Document généré le 12 oct. 2024 03:16

Revue de psychoéducation

Le contexte physique et pédagogique de la classe comme soutien de la vie sociale et affective, et de l'adaptation des élèves de première année : étude de cas contrastés

Emotional, social, and academic adjustment of first graders: what role does the classroom pedagogical and physical context play?

Nicole Royer

Volume 39, numéro 2, 2010

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1096532ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1096532ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)
2371-6053 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Royer, N. (2010). Le contexte physique et pédagogique de la classe comme soutien de la vie sociale et affective, et de l'adaptation des élèves de première année : étude de cas contrastés. *Revue de psychoéducation*, *39*(2), 221–245. https://doi.org/10.7202/1096532ar

Résumé de l'article

Cette étude porte sur le rôle de l'environnement physique et pédagogique de la classe sur l'adaptation scolaire de jeunes élèves de première année primaire et sur leur vie sociale et affective à l'école. Un dispositif méthodologique de type étude de cas contrastés oriente la collecte de données sur le terrain tout en intégrant l'utilisation complémentaire de données quantitatives et qualitatives. Des observations dans les classes sont effectuées, les élèves sont interviewés individuellement et les enseignants complètent des instruments à propos de chacun de leurs élèves en plus de caractériser leur classe dans son ensemble. Les résultats laissent voir que, en dépit d'une exposition à des caractéristiques environnementales et pédagogiques fort distinctes, les élèves des deux classes vivent une expérience semblable sur les plans social et affectif. Ils se distinguent toutefois sur le plan des comportements liés à l'apprentissage. Cette étude fait ressortir la pertinence des recherches en contexte de classe pour mieux comprendre comment l'environnement peut influencer le développement et l'adaptation des enfants et par là, pour mieux orienter les actions pédagogiques.

Tous droits réservés © La Corporation de la Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 2010

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue de psychoéducation
Volume 39, numéro 2, 2010, 221-245

Le contexte physique et pédagogique de la classe comme soutien de la vie sociale et affective, et de l'adaptation des élèves de première année : étude de cas contrastés

Emotional, social, and academic adjustment of first graders: what role does the classroom pedagogical and physical context play?

N. Royer[1]

1. Université du Québec à trois-Rivières

Cette étude a été réalisée grâce à une subvention du Fonds de recherche sur la société et culture (FQRSC 95397). L'auteure souhaite remercier Annie Presseau pour sa lecture attentive des versions préliminaires de cet article.

Correspondance :

Nicole Royer
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
G9A 5H7
Nicole.Royer@uqtr.ca
819 376-5011 (3650)

Résumé

Cette étude porte sur le rôle de l'environnement physique et pédagogique de la classe sur l'adaptation scolaire de jeunes élèves de première année primaire et sur leur vie sociale et affective à l'école. Un dispositif méthodologique de type étude de cas contrastés oriente la collecte de données sur le terrain tout en intégrant l'utilisation complémentaire de données quantitatives et qualitatives. Des observations dans les classes sont effectuées, les élèves sont interviewés individuellement et les enseignants complètent des instruments à propos de chacun de leurs élèves en plus de caractériser leur classe dans son ensemble. Les résultats laissent voir que, en dépit d'une exposition à des caractéristiques environnementales et pédagogiques fort distinctes, les élèves des deux classes vivent une expérience semblable sur les plans social et affectif. Ils se distinguent toutefois sur le plan des comportements liés à l'apprentissage. Cette étude fait ressortir la pertinence des recherches en contexte de classe pour mieux comprendre comment l'environnement peut influencer le développement et l'adaptation des enfants et par là, pour mieux orienter les actions pédagogiques.

Mots-clés : adaptation sociale, adaptation scolaire, élèves du primaire, étude de cas, relations entre pairs, vie affective, environnement physique, environnement pédagogique.

Abstract

This study proposes a contextual perspective on young students' relationships, feelings about school, and school adjustment. A case-study methodology was conducted with two contrasting cases, that is, a "traditional" versus an "interactive" classroom. Qualitative data were collected in combination with quantitative data, as multiple sources of evidence were investigated. Mainly, classroom observations, individual interviews with children, and teacher questionnaires regarding each of her pupils and

the whole classroom were included. The two classrooms are depicted as contrasting milieus based on pedagogical and physical features. Results showed that children's classroom experiences in the social (e.g., friendships) and affective (e.g., school liking) dimensions were quite comparable. However, distinct students' characteristics in the realm of school adjustment were revealed by teachers. Students from the "traditional" classroom showed significantly less competence in classroom participation and learning behaviours. These findings are discussed in relation to the importance of context in the processes of social development and adjustment during the first years of schooling.

Key words: Contextual perspective, social adjustment, first graders, feelings, learning behaviours, participation.

De manière générale, les éducateurs sont appelés à favoriser l'adaptation ou la réussite scolaire des élèves sous deux facettes centrales, à savoir le rendement scolaire et le développement social et affectif, deux sphères d'actions complémentaires à plusieurs égards. Au cours des dernières décennies, un large corpus d'études empiriques a établi que les caractéristiques sociales et affectives des élèves sont dans une bonne mesure associées au rendement scolaire (voir notamment Fraser *et al.*2005 ; Ladd, 2003 ; NICHD, 2004. Un manque de connaissances pratiques se fait cependant sentir dans la compréhension des processus d'influence de la réussite scolaire (ici désignant globalement l'adaptation sur les plans social et scolaire) tels qu'ils se déploient dans le contexte de la classe, c'est-à-dire au regard de l'environnement physique et pédagogique dans lequel évoluent quotidiennement les élèves.

Cette étude s'inscrit dans une plus vaste recherche de type mixte effectuée auprès de 27 classes, de la maternelle à la troisième année primaire. La présente étude porte sur deux classes de cet échantillon, soit deux classes de première année primaire, et élabore un questionnement sur le rôle de l'environnement physique et pédagogique de la classe par rapport à l'adaptation sociale et scolaire des jeunes élèves et à leur vie sociale et affective à l'école. Elle s'inscrit en marge des préoccupations touchant directement le rendement scolaire, puisqu'au Québec ce dernier n'est pas quantifié au niveau de la première année primaire. Conséquemment, la perspective retenue s'appuie davantage sur les notions d'adaptation de l'enfant sur les plans social et scolaire, plutôt que sur la notion de rendement. Elle sous-tend donc un double intérêt pour la scolarisation et le développement de l'enfant, tel que le préconisent Rutter et Maughn (2002), dans l'optique de contribuer à l'avancement des connaissances sur le développement de l'enfant en contexte scolaire et de cibler les interventions qui s'ensuivent (Ladd, Buhs, & Troop, 2002; Wentzel, 2009). Aussi, cette recherche prend appui sur une méthode adaptée à ce double intérêt, à savoir la méthode d'étude de cas, méthode qui sert avantageusement l'examen d'un phénomène dans son contexte naturel, ici la classe (Merriam, 1998).

