

Education a la prosocialite comme instrument de cohesion sociale au Rwanda

*Prosocial Education as an instrument
of Social Cohesion in Rwanda*

Fidèle Dushimimana*

Abstract

Prosocial behaviors are considered incompatible with violence and aggressiveness and contribute to efficient reciprocity, solidarity and social cohesion. This 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 showed that 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. The results of this study can have direct repercussions on future research initiatives in the fields of promotion of social cohesion, as well as of policy making.

Keywords: education, prosocial behavior, interpersonal prosocial cognitive problem solving, social cohesion.

Resumen

Se considera que las conductas prosociales son incompatibles con violencia y agresión y contribuyen a la reciprocidad, solidaridad y a la cohesión social. El objetivo de este estudio es aplicar y evaluar el programa Interpersonal Prosocial Cognitivo de Resolución de Problemas, el cual busca promover la conducta prosocial en niños de Rwanda que cursan la escuela primaria. Participaron 118 alumnos divididos en cuatro clases, de los cuales dos formaron el grupo control (n = 59) y dos conformaron el grupo experimental (n = 59). Se administraron pre y post tests. Los resultados muestran que los niños que participaron del programa aumentaron sus conduc-

* Institut Catholique de Kabgayi (ICK), Rwanda.

Correo electrónico:

Fecha recepción: 21 de octubre de 2013 – Fecha de aceptación: 7 de noviembre 2013

tas prosociales y adquirieron habilidades para la resolución de problemas interpersonales. Los resultados pueden tener implicancias tanto para investigaciones futuras en el campo de la promoción de cohesión social así como en el diseño de políticas.

Palabras clave: educación, conducta prosocial, resolución de problemas interpersonal prosocial cognitivo, cohesión social.

Le contexte socio-relacionnel actuel au Rwanda est marqué par les conséquences immédiates et à long terme du génocide de 1994 perpétré contre les Tutsi. Ce drame qui a emporté entre 800.000 et un million de personnes a démontré combien la peur de l'autre, la haine de la différence peuvent aboutir à la diabolisation, au rejet d'autrui et à une violence exacerbée.

Du point de vue psychosocial, les études, malheureusement très réduites, montrent que les conséquences plus importantes de cette tragédie sur la population rwandaise sont le traumatisme psychologique personnel et communautaire, une composante traumatique de la culture des préjugés ethniques, sentiments de peur et de méfiance, isolement et détérioration des relations sociales (Arct-Ruhuka, 2005; Erny, 2004; Gasibirege & Misago, 2000; Kleber, Figley & Gersons, 1995; Ndayambaje, 2001). En outre, sur base des études menées sur les populations qui ont connu ce type de tragédies, il ne serait insensé de

prédire qu'on pourrait assister, dans le futur, à un phénomène appelé "transmission intergénérationnelle" de ces conséquences (Altounian, 1990; Platteau, 2007; Yeghicheyan, 1983).

Telle situation démontre le besoin de cohésion sociale et la nécessité d'interventions dont celles de type psychosocial. Par l'expression "cohésion sociale" nous entendons ici l'état d'une société, où la solidarité est forte et les liens sociaux intenses. Les interventions psychosociales qui viseraient la réhabilitation et la construction de l'image positive de l'autre nous semblent une des pistes efficaces pour aboutir à la vraie cohésion sociale dans ce pays.

Sur le plan scientifique, les psychologues et sociologues ont longtemps focalisé leurs investigations sur le comportement violent, agressif, voire antisocial de l'homme. Ces dernières décennies, les psychologues surtout 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* (Wispé, 1972).

La définition descriptive du comportement prosocial qui nous paraît particulièrement significative et complète dans son articulation est celle proposée par

Roche-Olivar (2002). Celui-ci affirme, en effet, que sont à considérer comme prosociaux:

Les comportements qui, sans que l'auteur s'attende à 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-Olivar, 2002, p. 24).

La richesse de cette définition consiste à souligner non seulement le rôle de la personne qui agit avec prosocialité mais aussi le rôle du bénéficiaire de l'action, situant ainsi ce comportement dans un contexte de réciprocité et d'interaction transactionnelle.

