participé au génocide et même ceux qui ont été des observateurs passifs, bref toute la société rwandaise.

Et que dire de l'ethnisme dans son contenu racial ? On ne pourra nier le rôle des parents dans la transmission « intergénérationnelle » des préjugés ethniques à leurs enfants par voie de la socialisation. De plus, comme nous avons eu l'occasion de le voir, les violences à caractère ethnique au Rwanda ont laissé une marque traumatique dans l'identité des Hutu comme des Tutsi – créant de part et d'autre, dans les deux cas, une auto-image de vulnérabilité et de faiblesse. Comme l'explique Volkan (1994), « le groupe insère dans son identité même la représentation mentale d'un événement traumatisant. Il transmet ensuite de génération en génération la représentation mentale de l'événement ainsi que les sentiments collectifs de douleur et de honte qui l'accompagnent, et les réactions de défense qui en résultent en présence de conflits perçus collectivement » (cité par Uvin, 1999, p.202).

Les travaux de prévention doivent tenir compte de ces deux types de trauma qui pourraient avoir un impact considérable sur les relations interpersonnelles présentes et futures des Rwandais.

### **3. Besoin et tentatives de reconstruction du tissu social**

Les conséquences du génocide et des massacres rendent impérieuse la reconstruction du pays. Dans ce domaine, le gouvernement a déployé ses efforts en

---

Fischer, 2003). Lecomte (1999, p.17) mentionne que les personnes s'en sortent pour elles-mêmes, pour les personnes qu'elles estiment ou encore pour réaliser un projet.

canalisant les forces économique, politique<sup>25</sup>, judiciaires<sup>26</sup>, sociales à cet objectif. Force est de constater que la tâche plus délicate et fondamentale est la reconstruction du tissu humain et social déjà en lambeaux. Poser les fondements solides des relations positives entre Rwandais est une condition sine qua non de la réussite de reconstruction du pays. Nous nous occuperons seulement du domaine éducatif pertinent pour notre sujet.

### 3.1 *En matière d'éducation*

Dans la démarche politique de reconstitution de la cohésion sociale, le domaine scolaire n'a pas été négligé. Les travaux de recherche qui ont été faits après le génocide, ont souligné le rôle de l'enseignement dans l'inculcation de l'idéologie ethniste et raciale. Ainsi, selon le Ministère de l'éducation :

La plus grande faiblesse de l'éducation rwandaise était donc son contenu (...). Les manuels scolaires d'histoire et d'éducation civique à tous les degrés d'enseignement s'efforçaient de justifier une politique discriminatoire. L'éducation populaire était détournée de ses objectifs initiaux. En effet, au lieu d'éradiquer l'ignorance dans la population, on a mis en place un

---

<sup>25</sup> Pour juguler le spectre de la division ethnique ayant mené au génocide, certaines mesures politiques ont été prises : l'effacement de toute référence ethnique dans la vie publique, la condamnation du « divisionnisme » et de « l'idéologie génocidaire », votation de la nouvelle constitution du Rwanda par le referendum en 2003 abrogeant la carte d'identité ethnique, prohibant toute discrimination basée sur l'ethnie et interdisant aux formations politiques de se réclamer d'une ethnie particulière. En matière de réconciliation, une commission dédiée spécialement à cette tâche a été créée en 1999: la Commission Nationale pour l'Unité et la Réconciliation (CNUR). Le but de cette commission est de combattre la discrimination et d'éradiquer les conséquences néfastes du génocide sur la population rwandaise.

<sup>26</sup> Outre le Tribunal pénal international pour le Rwanda (TPIR) institué en novembre 1994 par le Conseil de sécurité des Nations Unies pour traduire en justice les personnes impliquées. Les tribunaux nationaux sont également créés pour juger certains coupables. En plus de cela, des tribunaux locaux de procédure communautaire, les *Gacaca*, sont utilisés pour juger les milliers de personnes inculpés dans ces massacres. Le terme *Gacaca* signifie littéralement gazon, 'pelouse reposante et relaxante dans la propriété rwandaise' où les membres de la famille ou les voisins se réunissent pour discuter de questions les affectant directement. Basées sur l'habitude ancestrale des habitants d'une même colline de se réunir pour discuter des questions délicates, ces juridictions sont recrées pour permettre un accès à la vérité, à la justice et à la réparation. (Ministère de Santé, 2004). L'originalité de ce système s'explique par la spécificité du crime en lui-même, puisque l'exécution du génocide a reposé sur l'implication de milliers de citoyens. Ce modèle de justice traditionnelle est combiné avec les techniques de la procédure pénale moderne, mais confiées à la population elle-même et non aux professionnels du droit. Les motivations de la création de *Gacaca* consistent non seulement à désengorger les prisons mais aussi à trouver une nouvelle forme de justice qui pourrait mieux répondre aux attentes de la population.

système de propagande et d'incitation à la haine ethnique et régionale en exploitant savamment l'ignorance de la population (Mineprisec et Minesupres, 1995, p.16).

Pour cette raison, « Il fallait (...) prendre en compte l'échec de l'éducation qui a conduit notre pays au génocide. Pour ce faire, une restructuration du système éducatif rwandais était à opérer : une Nouvelle Politique Sectorielle a été adoptée et de nouvelles structures ont été mises en place » (Ministère de l'Education, 2007, p.7).

En vue d'atteindre la cohésion sociale, le nouveau projet politique « Vision 2020 » se fixe sept objectifs dont celui du développement des ressources humaines<sup>27</sup>. Ainsi, la formation serait une des branches sur laquelle reposera cette cohésion sociale puisque « chacune de ces étapes de développement est fortement dépendante de l'éducation » (Rutayisire *et al.*, 2004, p.346).

Selon le Ministère de l'Education, citant les documents officiels sur l'éducation parus après le génocide de 1994, l'éducation au Rwanda poursuit une double finalité : « Elle doit former les ressources humaines pour le développement économique et social, et promouvoir la paix, la tolérance au sein de la société rwandaise » (1998, p.25).

Les missions qui sont assignées au secteur éducatif sont nombreuses, mais peuvent se résumer dans les termes suivants : « Dispenser aux Rwandais une éducation morale, intellectuelle, sociale et physique qui serve à la promotion de la personne humaine et au développement durable de la société rwandaise » (*ibid.*, p.25).

Plus spécifiquement, l'éducation a pour buts de :

- Eduquer un citoyen libéré de toute sorte de discrimination, d'exclusion et de favoritisme ;
- Contribuer à la promotion de la culture de la paix et mettre l'accent sur les valeurs rwandaises et universelles de justice, de paix, de tolérance, de respect des droits de la personne humaine, de solidarité et de démocratie ;

---

<sup>27</sup> Les autres objectifs sont : bonne gouvernance, modernisation de l'agriculture, développement de l'industrie, développement et promotion de l'entrepreneuriat, intégration économique régionale, réduction de la pauvreté.

- Dispenser une éducation intégrale sur le plan moral, intellectuel, social, physique et professionnel par la promotion des compétences et des aptitudes individuelles au service de la reconstruction nationale et du développement du pays.
- Développer chez le citoyen rwandais l'autonomie de pensée, l'esprit patriotique, le sens de fierté civique, l'amour du travail bien fait et la conscience globale;
- Éliminer toutes les causes et obstacles qui conduisent à la disparité en matière d'éducation, que ce soit le genre, l'infirmité, le groupe géographique ou social.
- Promouvoir une éducation respectueuse des droits de l'homme et adaptée à la situation du pays.

### 3.2 Programmes d'éducation sociale

Pour réaliser ces buts, concrètement, certains programmes d'éducation sociale ont été adoptés, surtout au niveau de l'école primaire et du secondaire. Nous nous intéresserons à l'école primaire pour la raison que les élèves y ont l'âge social et qu'elle est obligatoire pour tout rwandais, tandis que l'école secondaire ne l'est pas. L'enseignement primaire dure six ans<sup>28</sup>, dont trois ans de premier cycle pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture en langue maternelle (kinyarwanda) et actuellement l'anglais ainsi que des mathématiques de base, et trois ans de deuxième cycle pour l'enseignement général dit fondamental. L'âge d'admission légal est de 7 ans.

En matière d'éducation sociale, il existe des programmes récents (ils datent de 2006) d'éducation dits : « *Macmillan Rwanda. Etudes Sociales* » destinées aux écoles

---

<sup>28</sup> A partir de 2006, une nouvelle politique dite « *Education de base de 9 ans (Nine years basic education)* » en matière de l'éducation a été instaurée. Elle vise une augmentation du taux d'alphabétisation, de connaissance et des compétences de la population. La politique de l'Education de base a été approuvée par le Conseil des Ministres en Février 2006, ce qui va influencer l'universalisation de l'enseignement primaire en termes d'inscription ou de scolarisation et de complétion. Selon ce système, l'élève doit étudier le Tronc Commun (c'est-à-dire les trois ans d'école secondaire) en Education de base (six ans de primaire et trois ans de Tronc Commun de premier cycle secondaire).

primaires. Il s'agit d'un nouveau cours composé de six niveaux rédigés par des experts en sciences sociales. Il couvre en détail tous les objectifs et thèmes du programme de l'année 2005 relatifs à l'Etude des Sciences Sociales pour l'Enseignement Primaire. Chaque année a un programme ajusté à son niveau. Les enseignants et les élèves ont des manuels propres.

Nous présentons le contenu des programmes en mettant en exergue ce qui a trait à la promotion des habiletés sociales.

### 3.2.1 Programme du premier cycle du primaire

Le programme de chacun de ces trois années est structuré en 24 petites unités (chaque unité s'étend sur deux pages). Quant au contenu, pour la première année, quatre sur 24 unités portent sur les habiletés sociales. Celles-ci concernent la bonne conduite (la politesse, la générosité, l'amitié) ; bonne entente avec les autres, en famille et avec les voisins; entraide mutuelle ; collaboration (en famille, à l'école). Les autres unités sont dédiées à la description et au bon maintien de l'environnement, à l'hygiène, aux besoins et aux droits de l'enfant.

Pour la deuxième année, le contenu est concentré sur le milieu scolaire et familial. Les habiletés sociales promues s'étendent sur huit unités. Celles-ci concernent surtout la résolution non-violente des conflits en famille et à l'école (causes des conflits, la façon de résoudre les conflits, ceux qui peuvent aider les personnes à résoudre des conflits) ; le rôle des jeux et sport dans la culture de la paix ; la politesse à l'école ; partager avec les autres. Les autres unités parlent d'environnement, hygiène, des besoins et droits de l'enfant à l'école.

Pour la troisième année, quatre sur 24 unités concernent les habiletés sociales. Ces unités insistent sur l'unité en famille et à l'école, la coopération. La quasi-totalité des unités parlent de l'organisation du village (sa description, les conseillers locaux, les devoirs, leur gestion...), de l'environnement et de l'hygiène.

### 3.2.2 Programme du second cycle du primaire

Ce programme est également structuré en 24 unités. Le contenu de la quatrième année est plutôt un enseignement civique (administration centrale, administration du territoire). Les habiletés sociales y sont absentes, l'on se limite à quelques allusions sur l'harmonie entre les personnes et les valeurs universelles d'égalité et démocratie. On y trouve aussi quelques éléments de la culture rwandaise (ce qui a trait à la tradition : croyances, éducation, littérature traditionnelle, jeux et loisirs traditionnels), l'économie (agriculture, élevage, artisanat, commerce).

Pour la cinquième année, le contenu reste substantiellement le même, ce qui change c'est le remplacement du district par la province en matière politique.

Le programme de la sixième année est centré sur l'histoire du Rwanda : le Rwanda ancien, le Rwanda sous la colonisation, l'indépendance du Rwanda, le génocide, et le fonctionnement du gouvernement actuel et ses activités dans la reconstruction du pays. La version des faits qu'on présente est celle de l'historiographie récente. Les thèmes d'unité, de coopération et de développement sont repris et de plus quelques unités sont consacrées à des maladies contre lesquelles se prémunir (le Sida, les IST, la malaria) ainsi que l'alcoolisme.

Après ce bref parcours des programmes utilisés à l'école primaire, quelques observations s'imposent. Comme nous l'avons vu, le Ministère de l'éducation s'est fixé les objectifs à atteindre à savoir : éduquer un citoyen libéré de toute sorte de discrimination, d'exclusion et de favoritisme ; promouvoir la culture de la paix et mettre l'accent sur les valeurs rwandaises et universelles de justice, de paix, de tolérance, de respect des droits de la personne humaine, de solidarité et de démocratie.

Néanmoins, il reste à savoir si le contenu des programmes utilisés est à la hauteur, c'est-à-dire en mesure d'opérer le changement escompté chez les élèves. L'enfant qui arrive à l'école primaire ne part pas du « niveau zéro » : c'est un individu doté de mémoire et d'histoire. En effet, l'enfant traite l'information sociale avec sa propre perception et interprétation des événements qui sont teintés par son passé et ses expériences sociales (Crick et Dodge, 1994).

L'éducation aux valeurs, à la paix, à la solidarité, à l'unité et aux autres valeurs, l'égalité des genres, *etc.*, en soi est importante. Le programme décrit ces valeurs, montre leur importance et encourage les enfants à les mettre en pratique. Cependant, difficilement ces connaissances acquises pourraient réellement avoir l'impact sur le comportement des enfants et modifier leurs attitudes. A titre d'exemple, prenons le cas de la norme de la responsabilité sociale qui prescrit que nous devrions aider les personnes qui dépendent de nous et ceux qui ont besoin de nous. En général, entre 8 et 9, les enfants acquièrent cette norme de la responsabilité et expriment leur consensus. Cependant, il a été démontré que la connaissance des valeurs, des normes en soi, ne porte pas en général, aux actions sociales (Bryan et Walbek, 1970 ; Mussen et Eisenberg-Berg, 1985, pp.16-17). Pour réussir à agir conformément aux valeurs et normes apprises et intériorisées de l'aide, de la collaboration, du partage, l'enfant doit avoir la capacité de percevoir les besoins de l'autre personne, les interpréter correctement et reconnaître qu'elle peut être aidée. En outre, l'enfant doit se sentir personnellement compétent dans cette situation, c'est-à-dire capable de donner ce qui est nécessaire, et le coût ou le risque requis par l'aide doit être évalué personnellement. Quand ces présupposés ne sont pas respectés, même si l'enfant connaît la norme de la responsabilité sociale ne donnera probablement pas son aide. Cela étant, pour obtenir un changement chez les enfants, on doit développer chez eux ces compétences sociales par des procédés psychologiques validés. La réalité où naissent les enfants rwandais, est une réalité où les blessures des gens sont encore sanglantes. Blessures dues à la haine de l'autre perçu comme différent jusqu'à la volonté de le supprimer. Il en découle que même s'il est primordial enseigner les valeurs aux enfants, il n'est pas cependant suffisant. Comme le dit Nanni :

Plus qu'éduquer aux valeurs, il s'agit d'éduquer à la valorisation, c'est-à-dire saisir, expérimentalement et intellectuellement, sa façon d'établir les relations avec les autres, dans le monde, dans l'histoire, dans les structures sociales, en en saisissant les aspects de significativité personnelle et communautaire, essayant de participer à leur 'être plus' sensé et concret (Nanni, 1997, p. 230).

A notre avis, pour y arriver, il faudrait une mise au point des programmes spécifiques psychopédagogiques visant au développement des compétences socio-relationnelles des enfants de type préventif et promotionnel qui visent à valoriser l'autre. Le contexte socio-relationnel a ceci de particulier qu'il est dominé par le problème de l'autre considéré comme une menace pour sa propre survie. En ce sens, il faudra promouvoir, chez les enfants, la capacité de se décentrer de soi-même et considérer l'autre comme semblable à soi-même; de se mettre à la place de l'autre pour voir les situations comme il les perçoit et partager ses états émotionnels et arriver jusqu'à émettre un comportement positif en faveur de l'autre.

#### **4. Vers la prévention et la promotion de la santé mentale**

Les écrits sur le Rwanda concordent sur le fait que la racine de tous ses maux est la mauvaise gestion des différences dites « ethniques ». Partant de cela, la plupart des auteurs proposent quelques pistes de solution pour briser le cercle vicieux de ces violences à caractère ethnique. Pour certains, il est nécessaire de démystifier les ethnies, c'est-à-dire dédramatiser le débat sur les questions ethniques et sur les préjugés qui les sous-tendent. Pour d'autres, pour arriver à résoudre les conflits construits dans le processus historiques, il convient de réaliser des recherches historiques et sociologiques pour les anticiper mais aussi gérer le mieux possible ces informations (ce qui n'a pas été le cas au Rwanda), il convient aussi que tous les acteurs (l'Etat, les organisations et les individus) concernés s'inscrivent dans une logique constructive, c'est-à-dire pouvant reconnaître les erreurs (délibérées ou non) du passé pour partir sur de nouvelles bases.

Nous devons reconnaître que les pistes indiquées sont intéressantes, cependant, elles restent toujours sur le plan théorique et n'offrent pas de modalités pratiques, en d'autres termes elles n'affrontent pas le problème du *comment* y arriver. A notre avis, pour pallier à cette situation, comme nous y avons fait allusion, il serait plus profitable d'implanter des programmes scientifiquement validés de type préventif et promotionnel. Le vieil adage « Mieux vaut prévenir que guérir » est tout aussi vrai pour faire sortir le Rwanda de l'impasse.



#### 4.1 *Notions de prévention et de promotion de la santé mentale*

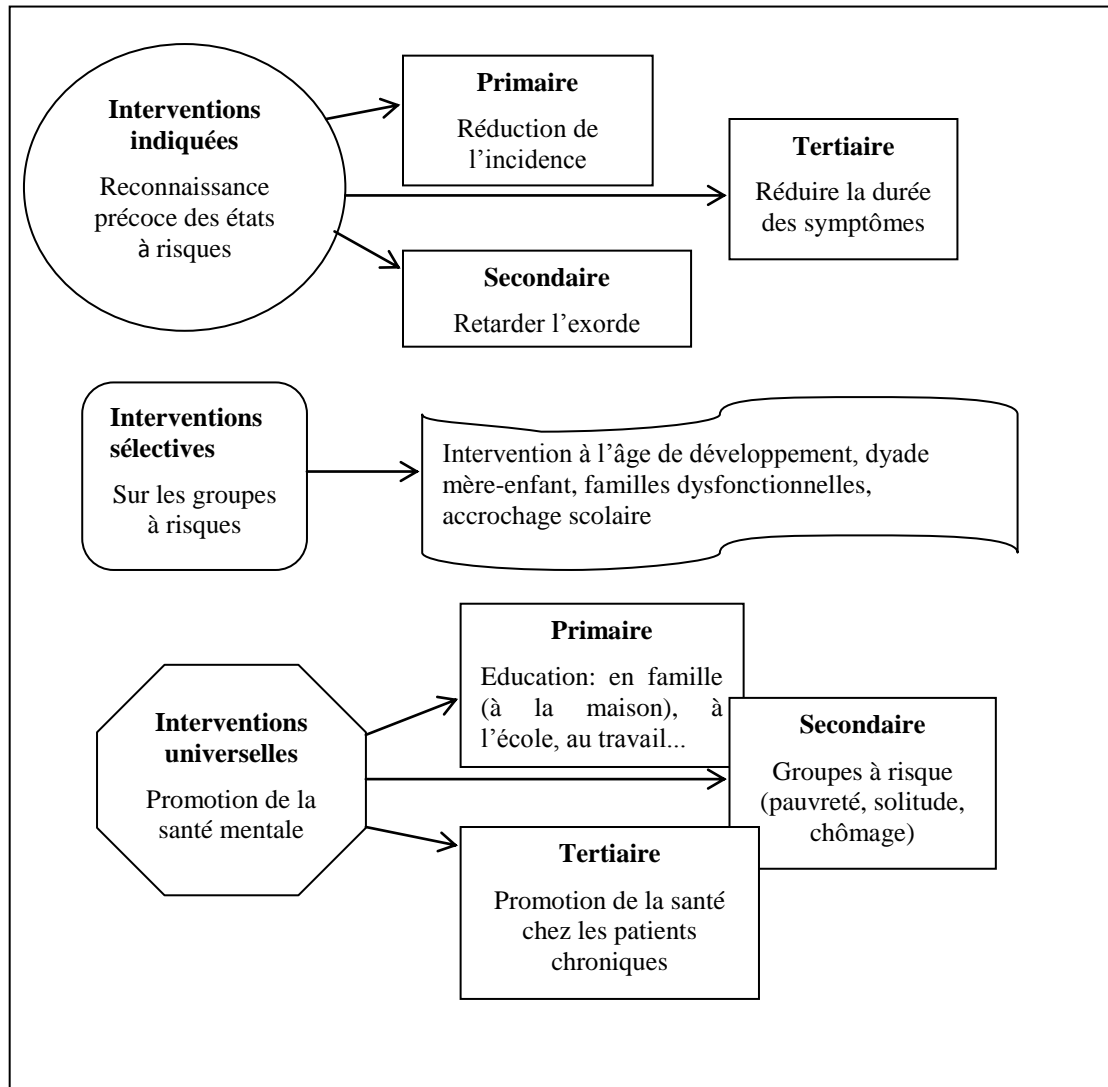
Le concept de prévention est pris dans le domaine de la médecine et est entré dans le domaine de la psychologie de la santé mentale. De manière générale, la prévention vise à diminuer l'incidence et la prévalence des pathologies au sein de la population. La prévention peut-être considérée selon le critère temporaire ou en fonction des caractéristiques des personnes à qui s'adresse le programme de prévention.

En fonction de critère temps, on distingue généralement trois types de prévention : a) prévention **primaire**, qui concerne les actions entreprises avant l'apparition d'un problème ; b) prévention **secondaire**, qui intervient après la résolution d'un problème passager, dans le but qu'il ne réapparaisse pas et c) prévention **tertiaire**, lorsqu'un problème devient permanent, pour prévenir des risques ou complications supplémentaires (cfr Orford, 2006, p.208).

En fonction des caractéristiques des personnes à qui s'adresse le programme de prévention, trois types de prévention peuvent être différenciés : la prévention **universelle** vise un groupe global, sans que celui-ci soit forcément exposé à des facteurs de risque particuliers. Elle offre les mêmes mesures à tous les membres du groupe. La prévention **sélective** vise des groupes ou des individus spécifiques qui se distinguent par une exposition accrue à des facteurs de risque. La prévention **indiquée** s'adressent aux individus qui ont démontré des problèmes comportementaux et pour lesquels les mesures appliquées visent à améliorer leur développement. Il peut, par exemple, s'agir de programmes thérapeutiques pour les jeunes délinquants (cfr Rowling *et al.*, 2004).

Le concept de promotion de santé mentale est strictement lié à celui de la prévention. C'est une stratégie de médiation entre les personnes et leur milieu dont l'objectif est d'harmoniser les choix personnels et responsabilité sociale de la santé pour créer un futur sain. Il s'agit : a) d'analyser et identifier les ressources personnelles et sociales capables de produire santé à l'individu, au groupe et à la collectivité ; b) programmer et implanter des interventions visant l'incrémentation de ces ressources.

Figure 1 Interventions préventives et promotionnelles



Source : Inspiré de Rowling *et al.*, 2004, p.41

Comme ce schéma le fait voir, le type d'intervention que nous privilégions pour le cas du Rwanda est celle universelle de type primaire. Plus précisément il s'agit d'investir dans l'éducation de la jeune génération dans l'optique synergique qui engage non seulement les élèves mais aussi les parents et les enseignants.

A ces notions de prévention et de promotion de la santé mentale, il convient d'en préciser une autre de caractère méthodologique, celui de programme validé empiriquement.