Bien que les théories explicatives de l'adaptation sociale et scolaire des jeunes élèves aient foisonné au cours des dernières décennies, peu d'études empiriques ont été réalisées en ayant la classe comme objet d'étude. Urdan et Schoenfelder (2006) font en effet remarquer que les études passées ont

principalement recueilli des données d'enquête sans que l'effet «classe » ne soit examiné. Pianta (2006) abonde en ce sens en faisant valoir la pertinence de conjuguer recherche éducationnelle et recherche développementale pour mieux cerner comment le contexte de la scolarisation, prise dans un sens général, influence l'acquisition de compétences et le cheminement scolaire des élèves, un peu à la manière de ce qui s'est fait en services de garde dans les dernières décennies touchant la qualité des milieux et des services (voir par exemple Bigras et Japel, 2007, pour un aperçu). De façon particulière, un débat scientifique actuel vise le contexte de la classe en tant que déterminant de la vie sociale et affective des élèves et de l'émergence des comportements d'apprentissage (voir par exemple, Buhs, 2005; Ladd, Buhs, & Troop, 2002; Miles & Stipek, 2006). La présente étude apporte un éclairage à ce débat sur la base de données empiriques recueillies durant la toute première année du cheminement scolaire.

Cadre de référence

Cette étude est réalisée dans le contexte du Renouveau pédagogique québécois (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2006), qui demande aux enseignants de délaisser les approches pédagogiques centrées sur l'enseignant (de type enseignement magistral) vers des approches pédagogiques interactives, davantage centrées sur l'apprenant (par exemple, apprentissage coopératif, travail d'équipe, projet collectif). Le cadre de référence de cette étude s'organise autour de quatre facteurs principaux : l'environnement physique et pédagogique de la classe, la vie sociale, la vie affective et l'adaptation à l'école.

L'environnement physique et pédagogique de la classe

Quelques chercheurs ont souligné récemment l'importance de conduire des études sur la classe comme entité et milieu de vie pour l'élève afin de mieux comprendre comment se développent les compétences sociales et le bien-être affectif de l'élève (Brownell & Gifford-Smith, 2003; Ladd, Buhs, & Troop, 2002). D'autres ont fait valoir l'importance d'apprécier l'aménagement physique de la niche écologique sociale que constitue la classe tout en tenant compte des tâches sociales demandées par l'enseignant (par exemple, coopération, indépendance, compétition) (Sheridan, Buhs, & Warnes, 2003). Pour sa part, Buhs (2005) soutient que l'environnement de la classe colore l'expérience qu'a l'élève de sa classe et les relations qui s'établissent entre les élèves. Ces prises de position s'appuient sur les observations que ces chercheurs ont réalisées sur le terrain. De la même manière, et en conclusion d'un article majeur sur les relations entre pairs, Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz et Buskirk (2006) incitent les chercheurs à examiner de plus près le rôle des facteurs contextuels. Ces positions partagent en quelque sorte l'empreinte du modèle théorique de Connell et Wellborn (1991) dans lequel le contexte éducatif influence l'acquisition de caractéristiques chez l'élève (par exemple, le concept de soi), et que ces caractéristiques personnelles influencent les comportements en classe (par exemple, la participation aux activités de la classe). De plus, toujours selon ce modèle, les comportements en classe de l'élève détermineraient à leur tour ses apprentissages. La classe constituerait donc un contexte de vie central pour l'enfant (un microsystème selon la terminologie de Bronfenbrenner (1979), un contexte relié à d'autres contextes (par exemple, famille, voisinage), mais tout de

même un contexte central qui régule une grande partie des expériences sociales et affectives des élèves, expériences déterminées par trois besoins de base: un besoin de compétence, d'autonomie et de relation avec les autres.

Il demeure que prendre en compte l'environnement physique et pédagogique d'une classe soulève des défis de taille pour le chercheur, ne serait-ce que du fait que les dimensions des classes et le nombre de membres varient, rendant les comparaisons plus difficiles. Aussi, au primaire, on ne saurait s'en remettre totalement aux appréciations des élèves comme cela est possible auprès des élèves du secondaire. En effet, en plus d'être limités sur le plan des compétences en lecture et écriture, les jeunes élèves manquent de maturité et d'expérience pour décrire et apprécier les qualités de l'environnement de la classe, en particulier sous sa composante pédagogique, ce qui réduit considérablement les possibilités de procéder à des collectes de données collectives. Ceci explique sans doute que peu d'études « en contexte » ont été réalisées à ce jour à l'intérieur de classes au début primaire, avec pour corollaire une rareté d'instruments pour appréhender l'univers de la classe tel que perçu par les jeunes élèves.

