

## **L'altruisme chez l'enfant :**

### **Développement typique et effet d'une situation extraordinaire.**

**Lucie Rose<sup>1,2</sup>, Klara Kovarski<sup>1,2</sup>, Florent Caetta<sup>1,2</sup>, Sylvie Chokron<sup>1,2</sup>**

1 : Institut de Neuropsychologie, Neurovision et Neurocognition, Fondation Ophtalmologique A. de Rothschild, Paris

2 : Integrative Neuroscience and Cognition Center (CNRS – UMR 8002) & Université de Paris

#### **Résumé**

Le comportement prosocial et l'altruisme se développent dans la petite enfance et s'enracinent dans les normes morales et sociales à mesure que l'enfant avance en âge. Plus tard dans la petite enfance, les comportements d'aide sont évalués de manière plus complexe en fonction de conventions morales. En effet, le fait de regarder les autres accomplir des actions prosociales peut conduire à un comportement plus altruiste. Nous présentons rapidement les grandes étapes du développement de l'altruisme chez l'enfant avant de discuter des programmes scolaires d'éducation aux comportements pro-sociaux et de l'impact qu'ont pu avoir le confinement et le COVID-19 sur l'émergence de comportements solidaires et altruistes chez l'enfant.

**Titre en anglais : Altruism in children in typical development and effects of extraordinary contexts.**

#### **Abstract**

Prosocial behaviour and altruism develop in early childhood and take root in moral and social norms as children advance in age. Later in early childhood, helping behaviours are assessed in a more complex manner according to moral conventions. Watching others perform prosocial actions can lead to more altruistic behaviour. We briefly present the major stages in the

development of altruism in children before discussing school programs for education on prosocial behaviours and the impact that confinement and COVID-19 may have had on the emergence of supportive and altruistic behaviours in children.

### **Mots Clés**

Altruisme, empathie, développement, enfant, Covid-19, éducation

## **1. Introduction**

Les humains sont-ils naturellement aidants envers leur prochain et est-ce la société qui les corrompt, ou sont-ils naturellement égoïstes envers les autres et la société les rend-elle meilleurs ? Ces questions illustrent un débat vieux comme le monde auquel des travaux récents en psychologie cognitive et en neurosciences pourraient venir apporter des réponses. En effet, malgré l'intérêt capital que représente cette question, il a fallu attendre ces dernières années pour que des études expérimentales abordent les origines de l'altruisme en s'intéressant plus particulièrement aux mécanismes psychologiques qui les sous-tendent. Depuis une dizaine d'années, on assiste ainsi à une explosion de recherches sur l'empathie et l'altruisme, dans des domaines aussi divers que les neurosciences, la psychologie, la médecine ou encore l'économie. Contrairement à une vision économique traditionnelle qui considérerait que l'être humain est fondamentalement motivé par son intérêt personnel [1], on constate au contraire, dans toutes les cultures et dans tous les milieux socio-culturels, un engagement notable d'un grand nombre de personnes dans les actes coopératifs, de solidarité, de charité, voire même de partage de son propre corps, au travers du don de sang ou même d'un organe, actions qui représentent un coût personnel qui peut être important pour la personne qui donne au bénéfice d'autrui [1]. Mais que sait-on du développement de l'altruisme chez l'enfant ? Nait-on naturellement généreux et empathique ? Apprend-on à devenir bon ? Ces processus sont-ils déterminés par l'éducation ? Cet article aborde ces différentes questions et présente la problématique d'une recherche en cours sur l'effet d'une situation exceptionnelle comme celle que nous vivons actuellement sur le développement de l'altruisme chez l'enfant.

### **1.1. Le développement de l'empathie et des comportements prosociaux chez l'enfant**

Il ne fait plus de doute que l'enfant n'est pas naturellement égoïste. Bien au contraire, les enfants, même très jeunes, s'engagent comme nous le décrivons ci-dessous dans des

comportements prosociaux et ceci même si ces comportements présentent un coût pour eux-mêmes [2]. D'après Paulus *et al.* [3], les mécanismes qui sous-tendent le comportement prosocial pourraient être propres à l'enfant et différer ainsi de ceux qui seront observés plus tard chez l'adulte, d'où l'intérêt de s'interroger sur le caractère spécifique de ce type de comportement chez l'enfant ainsi que sur les processus qui permettent son développement.

## **1.2. Éprouver la situation d'autrui : l'empathie**

Le concept d'empathie est actuellement très utilisé, voire dévoyé. L'empathie est une composante essentielle, fondamentale des compétences sociales, considérée comme la capacité à se mettre à la place de l'autre et ainsi à éprouver les émotions ou les pensées de cette personne [4]. D'après Eisenberg *et al.* [5], l'empathie doit être comprise comme une réponse affective qui découle de la perception ou de la compréhension de l'état émotionnel d'autrui. Cette réponse affective correspond à ce que la personne observée éprouve. On considère le plus souvent que les capacités d'empathie supposent la capacité à comprendre et à éprouver les émotions qu'une autre personne ressent. Mais on oublie souvent qu'en amont de la compréhension de l'émotion il est nécessaire de percevoir celle-ci. L'empathie nécessite donc en premier lieu de percevoir les émotions d'autrui, le plus souvent visuellement, avant de pouvoir les interpréter, les comprendre et les éprouver. Ceci explique sans doute pourquoi, de nombreuses études récentes pointent l'association fréquente entre troubles de la fonction visuelle et trouble de l'interaction [voir pour revue 6, 7].