Différents critères doivent être remplis afin qu'un programme de prévention puisse être considéré comme validé et qualifié d'« *evidence based program* » (Webster-Stratton et Taylor, 2001 ; LeMarquand *et al.*, 2001). Tout d'abord, les méthodes d'intervention auxquelles font appel les programmes validés s'appuient sur une ou plusieurs théories de référence. Par exemple, le modèle du développement social, apprentissage social, théorie développementale, *etc.* De plus, afin qu'un programme soit considéré comme validé, il est nécessaire que le contenu de l'intervention soit largement détaillé dans un manuel et que les implantations réalisées soient en adéquation avec ce dernier. Ainsi, une évaluation du processus d'implantation (ou contrôle de qualité) est toujours associée à la mise en place du programme.

Enfin, un programme validé a fait la preuve de son efficacité. Des données scientifiques d'évaluation de résultats sont disponibles (articles scientifiques, rapports de recherche détaillés...). Pour que l'efficacité d'un programme soit considérée comme démontrée scientifiquement, différents critères doivent être réunis. L'évaluation du programme est réalisée à l'aide d'un protocole expérimental rigoureux. Un groupe de personnes ayant participé à l'intervention est comparé à un groupe témoin n'ayant pas bénéficié du programme à l'aide d'un essai randomisé et contrôlé (répartition aléatoire des personnes dans les groupes) ou, au minimum, d'un plan quasi-expérimental (équivalence des groupes contrôlés). Les effets ou événements collatéraux sont contrôlés et le taux d'abandon des participants est faible. Des analyses comparant les sujets qui participent au programme à ceux qui abandonnent sont réalisées. Les instruments de mesure sont fidèles et valides et adaptés aux phénomènes évalués. On distingue généralement les mesures de résultat, les mesures associées aux variables médiatrices et les mesures associées aux variables modératrices.

#### 4.2 Investir dans l'éducation de la jeune génération

L'éducation est l'un des piliers sur lesquels le pays veut bâtir une nouvelle ère. Nous sommes de l'avis que l'âge scolaire soit l'âge idéal pour une éducation aux valeurs humaines les plus élémentaires, indispensables à la vie sociale et politique du pays que requièrent les besoins du temps. En Kinyarwanda, nous disons : « Igiti kigororwa kikirigito » (=la bonne forme de l'arbre lui est donnée quand il est encore jeune).

S'il faut donc chercher une solution durable du problème de relations interpersonnelles au Rwanda, se tourner vers les enfants nous paraît absolument nécessaire. Cela l'est d'autant plus qu'aujourd'hui plus de 45% des Rwandais sont les enfants de moins de 15 ans et la plupart n'ont pas vécu directement le drame rwandais (Ramazzoti, 2007, p.114).

Tableau 3 : Données démographiques du Rwanda 2007

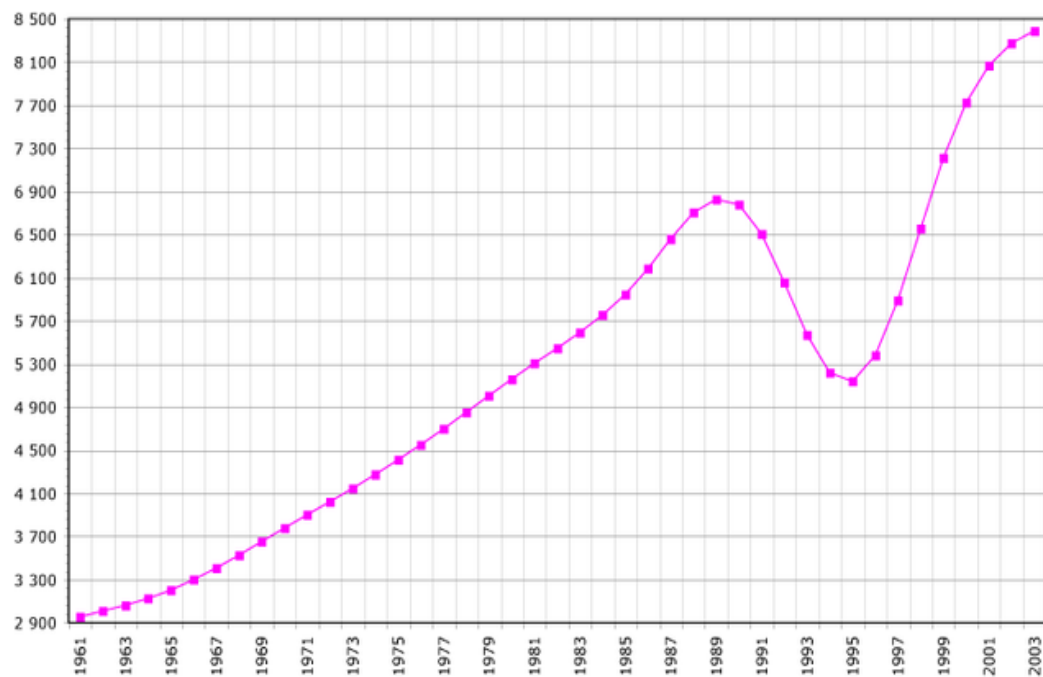
<b>Population</b>	8 648 248 habitants
<b>Densité de la population</b>	328,4 hab./km <sup>2</sup>
<b>Taux de croissance de la population</b>	2,43 %
<b>Moyenne d'âge (population totale)</b> -Hommes - Femmes	18,6 ans 18,4 ans 18,8 ans
<b>Structure par âge</b> -0-14 ans -15-64 ans - 65 ans et plus	41,9 % 55,6 % 2,5 %
<b>Rapport de masculinité (population totale)</b> - À la naissance - Moins de 15 ans - 15-64 ans - 65 ans et plus	0,99 homme/femme 1,03 homme/femme 1,01 homme/femme 0,99 homme/femme 0,67 homme/femme
<b>Part de la population urbaine</b>	20 %

Sources : *Démographie du Rwanda*, in *Wikipédia*, (le 01.08.07)

Sans pour autant répéter les informations de ce tableau, nous voudrions insister sur quelques points. Par exemple, la densité de la population de ce tableau, très élevée pour un

pays rural comme le Rwanda. De même, le pourcentage de moins de 14 ans, qui s'explique bien sûr par le fort taux de naissances mais aussi par le fait que cette génération n'a pas été touchée par le génocide car elle n'était pas encore née.

Figure 2 : Evolution de la démographie entre 1961 et 2003



Source : *Chiffre de la FAO, 2005. Population en milliers d'habitants*

Quant à la courbe ci-dessus, l'on se rend compte de la pente vertigineuse représentant le nombre de morts et de personnes ayant quitté le pays. A la seule vue de ce graphique on est interpellé et l'on se demande quelle est l'horreur qu'a pu connaître le Rwanda. Cependant, au-delà des morts, la courbe remonte fermement, comme un pied de nez à l'histoire (natalité, retour au pays), victoire de la vie qui reprend ses droits.

Par ces tableaux, nous voudrions montrer que la chance de sortir le Rwanda du cycle vicieux des problèmes socio-relationnels est d'investir dans la jeune génération.

Les recherches ont démontré que l'intervention préventive à l'école est une des méthodes les plus efficaces. Plus efficace encore quand elle est associée à une formation des parents ou des enseignants.

### 4.3 *Quelques critères guides pour le choix des programmes d'intervention adaptés à la situation du Rwanda*

La situation socio-relationnelle du Rwanda que nous avons présentée est particulière et toute tentative de solution devrait remplir certains critères pour être efficace. Nous énonçons quelques principes sur lesquels devraient se baser les programmes de prévention de type promotionnel pour bien s'adapter à la situation du Rwanda et rendre efficace l'intervention.

#### 4.3.1 Le développement de personnes autonomes mais connectées aux autres

Les expériences positives soit dans le milieu familial soit dans le milieu scolaire peuvent contribuer à structurer un style de vie prosocial-altruiste, une estime de soi positive et le sens de la sécurité personnelle, bref tous les éléments qui sont à la base des attitudes bienveillantes vis-à-vis des autres, et la capacité de formuler de façon autonome ses propres jugements et d'exprimer librement ses pensées et ses sentiments. Il s'agit d'offrir à l'enfant en voie de développement la base solide qui est indispensable pour réussir à prendre des décisions de façon autonome et responsable à l'âge adulte.

Le risque de mettre en acte la violence pour nuire à l'autre est moindre dans le cas des personnes caractérisées par un Soi autonome, mais également disposées à la connexion avec les autres et à tenir compte de leur perspective, dotées d'une identité personnelle bien définie, claire et sûre qui soit cependant soutenue par de telles connexions. Ce moindre risque dépend aussi du fait que de telles personnes sont capables de réfléchir sur les implications des lignes d'actions qu'ils entreprennent, dont elles se considèrent comme responsables, et du fait qu'elles sont capables de vivre avec un certain niveau de malaise qui est intrinsèquement liée à notre aventure existentielle (Ravenna, 2004, p.341). Ce moindre risque dépend aussi et surtout du fait que les personnes avec ces caractéristiques sont moins sujettes aux influences, à la conformité exercées par les individus influents et/ou par les membres du groupe d'appartenance. Elles sont, en effet, moins attirées par les

formes d'adhésion non critiques aux normes partagées par leurs groupes ou par la fascination des idéologies qui promettent le plein rachat des injustices subies. Il s'agit, en outre, de personnes qui, dans leurs échanges sociaux, privilégient une dimension interpersonnelle (qui permet de saisir la spécificité de leurs interlocuteurs) plutôt qu'une dimension d'intergroupes, et qui sont conscientes des distorsions impliquées dans la perception sociale.

Cela apparaît fondamental, dans une culture collectiviste où s'inscrit celle rwandaise, où l'individu n'est pas libre d'avoir une opinion allant à l'encontre de celle du groupe et donc tend à se conformer aux normes ou idées partagées par son groupe d'appartenance, et quand celui-ci demande de maintenir les distances vis-à-vis de l'autre groupe ou de l'attaquer, il est très probable que ces personnes s'y conforment (Triandis et Triandis, 1962). C'est ce qu'exprime Ntampaka en ces termes : « [L]a société rwandaise considère que une [sic] divergence d'opinions mène au désordre communautaire et que l'unité de la pensée maintient la cohésion sociale » (2001, p.6).

Cela s'est vérifié dans la tragédie rwandaise où l'idéologie ethniste a entraîné certains à commettre des crimes sous prétexte de solidarité avec leur groupe d'appartenance.

Celui qui a atteint un sens intégré du concept de Soi dispose du background émotionnel qui lui consent d'accepter les opinions et points de vue divergents sans y réagir comme s'il s'agissait d'une attaque à sa personne, à son bien-être, et sans juger les autres sur la base des catégories simplistes. L'importance du développement de ces aptitudes est évidente dans des cultures africaines à caractère collectif comme celle du Rwanda où le point de vue divergeant de l'autre est considéré comme une attaque à sa personne et compromet les relations interpersonnelles (Crea, 2006, pp.123-124).

#### 4.3.2 La perception attentive et positive d'autrui

Les convictions que les individus se font à propos de la nature humaine et des groupes sociaux auxquels ils appartiennent, comme ceux du dehors de leurs groupes, peuvent influencer considérablement la façon de percevoir les actions des autres. Ainsi,

comme nous l'avons vu dans le cas des préjugés ethniques au Rwanda, plus on tend à voir les autres personnes comme hostiles, plus on pourra percevoir certaines actions peu claires ou ambiguës comme intentionnellement menaçantes et au contraire des gestes amicaux comme sournois ou manipulateurs. Le type de réaction que nous mettrons en acte, soit de fuite ou de violence, produira chez nos interlocuteurs des réactions déterminées qui, probablement, confirmeront nos croyances initiales.

Les personnes créent et maintiennent leurs réalités sociales à travers un cycle qui est souvent un cercle vicieux (qui peut être bienveillant ou malveillant) (Ravenna, 2004, p.343). De cela, découle la nécessité que les individus et les groupes soient mis dans les conditions de reconnaître comment les perceptions réciproques sont influencées par les erreurs fréquentes et des distorsions, et qu'ils peuvent acquérir ces formes de pensées critiques qui les mettent à l'abri des modalités de pensées automatiques<sup>29</sup> et/ou simplement égocentriques qui caractérisent les représentations sociales.

Les programmes de prévention dans ce cas permettront aux enfants d'être en contact avec les autres et de les percevoir mieux et les expérimenter comme ils sont sans recourir aux clichés sociaux. Quand les personnes ont peur (ou sont très fâchées) leur état d'activation émotionnelle favorise, en effet, les simplifications et les décisions basées surtout sur les préjugés, les jugements sommaires et les réactions automatiques qui les

---

<sup>29</sup> Le concept de « pensée automatique » est un important concept de l'approche cognitive en psychologie (voir Beck, 1984). Les pensées automatiques sont des interprétations des expériences vécues. La distorsion cognitive est responsable de la pensée automatique ; c'est un moyen d'évaluer une situation sans fondements. Elles sont les paroles spontanées que l'on se dit à soi-même qui traduisent tout ce que nous savons du monde, nos croyances, nos souvenirs, nos émotions, inscrits au plus profond de notre personnalité (Par exemple : « je n'y arriverai jamais », « on ne m'apprécie pas », « je dois réussir pour être apprécié »). Ce mode de pensée n'est pas contrôlé ou conscient. L'individu est passif. Ses pensées s'imposent à lui-même comme des schémas prédéfinis issus de l'observation (subjective et déformée) par le sujet de lui-même de son environnement et de toutes leurs interactions. Contrairement aux pensées volontaires ou dysfonctionnelles, qui sont séquentielles et lentes, les pensées automatiques sont parallèles et rapides. Elles surgissent avec profusion, comme par salves, de façon involontaire, par exemple à l'occasion d'une circonstance déclenchant activatrice. Elles sont souvent associées à des émotions intenses. « Elles tournent en boucle indéfiniment à la manière du mentisme des insomniaques et comportent des jugements d'autodénigrement, des opinions dévalorisantes attribuées aux autres, une vision catastrophique du monde et du futur. Elles sont comparables en tous points à celles d'un sujet normalement pessimiste mais sur un modèle de ressassement intensif à l'origine d'un sentiment d'hyper lucidité fallacieuse » (Debray et Nollet, pp.24-25).



induiront à voir les autres comme ayant tort ou comme étant mauvais et mal intentionnés à leur égard.

Une considération attentive et pondérée de la situation, ou bien l'activation des structures cognitives plus appropriées plutôt que celles plus accessibles, peut éviter que les réactions soient influencées par telles distorsions et permettre de trouver des solutions alternatives empathiques et prosociales. A travers la redéfinition du sens de la situation permettant d'envisager les diverses perspectives, les enfants pourront développer et élaborer les connaissances empathiques à propos des perspectives de leurs interlocuteurs et ainsi prendre distance des modes d'agir égocentriques et narcissiques. Ceci est particulièrement important dans le contexte rwandais où la perception de l'autre est très influencée par les représentations sociales négatives des membres qui n'appartiennent pas à son groupe et cela a un impact sur les modes de raisonner tordus et polarisés des deux parties.

#### 4.3.3 Education affective, partage des états affectifs avec autrui et relations positives avec les autres

Les personnes qui travaillent actuellement au Rwanda auprès d'adultes et d'enfants et celles qui connaissent la culture rwandaise, s'accordent pour dire que les Rwandais ne livrent pas facilement leurs sentiments, leurs états d'âme ni ceux de leurs proches. L'ensemble de cette affirmation se résume dans le proverbe rwandais qui dit que « les larmes de l'homme coulent vers l'intérieur ». Dès leur plus jeune âge les enfants sont éduqués pour dissimuler leur désarroi, leur douleur et leur détresse psychologique. La sagesse populaire dit qu'il est dangereux d'exposer ses problèmes en public, un ennemi pouvant s'en servir contre vous.

Même si cette situation n'est pas à généraliser, cependant, nous sommes convaincu que l'éducation au Rwanda a besoin de considérer cet aspect socio-affectif. Premièrement, parce qu'il est hors doute que l'éducation émotionnelle<sup>30</sup> joue un rôle important dans la

---

<sup>30</sup> Il suffit de rappeler la notion d'Intelligence émotionnelle. Parmi les modèles d'Intelligence émotionnelle, le modèle de Goleman (1995) définit l'intelligence émotionnelle comme la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres. Elle est décomposée en quatre principaux concepts déclinés

compétence sociale (Goleman, 2006). Ensuite, comme on l'a bien vu les événements tragiques qu'a connu le Rwanda, ont occasionné certaines émotions particulières liées à la souffrance causée par les autres et ces émotions qui influence la vie des Rwandais aujourd'hui, soit personnellement ou dans les relations interpersonnelles. Enfin, parce qu'on a noté que le blocage massif des affects de la part des parents qui ont vécu les événements du Rwanda risque de se transmettre aux générations futures, créant en eux des traumatismes psychologiques. Il est donc évident qu'éduquer les jeunes générations à reconnaître les émotions, à les exprimer adéquatement et à les gérer jouerait un rôle important à leur bien-être psychosocial.

Tout cela vise à développer chez les enfants dès leur jeune âge la capacité d'entretenir les relations positives entre eux en renforçant la perception de similarité entre eux. En se concentrant sur les états émotionnels d'autrui et en les partageant, on peut réussir à réduire les sentiments et les attitudes négatives à l'égard des autres surtout quand ils appartiennent au groupe différent du sien. En plus, cela pourrait créer en eux un sens de connexion qui s'étend, au-delà de son groupe d'appartenance, à tous les êtres humains. Cela constituerait un point de départ pour chercher de construire une société où chacun ou bien chaque groupe se meut de façon réciproque vers l'autre et non contre lui. Une profonde connexion aux autres et l'expérience des personnes et les institutions bénévoles développent des sentiments de sécurité et de confiance en soi. Ainsi, en développant le comportement *en faveur de* l'autre chez les enfants d'âge scolaire ils acquièrent la confiance en leur capacité d'obtenir une assurance et la satisfaction des motivations essentielles à travers la connexion et la coopération (Ravenna, 2004, p.347).

Ces principes nous aideront à motiver le choix du type d'intervention qui pourrait s'avérer efficace pour la résolution des problèmes interpersonnels rwandais.

---

en compétences : la conscience de soi ou auto-évaluation (capacité à comprendre ses émotions et à reconnaître leur incidence), la maîtrise de soi ou autorégulation (capacité à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation), la conscience sociale ou empathie (capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir tout en comprenant les réseaux sociaux) et la gestion des relations ou aptitudes sociales de communication (qui correspond à la nécessité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et en gérant les conflits). Les recherches ont montré que le développement de ces compétences réduisaient notablement les violences entre enfants, les aidaient à réussir au niveau scolaire et plus tard dans le monde du travail (pour en savoir plus voir les travaux de Mayer, Roberts et Barsade, 2008, pp.507-536).

### **Quelques réflexions en guise de conclusion**

Ce chapitre a voulu montrer le problème qui domine le contexte socio-relationnel du Rwanda, le problème dit « ethnique » entre Hutu et Tutsi. Ce problème a conditionné les cognitions, les sentiments et les comportements de ces groupes rwandais. Il a généré chez eux une image négative de l'autre, a conduit à la diabolisation de l'autre et a engendré des peurs réciproques débouchant sur des tragédies violentes dont le point culminant est le génocide des Tutsi en 1994.

Ce génocide et les massacres, à leur tour, ont entraîné des conséquences immédiates et à long terme. Nous nous sommes intéressé aux conséquences psychosociales dont les plus importantes sont le traumatisme psychologique personnel et communautaire ainsi qu'une composante traumatique de la culture des préjugés ethniques.

Ces conséquences ont des répercussions négatives sur les relations interpersonnelles entre Rwandais et, selon les prédictions faites à partir des études menées sur les populations qui ont connu ce type de tragédies, ces conséquences se transmettent de génération en génération.

Toutefois, même si les conséquences fâcheuses sur le plan interrelationnel et socioculturel issues de la tragédie rwandaise défient diverses tentatives de remédiation durable, elles ne sont pas pour autant des « pathologies incurables », qui obéiraient à des déterminismes linéaires implacables. Nous sommes convaincu qu'une intervention à long terme de caractère préventif et promotionnel qui viserait à réhabiliter l'image positive de l'autre, à promouvoir la sensibilité à sa souffrance faisant abstraction de son appartenance et à agir toujours en faveur de l'autre quand bien même on renoncerait à quelque chose pourrait faire sauter les barrières cognitives et émotionnelles qui empêchent les relations sociales positives. Le moyen le plus efficace est d'envisager l'éducation des jeunes générations en ce sens.

## Chapitre cinquième

### **LES EFFETS DU PROGRAMME D'INTERPERSONAL PROSOCIAL COGNITIVE PROBLEM SOLVING AUPRES D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE AU RWANDA**

On n'a l'expérience du bien qu'en  
l'accomplissant (S. Weil)

Dans la revue des recherches sur le comportement prosocial, Penner et ses collaborateurs (2005), ont indiqué quelques directions pour les futures recherches. En guise d'exemples, les recherches pourraient continuer dans la voie des possibles effets bénéfiques des actions prosociales sur la santé physique et mentale. Une autre possibilité est de considérer comment le comportement prosocial peut favoriser les relations interpersonnelles et les relations entre groupes. A ce propos, le comportement prosocial peut être une composante intégrante du pardon qui peut assurer la stabilité des relations interpersonnelles, et un élément-clé de la réconciliation, qui renforce l'identité et l'action collectives (Ripley et Worthington, 2002).

Notre recherche part des points ouverts par les recherches précédentes (Penner *et al.*, 2005), et la piste que nous suivrons est celle de promouvoir le comportement prosocial pour favoriser les relations interpersonnelles et les relations entre groupes.

Parmi les programmes de promotion du comportement prosocial, nous avons choisi l'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* (IPCPS) qui est un programme nouveau qui unit le *problem solving* interpersonnel et la prosocialité.

Ce chapitre présentera notre étude qui consiste à évaluer les effets de ce programme auprès d'élèves de l'école primaire au Rwanda. En premier lieu, nous présenterons le concept de comportement prosocial et le programme d'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving*, ensuite nous indiquerons le but de cette étude et les hypothèses de recherche, la méthode utilisée, puis seront exposés les résultats de la recherche et viendra, enfin, la discussion des résultats.

## 1. Le comportement prosocial

Le problème du comportement prosocial s'est posé avec une acuité particulière dans la société occidentale fondée sur la primauté de l'intérêt de l'individu. Non parce qu'il existe le risque que les gens soient trop altruistes, donc oublieux d'eux-mêmes, mais à cause du risque qu'ils ne le soient pas assez. Par surcroît, le comportement prosocial est un problème des sociétés où la foi en elles-mêmes est sujette à quelque crise, où il est nécessaire de renouveler les signes d'appartenance, où la vision confiante et unitaire en la communauté a été remplacée par une incertitude sur le monde où l'on vit et au-delà (Moscovici, 2006, p.72).

Aujourd'hui, la prosocialité est en train de devenir un thème important dans la psychologie du développement et en psychologie sociale pour les bénéfices qu'elle garantit à toutes les composantes d'un système collectif, avec sa puissante action de contrôle de la violence et de l'agressivité ainsi que la construction efficace de la réciprocité.

Dans ce paragraphe nous présentons le concept et la définition du comportement prosocial ainsi que les pré-requis à celui-ci.

### 1.1 *Le concept et la définition du comportement prosocial*

Le terme « prosocial » est relativement récent. Du point de vue scientifique, le terme *prosocial behavior* a été introduit par Wispé (1972) avec une signification opposée au concept d'« antisocial »<sup>31</sup>. En effet, il a proposé ce terme pour décrire « le comportement qui est l'antithèse du comportement agressif, notamment, la sympathie, l'altruisme, la charité, le partage, *etc.* » (Wispé, 1972, p.3). Puis, dans leurs travaux successifs, d'autres auteurs comme Staub (1975), Mussen et Eisenberg-Berg (1977) l'ont enrichi et précisé tout en le spécifiant.