Néanmoins, dans le domaine qui nous intéresse ici, nous relevons deux contributions particulières à l'étude de l'environnement pédagogique au début primaire. Une première concerne le développement d'un instrument, basé sur des observations et sur un questionnaire auto-administré, qui rend compte de l'orientation pédagogique de l'enseignant autour de deux axes, celui de la pédagogie constructiviste (centré sur l'élève apprenant) et celui de la pédagogie traditionnelle centrée sur l'enseignant. Les auteurs (Stipek, 2004; Stipek & Byler, 2004) montrent que l'orientation pédagogique de l'enseignant tend à varier selon ses perceptions du degré de pauvreté des familles et selon la composition ethnique de la classe. Bien que ces auteurs ne traitent pas du lien entre la vie socio-relationnelle des élèves et leur apprentissage, ils font valoir que l'orientation pédagogique de l'enseignant est déterminée en partie par les perceptions qu'il a de la population qu'il dessert et des attentes qu'il a envers elle (une orientation constructiviste se retrouvant davantage parmi les classes favorisées et à majorité caucasienne). Ils soulignent par ailleurs qu'une gestion de classe de type constructiviste (où les élèves participent à l'élaboration des règles de vie, formulent leurs hypothèses et points de vue sur les matières) offre à l'élève davantage d'occasions d'expériences interpersonnelles qu'une gestion traditionnelle (où l'enseignant prend la majeure partie des décisions et guide tous les élèves simultanément). Une deuxième contribution, celle de Rimm-Kaufman et Chiu (2007), tire ses données auprès d'enseignants et d'élèves de la première à la quatrième année du primaire. Ces auteurs démontrent que les pratiques pédagogiques centrées sur l'élève (par exemple, accorder du temps pour que les élèves forment leurs équipes de travail, tenir compte des intérêts des élèves dans la planification des leçons) influencent positivement le développement des compétences sociales et d'autorégulation. Cependant, il importe de souligner que cette étude comporte un ratio enseignants/élèves avoisinant ½ (62 enseignants et 157 élèves), ce qui veut dire qu'il est impossible de tracer un portrait selon la classe, puisque chaque enseignant évalue quelques élèves seulement (sans doute que les chercheurs ont voulu éviter de surcharger les enseignants participant à l'étude). De plus, cette étude évalue les pratiques pédagogiques à l'aide d'un questionnaire auto-administré sans données complémentaires pour corroborer ou nuancer les

dires des enseignants. Ces deux études ajoutent néanmoins du poids à l'hypothèse voulant que les pratiques pédagogiques de l'enseignant au début du primaire influencent la qualité de la vie sociale et affective des élèves.

La vie sociale de l'élève

Il est désormais acquis que diverses facettes de la vie sociale de l'élève jouent un rôle capital dans son parcours scolaire (Brownell & Gifford-Smith, 2003; Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001). Le degré d'acceptation par ses pairs dont jouit l'élève (Buhs & Ladd, 2001; Cilessen & Mayeux, 2004; Greco & Morris, 2005), le nombre et la qualité des amitiés (Bagwell, 2004; Berndt, 2004; Berndt, 2002; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004), le rapport à l'enseignant (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2005; Klem & Connell, 2004; Pianta & Stuhlman, 2004; Urdan & Schoenfelder, 2006; Wentzel & Watkins, 2002), ainsi que les compétences sociales de l'élève (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002; Fraser *et al*., 2005; Miles & Stipek, 2006) comptent parmi les facettes les plus fréquemment étudiées dans ce domaine. Ces études sont réalisées pour la plupart durant la deuxième moitié du parcours primaire de l'élève, soit entre la 3ème et la 6ème année. Pourtant, il semble que la vie sociale de l'élève au début de sa scolarisation soit encore plus déterminante de son adaptation à l'école qu'elle ne l'est en fin de parcours primaire, étant donné la plus grande sensibilité de l'enfant aux composantes de son environnement. Ainsi, il est reconnu qu'une bonne acceptation par ses pairs facilite la participation de l'élève aux activités de la classe, assure le développement d'un sentiment de bien-être et d'appartenance et contribue à potentialiser l'apprentissage (Brownell & Gifford-Smith, 2003; Ladd, Buhs, & Troop, 2002). De son côté l'amitié influence le parcours scolaire de manière similaire puisqu'elle inclut la notion d'acceptation: en effet, ce qui particularise l'amitié se trouve dans le caractère réciproque de l'affection (Bagwell, 2004; Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009; Buysse, Goldman, & Skinner, 2002, 2003; Gifford-Smith & Brownell, 2003). On attribue parfois à l'amitié en bas âge un rôle de protection à l'endroit de différents facteurs de risque, mais certains résultats ambigus obligent à considérer cette assertion avec prudence (Hay, 2005; Wentzel *et al*., 2004). À cet égard, une question à propos de la mesure de l'amitié demeure ouverte : est-il plus pertinent de regrouper les élèves qui n'ont aucun ami par rapport à ceux qui ont un ami et plus, ou de tenir compte du nombre d'amis que chaque élève a dans la classe (nombre qui peut varier de 0 à une dizaine). La réponse à cette question pourrait varier selon l'âge ou le niveau scolaire des élèves, ou encore selon les facteurs concomitants qui sont étudiés. Tout de même, la recherche sur l'amitié poursuit ses avancées en examinant notamment l'effet modérateur ou médiateur des liens d'amitiés dans la relation entre les caractéristiques de l'élève et divers indicateurs de réussite éducative, ce qui témoigne de la pertinence de prendre en compte cette facette de la vie sociale à l'intérieur du processus de scolarisation (Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005; Greco & Morris, 2005).

Les notions d'acceptation et d'amitié recouvrent par ailleurs les réalités défavorables à l'élève que sont le rejet social, l'absence d'amitié ou encore les relations réciproques négatives (aversion réciproque). Ces réalités sont bien définies au regard de la psychologie du développment (par exemple, Buhs & Ladd, 2001; Cillessen & Mayeux, 2004; Sandstrom & Cillessen, 2003). Dans une optique

éducationnelle, il est intéressant de tenir compte du manque d'acceptation ou de la présence de liens réciproques négatifs lorsqu'on veut rendre compte de l'expérience sociale de l'élève à l'intérieur de la classe. Suivant la même logique, l'élève exposé à des relations négatives ou faiblement accepté se trouve en terrain moins fertile à la participation, aux demandes d'aide à l'enseignante et au soutien social et émotionnel de la part de ses pairs durant les périodes d'activités et d'enseignement (Newman, 2000). La présente étude se centre sur deux facettes de la vie sociale pour tracer le portrait de celle-ci dans la classe selon le point de vue des élèves : l'acceptation et la qualité des liens réciproques. Elle tient pour acquis, étant donné qu'il est question de classes régulières en début primaire, que les liens d'amitié s'harmonisent avec les finalités de l'école, autrement dit qu'elles sont positives, qu'il ne s'agit pas d'amitiés impliquant une contestation ouverte des valeurs de l'école et qui auraient un caractère antisocial.

Finalement, il peut être utile de mentionner qu'une hypothèse touchant l'effet réciproque des facettes de la vie sociale et du rendement scolaire est reconnue dans le domaine de la psychologie scolaire (Welsh, Parke, Widamon, & O'Neil, 2001). On peut en effet facilement imaginer que de bons résultats scolaires contribuent à la popularité de l'élève. Seulement, dans le cadre de cette étude, nous présentons principalement les facettes de la vie sociale comme contributives à l'adaptation scolaire de l'élève car les élèves visés sont en début de scolarisation, une étape de leur vie scolaire où ils ont peu ou pas conscience de leur rendement et du rendement de leurs pairs.