Ces dernières décennies, des recherches de plus en plus nombreuses se sont intéressées aux origines ontogénétiques de l'empathie, c'est-à-dire à la tendance naturelle des jeunes enfants à venir en aide à ceux qui expriment un désarroi ou des signes de détresse [5, 8, 9]. On sait à quel point le comportement prosocial est crucial pour initier et entretenir des relations de bonne qualité avec son environnement. Les recherches récentes en psychologie du développement

laissent penser que le bébé est capable dès les premières semaines de vie d'éprouver de l'empathie et de s'identifier à autrui tout comme de reconnaître que leurs propres sentiments sont partagés par d'autres [10]. Certaines recherches ont montré que les nouveau-nés pouvaient percevoir et imiter les expressions faciales y compris émotionnelles [11, 12]. Ces capacités de perception et d'imitation des mimiques faciales très précoces pourraient bien constituer la base des capacités d'empathie et de la relation profonde entre le bébé et son environnement extérieur. Comme le souligne Gopnik [10], dans la mesure où les nouveau-nés n'ont pas encore fait l'expérience d'une perception de leur propre visage, ces capacités d'imitation des expressions faciales laissent penser qu'ils sont capables très précocement de mettre en relation la perception visuelle du visage d'autrui et la production d'expressions faciales et émotionnelles.

D'un point de vue développemental, Hoffman [13] a décrit le processus de maturation de l'empathie chez l'enfant dès l'âge de 1 mois en insistant sur l'existence de plusieurs phases. *Au cours de la première année de vie*, l'enfant ferait l'expérience d'une empathie dite globale, se caractérisant par la distinction fragile entre soi et autrui, conduisant l'enfant à confondre ses propres émotions et celles d'autrui. Cette confusion est sans doute renforcée par cette tendance à l'imitation spontanée et non contrôlée des émotions de l'adulte par le bébé évoquée plus haut. *Au cours de la seconde année* l'enfant ferait preuve d'une empathie dite égocentrique, se caractérisant par la capacité de concevoir la détresse de l'autre comme distincte de la sienne, mais néanmoins, il continuerait d'être dans une confusion des états entre l'autre et soi-même. A cet âge, il se pourrait que l'enfant pense encore que ce qui le consolait pourrait également consoler l'autre, même si c'est un adulte, en offrant ses jouets préférés, son doudou ou sa tétine à l'adulte. *De 2 à 6 ans* apparaîtrait l'empathie à l'égard des émotions d'autrui, avec l'émergence de l'habileté à tenir compte des préoccupations d'autrui, et de la différenciation des ressentis. A cet âge, l'enfant pourrait commencer à comprendre que les besoins de l'autre peuvent ainsi différer des siens. Enfin, *vers 6 ans*, l'enfant pourrait accéder au concept général d'empathie,

tel que les adultes l'abordent. A cet âge, il pourrait distinguer que les besoins de l'autre diffèrent des siens et reconnaître ainsi à l'autre non seulement sa spécificité, son identité et donc ses différences, que ce soit au niveau de la nature de ses émotions, de ses réactions ou encore en termes de ce qui pourrait l'aider. A cet âge, il pourrait donc d'une part éprouver un sentiment d'empathie et d'autre part y réagir de manière adaptée.

Parallèlement aux recherches sur le développement de l'empathie, de nombreux auteurs travaillant dans une optique comparative, testant jeunes enfants et chimpanzés ont étudié le développement du comportement d'aide chez l'enfant jeune, qui se différencie de l'empathie dans la mesure où dans ce cas, l'enfant va essayer de trouver une solution, le plus souvent au travers d'une action appropriée, à un souci ou à une difficulté qu'il perçoit chez l'adulte. Même si l'empathie et le comportement d'aide sont deux processus qui semblent distincts, il semblerait qu'ils soient positivement corrélés, les réponses empathiques et la sympathie étant associées de manière générale au comportement prosocial, c'est à dire à un comportement volontaire visant à bénéficier à autrui [14].

### **1.3. Le développement du comportement d'aide chez l'enfant**

Il est étonnant de constater à quel point le comportement d'aide se développe rapidement et facilement chez l'enfant jeune. Plusieurs études ont mis en évidence la préférence pour un comportement d'aide chez l'enfant avant deux ans. Ainsi, les travaux pionniers de Premack et Premack [15] ont montré que dès l'âge de 1 an, les enfants sont en mesure d'attribuer des buts aux personnages qui s'entraident ou au contraire qui se gênent entre eux. Plus récemment, Hamlin *et al.* [16] ont même pu montrer que les enfants de 3 mois étaient même capables de réagir de manière spécifique au comportement d'entraide entre personnages, en regardant plus longtemps un personnage qui a un comportement considéré comme 'antisocial' que le personnage qui aide, c'est-à-dire qui semble avoir un comportement 'prosocial'. A 6 mois,