---

<sup>31</sup> Le terme « antisocial » est employé dans DSM-IV; tandis que l'ICD-10 s'y réfère par le terme de dyssocial. Une personnalité antisociale est un trouble de la personnalité qui est souvent caractérisé par une tendance générale à l'indifférence vis-à-vis des normes sociales et aux codes culturels ainsi qu'aux émotions et aux droits des autres, et par un comportement impulsif et agressif.

La définition opérationnelle qui est plus ou moins acceptée par la communauté scientifique, est celle de Mussen et Eisenberg Berg (1985). Par le comportement prosocial, ces psychologues entendent « des actions qui aident une autre personne ou un groupe sans que l'auteur ne s'attende à une récompense extérieure » (Mussen et Eisenberg-Berg, 1985, p.15). La limite de cette définition est qu'elle est unidirectionnelle en ce sens que le bénéfice est uniquement dirigé vers autrui.

Le concept de prosocialité a été confondu avec le terme altruisme. Pour certains auteurs (ex. Rosenhan, 1972), ces deux termes sont interchangeables. D'autres, par contre, optent pour leur distinction. A ce propos, le point de vue de Bouchard, Cloutier et Gravel (2006) nous semble pertinent. Selon ces auteurs, l'altruisme est une sous-catégorie de comportements prosociaux émis sans attendre une récompense externe (ou dans le but d'éviter des stimuli aversifs ou une punition) et dont le bénéfice est uniquement dirigé vers autrui (Bouchard *et al.*, 2006, p.379). En ce sens, le terme d'altruisme est unidirectionnel et le second peut intégrer de la réciprocité.

La définition descriptive qui nous paraît particulièrement significative et complète dans son articulation est celle proposée par Roche (2002). Celui-ci affirme, en effet, que sont à considérer comme prosociaux :

Les comportements qui, sans la recherche des récompenses externes, extrinsèques ou matérielles, favorisent d'autres personnes, groupes ou fins sociales objectivement positives, selon les critères de ces derniers, et augmentent les probabilités de générer une réciprocité positive de qualité et solidaire dans les relations interpersonnelles ou sociales conséquentes, en améliorant l'identité, la créativité, l'initiative positive et l'unité des personnes ou des groupes impliqués (Roche, 2002, p.24)<sup>32</sup>.

Notre travail adopte cette définition. La nouveauté de la définition de Roche (2002) est d'avoir souligné non seulement le rôle de la personne qui agit avec prosocialité mais aussi le rôle du bénéficiaire de l'action, situant ainsi le comportement dans un contexte de réciprocité et d'interaction transactionnelle.

---

<sup>32</sup> La traduction est nôtre à partir de l'italien.

En outre, toujours faisant référence à la définition de Roche (2002), même si l'élément fondamental du comportement prosocial est l'absence de tout recours à quelque récompense externe, il nous est impossible de nier l'effet du renforcement social inhérent à l'action prosociale. Si l'action prosociale était toujours frustrante, c'est-à-dire dépourvue de renforcement positif, il serait difficile d'expliquer conceptuellement l'observation plutôt fréquente d'une augmentation de la probabilité d'une réponse également positive et prosociale de la part des autres dans un processus de feedback. C'est, à notre avis, cela que Roche (2002) entend par « réciprocité positive ». Si ce n'était pas le cas, il serait difficile d'expliquer le maintien du comportement de la part de celui qui agit. De plus, nous pensons que le sens de cohérence et de satisfaction personnelle peut être considéré comme une forme de récompense intrinsèque, des fois plus importante que celle sociale. Ce qu'il faut certainement exclure est le profit ou la fin *ultime* purement personnelle, qui réduirait l'autre à un pur appendice, occasion ou instrument à exploiter pour des fins égocentriques.

En ce sens, il apparaît plus précis d'ajouter à la définition de Roche : « sans la recherche *consciente* de récompenses externes ». Consciente, en ce sens que, même si nous excluons la recherche d'une récompense externe, l'action prosociale est en soi intrinsèquement renforçant. Pareille satisfaction ou gratification n'est que le résultat indirect d'actions qui ne *visaient pas cela* comme fin ultime de l'aide.

## 1.2 *Les pré-requis au comportement prosocial*

Le comportement prosocial, comme par ailleurs tout comportement observable, est le produit visible de diverses composantes cognitives, émotionnelles et motivationnelles qui sont interdépendantes. Et ces composantes sont le résultat d'interactions entre la personne et le milieu social.

### 1.2.1 Les pré-requis cognitifs

La composante cognitive du comportement prosocial correspond à la capacité de percevoir le besoin de l'autre et de l'interpréter correctement. Une capacité cognitive majeure, un égocentrisme réduit, une acquisition progressive des normes et des jugements moraux représentent des variables médiatrices qui expliquent pourquoi dans beaucoup de recherches on relève que la prosocialité, même à l'état embryonnaire, est déjà présente après quelques mois d'existence, se développe et se perfectionne avec l'âge de la personne.

Mussen et Eisenberg-Berg (1985) ont précisé en quoi consistent ces aspects cognitifs d'une action prosociale:

- a) la perception de l'état du besoin de l'interlocuteur, c'est-à-dire le gap existant entre situation actuelle et situation désirée ;
- b) l'interprétation correcte de cet état de besoin ;
- c) reconnaître que l'interlocuteur peut être effectivement aidé et que
- d) l'agent possède la compétence pour donner l'aide nécessaire ;
- e) l'évaluation et éventuellement de l'acceptation conséquente du coût lié à la mise en œuvre du comportement prosocial (cité par Salfi et Barbara, 1991, p.49)

A ces aspects, Salfi et Barbara (1991, p.49) ajoute deux autres habiletés cognitives :

- f) la capacité de ménager la mise en place du comportement et éventuellement de le modifier,
- g) l'évaluation des effets et des conséquences de son action sur soi-même, sur l'interlocuteur et sur les éventuelles tierces personnes.

### 1.2.2 Les pré-requis émotionnels

La composante affective correspond aux émotions, aux sentiments éprouvés à l'égard de l'autre qui est dans le besoin. Ici, il s'agit surtout de l'empathie, considérée non comme état mais comme processus (Ricci *et al.*, 2003, p.17).



L'empathie est un concept complexe et multidimensionnel. Du point de vue cognitif, elle représente la capacité de discriminer, de comprendre et d'assumer le point de vue d'une autre personne ; sur le plan émotionnel, elle est « une réponse affective qui découle de l'appréhension ou de la compréhension de l'état ou de la condition émotionnelle d'autrui, qui serait identique ou semblable à ce que l'autre personne éprouve ou devrait s'attendre à éprouver » (Eisenberg et Strayer, 1987, p.5). Ces deux composantes, cognitives et émotionnelles, sont interdépendantes (Ricci *et al.*, 2003, p.18).

L'empathie est à la base des comportements prosociaux : difficilement une personne agira prosocialement si elle ne possède pas la capacité empathique pour comprendre les besoins de l'autre, autrement dit si elle n'est pas sensible et accueillante à l'égard de l'autre. Dans la mesure où elle est capable de comprendre et sentir intensément, même pour un moment, ce que l'autre pense, sent et désire, elle peut instaurer une syntonie essentielle. On pose ainsi les bases d'une solidarité et amitié. L'écoute et l'empathie pratiquée à tout moment permettent en outre d'enrichir ses relations sociales de façon rapide et efficace.

Dans une société où sont enracinés les préjugés et stéréotypes surtout d'ordre ethnique, tribal, *etc.*, l'empathie constitue un antidote efficace pour se libérer des idées préconçues et négatives sur l'autre, permettant ainsi de voir l'autre toujours comme « nouveau » (Roche, 2002, p.49).

A ce point, disons que les spécialistes s'accordent à reconnaître que l'empathie agit comme un processus de médiation entre la perception de l'état du besoin de l'autre et l'action prosociale en soi. De nombreuses recherches ont montré qu'un niveau élevé d'empathie favorise l'attitude et l'agir prosociaux (Mussen et Eisenberg-Berg, 1985 ; Roche, 1983 ; Eisenberg-Berg, 1986). Les recherches récentes (Bierhoff et Rohmann, 2004 ; Barr et Higgins-D'Alessandro, 2007 ; Pastorelli, Vecchio et Tramontano, 2006) ont corroboré ces résultats.

### 1.2.3 Pré-requis sociaux

Percevoir le besoin de l'autre, l'interpréter correctement, et éprouver les mêmes émotions ou sentiments de la personne qui se trouve dans le besoin, ne suffisent pas pour agir. Il faut d'autres compétences pour émettre un comportement prosocial. Par exemple, percevoir et interpréter correctement la souffrance de l'autre (composante cognitive) peut nous faire expérimenter la douleur (composante émotionnelle). Pour faire face à cette souffrance nous pouvons faire deux choses : mettre en acte les stratégies d'évitement, qui éloignent l'autre (et avec lui la souffrance qu'il nous provoque), ou bien, mettre en acte un comportement prosocial. Parmi les compétences requises pour le comportement prosocial, il y a la compétence sociale et la compétence d'autorégulation.

Ricci et Roche (2002) et Ricci et ses collaborateurs (2003) soutiennent que le comportement prosocial doit être entendu comme une évolution du construit de la compétence sociale. Cela veut dire que pour manifester un comportement naturellement prosocial, il est indispensable que la personne ait développé et fait l'expérience dans sa vie de relation un ensemble d'habiletés sociales qui se résument dans le concept de compétence sociale. En ce sens, l'action prosociale doit être un acte intentionnel et conscient plutôt qu'une réaction à des besoins exprimés par les autres, auxquels par exemple une personne avec des problèmes de non assertivité aurait tendance à répondre, dans une sorte de constriction émotionnelle.

Ricci et collaborateurs (2003, p.17) donnent un exemple qui sert à mieux comprendre ce point : imaginons que quelqu'un nous fasse une requête à laquelle nous pouvons répondre oui ou non ; une personne avec un problème d'anxiété sociale répondrait oui simplement parce qu'il ne sait pas dire non dans le sens émotionnel du terme, tandis qu'une personne qui décide de se comporter de façon prosociale est en mesure de dire carrément non sans éprouver aucun sentiment de culpabilité ; toutefois, reconnaissant et percevant le besoin de l'autre, avec plus de probabilité, il tendra à choisir le oui de façon autonome et émotionnellement satisfaisante. En plus, il y a des circonstances de la vie de relation où la meilleure façon d'aider une autre personne est celle de dire non, alors qu'une personne non assertive continuera à avoir ses problèmes en y répondant positivement. Cette façon, dans la perspective prosociale, sera le meilleur choix.

#### 1.2.4 Pré-requis d'autorégulation

Ricci et Roche (2002) soutiennent que, en parallèle avec les compétences cognitives, affectives et sociales, un autre aspect du développement du comportement prosocial concerne ce qu'on appelle *coping skills*, entendues comme habiletés pour affronter diverses situations et s'autocontrôler.

Quand une personne se trouve dans une situation où elle doit choisir entre deux ou plusieurs comportements alternatifs et incompatibles entre eux et dont l'un a plus de probabilités d'être renforcé dans l'immédiat ou est plus gratifiant que l'autre, cette personne tendrait à le mettre en acte, mais autant elle aura développé les habiletés ci-haut citées, autant sera grande sa liberté dans le choix de l'action prosociale.

Imaginons que cette personne soit un enfant qui va à bicyclette avec ses camarades ; à un certain moment la bicyclette d'un de ses amis se retrouve avec un pneu troué. Sa situation de besoin est évidente, et l'enfant doit choisir l'un des deux termes de l'alternative : ou continuer à faire la course avec les autres ou s'arrêter pour aider le camarade. Cette dernière possibilité est moins gratifiante, mais sa réalisation représente une forme d'autocontrôle et détermine le comportement prosocial.

## 2. Le programme d'Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving (IPCPS)

La réflexion actuelle sur le comportement prosocial ne s'est pas limitée à sa description, à sa compréhension théorique et à son explication. Il y a des efforts fournis pour mettre le savoir et les connaissances acquis dans ce domaine au service de l'engagement pour un monde meilleur. D'où la naissance des programmes de promotion de ce comportement.

Certains de ces programmes empruntent la voie d'interventions cliniques surtout pour les sujets diagnostiqués comme antisociaux et agressifs. D'autres s'intéressent à la prévention et à la promotion de la santé. Ceux-ci sont en train de devenir importants, à cause des limites de l'approche curative et du progrès des connaissances sur les trajectoires

développementales des problématiques d'inadaptation. Comme le disent Vitaro et Gagnon, « dans la foulée des travaux sur la prévention en santé publique..., une nouvelle discipline, appelée 'science de la prévention', est en train d'émerger sur l'interface de la psychopathologie, de la psychiatrie, de la criminologie, de l'épidémiologie, de la psychologie du développement et de l'éducation » (2000, p.3).

Ricci, Diadori et Pompei (2003) ont récemment élaboré un programme dit : *Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* (IPCPS). Ce programme se présente comme une variation de l'ICPS (*Interpersonal Cognitive Problem solving*) et a le mérite et l'originalité d'intégrer la perspective du comportement prosocial dans la structure originale de l'ICPS et s'adresse à l'école de l'enfance, du primaire et de l'école moyenne.

Ce programme a été créé pour apprendre aux élèves, à travers les contes, les jeux, les jeux de rôles (*role playing*) et dialogues, les habiletés pour la résolution des problèmes interpersonnels de manière prosociale, à savoir :

- a) retarder une réponse impulsive ;
- b) définir les devoirs en termes spécifiques ;
- c) penser avec créativité pour trouver une solution alternative ;
- d) anticiper la conséquence négative ou positive de chaque solution ;
- e) choisir la solution meilleure en termes prosociaux ;
- f) décomposer la solution provisoire choisie en une série de pas réalisables ;
- g) appliquer toutes ces habiletés dans les situations de vie réelles.

La méthode et les matériels pour la formation sont facilement adaptables pour être intégrés dans un cursus scolaire normal avec les coûts relativement bas en matière de temps et de ressources humaines et matérielles. Les applications pratiques indiquent univoquement que le programme plait aussi bien aux enseignants qu'aux enfants. Il est facile à intégrer dans la journée scolaire, il ne demande pas de connaissances techniques et il est construit de telle manière qu'on ne doit mémoriser presque rien ; même s'il fournit une série séquentielle de jeux, il peut être adapté et développé par l'enseignant.

## 2.1 *L'architecture du programme*

Le programme de l'IPCPS est structuré en canevas. Une série de « jeux-leçons » organisés en séquence en constitue la charpente ; la durée de chaque unité est d'environ 30-40 minutes, et la fréquence idéale est de trois à quatre fois par semaine pour une période de quatre ou cinq mois. Il est possible d'en modifier les contenus selon les choix de l'enseignant.

Le programme est articulé en deux sections : les préalables aux habiletés du *problem solving* et habiletés à l'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving*.

### 2.1.1 Les préalables aux habiletés du *problem solving*

Cette section est constituée de 38 jeux-leçons, dont la finalité est de transférer aux élèves l'habileté pré-requise à l'utilisation correcte de l'IPCPS. Cette section comporte une série de dialogues, de jeux et d'activités destinés à familiariser l'enfant à ces procédés. Les premières séances portent sur la mise en place de pré-requis comme les concepts d'identité et de différence, les enchainements conditionnels du type « si...alors » ainsi que l'identification et la différenciation d'émotions comme être heureux, être en colère ou être triste.

### 2.1.2 Les habiletés à l'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving*

La section comprend 23 jeux-leçons qui sont constitués de divers scénarios et matériaux sur la base des concepts précédemment appris : marionnettes, images, pantomimes, jeux de rôles et autres activités qui ont pour finalité le maintien de l'intérêt des élèves. La section est divisée en quatre parties: *solutions alternatives*, *pensée « conséquentielle »*, *solutions et conséquences*, *pensée moyen-finalité*, chacune précédée d'une introduction qui présente les buts, les méthodes pour solliciter des réponses et suggestions pour l'application de l'IPCPS aux problèmes interpersonnels concrets réels ou

hypothétiques qui peuvent surgir spontanément. A travers une variété de formats (participation de toute la classe, petits groupes, jeux d'équipes), les idées sont découvertes par les enfants eux-mêmes et ne leur sont pas seulement données. Comprenant de cette manière les concepts présentés, les enfants peuvent décider et évaluer seuls ce qu'il faut faire ou ce qu'il ne faut pas faire quand ils sont confrontés à des problèmes interpersonnels de la vie de tous les jours.

- *Solutions alternatives* (il n'y a pas qu'un seul moyen) : La finalité est de stimuler des solutions multiples aux problèmes interpersonnels. Les personnes, indépendamment de leur capacité à résoudre des problèmes, expriment des solutions violentes et d'autres relativement égocentriques; néanmoins, la différence entre les bons et les mauvais résolveurs de problèmes réside dans le fait que les premiers expriment plus de solutions, parmi lesquelles certaines sont non-agressives et socio-centriques. L'idée est de rajouter quelque chose, et non pas de soustraire, au répertoire totale des solutions des mauvais résolveurs de problèmes.

Sans émettre un jugement de valeur, sur les solutions offertes, toutes les idées pertinentes du problème sont acceptées. En faisant ainsi, les enfants apprennent à reconnaître que si une manière de résoudre un problème ne réussit pas, il est possible d'en chercher une autre. Les enfants apprennent aussi à classifier les solutions qui sont différentes et celles qui sont semblables, dans la perspective d'élargir l'éventail des possibilités parmi lesquelles choisir.

- *Pensée « conséquentielle »* (Que pourrait-il arriver après ?) : La finalité est de guider les enfants à penser à l'impact éventuel (ou possible) de leurs actions. Il a été constaté que lorsque les enfants pensent et évaluent les conséquences de leurs idées, il est plus probable qu'ils les réalisent, ce qui peut ne pas être le cas lorsqu'ils en reçoivent les instructions, même justifiées, d'un adulte. Laisser les enfants libres d'évaluer leurs propres idées les aide à penser lorsque se présente de vrais problèmes, et à reconnaître que, s'il le faut, ils peuvent se diriger vers une autre solution (plus efficace). Le programme est orienté, en effet, dans ce sens pour favoriser ce processus.

Les enfants sont encouragés à énumérer toutes les conséquences de leurs solutions, à en évaluer le pour et le contre, à décider si leur idée est bonne ou non et finalement à évaluer leur solution en termes prosociaux.

- *Coupler solutions et conséquences* (Que puis-je faire ? Est-ce une bonne idée ?) : Le but est d'encourager les enfants à offrir une solution à un problème, de la faire suivre d'une conséquence, de revenir sur le problème pour fournir une seconde solution et en prévoir la conséquence possible, et ainsi de suite. Il s'agit d'amener les enfants à identifier des problèmes qui impliquent une perspective prosociale et d'entreprendre, selon cette perspective, l'évaluation des conséquences des solutions proposées. De tels exercices offrent l'expérience d'unir des couples de solutions et de conséquences : « si je fais ceci, il pourrait arriver cela; si au contraire je fais cela, il pourrait arriver cette autre chose ».

- *Penser en termes de moyen-finalité* : Le but est d'aider les enfants à développer l'habitude de penser en termes de moyen-finalité, définie comme la capacité de planifier minutieusement, peu à peu, une séquence de pas pour rejoindre une finalité interpersonnelle définie, reconnaissant que les obstacles peuvent interférer avec ce plan, en pensant comment les contourner et sachant que les finalités ne sont pas toujours immédiatement accessibles, et que certains moments sont plus profitables que d'autres pour les actions.

A la fin du programme se trouve une partie réservée aux lignes de conduite. L'objectif de celles-ci est l'extension et la généralisation de concepts et l'acquisition de l'habileté face aux situations réelles de la vie quotidienne. L'intégration par les enfants de ce qu'ils ont appris durant les jeux avec ce qui se produit réellement est facilitée par le travail de l'enseignant. De cette façon, l'apprentissage des techniques de *problem solving* ne reste pas seulement abstrait et théorique mais on en voit l'application possible et l'utilité dans la vie de tous les jours.

## 2.2 Le choix du programme de l'IPCPS pour notre recherche

Notre recherche s'inscrit dans la promotion du comportement prosocial comme *problem solving* et concerne les enfants de l'âge scolaire. Le programme d'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* (Ricci *et al.*, 2003) a été préféré à d'autres pour de multiples raisons : la première raison est liée à son originalité et à sa capacité à associer l'éducation au *problem solving* comme développement d'une compétence cognitive complexe et promotion du comportement prosocial. En effet, l'objet du *problem solving* interpersonnel est le problème de l'enfant dans sa relation avec les autres tandis que dans le comportement prosocial, le problème relève de l'autre plutôt que de soi-même. Le passage du centrage sur soi-même (auto-centration) au centrage sur l'autre (hétéro-centration) est une originalité de ce programme et permet en fait l'intégration entre *problem solving* et comportement prosocial. D'autre part, cette capacité de passer de l'examen du problème personnel à celui de l'autre, tout en conservant les stratégies d'analyse et de solution, permet à l'enfant de développer effectivement la compétence communicative.

La deuxième raison liée à la précédente est la pertinence de ce programme face au contexte socio-relationnel du Rwanda actuel. Ce programme, par rapport aux autres, présente un double avantage pour la réalité du Rwanda. Premièrement, parce que comme nous l'avons vu, les relations interpersonnelles sont dominées par les préjugés ethniques qui altèrent la perception de l'autre. Ainsi, une bonne partie des schèmes des Rwandais se base sur les idées reçues et préconçues de la réalité, sur les préjugés, sur les émotions qui ne sont pas filtrées de façon adéquate par la pensée réflexive. Or, outre le fait de favoriser le contact social entre les enfants appartenant à différents groupes sociaux<sup>33</sup>, ce programme dans sa perspective de *problem solving* vise à développer la pensée divergente (capacité de générer plus d'une solution potentielle à une situation problématique) et la pensée « conséquentielle » (capacité de prévoir les conséquences possibles d'une action et d'utiliser cette habileté pour prendre les décisions) qui devraient être incompatibles avec

---

<sup>33</sup> Dans ses recherches sur les origines du préjugé, Allport (1976) soutient qu'il est plus efficace de réduire les préjugés et les tensions interethniques en favorisant le contact social entre les différents groupes d'appartenance. Nous sommes de l'avis que le contact social en soi n'est pas une condition suffisante pour la cohabitation qui, des fois, peut en constituer un obstacle. Il y a plusieurs conditions à satisfaire pour réussir à dépasser les préjugés interethniques réciproques. Par exemple, il faudrait que ces contacts soient systématiques et étendus dans le temps, avec beaucoup de possibilités de rencontre et de collaboration.



les préjugés. En ce sens, l'enfant peut acquérir l'autonomie de pensée et ne pas être guidé par les préjugés. De plus la compétence en *problem solving* interpersonnel permet à l'enfant d'évaluer ses besoins et les besoins de l'autre et de les résoudre sans créer de conflit. Le second avantage est lié à l'aspect prosocial du programme. Nous nous sommes étendu sur les effets bénéfiques de la prosocialité sur les individus et sur les relations interpersonnelles. Dans le cas du Rwanda où la peur de l'autre a souvent débouché sur des violences de caractère ethnique, la promotion de la prosocialité constituerait un des ingrédients qui rendrait sensible aux besoins de l'autre et à sa souffrance. Si on ne commence pas à prendre en considération cette situation et à éduquer nos enfants à partir de la tendre enfance à la valorisation de l'autre, au respect de l'autre, à l'aptitude d'entrer en relation avec l'autre, les difficultés s'avéreront insurmontables.