La vie affective de l'élève

La vie affective des jeunes élèves renvoie aux sentiments qu'ils éprouvent lorsqu'ils sont en classe ou aux sentiments qu'ils éprouvent globalement à l'égard de l'école. Elle recouvre aussi les sentiments et perceptions de compétence (par exemple, « je me trouve bon en lecture »). Comme objet de recherche, la vie affective a reçu moins d'attention de la part des chercheurs que la vie sociale.

Ce que ressent l'élève à propos de l'école, c'est-à-dire le fait d'aimer ou non l'école, marque son bien-être affectif. Des auteurs majeurs dans le domaine (Ladd, Buhs, & Seid, 2000) sont d'avis que le bien-être affectif de l'élève est déterminant de la qualité de son parcours scolaire, et ce, de façon plus marquée en début de scolarisation. Cette assertion trouve un appui empirique chez Hauser-Cram, Durand et Warfield (2007) qui montrent que les sentiments qu'éprouvent les jeunes élèves de niveau maternelle à propos de l'école permettent de prédire la performance en lecture en cinquième année primaire.

Réalisés il y a déjà plusieurs années, les travaux de Connell et Wellborn (1991) ont souligné le rôle déterminant des perceptions de compétence dans tout le processus d'apprentissage. Selon leur modèle, l'élève qui se perçoit comme étant compétent tend à participer aux activités de la classe et à obtenir un meilleur rendement. Ceci a trouvé un appui empirique auprès d'élèves de niveau fin primaire (Flook, Repetti, & Ullman, 2005), les recherches auprès de jeunes élèves étant plutôt rares. Il importe toutefois de préciser qu'en début de scolarisation les jeunes élèves tendent naturellement à avoir d'eux-mêmes des perceptions de compétence

extrêmement positives et peu différenciées, car ce n'est qu'au fil des rétroactions de la part de l'enseignant et des pairs que les perceptions de compétence tendent à s'accorder à la performance scolaire telle que jugée de l'extérieur (Guay, Marsh, & Boivin, 2003; Marsh, Ellis, & Craven, 2002). On pourrait toutefois penser que l'enseignant qui tablerait sur cette surestimation de compétence plutôt qu'en l'attaquant (par exemple en évitant de donner des rétroactions négatives quant à la performance) ferait un choix judicieux pour assurer la persévérance et renforcer la motivation, du moins au début du primaire (Pellegrini & Blatchford, 2000).

Le climat émotionnel de la classe peut nous renseigner sur une facette de la vie affective des élèves (Schmuck & Schmuck, 2001). Il correspond à l'atmosphère générale de la classe selon que les élèves éprouvent des sentiments plus ou moins favorables en présence des autres et que les interactions se déroulent de façon harmonieuse ou conflictuelle. Selon Gettinger (2003), un climat émotionnel positif se démarque par les occasions qu'ont les élèves de parler de leurs expériences et intérêts, et de se regrouper par affinités. Le climat émotionnel peut être évalué par des observateurs, rapporté par l'enseignant ou caractérisé plus ou moins directement par les élèves. Une étude du National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2004), réalisée précisément auprès d'élèves de première année primaire, établit qu'un climat émotionnel négatif est associé à des comportements intériorisés tels que rapportés par la mère. Pour sa part, Gazelle (2006) montre qu'un climat émotionnel positif peut faciliter l'adaptation à l'école chez les élèves anxieux socialement durant leur première année scolaire. L'étude du NICHD ainsi que celle de Gazelle s'appuient sur l'observation de la classe et du style enseignant pour caractériser le climat émotionnel : le climat positif se distingue par les conversations détendues, l'humour, l'excitation, les propos positifs et encourageants de l'enseignant, alors que le climat négatif s'associe à une atmosphère hostile ou punitive où l'enseignant crie ou exprime son impatience. Une autre façon de relever le climat émotionnel de la classe consiste à mesurer le niveau d'affinité des élèves entre eux pour obtenir un score global qui caractérise la classe. Selon Schmuck et Schmuck (2001), cet indicateur présente l'avantage de s'appuyer sur les sentiments des élèves eux-mêmes. Il n'inclut toutefois pas d'indication sur les sentiments qu'éprouve l'ensemble des élèves à l'égard de leur enseignant.

L'adaptation à l'école

L'adaptation à l'école au début de la scolarisation s'exprime à travers l'engagement de l'élève à l'intérieur de la classe et à travers l'émergence des comportements d'apprentissage. Notion-clé dans les modèles motivationnels qui tirent leur origine des travaux de Connell et Wellborn (1991), l'engagement scolaire réfère au rapport qu'établit l'élève avec l'environnement physique et social (Furrer & Skinner, 2003) et reflète les efforts qu'il consent dans le but de faire des apprentissages (Marks, 2000). Les comportements de l'élève « engagé» sont ceux d'un élève qui participe aux activités planifiées par l'enseignant ou aux activités qui prennent forme spontanément dans la classe (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Norris, Pignal, & Lipps, 2003). Ainsi, la participation aux activités de la classe, surtout durant les premières années de fréquentation scolaire, est un passeport pour le succès scolaire qui se traduit éventuellement en termes de performance académique. En effet, les élèves qui participent activement bénéficient d'une plus

grande exposition au programme pédagogique et sont plus attrayants pour les pairs lorsque vient le temps de former des équipes de travail, ce qui facilite doublement leur apprentissage (Klem & Connell, 2004; Ladd *et al.*, 2000; Ladd *et al.*, 2002).

Les comportements d'apprentissage (par exemple, persévérer, accepter de l'aide, montrer de l'intérêt) recouvrent les habiletés que l'on désigne couramment sous le vocable « apprendre à apprendre » en ce qui regarde les jeunes élèves (McDermott, Leigh, & Perry, 2002). Ils sont reconnus pour paver la voie vers la réussite scolaire selon Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermott (2000). Des études réalisées en maternelle montrent que les stratégies pédagogiques centrées sur l'élève, plutôt que sur l'enseignant, favorisent l'engagement et soutiennent l'attention de l'élève sur les tâches à réaliser (Mantzicopoulos, 2005; Pianta *et al.*, 2002).