La revue de la littérature sur les effets bénéfiques du comportement prosocial montre que celui-ci est considéré par plusieurs chercheurs (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000; Penner, Dovidio, Piliavin & Schroeder, 2005; Roche-Olivar, 2002; Staub, 2003) comme ayant des effets positifs sur les relations interpersonnelles et sur la cohésion sociale. Selon eux, le comportement prosocial déve-

loppe la réciprocité positive et la solidarité dans les relations du groupe car il suppose la valorisation positive interpersonnelle. Il accroît l'estime de soi et l'identité des personnes ou des groupes impliqués. Il alimente l'empathie interpersonnelle et sociale. Il stimule les aptitudes et les habiletés pour la communication interpersonnelle, en améliorant sa qualité (Roche-Olivar, 2002).

La prosocialité augmente ainsi la sensibilité par rapport à la complexité de l'autre et du groupe. Elle prévient et surmonte les antagonismes et les violences avec lesquels elle est incompatible et renforce l'autocontrôle là où se manifeste la prétention d'exercer la domination sur les autres (Roche-Olivar, 1997, p. 19).

Toutes ces caractéristiques dotent ce comportement d'un grand potentiel capable de produire des changements visant à améliorer la vie sociale.

Pour ces bénéfices que la prosocialité garantit à toutes les composantes d'un système collectif, les psychologues ont élaboré des programmes de sa promotion destinés surtout aux enfants et aux adolescents. 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.

Nous intéresserons sur ces interventions préventives et de promotion de la santé mentale. La revue de la littérature sur l'efficacité de ces programmes fait

état de différentes études expérimentales qui ont utilisé les programmes de promotion de la prosocialité chez les élèves du primaire pour vérifier les bénéfices de ces programmes sur les enfants. Salfi, Monteduro et German (2004) utilisant un programme de promotion de la prosocialité ont mené une recherche sur 72 enfants italiens répartis sur six classes du premier et second cycle du primaire provenant d'un contexte caractérisé par diverses difficultés d'ordre social et économique. En plus, on y comptait de nombreux cas d'abandons scolaires et de conduites antisociales. Les résultats ont montré une augmentation remarquable de la fréquence des comportements prosociaux chez les élèves du groupe expérimental (152%) et une réduction de l'agressivité et la passivité (-74%). Ce qui ne s'est pas vérifié dans le groupe contrôle.

Rowley (1990) a mené une étude pilote d'un programme de prévention appelé *Educative Prosocial Program Component* (EPPC) au niveau scolaire mis au point par les enseignants experts de l'école primaire, qui l'ont inséré dans leur curriculum scolaire durant l'année scolaire. Cette recherche a été effectuée auprès des enfants qui fréquentaient la dernière année de l'école primaire publique. Les résultats ont démontré la diminution à 88% des cas des enfants qui étaient renvoyés par le directeur pour un comportement socialement inapproprié; diminution à 89% de suspension des comportements socialement inappro-

priés; diminution à 76% des colloques parents-enseignants pour les comportements prosociaux tels que observés par un observateur neutre. Ces résultats ont perduré pour une année après la réalisation du programme.

Une autre recherche est celle de Solomon et collaborateurs (1988) en trois classes élémentaires dans une école de la périphérie de San Francisco en Californie avec le programme du *Child Development Project*. Chez les élèves des classes expérimentales, les résultats ont révélé leur capacité à prendre des décisions sur ce qu'ils faisaient en classe ($p < .01$), des comportements de tolérance et de disponibilité ($p < .03$) et une atmosphère de travail plus "responsable" en classe ($p < .06$). D'autres recherches de type longitudinal utilisant ce dernier programme ont montré les effets significatifs sur les comportements des enfants. Ceux-ci se montrent plus portés à prendre soin des autres, plus disponibles et coopératifs (i.e, prosociaux) et dans leurs classes il y a plus d'harmonie par rapport à celles du groupe contrôle. En plus, les résultats montrent une bonne réussite scolaire, la capacité à faire un raisonnement moral, un sens accentué de la communauté et des capacités de résolution des conflits interpersonnels (Solomon, Battistich & Watson, 1997, p. 107).

Ces études empiriques démontrent que les interventions préventives visant la promotion des habiletés prosociales auprès des enfants du primaire sont des méthodes les plus efficaces dans le

développement des relations interpersonnelles et sociales.