lorsque les habiletés manuelles se sont développées, les enfants vont systématiquement essayer de se saisir des agents 'prosociaux' s'ils ont le choix entre un personnage qui aide et l'autre qui gêne [17]. Dès 18 mois, ces comportements semblent être influencés par le contexte social dans lequel se développe l'interaction. A partir de 18 mois, il semble en effet que les enfants commencent à accéder à la notion de jugement social, de récompense et de punition et préfèrent les agents qui se comportent de manière positive avec les agents ayant un comportement prosocial, et de manière négative avec les agents ayant un comportement antisocial [18]. Il se pourrait que la préférence des tout-petits ne soit pas conditionnée par le comportement des agents (pro ou antisociaux) mais plutôt par l'observation des actions en elles-mêmes (positives ou négatives). Il n'en reste pas moins que les enfants de moins de deux ans sont tout à fait disposés à apporter leur aide dans une situation où il leur semble qu'une autre personne est en difficulté. Si un adulte fait tomber un objet accidentellement sur le sol et essaie de l'attraper devant un enfant même très jeune, âgé seulement de 14 à 18 mois, la plupart du temps, celui-ci le ramassera pour l'adulte et le lui tendra, naturellement, sans qu'on ait eu besoin de lui demander [2, 19, 20]. Bien que ce comportement soit également observable chez les chimpanzés, il est néanmoins moins robuste que chez le jeune enfant [2]. Les jeunes enfants montrent ce comportement d'aide en l'absence totale d'encouragement, ou de demande, quelle que soit la situation d'aide à laquelle ils sont confrontés (comme ouvrir une porte car un adulte a les mains occupées) et quelle que soit l'activité dans laquelle ils sont engagés eux-mêmes à cet instant. Ainsi, certaines études ont pu montrer que même si l'enfant est engagé dans un jeu ou s'il doit surmonter des obstacles pour aider l'autre, il va tout de même tenter d'aider autrui [19, 21]. L'émergence précoce et spontanée de ce comportement d'aide chez le jeune enfant suggère qu'aider autrui à atteindre son but semble venir naturellement aux enfants, sans besoin d'une transmission culturelle ou d'un apprentissage explicite.

On peut toutefois se demander si ce comportement d'aide est favorisé et/ou encouragé par le comportement de récompense des parents. Néanmoins, dans une étude réalisée auprès de jeunes enfants et de chimpanzés, les auteurs montrent que la promesse d'une récompense matérielle (la personne tient une récompense dans sa main et la donne à l'enfant ou au chimpanzé dès qu'il l'a aidée) n'augmente en aucun cas la tendance à aider chez les enfants et les animaux [19]. De plus, une étude portant sur des enfants de 20 mois montre que proposer une aide matérielle peut même avoir l'effet inverse et diminuer le niveau d'aide proposé par l'enfant [21], comme si la proposition d'une récompense venait empêcher le comportement naturel d'aide de l'enfant. Aider les autres est donc une compétence présente dès le plus jeune âge qui semble donc naturelle et non liée à la notion d'une récompense, mais en est-il de même du fait de partager ce que l'on a, c'est-à-dire des ressources qui ont de la valeur à nos yeux, avec les autres ?

#### **1.4. Le développement du comportement altruiste chez l'enfant**

Il semblerait que les enfants soient enclins à partager de la nourriture ou des objets auxquels ils tiennent avec les autres et ceci dès leur plus jeune âge [22, 23]. Cette tendance à l'aide plus marquée chez les jeunes enfants que chez les chimpanzés pourrait bien être le signe d'une étape cruciale sur le plan de l'évolution, à savoir : passer d'une attitude personnelle, centrée sur soi, à une attitude où l'intervention altruiste prend toute sa place, dans la mesure où les individus vont coopérer, s'entraider et partager leurs ressources pour être plus efficaces en groupe [24]. L'altruisme peut s'entendre comme un état motivationnel avec pour unique objectif final le bien-être d'autrui et non une récompense personnelle [25]. Alors que des recherches avaient déjà montré que les enfants de deux ans font spontanément preuve d'un comportement d'aide que ce soit avec ou sans demande sociale explicite [21], plus récemment, Aknin *et al.* [26], ont montré que des enfants de moins de deux ans pouvaient éprouver plus de joie en offrant une récompense à autrui plutôt que d'en recevoir une eux-mêmes.



Bien qu'on puisse imaginer qu'à l'âge de deux ans, la socialisation peut déjà avoir poussé les enfants à privilégier les comportements pro-sociaux, l'ensemble de ces recherches laisse tout de même penser que les êtres humains ont évolué de manière à considérer les comportements pro-sociaux comme valorisants. Plusieurs recherches tendent même à montrer que moins les enfants sont récompensés matériellement de leur comportement prosocial plus ils valorisent ce comportement [21]. Enfin, tant pour les enfants que pour les adultes, les comportements prosociaux semblent être d'autant plus appréciés qu'il est spontané et n'obéit pas à une demande ou à une contrainte, ce qui a des conséquences importantes en termes d'éducation [27, 28]. Le bénéfice moral, c'est à dire les émotions positives découlant du don et du bien-être qu'il procure pourraient être ce qui encourage les individus à s'engager dans un comportement prosocial, même (et peut-être surtout) s'il est coûteux.

### **1.5. Attitudes parentales et développement du comportement prosocial**

Parmi les nombreux facteurs pouvant influencer le développement du comportement prosocial chez l'enfant, les pratiques éducatives des parents et la qualité des relations parent-enfant semblent aussi être déterminantes. Selon Eisenberg, Wolchik [27], le comportement des parents et en particulier le mode d'éducation que reçoivent les enfants ont une très grande influence sur le développement de l'empathie, particulièrement durant la petite enfance. Plusieurs études ont d'ailleurs retrouvé une corrélation positive et significative entre le niveau d'empathie des enfants et celui de leurs parents ou perçu chez leurs parents [voir par exemple 27, 29].