L'accent mis sur le comportement prosocial est ici fondamental car nous pensons qu'il ne suffit pas d'enseigner les habiletés de négociation des conflits, mais il faut que les personnes engagées dans les conflits apprennent à reconnaître et à répondre aux besoins de l'autre. Négocier avec l'intention de vouloir ou pouvoir renoncer à quelque chose est peut-être l'attitude la plus efficace pour arriver à la résolution effective des problèmes. Certes, on pourrait objecter qu'en travaillant dans cette direction concrètement et assidûment, nous risquons de créer en classe et à l'école des conditions qui ne correspondent pas au monde externe. Nous disons simplement que, tant que nous ne faisons pas ces premiers pas, cette réalité externe qui est souvent source de conflits ne pourra jamais être redimensionnée et reconduite aux valeurs de cohabitation pacifique et civile.

Un point important de ce programme que nous tenons à souligner c'est sa méthodologie : sa particularité est qu'il ne vise pas à transmettre les contenus comme l'on s'attendrait de tout enseignement, mais il vise à activer chez l'élève et l'enseignant tous les processus qui favorisent le *comment* penser plutôt que le *quoi* penser. Il ne s'agit donc pas d'un apprentissage où les informations à mémoriser jouent un rôle fondamental mais au contraire, cela demandera un comportement actif, une réélaboration et réflexion personnelle et une assomption de responsabilité.

La troisième raison est la qualité des ateliers que ce programme offre. La quatrième raison est son niveau de praticabilité : il est comme un vrai manuel d'application pratique

immédiatement transférable dans le domaine de la conduite de la classe. La dernière raison est l'actualité du programme. En effet, récemment l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) a publié un programme de promotion de la santé et prévention de la maladie centré sur les *life skills*. Il s'agit d'un projet ambitieux centré sur le constat que, en travaillant sur le plan typiquement éducatif et sur les facteurs protectifs de la santé, on réduit automatiquement les facteurs de risque de la maladie. Et la même OMS considère comme facteur fondamental les compétences de *problem solving* et *decision making*, qui font bien partie du programme choisi. Reconnaître et définir un problème, générer les solutions alternatives, assumer des décisions sont les habiletés principales qu'il enseigne.

### 3. But et hypothèses de la recherche

La recherche qu'on se propose de faire vise à évaluer les effets du programme *Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* élaboré pour la promotion du comportement prosocial basé sur le *problem solving* interpersonnel. La recherche est menée sur des élèves du primaire au Rwanda. Aucune recherche, à notre connaissance, n'a été menée pour évaluer l'efficacité de ce programme dans la promotion du comportement prosocial. Il a été, par contre, utilisé pour vérifier son efficacité sur la flexibilité cognitive. A ce propos, utilisant le programme d'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving*, La Tegola (2007) a mené une recherche sur 20 enfants de l'école primaire publique de Terlizzi dans la province de Bari dont 10 du groupe expérimental (4 filles et 6 garçons) et 10 du groupe contrôle (7filles et 3 garçons) de 5 à 7 ans.

La recherche partait de l'idée selon laquelle ce programme dont l'objet est le développement des habiletés de résolution des problèmes, est en relation directe avec les capacités de planification, de programmation, d'anticipation et d'évaluation résultant d'un fonctionnement adéquat des lobes frontales cérébrales (Lurija, 1977 cité par Ricci *et al.*, 2003, p.345). La recherche consistait à vérifier l'hypothèse selon laquelle le programme de l'IPCPS développerait une plus grande flexibilité cognitive. Les résultats ont montré que les enfants qui ont suivi le programme avait acquis une plus grande flexibilité cognitive.

Ces résultats confirment ceux de la recherche de Ricci et collaborateurs (2003) qui avaient utilisé l'ICPS pour vérifier la même hypothèse sur les 23 enfants de l'école primaire de Rome de 8 à 10 ans, et sont parvenus à la même conclusion.

Dans notre étude, les hypothèses que nous nous sommes proposé de vérifier sont les suivantes:

1. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle, avant l'expérimentation, il n'y aurait pas de différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle en matière d'habiletés promues par l'IPCPS et la prosocialité.
2. Nous formulons une deuxième hypothèse : au terme de l'expérimentation, les élèves du groupe expérimental, par rapport à ceux du groupe contrôle, présenteraient une augmentation significative des comportements prosociaux. Les résultats des recherches qui ont utilisé l'ICPS sans aucune référence particulière au comportement prosocial, ont montré que ce programme promeut le comportement prosocial chez les élèves (Richardson et Jones, 2008). L'on s'attend à ce que l'IPCPS qui associe le comportement prosocial aux techniques de *problem solving* puisse développer ces habiletés.
3. La troisième hypothèse est ainsi formulée : à la fin du programme, les élèves du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe contrôle manifesteraient plus d'habiletés à reconnaître les différents sentiments, à les nommer et à savoir ce qui pousse les gens à se sentir d'une certaine façon (capacités empathiques).
4. Enfin, la dernière hypothèse concerne le changement cognitif dans la résolution des problèmes interpersonnels de manière prosociale. On émet l'hypothèse selon laquelle les élèves du groupe expérimental montreraient un changement significatif dans la façon de résoudre les problèmes interpersonnels en choisissant une solution prosociale.

## 4. Méthode

Nous présentons l'échantillon, le déroulement de la recherche, les instruments de recherche, et le matériel.

### 4.1 *Participants et participantes*

La recherche a été effectuée sur 118 enfants répartis en quatre classes de cinquième de l'école primaire. Deux de ces classes constituaient le groupe expérimental et les élèves étaient 59 dont 36 filles et 23 garçons. Les deux autres ont servi de classes de contrôle. Leur nombre était également 59 dont 38 filles et 21 garçons. Tous étaient âgés de 10 à 12 ans, avec une moyenne de 11 ans et 4 mois pour le groupe expérimental et 11 ans et 2 mois pour le groupe contrôle au moment de la recherche. Ils ont été recrutés dans une école primaire du diocèse de Kabgayi, après l'obtention d'une autorisation écrite de l'école et l'accord des enseignants des classes concernées. Le choix de l'école a été motivé par le critère de la facilité du déplacement et d'accès facile.

Une lettre de sollicitation accompagnée d'un formulaire de consentement et d'une enveloppe préaffranchie a été envoyée aux parents des enfants afin de leur donner des informations concernant l'étude et d'obtenir leur accord pour la participation de leurs enfants à la recherche. Nous avons rencontré ensuite les enfants tous ensemble pour leur expliquer, en des termes à leur portée, en quoi consiste l'étude et solliciter leur consentement éclairé. Nous avons expliqué clairement aux enfants que leur participation était volontaire et qu'ils pouvaient, à n'importe quel moment, y mettre un terme sans encourir aucun préjudice.

### 4.2 *Instruments de mesure*

Deux différents tests ont été administrés aux enfants. Le test *Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* et l'*Echelle pour la mesure de la prosocialité* de Caprara et Pastorelli (1993).

Le test *Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* pour le deuxième cycle de l'école primaire évalue les habiletés que le training se propose de développer. Le test est constitué de 30 épreuves à critères qui permettent de détecter la présence ou l'absence de ces habiletés.

Le test se subdivise en deux sections :

- *prosocial pre-problem solving*, constitué de 25 épreuves
- *prosocial interpersonal problem solving*, constitué de 5 épreuves

L'*Echelle pour la mesure de la prosocialité* pour enfants et préadolescents de Caprara et Pastorelli (1993) est adaptée aux enfants de 7 à 10 ans. Il comporte 15 énoncés relatifs à la propension des enfants à venir en aide aux autres, prendre soin des autres et partager ses choses avec les autres. Dix de ces énoncés sont effectifs et cinq sont de contrôle.

Pour chaque énoncé les enfants évaluent, sur une échelle à trois positions (3= Souvent, 2= Quelque fois, 1= Jamais), la fréquence avec laquelle ils mettent en acte un comportement typiquement prosocial, par exemple, « Je cherche à consoler qui est triste », « J'essaie d'aider les autres », « Je laisse les autres utiliser mes choses »...

L'*Echelle pour la mesure de la prosocialité* de Caprara et Pastorelli (1993) présente des indices de validité interne adéquats examinés au moyen de l'analyse factorielle. Le coefficient Alpha de Cronach est de 0,79. De même, la corrélation moyenne entre les énoncés et l'échelle totale (0,44) s'avère conforme aux critères standards d'acceptabilité recommandée (Bagozzi, 1994 ; Pedhazur et Pedhazur, 1991). Des résultats analogues ont été enregistrés à partir de l'échelle du comportement prosocial évalué par les enseignants et les parents (Caprara et Pastorelli, 1993), confirmant ainsi la monodimensionnalité des échelles et valorisant la cohérence interne. Enfin, la validité prédictive a été attestée par une forte connexion entre l'influence de la tendance à la prosocialité des enfants de 8 ans avec profits scolaires et préférence sociale à distance de 5 ans (Caprara *et al.*, 2000). En outre, une étude réalisée avec les enfants préadolescents italiens, hongrois, tchèques (Pastorelli *et al.*, 1997), a mis en évidence la similarité de la structure factorielle dans trois échantillons, tout en valorisant la généralisation dans des contextes culturels différents.

### 4.3 Matériels

Comme matériel didactique, nous avons utilisé le manuel de l'IPCPS adapté par nous dans notre langue, le Kinyarwanda. Le matériel nécessaire au programme est signalé pour chaque jeu-leçon et il a été élaboré pour correspondre aux finalités et aux objectifs des activités. Tous les éléments sont en fait des moyens, des médiateurs de l'apprentissage qui favorisent l'acquisition des concepts dans une dynamique de jeux, en stimulant la créativité, en éveillant la curiosité et en aidant les enfants les plus introvertis à s'exprimer.

### 4.4 Déroutement

Avant de commencer la recherche proprement dite, nous avons fait une étude-pilote dans le but de nous assurer de la compréhension des concepts utilisés dans notre langue, le Kinyarwanda.

#### 4.4.1 Etude-pilote

Afin de vérifier si le langage utilisé dans le programme adapté par nous était accessible aux enfants, une étude-pilote a été effectuée. Celle-ci a eu lieu à la fin de l'année scolaire 2008 précisément du début novembre à fin décembre. Elle a été réalisée auprès d'élèves de la troisième année de l'école primaire de 8 à 10 ans. 70 élèves (43 filles et 27 garçons) ont été rencontrés. Il est important de souligner qu'aucun de ces élèves n'a participé à l'étude principale de cette thèse, seulement au processus de vérification de la compréhension du programme et des instruments de mesure. La participation des élèves s'est effectuée sur la base du volontariat.

Cette étude-pilote démontre qu'en général les concepts et les exercices du programme de l'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* et des instruments de mesure sont accessibles aux enfants. Quelques modifications qui concernent les mots de sentiments, les exemples adaptés à la culture et à la réalité rwandaise, ont été effectuées pour rendre plus compréhensibles le programme et les instruments de mesure. En somme,

ces résultats nous permettent d'aborder l'étude principale avec confiance dans la qualité du programme et des instruments.

#### 4.4.2 Formation des enseignants

La recherche prévoit que ce sont les enseignants qui doivent diriger les exercices du programme d'IPCPS, avec l'assistance du chercheur. A ce propos, nous avons jugé fondamentales les observations des spécialistes et en particulier la recherche menée par Ricci et collaborateurs (1995). Ceux-ci, en effet, ont relevé, sur la base des résultats obtenus, que le groupe des enfants où les experts externes à la vie de classe ont implanté un programme d'habiletés sociales, a obtenu les mêmes résultats que le groupe où étaient racontées des fables à fond morale.

La formation des enseignants des classes expérimentales a comporté deux phases : dans la première, les enseignants ont appris les connaissances théoriques sur le comportement prosocial et sur le contenu du programme et les compétences éducatives nécessaires pour le réaliser ; dans la seconde phase, on est passé à la partie pratique du programme.

Dans la première phase, on a tenu à transférer les connaissances sur le comportement prosocial, de manière que les enseignants soient conscients de l'importance d'être eux-mêmes modèles de comportement prosocial et coopératif. En effet, la littérature scientifique a mis en évidence depuis longtemps que l'observation de la part des enfants des modèles prosociaux augmente en eux le niveau de prosocialité et cela s'étend sur une longue période. Les enseignants eux-mêmes, pendant la formation, ont exprimé leur conviction que le succès du programme se présentait étroitement lié : a) à la capacité des enseignants d'être de bons modèles prosociaux ; b) à la possession de bonnes habiletés pour exécuter les activités (unités didactiques) en classe. Notre conviction personnelle est que pour promouvoir efficacement le comportement prosocial, il faut nécessairement l'avoir choisi non seulement comme instrument professionnel, mais avant tout comme style de vie (au niveau personnel, familial et social). Fort de ce choix, nous avons exhorté

les enseignants à faire de la prosocialité leur style de vie personnelle et sociale, et non seulement à la considérer comme proposition éducative.

En second lieu, nous avons initié les enseignants aux connaissances du *problem solving* interpersonnel, à savoir les phases du *problem solving* et leur application dans les situations réelles qu'elles rencontrent en classe. Après cela, les enseignants ont été initiés au programme *d'Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* en utilisant le manuel adapté par nous pour conduire convenablement les ateliers.

A la fin de la formation, avec les enseignants nous avons établi un horaire approprié qui n'interfère pas avec les autres activités scolaires.

Notre intervention comme chercheur s'est limitée : a) à la formation des enseignants des classes expérimentales; b) à la supervision des unités didactiques aussi bien dans la phase de programmation que dans celle de l'implantation; c) à l'élaboration et la mise en œuvre de l'aspect méthodologique et scientifique de la recherche.

#### 4.4.3 Le *design* expérimental

Un *design* quasi-expérimental, pré-test/post-test a été utilisé pour mesurer les effets du programme. Au début des ateliers, les enfants des deux groupes - expérimental et contrôle - ont été soumis à deux pré-tests : le test d'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* pour évaluer les habiletés que le training se propose de développer, et celui de *l'Echelle pour la mesure de la prosocialité* (Caprara et Pastorelli, 1993) pour évaluer leur niveau de comportement prosocial.

Des analyses statistiques de t de Student ont été réalisées sur 29 variables dépendantes qui composent le programme. Les analyses statistiques de significativité ont permis de contrôler les différences initiales entre les groupes en tenant compte des moyennes au pré-test et en réduisant la marge d'erreur au post-test. Les effets du programme ont été mesurés en comparant (a) le groupe expérimental versus le groupe contrôle avec les effets pré-test b) le groupe expérimental versus le groupe contrôle avec les effets post-test (c) les résultats pré et post-test du groupe expérimental (d) les résultats



pré et post-test du groupe contrôle. Le seuil de significativité  $\alpha < 0,01$  a été retenu pour l'interprétation des résultats.

À la dernière rencontre, les enfants seront invités à donner leur appréciation et leur opinion sur les ateliers. Est-ce qu'ils ont aimé l'expérience? Qu'est-ce qu'ils ont appris? Est-ce que ça leur est utile? Pourquoi? Comment pensent-ils que ça va les aider à prendre soin des autres? Afin de vérifier si leur participation aux ateliers a eu un effet positif sur leurs habiletés d'intelligence interpersonnelle et prosociales, les enfants devront également refaire deux tests : le test d'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* et celui de l'*Echelle pour la mesure de la prosocialité*. Ils recevront à la fin quelques présents.

D'une façon synthétique, les phases de la recherche ont été les suivantes :

1. Formation des enseignants des classes expérimentales au programme de l'*Interpersonal Prosocial Problem Solving*.
2. Administration des test d'*Interpersonal Prosocial Problem Solving* (Ricci *et al.*, 2003) et de l'*Echelle pour la mesure de la prosocialité* pour enfants (Caprara et Pastorelli, 1993) au groupe expérimental et au groupe contrôle (Pré-test, avant le commencement de l'implantation du programme).
3. Réalisation du programme en classes expérimentales de la part des enseignants avec l'assistance du chercheur.
4. Administration du Post-test du test de l'IPCPS et de l'*Echelle de mesure de la Prosocialité* au groupe expérimental et au groupe contrôle.

## 5. Résultats de la recherche

Pour bien évaluer les retombées de ce programme, les données issues de l'implantation sont présentées.

Les résultats des tests ont été subdivisés en quatre tableaux pour le test d'IPCPS et deux pour l'*Echelle de mesure de la prosocialité* : point obtenus par les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle dans pré-test et post-test pour chaque groupe.

Nous avons calculé les indices de variabilité, tels les moyennes et les écarts-types pour tous les tests administrés. Les résultats fournis par la comparaison des données du

pré-test et du post-test tant dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle, ont été soumis à l'analyse statistique en utilisant les moyennes corrélées avec la valeur de T.

Nous présentons d'abord les résultats issus du test d'IPCPS avant de présenter ceux de l'*Echelle de mesure de la Prosocialité*.

### 5.1 Analyse des résultats du test IPCPS

Pour chaque variable du test IPCPS, nous avons procédé à l'analyse statistique. Pour tous les deux groupes, groupe expérimental et groupe contrôle, nous avons calculé les indices de variabilité, tels la moyenne et l'écart-type de chaque épreuve. Puis, nous avons fait une confrontation entre les moyennes corrélées avec la valeur T avec le seuil alpha de 0,01 pour l'interprétation des résultats.

#### 5.1.1 Analyse des différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle dans le pré-test

Le tableau 6 présente une synthèse de l'analyse effectuée quant aux différences des deux groupes, celui expérimental et le groupe contrôle. Pour que notre hypothèse soit confirmée, nous ne devrions trouver aucune valeur significative entre les deux groupes.

Un coup d'œil sur le tableau 6 saisit immédiatement l'absence de différences significatives entre les deux groupes dans le Pré-test. En observant le tableau au niveau descriptif, il est possible d'identifier une différence significative dans seulement deux épreuves sur 29 relatives aux pré-requis. Cette différence se remarque dans les épreuves 6.2 ( $T = 4,269$ ) et 6.3 ( $T = 3,929$ ), le  $t$  de l'échantillon étant 2,39. Dans ces épreuves, le groupe contrôle se montre supérieur au groupe expérimental. Cette différence qui se trouve seulement dans les épreuves de mémorisation peut s'expliquer par les différences individuelles, dans les capacités de rétention. Dans les habiletés principales que le programme entend promouvoir, il n'y a aucune différence significative entre les deux

groupes. Cela peut nous pousser à retenir que les deux groupes sont équivalents avant la mise en œuvre du programme.

#### 5.1.2 Analyse des différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle dans le post-test

Dans le tableau 7 sont confrontés les résultats obtenus par le groupe expérimental et le groupe contrôle pour chacune des 29 variables dans le post-test. En ce cas, l'hypothèse à vérifier est celle de la non-coïncidence des deux groupes, en d'autres termes, nous nous attendons à une différence significative entre les deux groupes où le groupe expérimental se montrerait supérieur au groupe contrôle. Le tableau 7 fait voir que sur 29 variables 19 sont significatives (65,51%). En considérant aussi les valeurs significatives avec  $\alpha$  supérieur à 0,05, il y a en tout 23 variables sur 29 (79,31%). Les données montrent une supériorité du groupe expérimental au groupe contrôle même avec une significativité de  $p < 0,001$  surtout dans les variables relatifs aux sentiments et au *problem solving interpersonnel prosocial*.

Pour ce qui est des sentiments, il s'agit de savoir reconnaître et nommer les sentiments : 2 (T = 6,119); 5 (T = 12,357); 7 (T = 9,017); 9 (T = 9,756); 11 (T = 6,586) ; de relier les sentiments aux circonstances qui les ont causés : 10 (T = 7,095); 12 (T = 8,491) ; de savoir que dans les mêmes circonstances les personnes peuvent se sentir de façon différente : 14.1 (T = 4,470); 14.2 (T = 6,349); 14.3 (T = 6,875).

Les différences au niveau du *problem solving interpersonnel prosocial* sont aussi très significatives : 18.1 (T = 7,010); 18.2 (T = 8,921); 18,3 (T = 8,291); 18,4 (T = 5,916); 18,5 (T = 7,111).

De même, un progrès a été réalisé en ce qui concerne la pensée divergente et cela se voit dans les épreuves: 15.1 (T = 2,601) ; 15.2 (T = 2,928) ainsi que dans les épreuves 18 ci haut-énoncées.

Ce qui est intéressant, c'est que, dans les deux variables de mémorisation où le groupe contrôle prévalait sur le groupe expérimental dans le pré-test, les résultats du post-test montrent que même s'il n'y a pas de supériorité du groupe expérimental sur le groupe

contrôle, néanmoins, la différence qui se notait dans le pré-test a été éliminée par l'amélioration dans le groupe expérimental. Ainsi, nous pouvons conclure qu'avant le training les deux groupes présentaient la même situation de départ tandis qu'on relève une nette amélioration dans le groupe expérimental par rapport au groupe contrôle à la fin de l'expérimentation.

### 5.1.3 Analyse des différences entre le pré-test et le post-test du groupe expérimental

Au tableau 8, sont confrontés les résultats obtenus par le groupe expérimental pour chacune des 29 variables dans le pré-test et post-test. Dans ce cas, l'hypothèse à vérifier était de trouver une amélioration significative du groupe expérimental à la fin de la mise en œuvre du programme. Le tableau 8 permet de voir que sur 29 variables 25 sont statistiquement significatives (89,28%).

En particulier, en référence aux épreuves singulières, on note que dans la première partie, relative aux pré-requis du *problem solving* prosocial, dans laquelle on demande de différencier les états émotionnels, de comprendre les motifs qui portent à se sentir ainsi, en d'autres termes, les capacités empathiques: 2 (T = 6,127) ; 5 (T = 12,096) ; 7 (T = 13,398) ; 9 (T = 12,596) ; 11 (T = 6,443) ; 12 (T = 6,808) ; 14.1 (T = 9,857) ; 14.2 (T = 10,169) ; 14.3 (T = 9,740), les résultats montrent une amélioration très significative avec un seuil de significativité supérieur à 0,001.

Nos prédictions consistaient en ce qu'à la fin du programme les élèves du groupe expérimental auraient acquis plus d'habiletés à reconnaître les différents sentiments, à les nommer et à les relier aux événements qui les ont causés. Cette hypothèse a été confirmée.

Dans les épreuves de mémoire, les données montrent une amélioration significative dans toutes les épreuves 4.1 (T = 5,144) ; 4.2 (T = 4,951) et 4.3 (T = 5,717) ; 6.1 (T = 3,622) ; 6.2 (T = 4,158) et 6.3 (T = 3,276).

Une amélioration des habiletés cognitives et une amplitude des connaissances théoriques des élèves relatives aux processus de résolution des problèmes de façon prosociale semblent être atteintes quand on observe les résultats statistiquement très significatifs ( $p < 0,001$ ) des épreuves 18.1 (T = 9,840) ; 18.2 (T = 12,634) ;

18.3 (T= 12,907) ; 18.4 (T = 12,219) ; 18.5 (T = 9,853) du post-test dans lesquelles on demande une habileté à identifier un plus grand nombre de solutions, de conséquences et de choisir une meilleure solution prosociale.

De même, un progrès a été réalisé en ce qui concerne la pensée divergente et cela se voit dans les épreuves: 15.1 (T = 4, 572) ; 15.2 (T = 2,870).

#### 5.1.4 Analyse des différences entre le pré-test et le post-test du groupe contrôle

Dans le tableau 9, l'analyse statistique montre que, dans le groupe contrôle, entre le pré et post-test il y a une différence significative seulement dans 3 variables sur 29 (14,34%). Ces variables sont : 5 (T = 4,539) ; 7 (T = 3,927) et 9 (T = 3,113). Toutes ces variables concernent les sentiments. Ces améliorations peuvent être attribuées aux différences individuelles ou encore à l'expérience des relations positives vécues à l'école. A partir de ces résultats, on peut noter qu'en général les enfants du groupe contrôle n'ont pas manifesté de différence significative.