But et hypothèses de la recherche

La recherche que nous présentons vise à évaluer les effets du programme *Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* (Ricci, Diadori & Pompei, 2003) auprès d'élèves du primaire au Rwanda. Ce programme a été élaboré pour la promotion du comportement prosocial basé sur le *problem solving* interpersonnel. Aucune recherche, à notre connaissance, n'a été menée pour évaluer l'efficacité de ce programme dans la promotion du comportement prosocial.

Les hypothèses que nous nous sommes proposées de vérifier sont les suivantes: a) avant l'expérimentation, il n'y a aucune différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle en matière de résolution des problèmes interpersonnel de manière prosociale et dans les comportements prosociaux; b) après le training, les élèves du groupe expérimental montreront un changement significatif dans la façon de résoudre les problèmes interpersonnels en choisissant une solution prosociale; c) enfin, au terme de l'expérimentation, les élèves du groupe expérimental, par rapport à ceux du groupe contrôle, présenteront une augmentation significative des comportements prosociaux.

Méthode

Participants et participantes

La recherche a été effectuée en 2010 sur 118 enfants répartis en quatre classes de cinquième de l'école primaire du Diocèse de Kabgayi. 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. Le choix de l'école a été motivé par le critère de la facilité du déplacement et d'accès facile.

Matériel

Comme matériel didactique, nous avons utilisé le manuel d'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* (IPCPS) de Ricci et al. (2003) adapté par nous dans la langue du Kinyarwanda portant le nom de *NKWITEHO. Gahunda y'ubuhanga bwo gukemura ibibazo by'imibanire witaye ku bandi*. 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 de 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 raison principale du choix du programme d'*Interpersonal Prosocial Cognitive Problem Solving* (Ricci et al., 2003) 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. Ces habiletés permettraient aux enfants de résoudre des problèmes interpersonnels sans créer de conflit, de prendre en compte de leurs besoins et des besoins autrui, et en plus et une fois acquises, ces habiletés seraient incompatibles avec les préjugés ethniques qui ont caractérisé et caractérise les relations entre rwandais.

Instruments de mesure

En guise d'instrument 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 deuxiè-

me 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: a) *prosocial pre-problem solving*, constitué de 25 épreuves; b) *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) 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", etc. 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 .79. De même, la corrélation moyenne entre les énoncés et l'échelle totale (44) s'avère conforme aux critères standards d'acceptabilité recommandée (Bagozzi, 1994; Pedhazur & Pedhazur, 1991). Des résultats analogues ont été enregistrés

à partir de l'échelle du comportement prosocial évalué par les enseignants et les parents (Caprara & 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 pré-adolescents 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.

Pour bien évaluer les retombées de ce programme, des analyses statistiques, le *t* de *Student*, ont été réalisés sur les variables dépendantes des deux tests. 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. Le seuil de significativité alpha $p < .01$ a été retenu pour l'interprétation des résultats.

Déroulement

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, qui

est accessible aux enfants. Avant le début des ateliers, nous avons rencontré les enseignants des enfants afin d'établir un horaire approprié qui n'interfère pas avec les autres activités scolaires. La recherche prévoit que ce sont les enseignants à diriger les exercices du programme d'IPCPS, avec l'assistance du chercheur.

Pour ce faire, on a fixé des séances de formation pour les enseignants pour deux semaines avec trois rencontres par semaine. Il leur a été expliqué en détail la logique de l'IPCPS et ensuite ils ont été formés à l'utilisation du programme. 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 & Pastorelli, 1993) pour évaluer leur niveau de comportement prosocial.

Le training du groupe expérimental a duré six mois, depuis le mois de janvier jusqu'au mois de juin 2009. La fréquence des ateliers a été trois fois par semaines et la durée de chaque unité était environ 45 minutes.

Résultats

Les résultats émanent des points obtenus par les élèves du groupe expérimental et

ceux du groupe contrôle dans le pré-test et post-test de chaque groupe avec deux instruments de mesure présentés.