Par ailleurs, si le respect de certaines règles semble être lié au développement du comportement empathique et prosocial, Hoffman [30] est d'avis qu'une approche éducative fondée sur le raisonnement inductif, plutôt que sur l'autorité et le pouvoir, favorise le développement de l'empathie et des comportements prosociaux chez les enfants. A l'inverse de l'imposition d'une règle arbitraire, le raisonnement inductif permet à l'enfant d'analyser le bien-fondé d'une

attitude et de la généraliser. Cela permet à son tour aux parents d'enseigner à leur enfant la prise en compte du point de vue d'autrui en portant intérêt non seulement à ses propres besoins, mais à ceux de l'autre personne. De manière assez attendue, une éducation établissant des limites claires, stables, justifiées et compréhensibles par l'enfant, n'utilisant pas les punitions de manière trop importante, mais axée sur le développement du contrôle du comportement de l'enfant semble contribuer au développement de l'empathie.

Qu'en est-il des programmes éducatifs ? L'école peut-elle développer les comportements pro-sociaux chez l'enfant ? Peut-on 'apprendre' à être plus altruiste ?

## **2. Éduquer les comportements pro-sociaux chez l'enfant**

A l'interaction parent-enfant, fondamentale et représentant une part importante des relations sociales du jeune enfant, s'ajoutent les relations nouées en milieu scolaire à partir de l'entrée à l'école dès 3 ou 4 ans. L'enfant s'intégrera alors dans une dynamique de groupe et la création de liens avec d'autres enfants de son âge. L'empathie et la régulation émotionnelle, parmi les fondements du comportement prosocial [5], vont venir jouer un rôle primordial. Le contrôle de ses propres états émotionnels et la capacité à comprendre les émotions d'autrui sont indispensables pour atteindre un équilibre émotionnel permettant à l'enfant de naviguer sereinement dans l'environnement scolaire et le groupe social qu'est la classe. Avoir la faculté de mobiliser ses aptitudes émotives, cognitives et sociales pour rester à l'écoute d'autrui est un mécanisme crucial pour un développement harmonieux de la prosocialité dans l'enfance. L'école, terrain de ces interactions groupales, est donc un lieu privilégié où l'on peut tenter d'encourager et de renforcer le développement du comportement prosocial. L'acceptation et l'intégration de la notion d'égalité, c'est-à-dire que 'mon camarade de classe est mon égal', ainsi que la préoccupation pour le bien-être d'autrui seraient également des valeurs pilier du comportement prosocial chez l'enfant et l'adolescent [31]. Cette notion d'égalité est très

souvent ancrée dans les valeurs de l'écosystème scolaire, renforçant son rôle de terrain optimal pour un apprentissage de l'attitude et du comportement d'entraide. Le sentiment des élèves ne fait cependant pas toujours écho à ces idéaux. Benson [32] rapporte que moins de la moitié des collégiens et lycéens indique avoir des compétences sociales adéquates, et moins de 30% d'entre eux considèrent que leur établissement scolaire est un lieu où règnent l'attention envers autrui et l'encouragement.

L'école a une importance particulière dans le développement du comportement prosocial compte tenu de l'interdépendance chez l'enfant des aptitudes sociales, émotionnelles, et académiques. Il semble donc essentiel d'intégrer l'apprentissage à la prosocialité non seulement dans des programmes ciblés mais également dans le quotidien scolaire et l'atmosphère générale de la classe [33]. Des résultats objectivables sur la mise en place d'activités à long-terme incitant à l'entraide voire à l'altruisme en classe font encore défaut. De manière générale, peu d'études se sont penchées sur le fait de savoir s'il était effectivement possible d'apprendre à être altruiste ou à l'être davantage. Frydman et Ritucci [34] ont pourtant montré que de tels programmes poursuivis ne serait-ce que sur quelques semaines, pouvaient, en pratique, augmenter de manière significative la fréquence des interventions d'adolescents de 12 ans envers une victime d'une chute par exemple. Si les recherches expérimentales de ce type sont encore rares, d'un point de vue, éducatif, on observe pourtant au niveau international une multiplication de programmes scolaires visant à enseigner l'empathie aux enfants mais les évaluations formelles de leur efficacité sur le plan de la motivation à agir de manière empathique voire altruiste sont encore peu nombreuses [voir pour revue 35]. Certains programmes ont cependant fait l'objet d'investigations plus poussées, comme les programmes d'apprentissage social et émotionnel (Social and Emotional Learning, SEL). L'objectif de ce programme est d'encourager le développement des aptitudes cognitives, affectives et comportementales pour à terme favoriser un comportement plus prosocial. Ces programmes,

implémentés tant à l'école primaire qu'au lycée, permettraient une augmentation des compétences socio-émotionnelles des enfants avec un impact également positif sur le bien-être ainsi que sur les performances scolaires [voir pour revue 36]. En effet, chez l'enfant de 9 à 13 ans, la mise en place d'un programme SEL, semble améliorer le comportement prosocial tel que ressenti par les pairs et par les enseignants des enfants [37]. Caprara *et al.* [38] ont également montré auprès d'une population d'adolescents qu'une intervention mettant l'accent sur le développement de la régulation émotionnelle, de la prise de perspective, de la communication interpersonnelle et enfin du développement de l'engagement citoyen sur un temps relativement court (4 mois) permettait d'augmenter le niveau d'entraide entre les élèves et ressenti par les élèves eux-mêmes. Il semblerait donc que même si les bases de l'empathie et de la prosocialité se forment à un plus jeune âge, le comportement prosocial peut effectivement s'encourager chez l'enfant ainsi que chez l'adolescent à travers une démarche proactive en milieu scolaire. Une approche plus passive avec moins d'implication directe peut également avoir un effet positif. En effet, l'observation passive de vidéos montrant des enfants engagés dans une démarche associative améliorerait l'attitude ainsi que le comportement altruiste chez l'enfant entre 9 et 13 ans [39].