Tableau 6 : Différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle dans le Pré-test

Variables	Groupe Expérimental		Groupe Contrôle		Valeur T
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type	
1	6,1	1,5	5,9	1,3	0,444
2	1,4	1,2	1,1	0,6	1,811
3	1,9	0,4	2	0,2	1,659
4.1	10,3	3,6	10,8	3	0,833
4.2	15	2,3	14,4	2	1,813
4.3	15,4	3	14,7	3,2	1,167
5	0,7	0,8	0,8	0,5	0,813
6.1	6,6	1,9	6,5	1,9	0,335
6.2	4,8	1,6	6,2	1,8	4,269
6.3	2,7	0,7	3,1	0,5	3,929
7	0,9	0,6	0,8	0,6	0,698
8	6,1	1,2	6	0,9	0,486
9	1,6	1	1,4	0,8	1,491
10	2,2	1,6	2,6	1,3	1,537
11	1,2	0,9	0,9	0,9	1,237
12	2,2	1,1	1,9	0,6	1,742
13	10,5	4,6	11,9	2,5	2,111
14.1	0,4	0,5	0,5	0,5	1,287
14.2	0,3	0,4	0,5	0,5	1,306
14.3	0,3	0,4	0,5	0,5	1,500
15.1	0,3	0,5	0,4	0,5	0,564
15.2	0,8	0,3	0,7	0,4	1,418
16	0,7	0,6	0,9	0,5	1,639
17	0,6	0,7	0,7	0,5	1,041
18.1	0,8	1	0,9	0,8	0,412
18.2	0,8	0,8	0,6	0,6	1,207
18.3	0,5	0,6	0,6	0,6	1,293
18.4	0,7	0,6	0,9	0,5	1,849
18.5	0,7	0,7	0,8	0,5	0,886
					t= 2,390 $\alpha= 0,01$

Tableau 7 : Différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle dans le post-test

Variables	Groupe Expérimental		Groupe Contrôle		Valeur T
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type	
1	6,8	1,1	6,5	1,3	0,347
2	3,6	2	1,7	1,2	6,119
3	1,9	0,2	1,9	0,2	0,386
4.1	13,3	2,2	12	3,6	2,248
4.2	16,7	0,8	15,4	1,9	4,561
4.3	18	1,8	16,2	3,4	3,567
5	3,6	0,7	1,7	0,9	12,357
6.1	7,7	1,3	6,4	1,6	2,375
6.2	6,9	1,8	6,2	1,9	1,180
6.3	3,1	0,4	3,3	0,6	1,278
7	2,9	0,3	1,5	1,1	9,017
8	6,3	1,1	6,4	0,8	0,731
9	3,6	0,5	1,9	1,1	9,756
10	4,9	1,5	2,8	1,6	7,095
11	2,9	1,5	1,1	1,4	6,586
12	3,7	1,2	2	0,9	8,491
13	13,9	1,8	12,7	3,8	2,295
14.1	0,9	0,2	0,6	0,5	4,470
14.2	0,9	0,3	0,4	0,5	6,349
14.3	0,9	0,2	0,4	0,5	6,875
15.1	0,7	0,5	0,5	0,5	2,601
15.2	1	0,1	0,8	0,4	2,928
16	1	0,8	1	0	0,358
17	1	0,7	1,3	0,7	1,999
18.1	2,5	0,8	1,4	0,9	7,010
18.2	2,6	0,5	1,4	0,9	8,921
18.3	2,2	0,7	1	0,8	8,291
18.4	2,3	0,7	1,4	0,9	5,916
18.5	2,4	0,8	1,3	0,8	7,111
					t= 2,390 $\alpha= 0,01$

Tableau 8 : Différences entre le pré-test et le post-test du groupe expérimental

Variables	Pré-test		Post-test		Valeur T
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type	
1	6,1	1,5	6,8	1,1	2,476
2	1,4	1,2	3,6	2	6,127
3	1,9	0,4	1,9	0,2	0,190
4.1	10,3	3,6	13,3	2,2	5,144
4.2	15	2,3	16,7	0,8	4,951
4.3	15,4	3	18	1,8	5,717
5	0,7	0,8	3,6	0,7	12,096
6.1	6,6	1,9	7,7	1,3	3,622
6.2	4,8	1,6	6,9	1,8	4,158
6.3	2,7	0,7	3,1	0,4	3,276
7	0,9	0,6	2,9	0,3	13,398
8	6,1	1,2	6,3	1,1	0,987
9	1,6	1	3,6	0,5	12,596
10	2,2	1,6	4,9	1,5	8,840
11	1,2	0,9	2,9	1,5	6,443
12	2,2	1,1	3,7	1,2	6,808
13	10,5	4,6	13,9	1,8	5,388
14.1	0,4	0,5	0,9	0,2	9,857
14.2	0,3	0,4	0,9	0,3	10,169
14.3	0,3	0,4	0,9	0,2	9,740
15.1	0,3	0,5	0,7	0,5	4,572
15.2	0,8	0,3	1	0,1	2,870
16	0,7	0,6	1	0,8	1,678
17	0,6	0,7	1	0,7	1,063
18.1	0,8	1	2,5	0,8	9,840
18.2	0,8	0,8	2,6	0,5	12,634
18.3	0,5	0,6	2,2	0,7	12,907
18.4	0,7	0,6	2,3	0,7	12,219
18.5	0,7	0,7	2,4	0,8	9,853
					t= 2,390 $\alpha= 0,01$



Tableau 9: Différences entre le pré-test et le post-test du groupe contrôle

Variables	Pré-test		Post-test		Valeur T
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type	
1	5,9	1,3	6,5	1,3	1,921
2	1,1	0,6	1,7	1,2	2,326
3	2	0,2	1,9	0,2	0,453
4.1	10,8	3	12	3,6	1,978
4.2	14,4	2	15,4	1,9	1,933
4.3	14,7	3,2	16,2	3,4	1,869
5	0,8	0,5	1,7	0,9	4,539
6.1	6,5	1,9	6,4	1,6	0,575
6.2	6,2	1,8	6,2	1,9	1,657
6.3	3,1	0,5	3,3	0,6	1,807
7	0,8	0,6	1,5	1,1	3,927
8	6	0,9	6,4	0,8	2,019
9	1,4	0,8	1,9	1,1	3,113
10	2,6	1,3	2,8	1,6	0,819
11	0,9	0,9	1,1	1,4	0,688
12	1,9	0,6	2	0,9	1,049
13	11,9	2,5	12,7	3,8	1,229
14.1	0,5	0,5	0,6	0,5	0,740
14.2	0,5	0,5	0,4	0,5	0,366
14.3	0,5	0,5	0,4	0,5	0,183
15.1	0,4	0,5	0,5	0,5	0,737
15.2	0,7	0,4	0,8	0,4	0,910
16	0,9	0,5	1	0	0,881
17	0,7	0,5	1,3	0,7	2,228
18.1	0,9	0,8	1,4	0,9	1,931
18.2	0,6	0,6	1,4	0,9	2,280
18.3	0,6	0,6	1	0,8	2,173
18.4	0,9	0,5	1,4	0,9	1,879
18.5	0,8	0,5	1,3	0,8	2,096
					t= 2,390 $\alpha= 0,01$

## 5.2 Résultats de l'Echelle de mesure de la Prosocialité

Les données issues du test de l'*Echelle de mesure de la Prosocialité* (Caprara et Pastorelli, 1993) ont été soumises à l'analyse statistique. Les indices de variabilités tels la moyenne et l'écart-type ont été calculés pour les deux groupes aussi bien au Pré-test qu'au Post-test. L'analyse de test t a été effectuée en retenant le seuil alpha de 0,01 pour l'interprétation des résultats.

Tableau 10 : Différences du groupe expérimental et du groupe contrôle dans le pré et post-test

	Groupe Expérimental		Groupe Contrôle		Valeur T
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type	
Pré-test	23,5	3,4	22,9	2,8	1,429
Post-test	27,7	1,6	23,9	2,8	8,986
					t= 2,390 $\alpha= 0,01$

Le tableau 10 résume les points obtenus par le groupe expérimental (Moyenne = 23,5 et Ecart-Type = 3,4) et le groupe contrôle (Moyenne = 22,9 ; Ecart-Type = 2,8) dans le Pré-test. La valeur de T est de 1,429. Il n'y a aucune différence significative parce que la valeur de T est inférieure au t de Student de 0,01 qui revient à 2,390. Cela nous pousse à affirmer que les deux groupes étaient équivalents en matière de prosocialité au début de la recherche.

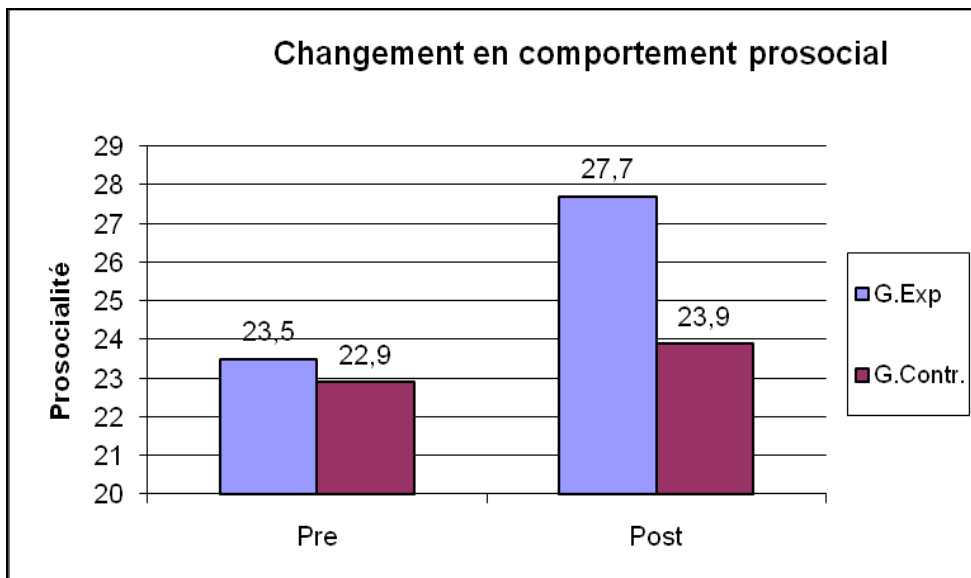
Le même tableau indique les résultats du Post-test du groupe expérimental (Moyenne = 27,7 ; Ecart-Type = 1,6) et du le groupe contrôle (Moyenne = 23,9 ; Ecart-Type = 2,8). La différence est significative à 0,001 avec la valeur de T = 8,986.

Tableau 11 : Pré-test et post-test du groupe expérimental et du groupe contrôle

	Pré-test		Post-test		Valeur T
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart-Type	
Groupe Expérimental	23,5	3,4	27,7	1,6	18,245
Groupe Contrôle	22,9	2,8	23,9	2,8	1,798
					t= 2,390 $\alpha= 0,01$

Le tableau 11 présente les résultats du groupe expérimental avec les effets du Pré (Moyenne = 23,5 ; Ecart-Type = 3,4) et Post-test (Moyenne = 27,7 ; Ecart-Type = 1,6). Ces résultats suggèrent une différence statistiquement très significative à 0,01 dont la valeur de T est de 18,245.

Figure 3 : Différences entre Groupe Expérimental et Groupe Contrôle en matière de prosocialité dans le pré et post-test



Les résultats du groupe contrôle avec les effets du Pré-test (Moyenne = 22,9 ; Ecart-Type = 2,8) et Post-test (Moyenne = 23,9 ; Ecart-Type = 2,8), comme le montre le tableau 11, n'indique aucune différence significative (cfr aussi figure 3). En effet, la valeur de T est 1,798.

## 6. Discussion

Cette étude avait but d'évaluer les effets du programme de *l'Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* (IPCPS) sur les élèves de l'école primaire au Rwanda en matière de prosocialité. Nous voulions savoir aussi si le programme promeut les habiletés à reconnaître les sentiments, à les nommer et à les attribuer aux circonstances qui les ont causés. Un autre but était de vérifier si les enfants qui ont suivi le programme obtiennent un changement cognitif dans la façon de résoudre les problèmes interpersonnels en choisissant une solution prosociale. Enfin, il s'agissait de vérifier si les enfants qui ont suivi le programme augmentaient significativement les comportements prosociaux.

Les résultats de l'analyse (tableau 6) des différences dans les pré-tests du groupe expérimental et du groupe contrôle confirme l'hypothèse que les deux groupes, au début de la recherche, étaient équivalents, en d'autres termes, les résultats obtenus dans l'IPCPS étaient, en général, les mêmes. Les résultats de l'analyse du post-test de deux groupes relèvent, par contre, que les performances du groupe expérimental se sont améliorées après la mise en œuvre du programme, tandis qu'en général celles du groupe contrôle ne se sont pas modifiées (voir tableaux 8, 9).

En particulier, nous pouvons noter que dans les épreuves 2, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14.1, 14.2 et 14.3 dans lesquelles sont requises les habiletés à distinguer les états émotionnels, à comprendre que les émotions ne sont pas contraposées mais définies comme diverses, et à examiner ce qui porte à se sentir d'une telle manière, le groupe expérimental a montré dans le post-test une amélioration remarquable par rapport à son pré-test et par rapport au groupe contrôle. Cela confirme notre hypothèse qui indique que le programme promeut les capacités de reconnaître, comprendre et d'interpréter les sentiments selon les diverses circonstances. Ces résultats sont dans la même ligne que les recherches menées par Ricci et

collaborateurs (2003) qui sont parvenus aux mêmes résultats en utilisant l'ICPS d'où l'IPCPS tire son origine.

On relève ainsi une amélioration des habiletés cognitives et une amplification des connaissances théoriques, qui portent à une plus grande conscience de ses propres sentiments et des sentiments autrui ; cette conscience est, selon de nombreux auteurs, une des conditions qui rendent possible le comportement prosocial (Barr et Higgins-D'Alessandro, 2007 ; Bierhoff et Rohmann, 2004 ; Bonino, Lo Coco et Tani, 1998 ; Carlo et Randall, 2002 ; Hoffman, 2000) et constitue un des objectifs que le programme considère comme pré-requis de base à la pensée « conséquentielle ». Cela est, ensuite, confirmée par les résultats obtenus dans le post-test dans les épreuves 18.1, 18.2, 18.3, 18.3, 18.4, 18.5, dans lesquelles il est demandé d'identifier un plus grand nombre de solutions-conséquences et dont la solution meilleure est celle prosociale. Après la mise en œuvre du programme, en effet, les élèves du groupe expérimental obtiennent les résultats significativement supérieurs à ceux du groupe contrôle.

Il est intéressant de noter que la comparaison des résultats du pré-test et du post-test du groupe expérimental permet de voir que dans les épreuves de mémoire, les données montrent une amélioration significative dans toutes les toutes les épreuves (4.1, 4.2, 4.3 ; 6.1, 6.2, 6.3). Ces résultats contrastent partiellement avec ceux obtenus par la recherche menée par Ricci *et al.*, (2003) sur un échantillon de 15 enfants de 12 à 14 ans en utilisant l'instrument de l'ICPS qui présente les mêmes épreuves que celles de l'IPCPS.

Partiellement, en ce sens que, dans leur recherche, les auteurs ont trouvé seulement une amélioration dans les épreuves 4.1, 4.2 et 4.3 et non dans 6.1, 6.2 et 6.3. Dans une autre recherche sur 23 élèves de 8 à 10 ans, les mêmes auteurs ont trouvé également qu'il n'y a aucune différence significative dans les résultats du pré-test et ceux du post-test du groupe expérimental et du groupe contrôle dans les mêmes épreuves (4.1, 4.2 et 4.3 ; 6.1, 6.2 et 6.3). L'explication que ces auteurs donnent serait que dans les premières épreuves sont requises les capacités d'écoute, d'attention et de mémorisation, à court terme, d'un message avec un contenu à caractère verbal ; tandis que dans les secondes, la mémorisation concerne le contenu lié à la mémoire visuelle et spatiale, peut-être moins connectée aux habiletés enseignée par les ateliers.

Notre recherche infirme cette hypothèse avancée par ces chercheurs. En effet, comme le tableau 8 le montre, nous avons trouvé une significativité statistique même dans ces épreuves de mémoire visuelle et spatiale.

L'hypothèse que nous nous hasardons à formuler pour expliquer cette différence entre les résultats de ces chercheurs et ceux de notre recherche à propos des épreuves de mémoire visuelle et spatiale, est qu'il s'agirait de différences culturelles. Dans le domaine de la psychologie transculturelle, certains auteurs des années 60 (McLuhan, 1971 ; Wober, 1966) ont souligné la prépondérance de la modalité visuelle et spatiale dans les cultures européennes et celle auditive et tactile chez les Africains. La popularité de ces idées s'est étendue au domaine de l'art et de la littérature, d'où le concept de Négritude est utilisé pour renvoyer à la philosophie de la vie des sociétés africaines. Selon Nursey-Bray (1970), une « étude des écrits des disciples de la négritude montre que, comme réaction culturelle à l'arrogance coloniale, celle-ci exalte une modalité de perception qui est considérée spécifiquement africaine ; c'est une modalité de perception qui, dans son essence, est auditive, tactile, et en contraste avec la culture visuelle du colonisateur » (p.241).

Il n'y a eu aucune étude théorique sérieuse sur les causes culturelles qui auraient été menées dans ce domaine de perception. Les résultats sont divergents et il est difficile de faire des généralisations (Jahoda, 1978). Cependant, ce serait également une erreur de penser que ces différences culturelles puissent être insignifiantes.

Une amélioration des habiletés cognitives et une amplitude des connaissances théoriques des élèves relatives aux processus de résolution des problèmes en choisissant la solution prosociale comme la meilleure semblent être atteintes quand on observe les résultats statistiquement significatifs des épreuves 18.1, 18.2, 18.3, 18.4, 18.5 du post-test dans lesquelles on demande une habileté à identifier un plus grand nombre de solutions, de conséquences et à choisir une meilleure solution prosociale.

Cette hypothèse est confirmée aussi par les résultats issus du test de prosocialité de Caprara et Pastorelli (1993). En effet, les enfants du groupe expérimental ayant suivi les activités prévues par l'IPCPS, ont montré d'une manière décisive, une amélioration dans les comportements prosociaux tels que l'indiquent les résultats ci-haut présentés.

Une amélioration en pensée divergente est aussi démontrée par les résultats statistiquement significatifs dans les épreuves précédentes et les épreuves 15.1 et 15.2.

Bref, les hypothèses du travail ont été confirmées; en d'autres mots, comme nous l'avions prévu dans nos hypothèses, l'IPCPS a contribué à développer chez les enfants la capacité de choisir la solution prosociale dans la résolution des problèmes interpersonnels et à augmenter en eux les comportements prosociaux.

Cependant, à propos du test de prosocialité de Caprara et Pastorelli (1993), en considérant les items singuliers, il est curieux de noter qu'à la question qui concerne la confiance aux autres, presque tous les élèves des deux groupes tant au Pré-test qu'au Post-test, se trouvent dans la moyenne. Cela pourrait faire penser au climat de méfiance qui règne dans les relations interpersonnelles des enfants, comme nous l'avons remarqué dans la partie qui traite des conséquences du génocide. A ce propos, nous pourrions dire que le programme augmente la fréquence des comportements prosociaux tels qu'aider les autres, prendre soin des autres et partager ce qu'on possède, mais les effets significatifs sur la confiance entre les personnes n'ont pas été trouvés.

En conclusion, les résultats de l'étude présentée sont conformes à nos prédictions. En effet, les enfants du groupe expérimental ont modifié positivement les réponses au test d'IPCPS, tandis que le groupe contrôle ne montre aucune différence. Nous pouvons affirmer que nos hypothèses ont été vérifiées: les enfants du groupe expérimental ont amélioré leurs résultats.

Etant donné que l'unique différence entre les deux groupes a été le training que nous avons utilisé, nous pouvons déduire que c'est cela qui a opéré le changement au niveau du groupe expérimental des habiletés de *problem solving* interpersonnel dans l'optique prosociale et dans la promotion des comportements prosociaux.

## CONCLUSION GENERALE

À l'appel de tous les Prix Nobel de la paix, le 10 novembre 1998, l'Assemblée Générale des Nations Unies a adopté à l'unanimité une résolution proclamant la décennie 2001-2010 « Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde ». Cette résolution invite tous les États membres à « prendre les mesures nécessaires pour que la pratique de la non-violence et de la paix soit enseignée à tous les niveaux de leurs sociétés respectives, y compris dans les établissements d'enseignement » (Résolution A/53/25 § 3).

Au Rwanda, le mois d'Avril de chaque année est dédié à la commémoration des victimes du génocide des Tutsi de 1994. Dans les manifestations contre cette horrible tragédie le leitmotiv qui figure sur des affiches et scandé répétitivement est: « plus jamais ça ». Pour que ces slogans ne soient pas lettre morte, la nation rwandaise s'est engagée à les traduire en action en s'engageant dans la voie de la reconstruction du pays et de la réconciliation avec des approches politico-juridiques.

En entreprenant cette recherche notre intention était d'apporter une contribution scientifique dans cette tentative de reconstruction du tissu social de notre pays déchiré par le génocide, les massacres et ses lourdes conséquences. Nous avons voulu ainsi combler les lacunes identifiées dans les moyens utilisés pour rebâtir les relations sociales au Rwanda en proposant une intervention de type préventif et promotionnel du comportement prosocial dès l'école primaire.

Pour atteindre ce but, nous avons élaboré ce travail en cinq chapitres. Le premier porte sur le contexte socio-relationnel actuel du Rwanda dominé par le problème ethnique et ses multiples conséquences sur le plan relationnel. Nous avons mis en évidence que la racine de tous les maux rwandais est la mauvaise gestion des différences dites « ethniques », différences qui ont été manipulées par les idéologies politiques



divisionnistes depuis la colonisation jusqu'aujourd'hui. La représentation de l'autre y est entachée par les préjugés ethniques qui ont conduit petit à petit de la partialité à l'intolérance jusqu'au rejet et au déni de l'autre. Les violences à caractère ethnique débouchant au génocide des Tutsi de 1994 ont accru la rigidité des différences en envenimant les relations interpersonnelles avec un gros risque de bipolarisation de la société rwandaise.

Le second chapitre a indiqué le cadre théorique en présentant les généralités du comportement prosocial. Celui-ci, selon les spécialistes (Caprara *et al.*, 2000 ; Penner *et al.*, 2005 ; Roche *et al.*, 2002 ; Staub, 1979), permet d'améliorer la santé et le bien-être de l'individu et favorise la participation active à la vie de la société et de la collectivité. Il a été démontré que le fait que les enfants adoptent des comportements positifs sur le plan social, par exemple qu'ils partagent, aident les autres, collaborent et se soucient des autres, contribue à leur propre développement, à leur intégration socio-scolaire tout en favorisant des relations sociales positives. Par conséquent, la promotion du comportement prosocial s'avère comme instrument indispensable pour une éducation à la paix, entendue non comme absence de guerre, mais comme capacité de déconstruire en nous la peur de l'autre et d'opérer pour une culture solidaire et positive.

Le troisième chapitre, quant à lui, passe en revue les contributions des recherches et études actuelles sur le comportement prosocial dans la perspective développementale. Ces études offrent une base solide aux programmes d'intervention préventive et promotionnelle. Ceux-ci, en effet, se fondent sur les variables et les médiateurs du comportement prosocial détectés par ces recherches actuelles.