En bref, le cadre de référence de cette étude situe la vie sociale et affective des élèves en tant qu'inscrite dans un contexte physique et pédagogique propre à chaque classe. S'arrimant à un souci d'approfondissement des connaissances issues du milieu de vie qu'est la classe, il donne lieu à un questionnement quant à l'influence de ce contexte social et pédagogique sur la vie sociale et affective de l'élève et sur son adaptation à l'école en début de scolarisation. Ainsi, la question de recherche est : Quels liens peut-on établir entre la vie socio-relationnelle et affective des élèves, l'adaptation à l'école, et l'environnement physique et pédagogique dans lequel ces élèves évoluent?

Méthode

À la différence des études recensées dans le domaine qui s'organisent autour des élèves comme individus, la présente étude choisit la classe comme objet de centration et propose une étude de cas contrastés. Elle a pour objectif d'examiner les liens entre la vie socio-relationnelle et affective des élèves, l'adaptation à l'école, et l'environnement physique et pédagogique dans lequel ces élèves évoluent.

Pertinence de l'étude de cas

L'étude de cas sous-tend généralement une visée de compréhension approfondie d'un phénomène à l'intérieur du contexte même dans lequel le phénomène évolue. Elle fonde sa valeur sur l'examen de plusieurs sources de renseignement (Yin, 2003). C'est pourquoi elle serait, selon Merriam (1998), la méthode idéale pour améliorer la pratique éducative. Yin (2006) précise que l'étude de cas est particulièrement indiquée lorsque : 1) la question de recherche est de nature descriptive (par exemple, que s'est-il passé?) ou 2) la question de recherche est de nature explicative (par exemple, comment ou pourquoi cela s'est-il produit?). Ainsi, une bonne étude de cas s'appuie sur des sources de données variées que le chercheur s'emploie à fortifier par triangulation (en essayant d'établir des lignes de convergence garantes de la robustesse de l'analyse). Le cas peut être une personne, un événement, un organisme, un groupe (Merriam, 1998). Une des forces de l'étude de cas est de donner accès à une grande validité interne dans le sens qu'elle favorise une représentation authentique d'un phénomène et de ses processus (Gagnon, 2005). Par ailleurs, il en découle habituellement une

faiblesse sur le plan de la généralisation possible des résultats, notamment dans les situations où seules des données qualitatives contribuent à décrire les cas retenus. À cet effet, la combinaison des méthodes qualitatives et quantitatives étant propice à la triangulation des données, elle peut assurer la complémentarité des données et ajouter à la profondeur et à l'étendue de l'étude (Borman, Clarke, Cotner, & Lee, 2006; Lund, 2005; Powell, Mihalas, Onwuegbuzie, Suldo, & Daley, 2008).

Plus spécifiquement, en référence aux propos de Stake, le type d'étude de cas présenté ici rejoint une intention d'apporter un éclairage sur un questionnement tout en reliant plus d'un cas (Borman, Clarke, Cotner & Lee, 2006). En effet, à cause de leur apparence contrastée, les deux classes choisies pour la présente étude nous permettaient de croire qu'elles pourraient répondre à la question de départ concernant les liens entre la vie socio-relationnelle et affective des élèves, l'adaptation à l'école, et l'environnement physique et pédagogique dans lequel les élèves évoluent.

L'objectif poursuivi ainsi que les dispositifs méthodologiques mis en place dans la présente étude concourent donc au choix de l'étude de cas. Plusieurs objets sont visés : la vie sociale, la vie affective et l'adaptation de l'élève à l'école, la classe comme milieu de vie social et la classe comme milieu de vie physique. Les sources de données sont nombreuses (les enfants, les pairs, les enseignantes, les assistantes de recherche) et livrent un large corpus de données de recherche riche et complexe. Une trajectoire d'analyse est développée pour rendre compte, via des points de vue variés et des points de repère multiples, du développement des perceptions et comportements d'adaptation des jeunes élèves dans le contexte physique et relationnel de la classe. Ainsi, à l'instar de Yin (2003), nous proposons une analyse de cas où les caractères empiriques, descriptifs et explicatifs de l'analyse se côtoient.

Les deux classes-cas ont été choisies parmi 27 ayant été visitées par l'équipe de recherche à quatre ou cinq reprises selon les besoins de la collecte de données. Les membres de l'équipe ont discuté du choix des classes-cas en se demandant lesquelles présentaient au premier abord, c'est-à-dire avant le dépouillement systématique des données recueillies mais après les périodes d'observation, les plus grands contrastes. Un consensus s'est fait autour du choix de deux classes de première année, identifiées ci-après comme la classe A (n = 22) et la classe B (n = 17).

Instruments

L'environnement physique et pédagogique de la classe.

À la suite d'une visite d'acclimatation dans les classes, et en plus des périodes de collecte de données individuelles, des observations ont été effectuées dans chacune des classes à deux moments de l'année scolaire, soit deux périodes d'une heure, une fois en janvier et une fois en avril, par un membre de l'équipe de

---

[1] Le guide d'observation a été développé par Denyse Blondin, alors étudiante de troisième cycle et enseignante au primaire, et depuis, professeure à l'Université du Québec à Montréal.

recherche, enseignante de formation[1]. L'environnement physique et l'environnement pédagogique de la classe étaient ciblés, sur la base notamment des travaux de Dolezal, Welsh, Pressley et Vincent (2003), de Kohn (1996) et de Harms (1998). Ainsi, sont consignées sur un outil d'observation élaboré pour les fins de cette étude, des données de divers ordres. Une section sur l'environnement physique relève la taille de l'école, la situation de la classe dans l'école, le matériel audiovisuel, la présence d'ordinateurs, l'agencement des pupitres et tables de travail, les types d'affiches sur les murs concernant les disciplines scolaires ou concernant les règles de vie et de travail. Une section sur l'environnement pédagogique cible le type d'activités et le type d'échanges enseignant/élève, selon que le rôle attendu de l'élève s'associe à un mode réception/consommation ou expression/production, et selon que l'enseignant prend un rôle de maître (pédagogie traditionnelle centrée sur l'enseignant) ou de guide (pédagogie centrée sur l'apprenant). Il est aussi question de la façon dont l'enseignant communique avec les élèves (en utilisant le «tu», le «vous», le «nous») et la manière dont les élèves communiquent avec l'enseignant (en utilisant le «tu», le «vous», «madame», le prénom, le nom de famille).

La vie sociale de l'élève.