L'encouragement et l'apprentissage du comportement prosocial peuvent également entraîner des effets bénéfiques sur un plan cognitif et ce possiblement à long terme. Battistich *et al.* [40] ont montré qu'un programme d'activités d'entraide, de maintien d'une atmosphère de coopération dans la classe, et de prise de perspective d'autrui pendant les années d'école primaire améliore les capacités de prise de décision sociale et favorise la considération des besoins d'autrui par rapport à des enfants n'ayant pas suivi de programme.

Ces interventions ont principalement pour objet l'école et les relations qui s'y tissent entre enfants : les mesures d'évaluation de ces programmes font souvent appel à une évaluation par les contacts de l'enfant dans ce cadre uniquement. Si les enfants passent effectivement une

grande partie de leur semaine à l'école, la question de la généralisation du comportement prosocial observé en milieu scolaire en dehors de l'école se pose également. Les résultats de ces programmes doivent ainsi être nuancés à la lumière de l'hétérogénéité initiale du niveau de comportement prosocial et d'altruisme dans l'enfance mais aussi à la lumière des différentes conditions de vie des enfants évoluant au sein d'une même classe. Les situations exceptionnelles, qu'il s'agisse de guerres, catastrophes naturelles, ou urgences sanitaires, peuvent également faciliter ou inhiber l'attitude et le comportement prosocial selon l'âge des enfants mais aussi selon leur proximité avec et leur vécu de la situation [41].

### **3. Situations exceptionnelles et comportements pro-sociaux**

Comme montré plus haut, une vaste littérature s'est intéressée au développement de l'empathie, de la prosocialité et de l'altruisme dans des situations typiques et pacifiques, c'est-à-dire en absence de conflit ou de crise. Cependant, d'un point de vue évolutionniste, il est crucial de comprendre comment les humains interagissent pendant des situations hostiles, et en particulier dans des conditions écologiques, distinctes des protocoles expérimentaux menés en laboratoire. Qu'ils soient directement liés ou non à l'activité humaine (guerres, désastres naturels, maladies,...), les contextes de crise semblent favoriser la coopération entre individus [41-43]. En effet, des études montrent que lors d'évènements dangereux, les adultes font rapidement preuve d'empathie et de coopération [44, 45]. En particulier, dans des situations graves, des gestes d'entraide sont observés même envers des inconnus [42, 46]. Une étude menée auprès de victimes de l'attentat du métro de Londres en 2005 a ainsi montré qu'elles avaient présenté des comportements prosociaux spontanés envers d'autres victimes, notamment des comportements d'entraide, et plus rarement des comportements égoïstes et individualistes [46]. De façon similaire, les victimes de l'attentat du Bataclan à Paris en 2015 ont également fait preuve de divers comportements d'entraide et de coopération, ce qui suggère la mise en place

d'un rapide mécanisme d'affiliation, même en condition de fort danger [42]. D'autres études, plus rares, se sont intéressées plus spécifiquement au comportement de sujets plus jeunes [47] et montrent que des formes d'altruisme peuvent parfois être également observées lors de ces situations exceptionnelles chez les enfants, alors même que le développement de l'altruisme et la prosocialité sont en cours.

En psychologie expérimentale, dans le cadre du laboratoire, il existe divers moyens d'investigation de la prosocialité et de la motivation altruiste. A ce titre, le paradigme du jeu du dictateur implique une simulation de distribution de ressources par un participant. Une étude récente ayant utilisé ce protocole révèle ainsi que si les enfants de 6 ans se montrent plus égoïstes à la suite à des tremblements de terre en Chine de 2008, dès 9 ans ils montrent à l'inverse davantage de comportements altruistes [41]. De plus, ce sont les enfants les plus empathiques au départ qui montrent le plus de partage altruiste après cette situation de crise, suggérant que le contexte (i.e. une catastrophe naturelle) peut augmenter une disposition déjà présente chez l'enfant.

Néanmoins, des facteurs sociaux tels que le niveau d'éducation, la culture et l'âge peuvent avoir un impact différent sur ces comportements prosociaux notamment compte tenu des interactions auxquelles l'enfant est habitué [47-49]. Il est également difficile d'établir si les situations exceptionnelles peuvent avoir des effets à long terme sur ces comportements. En effet, il a été montré que trois ans après une catastrophe naturelle (i.e. un tremblement de terre), le comportement altruiste retrouvé chez les enfants était similaire à celui observé au niveau de base [41], ce qui suggère qu'une augmentation de la prosocialité et de l'entraide ne serait utile que pendant une période déterminée suivant immédiatement le début de la situation dangereuse [pour une étude similaire chez l'adulte 43]. Il faut aussi noter que la nature du danger, sa temporalité, la façon dont il a personnellement affecté l'enfant et sa famille, son caractère inédit ou encore le contexte social, géographique et politique rendent particulièrement difficile la

comparaison entre ces différentes études [43]. Les catastrophes naturelles et les situations de danger immédiat ne sont pas les seuls contextes exceptionnels qui peuvent rapidement affecter le comportement des individus. La situation sanitaire exceptionnelle que nous vivons actuellement peut également avoir des répercussions sur le comportement prosocial des individus comme nous le décrivons ci-dessous.