Le programme d'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* (IPCPS) choisi pour notre recherche est présenté au quatrième chapitre et le cinquième chapitre a présenté la recherche finalisée à évaluer les effets et l'efficacité du programme d'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* dans la promotion du comportement prosocial chez les élèves du primaire au Rwanda.

Les résultats de cette étude montrent que les enfants qui ont suivi le programme ont acquis des habiletés de résolution des problèmes interpersonnels en adoptant la stratégie prosociale et ont augmenté les comportements prosociaux.

D'une façon spécifique, les hypothèses formulées ont été confirmées. On a relevé, de la part du groupe expérimental, une amélioration des habiletés cognitives et une amplification des connaissances théoriques, qui portent à une plus grande conscience de ses propres sentiments et des sentiments autrui ; cette conscience est, selon de nombreux auteurs, une des conditions qui rendent possible le comportement prosocial (Barr et Higgins-D'Alessandro, 2007 ; Bierhoff et Rohmann, 2004 ; Bonino *et al.*, 1998; Carlo et Randall, 2002 ; Hoffman, 2000) et constitue un des objectifs que le programme considère comme pré-requis de base à la pensée « conséquentielle ».

Quant aux habiletés cognitives, ce programme s'est révélé efficace dans la promotion des habiletés de résolution des problèmes interpersonnels en choisissant la solution prosociale comme meilleure ainsi que des comportements prosociaux.

Au niveau comportemental, les résultats indiquent que les enfants du groupe expérimental ayant suivi les activités prévues par l'IPCPS, ont montré d'une manière décisive, une amélioration dans les comportements prosociaux. Ce qui n'a pas été le cas pour le groupe contrôle.

De plus, un haut niveau de satisfaction a été exprimé par les enseignants et les enfants concernant l'ensemble de l'intervention. Les parents ont été du même avis.

Le mérite de cette étude s'inscrit à deux niveaux. Premièrement, à notre connaissance, aucune recherche n'a été faite pour évaluer l'efficacité du programme de *l'Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* (IPCPS) dans la promotion du comportement prosocial. Les résultats de cette étude en montre l'efficacité mais encore constitue une démonstration que ce programme peut s'appliquer à d'autres contextes culturels différents de celui occidental. De plus, aucune recherche sur les effets d'un programme de type préventif et promotionnel validé scientifiquement n'a été menée au Rwanda. Cela constitue une nouveauté qui découle d'une démarche de pionnier dans notre pays.

Le deuxième mérite concerne l'éducation émotionnelle, c'est-à-dire apprendre à reconnaître et à exprimer adéquatement les sentiments (c'est l'un des objectifs de l'IPCPS), dans le contexte culturel du Rwanda. Les personnes qui travaillent actuellement au Rwanda auprès d'adultes et d'enfants et celles qui connaissent la culture rwandaise,

s'accordent pour dire que les Rwandais ne livrent pas facilement leurs sentiments, leurs états d'âme ni ceux de leurs proches. L'ensemble de cette affirmation se résume dans le proverbe rwandais qui dit que « les larmes de l'homme coulent vers l'intérieur ». Dès leur plus jeune âge, les enfants sont éduqués pour dissimuler leur désarroi, leur douleur et leur détresse psychologique. La sagesse populaire dit qu'il est dangereux d'exposer ses problèmes en public, un ennemi pouvant s'en servir contre vous. Aujourd'hui, l'importance de l'alphabétisation émotionnelle dans la compétence sociale n'est plus à démontrer.

En plus, les événements tragiques qu'a connus le Rwanda, ont occasionné certaines émotions particulières liées à la souffrance causée par les autres et ces émotions influencent la vie des Rwandais aujourd'hui, soit personnellement soit dans les relations interpersonnelles. Enfin, il a été démontré que le blocage massif des affects de la part des parents qui ont vécu les événements traumatiques risque de se transmettre aux générations futures créant en eux des traumatismes psychologiques. L'éducation au Rwanda a besoin de considérer cet aspect socio-affectif pour bien filtrer ces émotions par une pensée réflexive. Les futures générations rwandaises risquent d'hériter de cette situation. Il serait donc utile de les éduquer à reconnaître les émotions, à les exprimer adéquatement et à les gérer en guise de prévention de la transmission intergénérationnelle du trauma communautaire tout en promouvant la capacité d'être sensibles à la souffrance de l'autre et d'agir pour son bien-être.

Les résultats de cette étude peuvent avoir des répercussions directes sur les travaux de recherche futurs en matière de prévention, d'intervention et de promotion de la santé mentale, de même que sur l'élaboration des politiques.

### **Limites de l'étude**

Malgré une certaine rigueur méthodologique, plusieurs limites de cette recherche doivent cependant être rapportées. En effet, en dehors des études faites en utilisant l'ICPS, aucune étude n'a été menée sur le terrain sur l'efficacité de l'IPCPS dans la promotion du comportement prosocial. Cette absence d'études rend très difficile les comparaisons entre

les études et affiche par là des limites méthodologiques en empêchant de bien saisir la portée réelle de cette intervention.

Une autre limite est la taille et la nature de nos groupes de sujets. Notre échantillon comptait 118 participants dont 59 pour le groupe expérimental (36 filles et 23 garçons) et 59 pour le groupe contrôle (38 filles et 21 garçons). Ce petit nombre de sujets affaiblit la crédibilité de nos résultats. Il est à noter que les variables pouvant nuire à l'intervention n'ont pas été toutes considérées. Il n'a pas été possible, par exemple, d'évaluer l'influence du sexe des sujets. De plus, nous n'avons pas pu évaluer le statut socioéconomique des participants. La classification des enfants en classe supérieure, moyenne, basse s'avère difficile au Rwanda, où il est quasi impossible de calculer les entrées mensuelles des familles dont la majorité vit d'agri-élevage. Etant donné que la plupart des enfants des familles riches fréquentent les écoles primaires privées, et que nous avons effectué la recherche dans une école publique, nous avons supposé qu'ils appartenaient à la classe moyenne plus proche de la basse classe.

Notre intervention affiche aussi une autre limite qui concerne la difficulté à contrôler toutes les influences extérieures au programme sur ces enfants. Nous savons qu'ils vivent dans deux milieux, celui de la famille et celui de l'école ; cependant, notre recherche s'est limitée à l'intervention au niveau scolaire, c'est-à-dire sur l'enfant avec l'implication des enseignants. L'efficacité d'une telle intervention est limitée, en ce sens que la littérature sur les programmes préventifs et promotionnels met en évidence l'importance de l'intervention de type systémique incluant la personne, la famille et l'école.

Une autre limite est que l'utilisation d'instruments de mesure de la prosocialité s'avère insuffisante. En effet, en plus du test de l'IPCPS, nous avons utilisé un autre instrument d'autoévaluation de Caprara et Pastorelli (1993). Quand bien même la validité interne de ce dernier instrument est statistiquement établie, il ne saurait totalement échapper au phénomène de désidérabilité sociale. Il aurait été plus intéressant d'utiliser les tests d'évaluation des enseignants, des parents ainsi que des pairs.

## Recommandations et nouvelles perspectives

Quelques recommandations doivent être prises en compte afin de favoriser la mise en œuvre du programme et d'en multiplier les chances de réussite. En effet, la participation active et motivée des élèves lors de l'expérimentation témoigne de la popularité de ce type d'approche de promotion d'habiletés prosociales. Cela se manifeste par le fait qu'aucun élève de ceux qui se sont déclarés volontaires ne s'est retiré. Plusieurs améliorations ont cependant été suggérées pour raffiner la mise en œuvre de ce programme comme par exemple favoriser davantage l'implication des enseignants et des parents. Les pistes d'intervention que nous proposons ont pour but de rendre cette approche plus efficace pour promouvoir les comportements prosociaux des enfants de l'école primaire.

La première piste d'intervention est la formation des enseignants. Cette expérimentation d'implantation du programme nous incite à suggérer une formation complémentaire pour les enseignants concernant la résolution des problèmes interpersonnels et le comportement prosocial. Dans un environnement qui leur est familier (leur classe), en utilisant des notions psychologiques qu'ils maîtrisent bien et en acquérant les habiletés de *problem solving* interpersonnel et les habiletés prosociales, ils pourraient appliquer facilement ce style à tous les programmes du curriculum et intervenir dans la résolution de problèmes en classe et naturellement créer un climat d'entraide en classe.

Concrètement il s'agit de leur transférer des connaissances théoriques approfondies sur les comportements sociaux en général et sur le comportement prosocial en particulier ainsi que des notions psychosociales sur le développement des enfants.

En outre, on leur transférera des connaissances théorico-méthodologiques sur le construit d'intelligence multiple et de styles de pensée, pour qu'ils sachent évaluer les formes d'intelligence interpersonnelle que leurs élèves possèdent, et prédisposer des unités didactiques d'enseignement-apprentissage spécifiquement orientées au développement des compétences cognitives complexes comme le *problem solving*, la négociation des conflits et la *Decision Making*. Tous les moyens qui peuvent être envisagés pour aider les enseignants à s'approprier le programme *d'Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* ne pourront qu'avoir des retombées positives auprès des élèves.

Une seconde piste d'intervention est la formation des parents. Le programme de l'IPCPS est principalement centré sur les élèves et l'enseignant et sollicite très peu la participation des parents. Or, la famille est considérée comme étant une des influences les plus déterminantes dans le développement de l'enfant et ce, dans la plupart des sphères (voir Sroufe, 1996). Non seulement les parents représentent des modèles mais aussi par l'éducation de leurs enfants ils transmettent leur expérience vécue dans le contexte socio-relationnel. En effet, la perception que l'enfant se fait de l'« autre », et dans le cas du Rwanda particulièrement celui de l'autre groupe d'appartenance différent du sien se façonne à travers les sentiments, les réactions, les attitudes, les discours, les prescriptions, les interdits... *etc.*, enregistrés par lui auprès de ses parents, grands-parents, sœurs et frères.

Cette perception de l'autre détermine leurs relations sociales. Pour l'efficacité de la promotion du comportement prosocial à l'âge scolaire, il faut aider le milieu familial à faciliter l'acquisition de ces habiletés pour que cette expérience puisse se généraliser. La formation des parents peut jouer un rôle fondamental dans l'acquisition, par les de comportements prosociaux. En organisant des formations pour ces parents, qui ont aussi à gérer le comportement de leur enfant à la maison, on pourrait escompter des retombées plus bénéfiques auprès des élèves. Cette formation parentale devrait être intégrante : renforcement positif, communication parent-enfant efficace, utilisation du raisonnement inductif pour aider l'enfant à penser aux conséquences de ses actions sur le bien-être des autres, connaissances du développement de l'enfant.... Ces formations parentales sont toujours associées à une autre méthode d'intervention. À ce titre, Domitrovich et Welsh (2000) soulignent que ces méthodes ont souvent peu d'impact à long terme si elles sont appliquées de façon isolée et exclusive. À ce propos, il serait utile de former les parents à la résolution des problèmes interpersonnels dans l'optique prosociale. Ces formations parentales peuvent se dérouler sous différentes formes, en groupe ou individuellement à la maison, à l'école ou dans un centre de rencontres.

## Pistes de recherche

En plus des pistes d'intervention, sont à proposer également les pistes de recherche. Le domaine d'étude auquel nous nous sommes intéressés a très peu été investigué et laisse donc la place à de nombreuses pistes de recherche.

En ce qui concerne les effets de ce programme, il pourrait être intéressant par exemple de vérifier si les retombées seraient bénéfiques à long terme. En effet, notre intention est également de continuer la recherche de type longitudinal en évaluant dans un délai de deux ans les effets du programme sur les comportements prosociaux de ces enfants. Des études longitudinales faites sur les effets de l'ICPS permettent de voir que les habiletés de *problem solving* interpersonnel se maintiennent à long terme. L'IPCPS aurait-il les mêmes effets sur les comportements prosociaux des enfants?

Une autre piste intéressante appropriée au contexte socio-relationnel au Rwanda, serait de vérifier si le programme est capable de modifier les préjugés ethniques. L'on suppose que le comportement prosocial devrait inhiber les préjugés ethniques, cependant, comme nous l'avons noté (sans pourtant approfondir), le programme n'augmente pas assez la confiance entre les enfants. Les recherches à venir pourraient approfondir ce point.

Dans la littérature sur le comportement prosocial, on a trouvé que la stratégie prosociale peut coexister avec la stratégie de l'agressivité, surtout chez les adolescents qu'on a appelé « bi-stratégiques ». Or, l'un des objectifs de l'IPCPS n'est pas d'intervenir directement sur l'inhibition de l'agressivité mais d'augmenter le répertoire comportemental de l'enfant en lui offrant plusieurs possibilités dont la meilleure est prosociale. Dans ce cas, il serait intéressant que les recherches futures puissent vérifier à quelle stratégie recourent les élèves qui suivent l'IPCPS dans des situations concrètes.

Les recherches ont aussi démontré que le comportement prosocial a des effets positifs sur le rendement scolaire. L'IPCPS peut-il avoir un impact sur le rendement scolaire? Les recherches futures pourraient évaluer cette corrélation.

Finalement, il faut évaluer le choix d'instruments de mesure standardisés. Dans une prochaine étude, il serait intéressant d'utiliser des mesures complémentaires pour les enseignants, les parents et des pairs afin de comparer les évaluations des différentes

parties. Il est possible que celles des parents soient différentes de celles de leurs enfants. De telles informations, provenant de multiples sources (élèves, parents, enseignants, pairs) permettraient de mettre en parallèle les mesures d'évaluation et d'avoir une compréhension plus approfondie des facteurs qui sont considérés, ainsi que de leurs liens avec les dimensions du comportement prosocial. De plus, l'utilisation d'un échantillon de grande taille et le contrôle rigoureux des facteurs de menaces des résultats pour assurer l'intégrité des interventions sont des éléments importants à considérer pour la recherche future. Ces méthodes plus rigoureuses rendront possibles les comparaisons entre les études et nous permettront de mieux évaluer les retombées réelles de ce programme.

Une multitude d'hypothèses de recherche pourraient être formulées pour améliorer nos connaissances et rendre le programme plus efficace et plus adapté auprès des jeunes Rwandais. Ce domaine d'étude offre de nombreuses perspectives aux chercheurs qui souhaiteront s'y consacrer. Cette thèse aura permis de démontrer que des élèves peuvent développer les habiletés de résolution de problèmes interpersonnels et le comportement prosocial lorsqu'on leur en offre l'opportunité. En implantant ce type de programmes préventifs et promotionnels nous pourrions peut-être arriver à démontrer que ces enfants peuvent construire une société prosociale. Mais cela requiert aussi que les institutions politiques et sociales puissent s'engager dans la promotion d'une éducation prosociale dans les écoles et dans la formation des enseignants ainsi qu'à toute la société.

Nous devons prendre soin et enseigner les comportements et les valeurs prosociaux. Les enfants ont beaucoup d'opportunités d'apprendre les leçons d'agressivité et de violence, dans les bandes, dans les médias, dans la famille, et par les actions mauvaises qu'ils voient dans leur société ou qu'ils expérimentent eux-mêmes personnellement. On doit donc leur enseigner de façon directe ou indirecte qu'il existe des alternatives au comportement violent, pour eux-mêmes et pour la société.

Si nous donnons l'occasion à nos enfants d'acquérir les habiletés associées à la prosocialité, ceux-ci seront plus sensibles à la souffrance des autres et capables de se décentrer de la leur, plus capables de prendre soin des autres, moins agressifs, moins destructeurs. Et pourront constituer une société pacifique.



Il est à souhaiter que notre modeste contribution dans ce domaine d'étude arrive à éveiller l'intérêt de lecteurs éventuels qui pourront pousser plus loin la réflexion que nous avons amorcée.

## BIBLIOGRAPHIE GENERALE

### OUVRAGES

- Albiero, P. & Matricardi, G. (2006). *Che cos'è l'empatia*. Roma: Carocci.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley: Reading, Mass  
(trad. it. *La natura del pregiudizio*. Firenze: La Nuova Italia, 1976).
- Altounian, J. (1990). *Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie. Un génocide aux déserts de l'inconscient*. Paris : Les Belles Lettres.
- American Psychiatric Association (1996). *DSM-IV. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris: Masson.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso.
- Attili, G. (2002). *Introduzione alla psicologia sociale*. Roma: Edizioni Seam.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman (trad. it. *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson, 2000).
- Bar-Tal, D. (1976). *Prosocial behavior: Theory and research*. New York: Halsted Press.
- Barth, F. (1969). (Ed.). *Ethnic Groups and Boundaries*. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- Batson, C.D., Schoenrade, P. & Ventis, W. L. (1993). *Religion and the individual: A social-psychological perspective*. New York: Oxford University Press.
- Becciu, M. & Colasanti, A.R. (2003). *La promozione delle capacità personali: teoria e prassi*. Roma: CNOS-FAP.

- Beck, A.T. (1984). *Principi di terapia cognitiva. Un approccio nuovo alla cura dei disturbi affettivi*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Bellingreri, A. (2006). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero-Largo A. Gemelli.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A Social Psychological Analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Bideaud, J., Houdé, O. & Pedinielli, J.L. (1993). *L'homme en développement*. Paris : PUF.
- Boda, G. (2001). *Life skills e peer education*. Milano: La Nuova Italia.
- Bonino, S., Lo Coco, A. & Tani, F. (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Firenze: Giunti.
- Bonino, S. & Reffieuna, A. (2007). *Psicologia dello sviluppo e scuola primaria: Dalla conoscenza all'azione*. Milano: Giunti.
- Bonner, J. T. (1983). *La cultura degli animali*. Torino: Boringheri.
- Bowlby, J. (1972). *Attaccamento e perdita. Vol.1: L'attaccamento alla madre*. Torino: Boringhieri.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Miles.
- Caprara, G. V. & Bonino, S. (Eds.) (2006). *Comportamento prosociale: Aspetti individuali familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Cattarinussi, B. (1991). *Altruismo e società: Aspetti e problemi del comportamento prosociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cinquetti, P. (1971). *L'attività educativa nella scuola materna*. Roma: Giunti.
- Cinquetti, P. (1990). *L'educazione morale nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Comte, A. (1852). *Catéchisme positiviste*. Paris : Chez l'auteur.
- Crea, G. (2006). *Diagnosi dei conflitti interpersonali nelle comunità e nei gruppi*. Bologna: EDB.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.
- Cyruulik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- Cyruulik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris: Odile Jacob.

- Damon, W. (1988). *The moral child: Nurturing children's natural growth*. New York: The Free Press.
- Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. New York: Oxford University Press.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?* Paris: Armand Colin.
- De Beni, M. (1998). *Prosocialità e altruismo. Guida all'educazione socioaffettiva*. Trento: Erickson.
- Debray, Q. & Nollet, D. (2008). *Les personnalités pathologiques: approche cognitive et thérapeutique*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Dennis, W. (1965). *The Hopi Child*. New York: Science Editors, Wiley.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dovidio, F.J., Piliavin, J.A., Schroeder, D.A. & Penner, L.A. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dupaquier, J. P. (1996). *La justice internationale face au drame rwandais*. Paris: Editions Karthala.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale: Erlbaum.
- Eisenberg, N. (1989). *The development of empathy and related emotions responses*. *New Directions in Child Development*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Fagiani, M. & Ramaglia, G. (2006). *L'aggressività nell'età evolutiva*. Roma: Carrocci.
- Fischer, G.N. (2003). *Les blessures psychiques: La force de revivre*. Paris: Odile Jacob.
- Fiske, S.T. (2004). *Social beings: A core motives approach to social psychology*. Hoboken (NY): Wiley.
- Francescato, D., Putton, A. & Cudini, S. (1986). *Star bene insieme a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Retz : Nouveaux Horizons.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Intelligenza sociale*. Milano : BUR.

- Gurr, T. R. (1993). *Minorities at Risk*. Washington: United States Institute of Peace.
- Herman, J. (1997). *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence, from domestic abuse to political terror*. New York: Basic Books.
- Hinde, R. A. (1968). *Individui, relazioni e culture. Un ponte tra etologia e scienze sociali*. Firenze: Giunti Barbera.
- Hoffmann, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. New York: Cambridge University Press.
- Kaes, R., Faymberg, H. & Enriquez, M. (2000). *Transmission de la vie psychique entre générations*. Paris: Dunod.
- Kilani, M. (1997). *L'invenzione dell'altro*. Bari: Dedalo.
- Kim, U., Triandis, H.C., Kagitcibasi, C., Choi, S.C. & Yoon, G. (Eds.). (1994). *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kleber, R. J., Figley, C. R & Gersons, B.R (Eds.). (1995). *Beyond Trauma: Cultural and Societal Dynamics*. New York: Plenum Press.
- Kluger, R. (1992). *Weiter leben, eine Jugend*. Göttingen : Wallstein Verlag (trad. fr. *Refus de témoigner. Une jeunesse*. Paris : Éd. Viviane Hamy, 1997).
- Latané, B. & Darley, J.M. (1970). *The unresponsive bystander: why doesn't help?* New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lewis, M. & Rosenblum, L.A. (Eds.) (1975). *Friendship and peer relations*. New York: Wiley.
- Lezak, M.D. (1995). *Neuropsychological Assessment* (3e éd.). Oxford: Oxford University Press.
- Lowin, J. (1995). *Hebrewspeak: An Insider's Guide to the Way Jews Think*. Northvale (NJ): Jason Aronson Inc.
- Lugan, B. (2007). *Rwanda : contre-enquête sur le génocide*. Paris : Edition Privat.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- Macaulay, J. & Berkowitz, L. (1970). *Altruism and Helping behavior*. New York: Academic Press.

- Malkki, L. H. (1995). *Purity and exile: violence, memory, and national cosmology among Hutu refugees in Tanzania*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLuhan, M. (1971). *The Gutenberg Galaxy. The making of typographic man*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Mcmillan Rwanda (2006). *Etudes Sociales destinées aux écoles primaires du Rwanda. Manuel de l'élève, 1,2,3,4,5,6*. Kigali: Mcmillan Publishers Limited.
- Menesini, E. (2000). *Bullismo, che fare?* Firenze: Giunti.
- Montagu, A. (Ed.). (1968). *Man and aggression*. New York: Oxford University Press.
- Moscovici, S. (Ed.). (2006). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Armand Colin.
- Mussen, P. & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing and helping*. San Francisco: Freeman. (trad. it. *Le origini della capacità di interessarsi, dividere ed aiutare*. Roma: Bulzoni, 1985).
- Nagel, T. (1994). *La possibilità dell'altruismo*. Bologna: Il Mulino.
- Nanni, C. (1997). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*. Roma: LAS.
- Oliner, S.P. & Oliner, P.M. (1988). *The altruistic personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York: Free Press.
- Olweus, D. (1996). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi e ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti.
- Orford, J. (2006). *Psicologia di comunità, aspetti teorici e professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (1993). *Classification internationale des troubles mentaux et du comportement. ICD-10*. Paris : Masson.
- Pages, A. (1933). *Un royaume hamite au centre de l'Afrique*. Bruxelles : Librairie Falks.
- Pedhazur, E.J. & Pedhazur, L. (1991). *Measurement design and analysis: an integrated approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Pervin, L.A. & John, O. (2005). *La personalità. De la théorie à la recherche*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press. (travail original publié en 1932).