La procédure mise au point par Asher, Singleton, Tinsley et Hymel (1979) prévoit que chaque élève donne un score d'acceptation à chacun des pairs de la classe (indice de fidélité, r = .81). Pour garantir un niveau de complexité approprié à l'âge et aux capacités des participants, notre procédure demande que chaque élève réponde individuellement en présence d'une assistante de recherche. L'élève a pour tâche de classer la photo de chacun de ses pairs selon qu'il «aime beaucoup cet élève » (4), « aime bien » (3), est indifférent (« ne me dérange pas », 2) et « n'aime pas du tout » (1). Les scores reçus par chaque élève sont ensuite enregistrés et standardisés pour contrer l'effet de la taille de la classe. Comme l'intérêt porte ici sur la classe comme milieu de vie, le sexe de l'enfant dans le calcul de l'acceptation n'est pas pris en compte. Cette mesure, rapportée à la classe dans son ensemble, renseigne donc sur le niveau d'acceptation qui prévaut entre élèves d'une même classe. De plus, aucun élève de ces deux classes ne présente de besoins particuliers nécessitant des dispositifs spécifiques.

La procédure utilisée pour mesurer l'acceptation permet également de calculer la présence de liens d'amitiés, selon la proposition de Berndt, Perry et Miller (1988). Ainsi, les élèves qui partagent une affection réciproque (chacun disant à propos de l'autre qu'il l'aime beaucoup ou qu'il l'aime bien), sont considérés comme étant amis. Les paires d'élèves qui, au contraire, disent ne pas s'aimer du tout l'un l'autre sont considérés comme ayant une relation négative. Ces mesures renseignent sur la qualité de l'univers social de chaque élève de la classe.

La vie affective de l'élève.

Le climat émotionnel de la classe réfère à l'atmosphère générale de la classe selon que les élèves éprouvent des sentiments favorables en présence des autres et que les interactions se déroulent de façon harmonieuse ou conflictuelle. En effet, Schmuck et Schmuck (2001) définissent le climat de classe à travers plusieurs composantes (par exemple, qualité de communication enseignant-élève,

modalités de résolution de problèmes, etc.), l'affection entre pairs étant une de ces composantes. Ainsi, en inversant le calcul de l'acceptation (voir plus haut) pour plutôt considérer l'ensemble des scores d'acceptation donnés par les élèves d'une même classe à leurs compagnons, on obtient un indicateur du climat émotionnel de la classe. Cet indicateur présente l'avantage de puiser aux sentiments des élèves eux-mêmes, plutôt que de provenir du jugement de l'enseignant.

Le questionnaire *Feelings About School* de Valeski et Stipek (2001) permet d'évaluer la perception de compétence en mathématique (α = .77) et en lecture (α = .69), ainsi que l'intérêt pour l'école (α = .69). Cette dernière dimension repose sur ce qu'on pourrait décrire comme étant une réponse à la question « Aimes-tu aller à l'école? ». À l'intérieur d'un entretien individuel où un membre de l'équipe lit les énoncés (n = 9), l'élève répond en pointant sa réponse sur un diagramme à quatre bâtons placé devant lui : tout à fait d'accord (4), pas mal d'accord (3), un peu d'accord (2) et pas d'accord (1).

L'adaptation à l'école.

L'adaptation à l'école est mesurée à l'aide de trois indicateurs : l'engagement de l'élève dans les activités de la classe (participation), les comportements d'apprentissage et l'intérêt pour l'école selon l'enseignant. Une échelle établie par l'enseignant à propos de chacun de ses élèves, la *Teacher Rating Scale of School Adjustment* (TRSSA) de Ladd, Birch et Buhs (1999), renseigne sur la composante comportementale de l'engagement, c'est-à-dire la participation aux activités de la classe. Une sous-échelle de 4 items se rapporte à la participation autonome (sans le soutien de l'enseignante) et une autre de 7 items cible la participation coopérative (à l'invitation de l'enseignante). Étant donné la corrélation élevée entre les deux sous-échelles (r (224) = .70), un score composite de la participation en classe est créé, comme le font Ladd, Birch et Buhs (1999) (α = .89).

Les comportements d'apprentissage de chaque élève sont évalués par l'enseignant à l'aide du *Preschool Learning Behaviors Scale* (PLBS; McDermott, Leigh, & Perry, 2002) qui comporte 29 items. Les trois dimensions suivantes sont visées : compétence/motivation (α = .89), attention/persévérance (α = .92), et attitude envers l'apprentissage (α = .85). Ces sous-échelles conviennent bien au programme pédagogique de l'école québécoise en début primaire.

La perception qu'a l'enseignant de l'intérêt de l'élève pour l'école est recueillie par une autre sous-échelle de 5 items du TRSSA (Ladd *et al.*, 1999; α = .90). Cet instrument amène en quelque sorte l'enseignant à estimer dans quelle mesure l'élève aime aller à l'école.

Caractérisation de la classe par l'enseignante.

Une question empruntée à Birch et Ladd (1997) demande à l'enseignant de caractériser sa classe : « À ce moment-ci de l'année scolaire, comment décririez-vous le comportement de votre groupe? ». L'enseignant encercle une des 5 propositions suivantes : a) *le groupe se comporte de façon exceptionnelle*; b) *le groupe se comporte bien*; c) *le groupe se comporte occasionnellement d'une*

mauvaise manière; d) *le groupe se comporte fréquemment d'une mauvaise manière et il est souvent difficile à gérer* et e) *le groupe se comporte le plus souvent d'une mauvaise manière et il est presque toujours difficile à gérer*.

Résultats

Les résultats sont présentés en trois étapes : il s'agit premièrement de tracer un portrait de la classe selon ses caractéristiques physiques et pédagogiques, deuxièmement de faire ressortir l'expérience sociale et affective des élèves dans chacune des classes et troisièmement, de caractériser l'adaptation à l'école des élèves de l'une et l'autre classes selon les perceptions de l'enseignante. Grâce aux procédés de description et de comparaison, la mise en évidence des lignes de convergence et de divergence entre les deux classes-cas assure une réponse à la question de recherche.

L'aménagement physique et pédagogique des classes A et B

À première vue, les classes se démarquent par leur disposition physique. La classe A comprend 22 élèves assemblés en îlots (par exemple, 1 de 4 élèves, 2 de 3 et 6 de 2). La classe B comprend 17 élèves répartis en rangées, de façon traditionnelle (voir figures 1 à 3).