Pour que la première hypothèse soit confirmée, nous ne devrions trouver aucune valeur significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle en matière de capacité de résolution des problèmes interpersonnels de façon prosociale et dans les comportements prosociaux. L'analyse des résultats du pré-test des deux groupes, à travers tous les deux instruments de mesure, a montré l'absence de différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. Ce qui nous a poussé à retenir que les deux groupes étaient équivalents avant la mise en œuvre du programme.

La seconde hypothèse voulait vérifier si, à la fin du training, les élèves du groupe expérimental montreraient un changement significatif dans la façon de résoudre des problèmes interpersonnels en choisissant une solution prosociale contrairement au groupe contrôle. A la lumière des résultats d'IPCPS, la comparaison du pré/post-test du groupe expérimental montre les différences statistiquement significatives de 25 variables sur 29 soit 89.28%. Tandis que le pré/post-test du groupe contrôle, en général, n'a pas montré de différence significative. Les différences se trouvent seulement dans 3 variables sur 29 (14.34%). Ces variables concernent les sentiments. Ces améliorations peuvent être attribuées aux différences indivi-

duelles ou encore à l'expérience des relations positives vécues à l'école.

La comparaison de post-test des groupe expérimental et groupe contrôle montre, avec le même test d'IPCPS, les différences significatives des 19 sur 29 variables soit 65.51% avec $p < .01$. En considérant aussi les valeurs significatives avec $p < .05$, on obtient, en tout, les différences significatives des 23 variables sur 29 (79.31%). En outre, les données montrent une supériorité du groupe expérimental au groupe contrôle par une différence hautement significative de $p < .001$ surtout dans les variables relatives aux habilités à distinguer et nommer les sentiments et dans la résolution des problèmes de façon prosociale.

La troisième hypothèse stipulait qu'au terme de l'expérimentation, les élèves du groupe expérimental, par rapport à ceux du groupe contrôle, présenteraient une augmentation significative des comportements prosociaux. L'analyse des données par l'instrument de l'Echelle pour la mesure de la Prosocialité, montre 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 $p < 0,01$ dont la valeur de T est de 18,245 (le *t* de Student étant 2,390). Tandis que ceux du groupe contrôle Pré-test (Moyenne = 22.9; Ecart-Type = 2.8) et post-test (Moyenne = 23.9; Ecart-Type = 2.8) n'indiquent aucune différence signi-

ficative. En effet, la valeur de T est 1.798 est inférieur au t de *Student* (2.390).

Puis, la comparaison du Post-test des groupe expérimental et groupe contrôle révèle une différence très significative entre le groupe expérimental (Moyenne

= 27.7; Ecart-Type = 1.6) et le groupe contrôle (Moyenne = 23.9; Ecart-Type = 2.8) à $p < .001$ car la valeur $T = 8.245$ est supérieure à t de *Student* de 0.01 qui revient à 2.390.

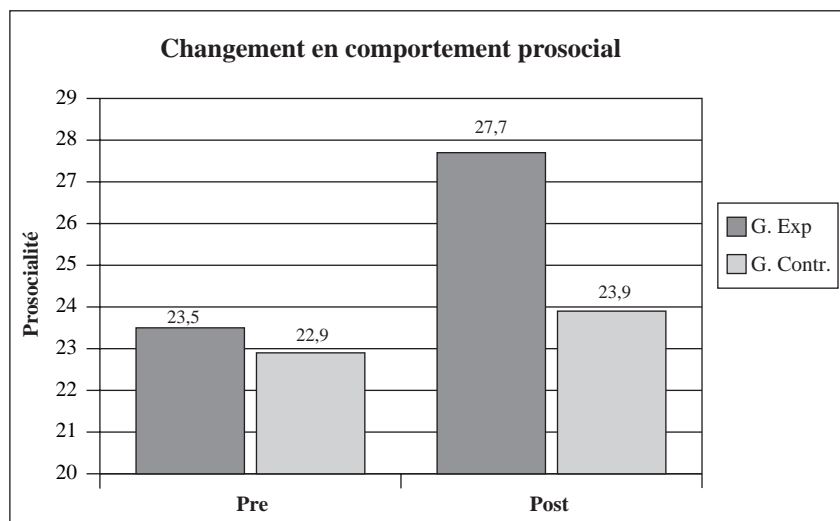


Figure 1. Différences entre Groupe Expérimental et Groupe Contrôle en matière de prosocialité dans le pré et post-test

Discussion

Les résultats de l'étude menée sur les effets d'un programme de promotion du comportement prosocial auprès d'élèves du primaire ont révélé que les enfants qui ont suivi le training ont montré d'une manière décisive une amélioration dans les habiletés de résoudre des problèmes interpersonnels en choisissant la solution prosociale. Ces élèves ont, en outre, augmenté de façon significative la fréquence des comportements prosociaux.