- Piliavin, J.A., Dovidio, J.F., Gaertner, S.L. & Clark, R.D. (1981). *Emergency Intervention*. New York: Academic.
- Ravenna, M. (2004). *Carnefici e vittime. Le radici psicologiche della Shoah e delle atrocità sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Ricci, C., Diadori, E. & Pompei, M. (2003). *Promuovere l'intelligenza interpersonale. Un programma di problem solving cognitivo-interpersonale nella scuola*. Trento: Erickson.
- Roche-Olivar, R. (Ed.). (1997). *La condotta prosociale. Terapia del comportamento*. Roma: Bulzoni.
- Roche-Olivar, R. (2002). *L'Intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento: Erickson.
- Rogers, C. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Rosenthal, A.M. (1964). *Thirty-eight witnesses*. New York: McGrawHill.
- Rowling, L., Martini, G. & Walker, L. (2004). *La promozione della salute mentale e i giovani: teorie e pratiche*. Pompeo: Martelli.
- Schaffer, H. R. (1998). *Lo sviluppo sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schilder, K., (1994). *Quest for Self Esteem. State, Islam, and Mundang ethnicity in northern Cameroon*. Leiden: African Studies Centre.
- Sironi, F. (1999). *Bourreaux et victimes : Psychologie de la torture*. Paris: Odile Jacob.
- Sober, E. & Wilson, D.S. (1999). *Unto Others : The Evolution and Psychology of Unselfish Behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sollors, W. (1996). *Theory of ethnicity: A Classical Reader*. New York: New York University Press.
- Spivack, G. & Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G., Platt, J. J. & Shure, M. B. (1976). *The problem solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.

- Staub, E. (1979a). *Positive social behavior and morality*, vol. I. New York: Academic Press.
- Staub, E. (1979b). *Positive social behavior and morality*, vol. II. New York: Academic Press.
- Staub, E. (2003). *The psychology of good and evil: why children, adults and groups help and harm others*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terestchenko, M. (2002). *Un si fragile vernis d'humanité. Banalité du mal, banalité du bien*. Paris : La Découverte.
- Turnbull, C.M. (1972). *The Mountain People*. New York: Simon and Schuster.
- Ursano, R.J., McCaughey, B.G. & Fullerton, C.S. (Eds.). (1994). *Individual and Community Responses to Trauma and Disaster: The Structure of Human Chaos*. New York: Cambridge University Press.
- Uvin, P. (1999). *Development, aid and conflict: Reflections from the case of Rwanda*. UNU/WIDER/RFA 24: Helsinki.
- Vitaro, F. & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome I et II*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Wesley-Esquimaux, C.C. & Smolewski, M. (2003). *Traumatisme historique et guérison autochtone*. Ottawa : Fondation autochtone de guérison.
- Westen, D. (2000). *Psychologie. Pensée, cerveau et culture*. Paris: De Boeck Université.
- Winnicott, D. W. (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Roma: Armando.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et Réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.



## ARTICLES ET COLLECTIFS

- Adelman, A. (2000). Mémoire traumatique et transmission intergénérationnelle des récits de l'Holocauste. *Revue française de psychanalyse*, 1, pp. 221-225.
- Anderson, J.R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48, pp.35-44.
- Asprea, A. M. & Betocchi, G. V. (1981). Comportamento prosociale, altruismo e teoria dell'equità. *Giornale Italiano di Psicologia*, 8(3), pp. 377-402.
- Bagozzi, R. (1994). *The evaluation of structural equation models and hypothesis testing*. In R. Bagozzi (Ed.). *Principles of marketing research*. Cambridge (MA): Blackwell, pp.386-422.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G.V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, pp. 258-269.
- Barkley, R. A, Guevremont, D. C, Anastopoulos, A. D & Fletcher, K.E. (1992). A comparison of three family therapy programs for treating family conflicts in adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(3), pp. 450-462.
- Barnett, M. A. (1987). *Empathy and related responses in children*. In N. Eisenberg et J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press, pp. 146-162.
- Barnett, M.A., Matthews, K.A. & Corbin, C.B. (1979). The effects of competitive and cooperative instructional sets on children's generosity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, pp. 91-94.
- Barocas, H. & Barocas, C. (1973). Manifestation of Concentration Camp Effect on the Second Generation . *American Journal of Psychiatry*, 130, pp. 820-826.
- Barr, J. J. & Higgins-D'alessandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), pp. 231–250.

- Batson, C.D. (1998). *Altruism and prosocial behavior*. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske & G. Lindzey (Eds.). *The handbook of Social Psychology*, vol.2. New York: McGraw-Hill, pp. 282-316
- Batson, C.D., Anderson, S.L. & Collins, E. (2005). Personal religion and prosocial motivation. In M.L. Maher & S.A. Karabenick (Eds.). *Motivation and religion* (special issue). *Advances in Motivation and Achievement*, 14, pp. 151–185.
- Benasich, A.A & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67(3), pp. 1186-1205.
- Bernzweig, J., Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1993). Children's coping in self-and-other-relevant contexts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, pp. 208-226.
- Bierhoff, H.W. & Rohmann, E. (2004). Altruistic Personality in the Context of the Empathy-Altruism Hypothesis. *European Journal of Personality*, 18, pp. 351-365.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W.M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimisation by peers in predicting loneliness and depressed mood in children. *Development and Psychopathology*, 7, pp. 765-785.
- Bouchard, C., Cloutier, R. & Gravel, F. (2006). Différences garçons-filles en matière de prosocialité. *Enfance*, 4, pp. 377-393.
- Bowen, F. (1990). *Le développement des conduites prosociales et antisociales entre les pairs : aspects conceptuels, méthodologiques et théoriques*. In M.A. Provost (Ed.). *Le développement social des enfants. Perspectives méthodologiques, théoriques et critiques*. Montréal : Ed. Agence d'ARC Inc., pp. 59-120.
- Briand, C., Lalonde, P., Lesage, A. & Morin, C. (1998). La résolution de problèmes : apport théorique et opérationnel dans une approche intégrée de la schizophrénie. *Accepté aux Annales Médico Psychologiques*.
- Brown, R. J. & Dunn, J. (1991). You can cry, mum: The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, pp. 237-256.

- Brown, R. J. & Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development*, 63, pp. 336-349.
- Bryan, J.H. & Walbek, N. (1970). Preaching and Practicing Generosity: Children's Action, and Reactions. *Child Development*, 41, pp. 329-353.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescent. *Child Development*, 53, pp. 153-170.
- Capanna, C. & Steca, P. (2006). *Convinzioni di efficacia personale e personalità*. In G.V. Caprara & S. Bonino (Eds.). *Il comportamento prosociale: Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson, pp. 125-156.
- Capanna, C. & Vecchione, M. (2006). *Valori e prosocialità*. In G.V. Caprara & S. Bonino (Eds.). *Il comportamento prosociale: Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson, pp. 91-103.
- Caporael, R.M. & Baron, R.M. (1997). *Groups as the mind's natural environment*. In J. Simons & D. Kenrick (Eds.). *Evolutionary Social Psychology*: Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 317-343.
- Caprara, G.V. (2002). *Personality psychology: Filling the gap between basic processes and moral functioning*. In C. von Hofsten & L. Bakman (Eds.). *Psychology at the turn of the Millennium: Vol. 2. Social, developmental and clinical perspectives*. Hove East Sussex: UK, Psychology Press, pp. 201-224.
- Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, pp. 19-36.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C. & Pastorelli, C. (2001). *Prosocial behavior and aggression in childhood and pre-adolescence*. In D. Stipek & A. Bohart (Eds.). *Constructive and Destructive Behavior: Implications for family, school and society*. Washington, DC: American Psychology Association, pp. 187-203.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P.G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, pp. 302-306.

- Caprara, G.V., Steca, P., Zelli, A. & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, pp. 77-89.
- Caprara, M. & Steca, P. (2006). *Prosocialità e benessere individuale nell'arco di vita*. In G.V. Caprara & S. Bonino (Eds.). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson, pp.209-221.
- Carlo, G. & Randall, B.A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (1), pp. 31-44.
- Carlo, G., Eisenberg, N. & Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, pp. 331-349.
- Carlo, G. & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, pp. 31-44.
- Cattelino, E. (2000). Relazioni con i coetanei in adolescenza: il contributo degli amici e del partner nella promozione del benessere. *Età Evolutiva*, 65, pp. 102-111.
- Cattelino, E. & Bonino, S. (1999). I comportamenti a rischio in adolescenza : il ruolo delle relazioni con i genitori e con gli amici. *Età Evolutiva*, 64, pp. 67-78.
- Cattelino, E., Calandri, E., Begotti, T. & Borca, G. (2006). *Educare alla prosocialità nella scuola secondaria*. In G. V. Caprara & S. Bonino (Eds.). *Comportamento prosociale. Aspetti individuali familiari e sociali*. Trento: Erickson, pp.179-207.
- Chadha, N. & Misra, G. (2006). Prosocial Reasoning and Behavior among Indian Children: A Naturalistic Study. *Psychology and Developing Society*, 18 (2), pp. 167-199.
- Chiu, L.H. (1990). A comparison of moral reasoning in American and Chinese school children. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2, pp. 185-198.
- Chiland, C. (1997). *L'identità sessuale: clinique et méthodologie*. In P.G. Coslin (Eds.). *Garçons et filles, homes et femmes. Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuelle*. Paris : PUF, pp. 19-40.
- Cialdini, R. & Fultz, J. (1990). Interpreting the negative mood - Helping literature via Mega-analysis a contrary view. *Psychological Bulletin*, 107, pp. 210-214.

- Coie, J.D., Lochman, J.E., Terry, R. & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, pp. 783-792.
- Coleman, M., Wheeler, L. & Webber, J. (1993). Insegnamento di abilità di problem solving interpersonale. *Insegnare all'Handicappato*, 1, pp. 51-59.
- Corao, A. & Micheluz, E. (1984). L'insegnamento della maturità sociale: l'ICPS di Spivack. Parte 1<sup>a</sup>: Aspetti generali del curriculum. *Psicologia e Scuola*, 21, pp. 53-57.
- Corao, A. & Micheluz, E. (1984). L'insegnamento della maturità sociale: l'ICPS di Spivack. Parte 2<sup>a</sup>: Aspetti generali del curriculum. *Psicologia e Scuola*, 22, pp. 42-48.
- Côté, S., Tremblay, R.E., Nagin, D., Zoccolillo, M. & Vitaro, F. (2002). The development of impulsivity, fearfulness, and helpfulness during childhood: patterns of consistency and change in the trajectories of boys and girls. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, pp. 609-618.
- Crick, N.R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, pp. 2317-2327.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, pp. 74-101.
- D'Zurilla, T.J. & Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, pp. 107-126.
- D'Zurilla, T.J. & Nezu, A.M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory, Psychological Assessment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2 (2), pp. 156-163.
- Damian, M.F. (2001). Congruity Effects Evoked by Subliminally Presented Primes: Automaticity Rather Than Semantic Processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27 (1), pp. 154-165.
- Damon, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning: a two year longitudinal study. *Child Development*, 51, pp. 1010-1017.

- Danieli, Y. (1985). *Families of survivors of the Nazi Holocaust: Some short and long-term effects*. In C.D. Spielberger, I.G. Sarason & N. Milgram (Eds.). *Stress And Anxiety*, Vol. 8. New York: McGraw-Hill, pp. 405-421.
- Dehaene, S. & Changeux, J.P. (2004). *Neural Mechanisms for Access to Consciousness*. In M. Gazzaniga (Ed.). *The cognitive neurosciences, 3<sup>rd</sup> editions*. New York: Norton, pp. 1145-1157.
- Denham, S.A. & Almeida, M.C. (1987). Children's social problem solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, pp. 391-409.
- Dishion, T.J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development* 61(3), pp. 874-892.
- Dix, T. & Lochman, J. E. (1990). Social cognition and negative reactions to children: A comparison of mothers of aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(4), pp. 418-438.
- Dlugokinski, E. & Firestone, I.J. (1974). Other centeredness and susceptibility to charitable appeals: Effects of perceived discipline. *Developmental Psychology*, 10, pp. 21-28.
- Dodge, K.A. & Crick, N.R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, pp. 8-22.
- Domitrovich, C.E. & Welsh, J.A. (2000). *Developmental models for interventions to prevent conduct problems*. In C.E. Domitrovich & J.A. Welsh (Eds.). *Shocking violence: youth perpetrators and victims. A multidisciplinary perspective*, pp. 125-153.
- Dunn, J. & Munn, P. (1987). The development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, 23, pp. 791-798.
- Eagly, A. H. & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, pp. 283-308.
- Eberly, M.B. & Montemayor, R. (1998). Doing good deeds: An examination of adolescent prosocial behavior in the context of parent-adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 13, pp. 403-432.

- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Murphy, B.C. (1996). Parent's reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 68, pp. 2227-2247.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). *Prosocial development*. In N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley, pp. 701-778.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., *et al.* (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, pp. 993–1006.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Spinrad, T.L. (2006). *Prosocial development*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development*, pp. 646-718.
- Eisenberg-Berg, N. & Geisheker, E. (1979). Content of preachings and power of the model/preacher: The effect on children's generosity. *Developmental Psychology*, 15, pp. 168-175.
- Eisenberg, N., Hertz-Lazarowitz, R. & Fuchs, I. (1990). Prosocial moral judgment in Israeli kibbutz and city children: A longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly*, 36, pp. 273-285.
- Elias, M. & Helbig, D. (1991). Deux mille collines pour les petits et les grands. Radioscopie des stéréotypes hutu et tutsi au Rwanda et au Burundi. *Politique Africaine*, 42, pp. 65-73.
- Erny, P. (2004). « Races » et « ethnie » au Rwanda selon l'historien Bernard Lugan. *Dialogue*, 235, pp. 3-13.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K. & Laible, D.J. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, 19, pp. 5-16.
- Felsen, I. (1998). *Transgenerational transmission of effects of the Holocaust: The North American Research Perspective*. In Y. Danieli (Ed.). *International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma*. New York and London: Plenum Press, pp. 43-68.

- Feshbach, N. D. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, pp. 399-413.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, pp. 219-239.
- Fonzi, A. (2006). Il Bullismo la storia continua. *Psicologia contemporanea*, 197, pp. 29-39.
- Foster, S. & Ritchey, W. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, pp. 625-638.
- Francescato, D. & Putton, A. (1990). Il metodo integrato. *Scuola Viva*, 4, p. 36.
- Gansberg, M. (1964). 37 who saw Murder didn't call the Police. *New York Times*, March 27.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A. & Costabile, A. (1996). Le prepotenze tra bambini a scuola. *Età evolutiva*, 53, pp. 73-89.
- Green, F.P. & Schneider, F.W. (1974). Age differences in the behavior of boys on three measures of altruism. *Child Development*, 45, pp. 248-251.
- Hamilton, W.D. (1964). The evolution of altruistic behavior. *The American Naturalist*, 97, pp. 354-356.
- Handlon, B.J. & Gross, P. (1959). The development of sharing behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, pp. 425-428.
- Hardy, S. A. & Carlo, G. (2005). Religiosity and prosocial behaviors in adolescence: the mediating role of prosocial values. *Journal of Moral Education*, 34 (2), pp. 231-249.
- Harris, M.B. (1973). Field Studies of Modeled Aggression. *Journal of Social Psychology*, 89, pp. 131-139.
- Harris, M.B. & Samerotte, G. (1975). The Effects of Aggressive and Altruistic Modelling on Subsequent Behavior. *Journal of Social Psychology*, 95, pp. 173-182.
- Hart, D., Burock, D., London, B. & Atkins, R. (2003). *Prosocial tendencies, antisocial behavior, and moral development*. In A. Slater & G. Bremner (Eds.). *An Introduction to Developmental Psychology*. Malden, MA: Blackwell, pp. 334-356.



- Hastings, P.D. & Rubin, K.H. (1999). Predicting mothers' beliefs about preschool-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects. *Child Development*, 70(3), pp. 722-741.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), pp.167-176.
- Hay, D.F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, pp. 29-71.
- Hay, D. F. & Pawlby, S. (2003). Prosocial Development in Relation to Children's and Mothers' Psychological Problems. *Child Development*, 74 (5), pp.1314-1327.
- Hewstone, M., Rubin, M. & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 575-604.
- Hoffman, M. L. (1984). *Interaction of affect and cognition in empathy*. In C. E. Izard, J. Kagan & R. B. Zajonc (Eds.). *Emotion, cognition and behavior*. Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 103-131.
- Hoffman, M. L. (1975a). Developmental Synthesis of Affect and Cognition and Its Implications for Altruistic Motivation. *Developmental Psychology*, 11, pp. 607-622.
- Hoffman, M. L. (1975b). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, pp. 937-943.
- Hoffman, M.L. (1981). *The development of empathy*. In J.P. Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.). *Altruism and helping behavior*. Hillsdale: NJ, Erlbaum, pp. 42-63.
- Hoffman, M.L. (1982). *Development of prosocial motivation: Empathy and guilt*. In E. Eisenberg (Ed.). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, pp. 281-313.
- Hoffmann, M. L. (1991). *Empathy, social cognition, and moral action*. In W. Kurtines & J. Gerwitz (Eds.). *Handbook of Moral Behavior and Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 275-302.
- Huesmann, L.R. (1988). An information-processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, pp. 13-24.

- Huesmann, L.R. & Eron, L.D. (1989). Individual differences and the trait of aggression. *European Journal of Personality*, 3, pp. 95-106.
- Jackson, M & Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behavior a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, pp. 349-367.
- Jahoda, G. (1978). Cross-cultural study of factors influencing orientation errors in the reproduction of Khos-type figures. *British Journal of Psychology*, 69, pp.45-57.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, pp. 213-240.
- Judd, C., Wittenbrink, B. & Park, B. (1999). Les préjugés raciaux aux niveaux implicites et explicites. *Psychologie Française*, 44, pp. 179-188.
- Kellermann, N.P.F. (2000). *Transmission of Holocaust Trauma. AMCHA National Israeli Center for Psychosocial Support of Survivors of the Holocaust and the Second Generation*. In <http://peterfelix.tripod.com/home/home/trans.htm> (12.4.2010).
- Kestenberg, J. (1983). Psychoanalysis of Children of Survivors of the Holocaust: Case Presentation and Assessment. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 28, pp. 775-804.
- Kiesel, A., Wagener, A., Kunde, W., Hoffmann, J., Fallgatter, A.J. & Stocker, C. (2006). Unconscious manipulation of free choice in humans. *Consciousness and Cognition*, 15 (2), pp. 397-408.
- Koenig, L. B., McGue, M., Krueger, R. F. & Bouchard, T. J. (2007). Religiousness, Antisocial Behavior, and Altruism: Genetic and Environmental Mediation. *Journal of Personality*, 75(2), pp. 265-290.
- Kohlberg, L. (1963). The Development of children's orientations toward a moral order. I. Sequence in the development of moral thought. *Vita humana*, 6, pp. 11-33.
- Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. In D. Goslin (Ed.). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally, pp. 347-480.
- Kohn, A. (1988). Le radici dell'altruismo. *Psicologia contemporanea*, 92, pp. 30-33.

- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S. & Vitaro, F. (2006). Trajectories of Prosocial Behavior and Physical Aggression in Middle Childhood: Links to Adolescent School Dropout and Physical Violence. *Journal Of Research On Adolescence*, 6(3), pp. 403-428.
- Krebs, D.L. & Van Hesteren, F. (1994). The development of altruism: Toward an integrative model. *Developmental Review*, 14 (2), pp. 103-158.
- Kuhn, D. (1976). Short-term longitudinal evidence for the sequentiality of Kohlberg's early stages of moral judgment. *Developmental Psychology*, 12, pp. 162-166.
- Kunde, W., Kiesel, A. & Hoffmann, J. (2003). Conscious control over the content of unconscious cognition. *Cognition*, 88, pp. 223-242.
- Lalonde, R., Lesage, A., Comtois, G., Morin, C., Likavcanova E. & L'Ecuyer, G. (1996). Stratégies de coping dans la schizophrénie. *L'Encéphale*, 22, pp. 240-246.
- Lawson, A. & Ingleby, J. D. (1974). Daily routines of pre-school children: Effects of age, birth order, and sex of helper. *Journal of counselling Psychology*, 29 (6), pp. 645-654.
- Lebon, C. (2006). Les enfants du Rwanda: au-delà de la dualité historique et sociale, une histoire de frères et sœurs à reconstruire. *Cahiers de psychologie clinique*, 27(2), pp. 91-112.
- Lecomte, J. (1999). La résilience. Résister aux traumatismes. *Revue de sciences humaines: Enjeux*, pp. 12-17.
- Lemarquand, D., Tremblay, R. & Vitaro, F. (2001). *The prevention of conduct disorder: A review of successful and unsuccessful experiments*. In J. Hill & B. Maughan (Eds.). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Cambridge child and adolescent psychiatry, pp. 449-477.
- Lerner, M.J. (1981). *The justice motive in human relations: Some thoughts on what we know and need to know about justice*. In M.J. Lerner & S.C. Lerner (Eds.). *The justice motive in social behavior: Adapting to times of scarcity and change*. New York: Plenum Press, pp. 11-35.
- Lochman, J.E. & Dodge, K.A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, pp. 366-374.

- Ma, H. K. (2003). The Relationship of the Family Social Environment, Peer Influences, and Peer Relationships to Altruistic Orientation in Chinese Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(3), pp. 267–274.
- Ma, H. K. (2005). The Relation of Gender-Role Classifications to the Prosocial and Antisocial Behavior of Chinese Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(2), pp. 189-201.
- Ma, H. K., Cheung, P. C. & Shek, D.T.L. (2007). The relation of prosocial orientation to peer interactions, family social environment and personality of Chinese adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (1), pp. 12-18.
- Marta, E. (2002). *Giovani, scelta d'impegno nel volontariato e matrice familiare*. In E. Scabini & G. Rossi (Eds.). *La famiglia prosociale. Studi interdisciplinari sulla famiglia*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 43-74.
- Masserman, J. H., Wechkin, S. & Terris, W. 1964. "Altruistic" behavior in rhesus monkeys. *The American Journal of Psychiatry*, 121, pp. 584-585.
- Matthews, K. A. & Volkin, J.I. (1981). Efforts to excel and Type A behavior pattern in children. *Child Development*, 52, pp.1283-1289.
- Mayer, G., Roberts, R. & Barsade, G. (2008). Emerging Research in Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, pp. 507-536.
- Mc Fall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, pp. 1-33.
- McGrath, M. P. & Brown, B. C. (2008). Developmental Differences in Prosocial Motives and Behavior in Children From Low-Socioeconomic Status Families. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(1), pp. 5–20.
- Midlarsky, E. & Hannah, M.E. (1985). Competence, reticence, and helping by children and adolescents. *Developmental Psychology*, 21, pp. 534-541.
- Minnaert, S. (2008). *Conférence aux confrères de Rome. Mission et Histoire sur une ligne de fracture dans une société africaine*. In [http://www.africamission-mafr.org/mission\\_histoire.htm](http://www.africamission-mafr.org/mission_histoire.htm) (26.11.2008).