L'aménagement physique de la classe A correspond aux visées du Renouveau pédagogique (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2006) en ce sens qu'il rend possible le travail d'équipe et favorise les interactions entre les enfants. La plupart des élèves peuvent voir une bonne partie de leurs pairs. L'enseignante dit modifier l'aménagement de la classe selon les affinités entre enfants et leur capacité d'attention lors des périodes d'enseignement. Elle aménage sa classe en îlots et permet aux élèves de parler à voix basse. Lors de la première observation, son style pédagogique est caractérisé par un rôle d'enseignant-maître (style directif) et ses interventions sont axées sur la compréhension. Lors de la deuxième observation, son style pédagogique est caractérisé par un rôle d'enseignant-guide (style non-directif) et ses interventions sont axées sur la compréhension. L'enseignante n'intervient pas lorsque des élèves sont distraits.

L'aménagement physique de la classe B répond aux nécessités de l'enseignement centré sur le maître et il demeure inchangé aux temps 1 et 2 où ont été réalisées les observations (voir figure 3). L'enseignante choisit l'aménagement en rangées et précise qu'elle tente autant que faire se peut de placer en alternance garçons et filles pour diminuer les distractions et le placotage. Plusieurs élèves parlent sans autorisation et l'enseignante demande le silence. Elle insiste pour que les élèves s'assoient correctement. Lors de la première observation, son style pédagogique est caractérisé par un rôle d'enseignant-maître (style directif) et ses interventions sont axées sur la répétition, c'est-à-dire que les élèves doivent faire tous ensemble les mêmes tâches et ce, de manière répétitive (par exemple, écrire le mot «ami»). Ces qualificatifs caractérisent aussi la deuxième observation.