### **3.1. Le confinement pendant la crise du COVID-19**

A partir de janvier 2020, de nombreux pays, dont la France en mars 2020, ont mis en place des mesures strictes de confinement pour ralentir la propagation du virus COVID-19. Cette situation inédite, surtout à une telle échelle spatio-temporelle, a contraint des millions de personnes à rester à domicile en adaptant rapidement leurs divers comportements à un nouveau quotidien. Cette situation face à un danger relativement immédiat mais invisible est inédite du fait des conséquences sociales qu'elle implique. Si des mesures identiques ont été appliquées pour l'ensemble de la population, la nature et l'ampleur du danger réel diffère néanmoins pour chacun, contrairement aux contextes de catastrophes naturelles qui touchent l'ensemble de la population de manière relativement similaire.

Tous les pans de la vie quotidienne, dont l'organisation professionnelle, la vie sociale, les habitudes alimentaires, le sommeil, l'activité physique, la gestion des ressources, la planification d'activités et de projets, le bien-être, ont été affectés par cette modification drastique de l'organisation domestique. Alors que les adultes ont été invités à poursuivre le travail à distance lorsque cela était possible, les enfants ont dû abandonner leur scolarité classique et suivre les enseignements à distance, depuis leur domicile lorsqu'ils disposaient des moyens techniques et humains (e.g. ordinateur, réseau internet, suivi par un parent/adulte). Si des difficultés psychosociales telles que des signes de dépression et/ou d'anxiété ont sans aucun

doute émergé dans ce contexte [50, 51], les individus ont néanmoins fait preuve de comportements prosociaux voire altruistes [sur le sentiment d'affiliation voir 52].

Compte tenu du contact social et physique extrêmement limité dans cette situation, le sentiment d'appartenance à un groupe ainsi que le besoin d'interaction et de communication se sont exprimés dans de nombreux pays par d'autres comportements tels que le partage d'images et de vidéos via les réseaux sociaux [voir 53], mais aussi par des gestes sociaux directs (e.g. concerts aux fenêtres en Italie ou applaudissements à 20 heures en France). Dans tous les cas, que ces actes soient virtuels et passent par un mode digital ou bien réels, ils montrent bien la nécessité quasi-vitale de communiquer, d'exprimer une solidarité et de (re)-tisser un lien social voire d'aider de manière active son entourage. Dans de nombreuses villes, des liens sociaux ainsi que de véritables comportements d'entraide ont émergé entre des personnes voisines sur le plan géographique, voire entre des voisins d'un même immeuble, mais qui se côtoyaient sans véritablement interagir auparavant. En ce qui concerne spécifiquement les enfants et les adolescents, il n'est pas possible de faire ici la revue de tous les actes solidaires observés pendant le confinement, mais nous nous permettons de rapporter ici quelques exemples d'actions initiées par l'Ecole Jeanine Manuel à Paris<sup>1</sup>. Pendant le confinement, les enfants et adolescents de cette école ont ainsi préparé des dessins, albums photos, concerts et jeux pour les personnes âgées isolées ainsi qu'une plateforme de soutien scolaire à l'attention d'enfants pour qui la continuité des enseignements était insuffisamment assurée. Les exemples de ce type foisonnent dans de nombreuses écoles et régions en France, témoignant de l'importance des actions prosociales, solidaires et altruistes mises en place spontanément par les enseignants et les enfants mêmes. Ces gestes représentent un défi pour les chercheurs qui tentent de mieux comprendre la nature, l'origine et la durée de ces comportements altruistes pendant des situations aussi extraordinaires que le confinement du printemps 2020.



### **3.2. La recherche en psychologie cognitive pendant le confinement**

A l'image des autres domaines d'activité, la recherche a également dû s'adapter rapidement à ces nouvelles conditions de travail [voir 47]. Ce contexte inédit s'est révélé d'un grand intérêt pour investiguer des nombreux phénomènes comportementaux. L'un des outils les plus adaptés et compatibles avec la contrainte de la distanciation physique est le questionnaire numérique rétrospectif (ou encore les entretiens). En effet, depuis le début du confinement, une multitude de questionnaires dans toutes les langues a été diffusée pour étudier les effets du confinement sur le comportement des adultes et/ou des enfants. Ces questionnaires présentent des limites méthodologiques importantes [47], car ils manquent d'un véritable contrôle longitudinal permettant de mesurer les changements entre avant et le pendant/après confinement. De plus, un biais potentiel dépend de la nécessité d'avoir un réseau internet afin de pouvoir participer à l'enquête, ce qui peut en effet affecter la généralisation de ces données. Malgré des limitations évidentes, ce type d'approche permet d'appréhender des phénomènes adaptatifs dans des conditions plus écologiques que celles du laboratoire.