Ce qui n'a pas été le cas pour le groupe contrôle qui n'a pas été entraîné au programme.

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. Ceci constitue un indice que les enfants peuvent apprendre à l'école la cohésion sociale à travers les programmes de promotion du comportement prosocial scientifiquement validés.

Etant donné que l'unique différence entre les deux groupes a été le training que nous avons utilisé, nous pouvons déduire que c'est ce programme 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.

Le fait que la prosocialité ait des retombées positives sur les relations interpersonnelles et sociales ne peut que justifier la mise au point d'éventuels programmes d'intervention et de promotion surtout dans le milieu scolaire. En implantant ce type de programmes préventifs et promotionnels nous pouvons 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.

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.

Références bibliographiques

- Altounian, J. (1990). *Ouvrez-moi seulement les chemins d'Arménie. Un génocide aux déserts de l'inconscient*. Paris, France: Les Belles Lettres.
- Arct-Ruhuka (2005). *Le traumatisme psychologique au Rwanda: Etat de la question onze ans après le génocide de 1994*. Kigali, Rwanda: UNR.
- Bagozzi, R. (1994). The evaluation of structural equation models and hypothesis testing. In R. Bagozzi (ed.). *Principles of marketing research* (pp. 386-422). Cambridge (MA), USA: Blackwell.
- Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Dushimimana, F. (2010). *Promouvoir le comportement prosocial: Effets du programme adapté d'Interpersonal Cognitive Problem Solving auprès d'élèves du primaire au Rwanda*. Thèse de doctorat. Rome, Italy: Université Pontificale Salésienne.
- Erny, P. (2004). "Races" et "ethnie" au Rwanda selon l'historien Bernard Lugan. *Dialogue*, 235, 3-13.
- Gasibirege, S. & Misago, C. (2000). *Approche de la prévention en santé mentale*. Kigali, Rwanda: Ministère de la santé-Médecins du Monde.
- Kleber, R. J., Figley, C. R & Gersons, B. R. (1995). *Beyond Trauma: Cultural and Societal Dynamics*. New York, USA: Plenum Press.
- Ndayambaje, J. D. (2001). *Le génocide au Rwanda: Une analyse psychologique*.

- Récupéré le 22 février 2009 de: www.asf.be/AssisesRwanda2/fr/AnalysePsy.
- 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), 691-703.
- Pedhazur, E. J. & Pedhazur, L. (1991). *Measurement design and analysis: an integrated approach*. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A. & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives. *Annual Review Psychology*, 56, 365-392.
- 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), 81-98.
- Ricci, C., Diadori, E. & Pompei, M. (2003). *Promuovere l'intelligenza interpersonale. Un programma di problem solving cognitivo-interpersonale nella scuola*. Trento, Italy: Erickson.
- Roche-Olivar, R. (2002). *L'Intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*. Trento, Italy: Erickson.
- Roche-Olivar, R. (1997). *La condotta prosociale: Terapia del comportamento*. Roma, Italy: Bulzoni.
- Rowley, P. T. (1990). *A classroom model for prosocial behavior development*. Unpublished thesis. Arizona, USA: University of Phoenix.
- Salfi, D., Monteduro, F. & German, S. (2004). Un programma di educazione alla prosocialità nella scuola elementare. *Psicologia e Scuola*, 120, 57-64.
- 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* (pp. 101-119). Roma, Italy: Bulzoni Editore.
- Solomon, D., Watson, M., Delucchi, K., Schaps, E. & Battistich, V. (1988). Enhancing Children's Prosocial Behavior in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 4, 527-554.
- Staub, E. (2003). *Thepsychology of good and evil: Why children, adults, and groups help and harm others*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Wispé, L. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. *Journal of Social Issues*, 28, 1-20.
- 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, 971-985.