- Mirandola, M. & Soresi, S. (1991). Contributo all'adattamento italiano del Problem solving Inventory di Heppner e Petersen. *Bolletino di Psicologia Applicata*, 198, pp. 9-18.
- Mooij, T. (1999). Promoting prosocial pupil behavior and the roles of counselling. *International Journal for the advancement of counselling*, 21, pp. 315-334.
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. & Taki, M. (1999). *Japan*. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*. New York: Routledge, pp. 309-323.
- Muzungu, B. (2009). Le problème des races au Rwanda. *Cahiers Lumières et sociétés*, 42, pp. 24-46.
- Ndayambaje, J. D. (2001). *Le génocide au Rwanda. Une analyse psychologique*. In [www.asf.be/AssisesRwanda2/fr/AnalysePsy](http://www.asf.be/AssisesRwanda2/fr/AnalysePsy) (22.2.2009).
- Ntampaka, C. (2001). Vérité et opinion dans la société rwandaise traditionnelle. *Dialogue*, 221, pp. 3-24.
- Nursy-Bray, P.F. (1970). Negritude and the Mc Luhan thesis. *African Quarterly*, 10, pp. 237-250.
- Palaslahti, L. & Keltikangas- Järvinen, L. (1996). Social acceptance and the relationship between aggressive problem-solving and aggressive behavior in 14-year-old adolescents. *European Journal of Personality*, 10, pp. 265-278.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A. & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behavior, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), pp.137-144.
- Pastorelli, C, Barbaranelli, C., Cermak, I., Rozsa, S. & Caprara, G.V. (1997). Measuring Emotionnal Instability, Prosocial Behavior and Aggression in Pre-Adolescents: A Cross-national Study. *Personality Individual Differences*, 23 (4), pp. 691-703.
- Pastorelli, C., Vecchio, G.M. & Tramontano, C. (2006). *Empatia, ragionamento morale e prosocialità*. In G.V. Caprara & S. Bonino (Eds.). *Il comportamento prosociale: Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson, pp. 105-123.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A. & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives. *Annual Review Psychology*, 56, pp. 365-392.

- Phillipsen, L., Bridges, S.K., McLemore, G. & Saponaro, L.A. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 14 (1), pp. 68-77.
- Pichon, I., Boccato, G. & Saroglou, V. (2007). Nonconscious influences of religion on prosociality: A priming study. *European Journal of Social Psychology*, 37, pp. 1032–1045.
- Pilgrim, C. & Riedle, R.A. (2002). The Importance of Social Context in Cross-Cultural Comparisons: First Graders in Colombia and the United States. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(3), pp. 283–295.
- Piliavin, I.M., Rodin, J.E. & Piliavin, J. (1969). Good Samaritanism: An underground phenomenon? *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, pp. 289-299.
- Platteau, G. (2007). Rencontre avec des rescapés du génocide rwandais : la transmission de l'irreprésentable est-elle possible? *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 38 (1), pp. 81-98.
- Porath, M. (1998). Psychosocial development in girls of high ability. *International Journal of the Advancement of Counseling*, 20, pp. 289-299.
- Prince, R.M. (1985). Second Generation effects of historical trauma. *Psychoanalytic Review*, 72(1), pp. 9-29.
- Quiggle, N.L., Garber, J., Panak, W.F. & Dodge, K.A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, pp. 1035-1320.
- Ramazzoti, S. (2007). Goodmorning Ruanda. *La repubblica delle donne*, 12, pp. 112-117.
- Ranger, T. (1993). *The Invention of Tradition in Colonial Africa*. In E. Hobsbawm (Ed.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 211-262.
- Rest, J.R. (1983). *Morality*. In J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.). *Handbook of child psychology: vol. 3. Cognitive development*. New York: John Wiley, pp. 556-629.
- Reykowski, J. (1982). *Development of prosocial motivation: A dialectic process*. In N. Eisenberg (Ed.). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, pp. 377-393.

- Ricci, C. (1997). *Verso una teoria della prosocialità limitata*. In R. Roche-Olivar (Ed.). *La condotta prosociale. Basi teoriche e metodologie d'intervento. Terapia del comportamento*. Roma: Bulzoni, pp. 155-160.
- Ripley, J.S. & Worthington, E.L. (2002). Hope focused and forgiveness-based group interventions to promote marital enrichment. *Journal of Counseling Development*, 80, pp. 452-463.
- Rogosa, D. & Willet, J.B. (1985). Understanding correlates of change by modeling individual differences in growth. *Psychometrika*, 50, pp. 203-228.
- Rosenhan, D. L. (1972). Learning theory and prosocial behavior. *Journal of Social Issues*, 28, pp. 151-163.
- Rubin, K. H. (1995). *Parents of aggressive and withdrawn children*. In M. H Bornstein (Ed.). *Children and parenting. Handbook of parenting: vol 1*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; pp. 255-284.
- Rushton, J.P. (1981). *The Altruistic Personality*. In J.P. Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.). *Altruism and Helping Behavior: Social, personality, and Developmental Perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 1192-1198.
- Rutayisire, J., Kabano, J. & Rubagiza, J. (2004). *Redefining Rwanda's Future : The Role of Curriculum in Social Reconstruction*. In S. Tawil & S. Harley (Eds.). *Education, Conflict and Social Cohesion*. Geneva: International Bureau of Education, pp. 315-373.
- Rutter, M. & Maughan, B. (1997). Psychosocial adversities in childhood and adult psychopathology. *Journal of Personality Disorders*, 11, pp. 4-18.
- Ruttter, M. & Sroufe, L.A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges . *Developmental Psychopathology*, 12, pp. 265-296.
- Rys, G.S. & Bear, G.G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, pp. 87-106.
- Sagi-Schwartz, A., Van Ijzendoorn, M., Grossmann, K. E., Joels, T., Grossmann, K., Scharf, M., Koren-Karie, N., Alkalay, S. & Ma, S. (2004). Les survivants de l'Holocauste et leurs enfants. Les enfants survivants - mais pas leurs enfants - souffrent d'expériences traumatiques liées à l'Holocauste. *Devenir*, 16(2), pp. 77-107.

- Salfi, D. & Barbara, G. (1991). La prosocialità: una proposta curricolare. *Psicologia e Scuola*, 52, pp. 46-59.
- Salfi, D., Monteduro, F. & German, S. (2004). Un programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare. *Psicologia e Scuola*, 120, pp. 57-64.
- Saroglou, V., Delpierre, V. & Dernelle, R. (2004). Values and religiosity: A metaanalysis of studies using Schwartz's model. *Personality and Individual Differences*, 37, pp. 721-734.
- Saroglou, V., Pichon, I, Trompette, L., Verschueren, M. & Dernelle, R. (2005). Prosocial Behavior and Religion: New Evidence Based on Projective Measures and Peer Ratings. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 44(3), pp.323-348.
- Schlaghecken, F. & Eimer, M. (2004). Masked prime stimuli in biais « free » choices between response alternatives. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11, pp. 463-468.
- Selman, R. (1976). *Social-cognitive understanding*. In T. Lickona (Ed.). *Moral development and behavior: Theory research and social issues*. New York: Holt Rinehart & Winston, pp. 299-316.
- Shure, M.B. (1996). *I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children*. In M.C. Roberts (Ed.). *Model program in child and family mental health*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 47-62.
- Shure, M.B & Spivack, G. (1972). Mean-end thinking, adjustment, and social class among elementary school aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38, pp. 348-353.
- Shure, M.B & Spivack, G. (1980). Interpersonal cognitive problem solving as mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, pp. 29-44.
- Shure, M.B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem-Solving in Young Children: a Cognitive Approach to Prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, pp. 341-356.
- Sigal, J.J. & Weinfeld, M. (1985). Control of aggression in adult children of survivors of the Nazi persecution. *Journal of Abnormal Psychology*, 94, pp. 556-564.



- Slaby, G.R. & Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders : Assessment. *Developmental Psychology*, 24, pp. 580-588.
- Solomon, D., Watson, M., Delucchi, K., Schaps, E. & Battistich, V. (1988). Enhancing Children's Prosocial Behavior in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 4, pp. 527-554.
- Solomon, D., Battistich, V. & Watson, M. (1997). Il progetto di sviluppo del bambino: Realizzazione e valutazione di un programma scolastico di sviluppo sociale, etico e intellettuale dei bambini. In R. Roche-Olivar (Ed.). *La condotta prosociale: basi teoriche e metodologiche d'intervento*. Roma: Bulzoni Editore, pp. 101-119.
- Sorgi, T. (1974). *La sociologia integrale di P. A. Sorokin*. In T. Sorgi (Ed.). *Storia delle teorie sociologiche*. Roma: Città Nuova, I-XLIX.
- Sperling, G. (1960). The information available in brief visual presentations. *Psychological Monographs*, 74, Whols No. 498.
- Spivack, G. & Shure, M.B. (1985). The 1984 Division 27 award for distinguished contributions to community psychology and community mental health. *American Journal of Community Psychology*, 3, pp. 221-243.
- Stattin, H. & Klackenber-Larsson, I. (1993). Early language and intelligence development and their relationship to future criminal behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, pp. 369-378.
- Staub, E.A. (1971). The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behavior. *Child Development*, 42, pp. 805-817.
- Staub, E. (1975). *To rear prosocial child: Reasoning, learning by doing, and learning by teaching others*. In D.J. De Palma & J. M. Foley (Eds.). *Moral Development: Current theory and research*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 113-137.
- Staub, E.A. (1981). *Promoting positive behavior, in schools, in other educational settings, and in the home*. In J.P. Rushton & R.M. Sorrentino (Eds.). *Altruism and helping behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 109-137.
- Strayer, F.F., Noël, J.M., Tessier, O., & Puentes-Neuman, G. (1989). Les composantes de la pensée sociale chez l'enfant à l'âge préscolaire. *Cahiers de psychologie cognitive*, 9 (2), pp. 199-221.

- Triandis, H. C. (1990). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. In J. J. Berman (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation, 1989: Cross-cultural perspectives*. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 41-133.
- Triandis, H. C. & Triandis, L. M. (1962). A cross-cultural study of social distance. *Psychological Monograph*, 76, 21 (whole of No. 540).
- Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, pp. 35-37.
- Turvey, M.T. (1973). On peripheral and central processes in vision: Inferences from an information-processing analysis of masking with patterned stimuli. *Psychological Review*, 80, pp. 1-52.
- Varin, D. (1992). *Lo sviluppo morale*. In L. Camaioni (Ed.). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino, pp. 375-416.
- Vecchione, M. & Picconi, L. (2006). *Differenze di età e di genere nella condotta di prosocialité*. In G. V Caprara & S. Bonino (Eds.). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson, pp. 59-67.
- Vitaro, F. & Gagnon, C. (2000). *Introduction*. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome I*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 1-13.
- Wallace, C. J., Nelson, C. J., Libermann, R. R., Aitchison, R. A., Lukoff, D., Elder, J. R & Ferris, C. (1980). A review and critique of social skills training with schizophrenic patients. *Schizophrenia Bulletin*, 6, 1, pp. 42-63.
- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0 to 8 Years). *Dev Sci*, 2, pp. 165-192.
- Wentzel, K.R., McNamara, B.C. & Caldwell, K.A. (2004). Friendship in middle school: influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 195-203.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of Nature and Extent of Bullying in Junior/middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35, pp. 3-25.

- Wispé, L. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. *Journal of Social Issues*, 28, pp.1-20.
- Wober, M. (1966). Sensotypes. *Journal of Social Psychology*, 70, pp. 181-189.
- Yarrow, M. R. & Zahn-Waxler, C. (1977). *The emergence and functions of prosocial behaviors in young children*. In R.D. Parke & G.M. Hetherington (Eds.). *Child psychology: contemporary readings*. New York: McGraw-Hill, pp. 260-263.
- Yeghicheyan, V. (1983). Des problèmes de filiation après le vécu collectif d'un génocide (à propos de la minorité arménienne en diaspora). *Revue française de psychanalyse*, 4, pp. 971-985.
- Yzaguirre, J.A. (1997). *Programmi prosociali per bambini*. In R. Roche-Olivar (Ed.). *La condotta prosociale: basi teoriche e metodologiche d'intervento*. Roma: Bulzoni Editore, pp.137-154.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, pp. 126-136.

## TRAVAUX DE RECHERCHES ET AUTRES DOCUMENTS

- Arct-Ruhuka (2005). *Le traumatisme psychologique au Rwanda : Etat de la question onze ans après le génocide de 1994*. Kigali : UNR.
- Burford, H.C., Foley, L.A., Rollins, P.G. & Rosario, K.S. (1996). *Gender differences in preschoolers' sharing behavior*. Paper presented at the Southeastern Psychological Association, Norfolk, VI.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis présenté au ministre de l'Éducation du Québec. Québec : Gouvernement du Québec.
- Dubois, V. (1998). *Rapport spécial sur la santé mentale au Rwanda*. Centre de Recherches en Épidémiologie des Désastres : UCL.

- Fabes, R. A. & Eisenberg, N. (1996). *An examination of age and sex differences of age and sex differences in prosocial behavior and empathy*. Unpublished data, Arizona State University.
- FIAU (1996). *Colloque International. Les principales crises de gouvernance au Rwanda et leurs déboires ethniques: fondements, pratiques et perspectives*. N.P.: Fondation Internationale Agathe Uwilingiyimana.
- Gasanabo, J.D. (2004). *Mémoire et histoire scolaire. Le cas du Rwanda de 1962 à 1994*. Dissertation doctorale. Université de Genève, inédit.
- Gasibirege, S. & Babalola, S. (2001). *Perception à propos de la loi gacaca au Rwanda: résultats d'une étude multiméthode*. Publication spéciale no 19. Baltimore: Université de Johns Hopkins.
- Gasibirege, S. & Misago, C. (2000). *Approche de la prévention en santé mentale*. In *Journées de réflexion sur la santé mentale*, Ministère de la santé – Médecins du Monde : Kigali (7-10 novembre).
- Guzzi, M. (1993). *Prosocialità : un'alternativa alla competitività. Una valutazione sperimentale del livello di competenza dei bambini educati alla prosocialità*. Mémoire de Licence inédite, Rome: Università La Sapienza.
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*. Dissertation doctorale. University of Chicago.
- Mineduc et Minesupres (1995). *La politique et la planification de l'éducation au Rwanda*. Kigali : Ministère de l'Education.
- Ministère de l'Education (1998). *Etude du secteur de l'éducation au Rwanda*. Kigali: Pnud/Unesco.
- Ministère de l'Education (2007). *Teacher development and management policy in Rwanda*. Kigali : Mineduc.
- Muberanziza, A. (2004). *L'égal accès aux affaires publiques de son pays. Analyse et Application au Rwanda*. Dissertation doctorale. Namur : FUNDP.
- Nantel-Vivier, A., Kokko, K., Phil, P., Vitaro, F. & Tremblay, R. (2003). *Prosocial development during the transition from childhood to adolescence*. Unpublished data.

- Ricci, C. & Roche, R. (2002). *La condotta prosociale come fattore protettivo dai confini*. Incontri internazionali di Catiglioncello, Il Bambino Sconfinato.
- Richardson, D.L. & Jones, J.L. (2008). *Impact Evaluation of Interpersonal Problem solving Skills Program for Preschool and Early Elementary classrooms*. Présenté en conférence de CYFAR, San Antonio, TX, le 7 Mai 2008.
- Romersi, S., Martínez-Fernández, R. & Roche, R. (2003). *PMIP: un programa para la promoción de los comportamientos prosociales en adolescentes de educación secundaria*. Università Autonoma de Barcelone. Inédit.
- Rowley, P.T. (1990). *A classroom model for prosocial behavior development*. Dissertation doctorale. Arizona: University of Phoenix.
- Salfi, D., Mignolo, C. & Camassa, R. (1989). *Educazione prosociale. Un'indagine sugli stili comunicativi degli insegnanti*. Document d'étude ISAC, Taranto.
- La Tegola, D. (2007). *Una ricerca sull'efficacia dell'IPCPS come fattore di promozione della flessibilità cognitiva*. Mémoire pour la licence en psychologie clinique du développement et des relations. Università degli Studi di Bari. Inédit.
- Salfi, D. & Camassa, R. (1991). *Questionario sugli stili comunicativi degli allievi*. Document d'étude ISAC.
- United States Committee on Refugees (1998). *Life After Death: Suspicion and Reintegration in Post-Genocide Rwanda*. Washington, DC: USCR.
- Yzaguirre, J.A. (1993). *Children's prosocial program. Manual for teachers*. Unpublished Manual. Los Angeles : California Prosocial Institute.

## TABLE DES MATIERES GENERALE

RÉSUMÉ .....	II
ABSTRACT .....	III
REMERCIEMENTS.....	IV
DEDICACE .....	VI
PRINCIPAUX SIGLES EMPLOYES .....	VII
SOMMAIRE.....	IX
 INTRODUCTION .....	 1
Chapitre premier	
LE CONTEXTE SOCIO-RELATIONNEL ACTUEL DU RWANDA.....	8
1. Le problème ethnique .....	9
1.1 Construction de l'image de l'autre au Rwanda .....	11
1.2 Violence à caractère ethnique .....	15
2. Le génocide des Tutsi et ses conséquences psychosociales .....	16
2.1 Le génocide des Tutsi et sa particularité .....	17
2.2 Les conséquences psychosociales du génocide et des massacres au Rwanda. .	18
2.2.1 Le génocide et les massacres comme événements traumatisants .....	19
2.2.2 Emotions particulières liées aux événements du génocide et massacres .....	22
2.2.3 Répercussions sur les relations interpersonnelles .....	24
2.2.4 Le risque de transmission intergénérationnelle du vécu des Rwandais .....	26

3. Besoin et tentatives de reconstruction du tissu social .....	31
3.1 En matière d'éducation.....	32
3.2 Programmes d'éducation sociale.....	34
3.2.1 Programme du premier cycle du primaire .....	35
3.2.2 Programme du second cycle du primaire.....	35
4. Vers la prévention et la promotion de la santé mentale .....	38
4.1 Notions de prévention et de promotion de la santé mentale .....	39
4.2 Investir dans l'éducation de la jeune génération .....	42
4.3 Quelques critères guides pour le choix des programmes d'intervention adaptés à la situation du Rwanda .....	44
4.3.1. Le développement de personnes autonomes mais connectées aux autres .....	44
4.3.2. La perception attentive et positive d'autrui .....	46
4.3.3 Education affective, partage des états affectifs avec autrui et relations positives avec les autres .....	47
Quelques réflexions en guise de conclusion .....	49

## Chapitre deuxième

### CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL : LE COMPORTEMENT PROSOCIAL. 51

1. Clés de l'intérêt scientifique accordé au comportement prosocial .....	53
1.1 Un fait dramatique à l'origine .....	53
1.2 Début et évolution des études et recherches sur le comportement prosocial. ..	55
2. Le concept de comportement prosocial .....	58
2.1 Définitions.....	59
2.2 Typologie des actions prosociales .....	62
2.2.1 Actions prosociales simples.....	63
2.2.2 Actions prosociales complexes.....	63
2.3 Comportement prosocial et autres comportements sociaux.....	65
2.3.1 Comportement prosocial et altruisme .....	65
2.3.2 Comportement prosocial, coopération et compétition.....	67

3. Eléments constitutifs d'une action prosociale.....	71
3.1 Composante cognitive.....	71
3.2 Composante affective-émotionnelle.....	72
3.3 Composante comportementale .....	73
3.3.1 Compétence sociale .....	74
3.3.2 Compétence d'autorégulation.....	75
4. Origine et motivations du comportement prosocial.....	75
4.1 Théories explicatives sur l'origine du comportement prosocial .....	76
4.1.1 Théorie évolutionniste .....	76
4.1.2 Théorie psychanalytique .....	80
4.1.3 Théorie de l'apprentissage social.....	81
4.1.4 Théorie du développement moral cognitif.....	85
4.2 Motivations du comportement prosocial.....	89
4.2.1 Hypothèse égoïste .....	90
4.2.2 Hypothèse de l'altruisme authentique.....	91
4.3 Typologie des motivations prosociales .....	91
4.3.1 Motifs allocentriques .....	93
4.3.2 Motifs normocentriques .....	93
4.3.3 Motifs axiologiques .....	94
Quelques réflexions en guise de conclusion .....	96

### Chapitre troisième

CONTRIBUTION DES ETUDES ET RECHERCHES RECENTES SUR LE COMPORTEMENT PROSOCIAL DANS LA PERSPECTIVE DEVELOPPEMENTALE .....	97
1. Les effets bénéfiques de la prosocialité .....	98
1.1 Prosocialité et santé mentale .....	99
1.2 Prosocialité et rendement scolaire.....	100
1.3 Prosocialité et relations interpersonnelles .....	101
2. Les différences individuelles dans le comportement prosocial .....	102



2.1 Le rôle de l'âge : le développement du comportement prosocial	
de l'enfance à l'âge adulte .....	102
2.1.1 L'enfance .....	103
2.1.2 L'âge scolaire.....	105
2.1.3 L'adolescence et l'âge adulte.....	110
2.2 Différences de genre en matière de prosocialité .....	113
3. Facteurs environnementaux qui contribuent au développement	
du comportement prosocial.....	116
3.1 La famille .....	116
3.2 Le groupe de pairs .....	119
3.3 L'école.....	122
3.4 Le contexte socioculturel .....	124
4. Les médiateurs du comportement prosocial .....	127
4.1 Empathie, raisonnement moral et comportement prosocial .....	128
4.2 Sentiment d'auto-efficacité et comportement prosocial.....	132
4.3 Les valeurs, la religion et le comportement prosocial.....	133
Quelques réflexions en guise conclusion.....	137

#### Chapitre quatrième

L'INTERPERSONAL PROSOCIAL COGNITIVE PROBLEM SOLVING (IPCPS) : UN NOUVEAU PROGRAMME DE PROMOTION DU COMPORTEMENT PROSOCIAL .....	139
1. Les programmes existants de promotion du comportement prosocial .....	140
1.1 Le modèle UNIPRO .....	140
1.2 Educative Prosocial Program Component (EPPC) .....	143
1.3 Le Child Development Project (CDP) .....	145
2. L'IPCPS : Un nouveau programme de promotion du comportement prosocial.....	146
2.1 Point de départ : le <i>problem solving</i> et adaptation sociale .....	146
2.2. Le <i>problem solving</i> interpersonnel et comportement prosocial .....	149
3. Description de l'IPCPS ( <i>Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving</i> ).....	153

3.1 Les objectifs du programme IPCPS .....	153
3.1.1 Les habiletés linguistiques .....	154
3.1.2 Le développement affectif-émotionnel .....	155
3.1.3 Education morale et sociale .....	156
3.1.4 Education intellectuelle.....	158
3.2 Méthodologie de l'enseignement-apprentissage .....	158
3.3 Architecture du programme .....	160
3.3.1 Les préalables aux habiletés du problem solving .....	161
3.3.2 Les habiletés à l' <i>Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving</i> .....	161
4. Le choix du programme de l' IPCPS pour notre recherche .....	163
5. L'adaptation de l'IPCPS en langue Kinyarwanda (Nkwiteho).....	166
Quelques réflexions en guise de conclusion .....	168

## Chapitre cinquième

### LES EFFETS DU PROGRAMME D'*INTERPERSONAL PROSOCIAL COGNITIVE PROBLEM SOLVING* AUPRES D'ELEVES DU PRIMAIRE AU RWANDA.....

1. But de cette étude et hypothèses de recherche.....	171
2. Méthode .....	172
2.1 Participants et participantes.....	172
2.2 Instruments de mesure.....	173
2.3 Matériels.....	174
2.4 Déroulement .....	175
2.4.1 Etude-pilote.....	175
2.4.2 Formation des enseignants.....	175
2.4.3 Le design expérimental .....	177
3. Résultats de la recherche.....	178
3.1 Analyse des résultats du test IPCPS .....	179
3.1.1 Analyse des différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle dans le pré-test .....	179
3.1.2 Analyse des différences entre le groupe expérimental	

et le groupe contrôle dans le post-test.....	180
3.1.3 Analyse des différences entre le pré-test et le post-test	
du groupe expérimental .....	181
3.1.4 Analyse des différences entre le pré-test et le post-test	
du groupe contrôle .....	182
3.2 Résultats de l' Echelle de mesure de la Prosocialité .....	187
4. Discussion.....	189
 CONCLUSION GENERALE.....	 193
 BIBLIOGRAPHIE.....	 203
INDEX .....	232
INDEX DES TABLEAUX .....	233
INDEX DES FIGURES .....	234
ANNEXES.....	235
TABLE DES MATIÈRES GENERALE.....	314