Dans ce cadre, nous nous sommes intéressés aux comportements prosociaux et altruistes chez les enfants en âge scolaire dans cette période d'inquiétude sur le plan sanitaire et dans un contexte de confinement ou de distanciation sociale imposé. Un court questionnaire a été adressé aux parents afin de collecter des données permettant d'identifier des comportements prosociaux (d'aide, de partage, d'empathie) spontanés chez les enfants, tout en prenant en compte les conditions de confinement et des variables sociodémographique (parent encore en activité, patients atteints du COVID-19 dans l'entourage proche, poursuite possible ou non de l'enseignement au domicile ou à l'école...). Le questionnaire a été écrit en français et traduit en italien et en anglais afin d'être diffusé dans d'autres pays qui ont également vécu le confinement ou des mesures similaires (Italie, Etats-Unis, Angleterre, Canada, Belgique...)<sup>ii</sup>. Nous nous attendons à ce que les parents mettent en avant l'émergence de comportements prosociaux de

leurs enfants liés au confinement. Cependant, ces comportements seront d'autant plus présents dans certaines conditions de confinement, notamment si les enfants ont pu bénéficier d'un suivi de leur scolarisation à la maison à distance et avec le soutien de leur parents.

En conclusion, l'empathie et l'altruisme chez l'enfant ainsi que l'éducation et l'effet de situations extraordinaires comme celle que nous venons de vivre sur le développement de ces processus reste un sujet à investiguer non seulement dans le développement typique mais également atypique, et ce d'autant plus que l'on sait maintenant que les comportements pro-sociaux pourraient avoir un effet bénéfique non seulement sur l'estime de soi et le bien-être mais également sur le fonctionnement cognitif.

## Références

1. Fehr, E. and U. Fischbacher, The nature of human altruism. *Nature* 2003; 425(6960): 785-91.
2. Warneken, F. and M. Tomasello, Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science* 2006; 311(5765): 1301-3.
3. Paulus, M., M. Licata, S. Kristen, et al., Social understanding and self-regulation predict preschoolers' sharing with friends and disliked peers: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development* 2014; 39(1): 53-64.
4. Decety, J., Naturalizing empathy. *Encephale* 2002; 28(1): 9-20.
5. Eisenberg, N., R.A. Fabes, and T.L. Spinrad, Prosocial development, in *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, W. Damon, R.M. Lerner, and N. Eisenberg, Editors. 2006, John Wiley & Sons: Hoboken, NJ. 646–718.
6. Chokron, S. and T. Zalla, Troubles de la fonction visuelle, troubles de l'interaction et développement cognitif. *Revue de neuropsychologie, neurosciences cognitives et cliniques* 2017; 9(1): 35-44.
7. Chokron, S., K. Kovarski, T. Zalla, et al., The inter-relationships between cerebral visual impairment, autism and intellectual disability. *Neurosci Biobehav Rev* 2020.
8. Preston, S.D. and F.B. de Waal, Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behav Brain Sci* 2002; 25(1): 1-71.
9. Batson, C.D., J.G. Batson, J.K. Slingsby, et al., Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *J Pers Soc Psychol* 1991; 61(3): 413-26.
10. Gopnik, A., How babies think. *Sci Am* 2010; 303(1): 76-81.
11. Meltzoff, A.N. and M.K. Moore, Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Dev* 1983; 54(3): 702-9.
12. Field, T.M., R. Woodson, R. Greenberg, et al., Discrimination and imitation of facial expression by neonates. *Science* 1982; 218(4568): 179-81.
13. Hoffman, M.L., *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. 2000, New York, NY, US: Cambridge University Press. x, 331-x, 331.
14. Eisenberg, N. and P.A. Miller, The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychol Bull* 1987; 101(1): 91-119.
15. Premack, D. and A.J. Premack, Motor competence as integral to attribution of goal. *Cognition* 1997; 63(2): 235-42.
16. Hamlin, J.K., K. Wynn, and P. Bloom, Three-month-olds show a negativity bias in their social evaluations. *Dev Sci* 2010; 13(6): 923-9.
17. Hamlin, J.K., K. Wynn, and P. Bloom, Social evaluation by preverbal infants. *Nature* 2007; 450(7169): 557-559.
18. Hamlin, J.K. and K. Wynn, Young infants prefer prosocial to antisocial others. *Cogn Dev* 2011; 26(1): 30-39.
19. Warneken, F. and M. Tomasello, Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy* 2007; 11(3): 271-294.
20. Over, H. and M. Carpenter, Eighteen-month-old infants show increased helping following priming with affiliation. *Psychol Sci* 2009; 20(10): 1189-93.
21. Warneken, F. and M. Tomasello, Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Dev Psychol* 2008; 44(6): 1785-8.
22. Fehr, E., H. Bernhard, and B. Rockenbach, Egalitarianism in young children. *Nature* 2008; 454(7208): 1079-83.
23. Brownell, C.A., M. Svetlova, and S. Nichols, To share or not to share: When do toddlers respond to another's needs? *Infancy : the official journal of the International Society on Infant Studies* 2009; 14(1): 117-130.
24. Sterelny, K., Social intelligence, human intelligence and niche construction. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci* 2007; 362(1480): 719-30.
25. Batson, C.D., B.D. Duncan, P. Ackerman, et al., Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology* 1981; 40(2): 290-302.

26. Aknin, L.B., J.K. Hamlin, and E.W. Dunn, Giving leads to happiness in young children. *PLoS One* 2012; 7(6): e39211.
27. Eisenberg, N., S.A. Wolchik, L. Goldberg, et al., Parental values, reinforcement, and young children's prosocial behavior: a longitudinal study. *J Genet Psychol* 1992; 153(1): 19-36.
28. Weinstein, N. and R.M. Ryan, When helping helps: autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *J Pers Soc Psychol* 2010; 98(2): 222-44.
29. Richaud de Minzi, M.C., Children's perception of parental empathy as a precursor of children's empathy in middle and late childhood. *J Psychol* 2013; 147(6): 563-76.
30. Hoffman, M.L., *Development of prosocial motivation, empathy and guilt*. Vol. Development of prosocial behavior. 1982, New York: Academic Press.
31. Schwartz, S.H., Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior, in *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. 2010, American Psychological Association: Washington, DC, US. 221-241.
32. Benson, P.L., *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents, 2nd ed*. All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents, 2nd ed. 2006, San Francisco, CA, US: Jossey-Bass. xv, 429-xv, 429.
33. Jones, S.M. and S.M. Bouffard, Social and emotional learning in schools: from programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report* 2012; 26(4): 1-33.
34. Frydman, M. and G. Ritucci, Le développement de l'attitude altruiste. Expérimentation et évaluation d'un programme centré sur le comportement d'aide. *Enfance: Psychologie, Pédagogie, Neuropsychiatrie, Sociologie* 1988; 41( 3-4): 73-85.
35. Tone, E.B. and E.C. Tully, Empathy as a "risky strength": A multilevel examination of empathy and risk for internalizing disorders. *Development and Psychopathology* 2014; 26(4pt2): 1547-1565.
36. Durlak, J.A., R.P. Weissberg, A.B. Dymnicki, et al., The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev* 2011; 82(1): 405-32.
37. Schonert-Reichl, K.A., V. Smith, A. Zaidman-Zait, et al., Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal* 2012; 4(1): 1-21.
38. Caprara, G.V., B.P.L. Kanacri, M. Gerbino, et al., Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development* 2014; 38(4): 386-396.
39. de Leeuw, R.N.H., M. Kleemans, E. Rozendaal, et al., The impact of prosocial television news on children's prosocial behavior: an experimental study in the netherlands. *Journal of Children and Media* 2015; 9(4): 419-434.
40. Battistich, V., D. Solomon, M. Watson, et al., Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem-solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology* 1989; 10(2): 147-169.
41. Li, Y., H. Li, J. Decety, et al., Experiencing a natural disaster alters children's altruistic giving. *Psychological Science* 2013; 24(9): 1686-1695.
42. Dezechache, G., J.-R. Martin, C. Tessier, et al., Determinants of supportive behavior during a mass shooting. in preparation.
43. Rao, L.-L., R. Han, X.-P. Ren, et al., Disadvantage and prosocial behavior: the effects of the Wenchuan earthquake. *Evolution and Human Behavior* 2011; 32(1): 63-69.
44. Schuster, M.A., B.D. Stein, L. Jaycox, et al., A national survey of stress reactions after the September 11, 2001, terrorist attacks. *N Engl J Med* 2001; 345(20): 1507-12.
45. Rodríguez, H., J. Trainor, and E.L. Quarantelli, Rising to the challenges of a catastrophe: the emergent and prosocial behavior following hurricane Katrina. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 2006; 604(1): 82-101.

46. Drury, J., C. Cocking, and S. Reicher, The nature of collective resilience: survivor reactions to the 2005 London bombings. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters* 2009; 27(1): 66-95.
47. Masten, A.S. and J.D. Osofsky, Disasters and their impact on child development: introduction to the special section. *Child Dev* 2010; 81(4): 1029-39.
48. Benenson, J.F., J. Pascoe, and N. Radmore, Children's altruistic behavior in the dictator game. *Evolution and Human Behavior* 2007; 28(3): 168-175.
49. Chen, Y., L. Zhu, and Z. Chen, Family income affects children's altruistic behavior in the dictator game. *PLoS One* 2013; 8(11): e80419.
50. Brooks, S.K., R.K. Webster, L.E. Smith, et al., The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet* 2020; 395(10227): 912-920.
51. Xie, X., Q. Xue, Y. Zhou, et al., Mental health status among children in home confinement during the coronavirus disease 2019 outbreak in Hubei province, China. *JAMA Pediatr* 2020.
52. Dezecache, G., C.D. Frith, and O. Deroy, Pandemics and the great evolutionary mismatch. *Current Biology* 2020; 30: R1-R3.
53. Garcia, D. and B. Rimé, Collective emotions and social resilience in the digital traces after a terrorist attack. *Psychological Science* 2019; 30(4): 617-628.

---

<sup>i</sup> Initiatives des élèves à voir en détail sur <https://www.ecolejeanninmanuel.org/fr/public.html>

<sup>ii</sup> Lien vers le questionnaire : en français : <https://i3n-cnrs.incc.u-paris.fr/survey/index.php/251419?lang=fr>

- en anglais : <https://i3n-cnrs.incc.u-paris.fr/survey/index.php/251419?lang=en>

- en italien: <https://i3n-cnrs.incc.u-paris.fr/survey/index.php/251419?lang=it>