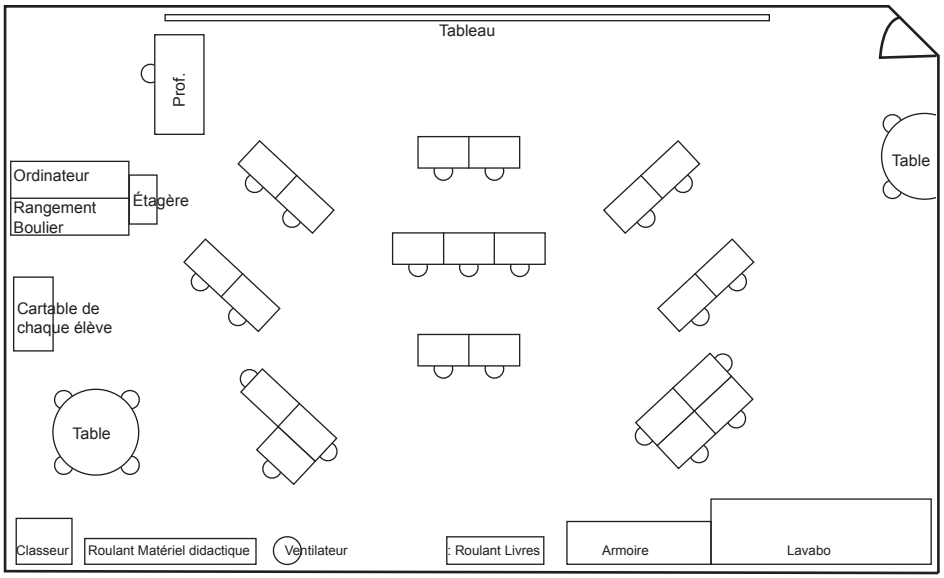

Figure 1. L'aménagement physique et pédagogique de la classe A au Temps 1

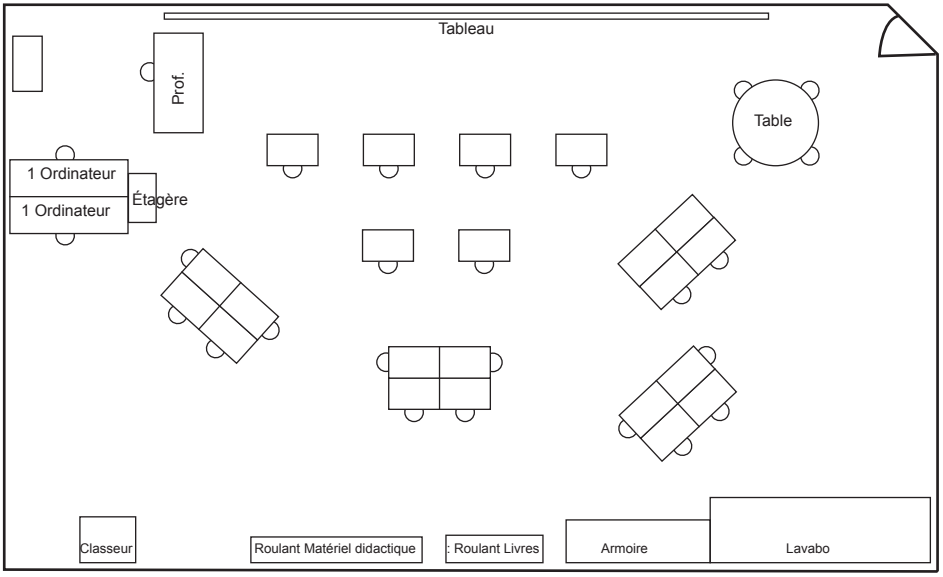

Figure 2. L'aménagement physique et pédagogique de la classe A au Temps 2

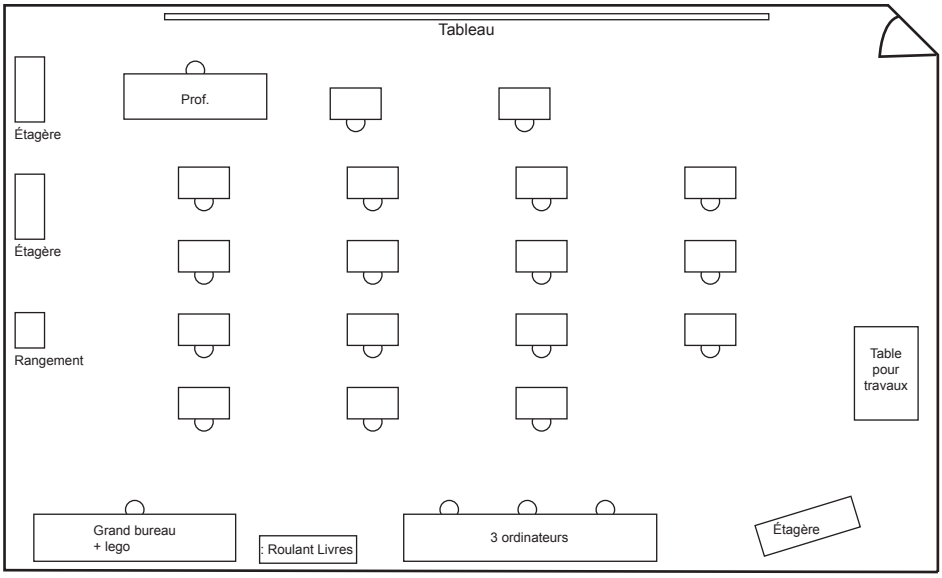

Figure 3. L'aménagement physique et pédagogique de la classe B au Temps 1 et 2

Ces deux environnements apparaissent contrastés sur le plan pédagogique. En accord avec les assises de l'ensemble du projet, nous avons fait l'hypothèse que la qualité de la vie sociale et affective des élèves serait meilleure dans la classe A et que les élèves de la classe A présenteraient davantage de comportements d'apprentissage et de participation à la vie de la classe. Or, les résultats ne sont pas aussi tranchés que nous l'avions présumé. Le tableau 1 présente les scores moyens des deux classes. Le tableau 2 fait écho au tableau 1 en faisant ressortir les résultats de la comparaison entre les 2 classes à l'aide d'énoncés.

La vie sociale et affective dans les classes A et B selon les élèves

Les données rapportées par les élèves des classes A et B à propos des relations entre pairs ne permettent pas de conclure que les relations entre pairs de la classe A sont de meilleure qualité que les relations entre pairs de la classe B. En effet, les scores moyens d'acceptation ne présentent pas de différence significative (t (37) = .25, p > .05). Ceci nous renseigne aussi sur le climat émotionnel de la classe : la classe A ne se démarque pas de la classe B à ce chapitre. De la même manière, les élèves de la classe B rapportent autant de relations d'amitié que les élèves de la classe B (t (37) = .23, p > .05). Vu sous l'angle des relations négatives (aversion), les élèves de la classe B ne rapportent pas plus de liens négatifs avec leurs pairs que les élèves de la classe A (t (37) = .25, p > .05). Il est à noter que les tests sur les différences de moyennes sont réalisés sur les scores standardisés de manière à contrôler le fait que le nombre de relations entre pairs augmente proportionnellement à la taille de la classe et que l'acceptation est mesurée en fonction de tous les élèves de la classe, les élèves de la classe A ayant accès à un plus grand nombre de relations avec leurs pairs.

Tableau 1. Comparaisons des scores moyens selon la classe

Variable	Classe A		Classe B		*t*
	M	*ÉT*	*M*	*ÉT*	
Niveau moyen d'acceptation et climat entre les élèves selon les élèves	59,18	8,73	48,35	8,34	n.s test sur scores standardisés
Nombre moyen d'amis	3,27	1,88	2,59	2,03	n.s. test sur scores standardisés
Nombre moyen de relations négatives	2,09	1,93	1,41	1,28	n.s. test sur scores standardisés
Perception de compétence en math	13,82	1,65	13,08	3,03	-1,00
Perception de compétence en lecture	13,64	2,65	13,94	2,22	0,38
Intérêt pour l'école selon l'élève	12,68	2,42	12,65	13,94	-0,04
Comportements d'apprentissage (total)	49,26	6,00	33,56	14,08	4,16 **
Compétence/ motivation	20,58	2,46	13,12	5,20	5,18 **
Attention/ persévérance	16,18	2,61	9,88	6,24	3,90 **
Attitude envers l'apprentissage selon l'enseignante	12,41	1,74	10,88	3,01	2,48 *
Participation en classe	18,82	4,37	15,12	5,82	2,27*
Attitude envers l'école selon l'enseignante	9,06	1,68	9,05	1,85	0,24

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Les perceptions de compétence en mathématique et en lecture des élèves des classes A et B ne présentent pas de différence significative (t (37) = - 1.00, $p > .05$ pour la compétence en mathématique, ni pour la compétence en lecture (t (37) = - .38, $p > .05$). L'intérêt pour l'école, à savoir dans quelle mesure les élèves aiment fréquenter l'école, n'est pas plus élevé dans la classe A (t (37) = -.04, $p > .05$). Autrement dit, les élèves des classes A et B se perçoivent aussi bons en mathématique et en français, et ils aiment autant fréquenter l'école. Rappelons que les mesures de perception de compétence sont incluses sous l'appellation « vie affective » car elles sondent à quel point l'élève se perçoit comme bon dans cette matière ou à quel point il se sent compétent.

Tableau 2. . Énoncés comparatifs à propos des classes A et B

Le niveau moyen d'acceptation des élèves est comparable dans les 2 classes.
Le nombre moyen d'amis qu'ont les élèves est comparable dans les 2 classes
Le nombre moyen de relations négatives qu'ont les élèves est comparable dans les 2 classes.
Le climat des 2 classes, basé sur la qualité des liens affectifs entre élèves est comparable.
L'intérêt des élèves (rapporté par les élèves) à propos de l'école est comparable dans les 2 classes.
Les émotions éprouvées par les élèves à l'intérieur de la classe sont à un niveau comparable en termes de qualité.
Les perceptions de compétence en mathématique et en lecture sont comparables dans les 2 classes.
La participation (évalué par l'enseignant) en classe est plus grande chez les élèves de la classe A.
Les comportements d'apprentissage (évalué par l'enseignant) sont plus nombreux chez les élèves de la classe A.

L'adaptation à l'école des élèves des classes A et B selon l'enseignante

Lorsqu'on compare les classes A et B sous l'angle des comportements d'adaptation des élèves, les différences sont marquées. La participation en classe des élèves de la classe A est beaucoup plus importante que la participation des élèves de la classe B (t (37) = 2.27, $p < .05$). De plus, les comportements d'apprentissage, soit les comportements associés à la compétence et à la motivation (t (37) = 5.18, $p < .01$), les comportements associés à l'attention et à la persévérance (t (37) = 3.90, $p < .01$), ainsi que les comportements liés à l'attitude envers l'apprentissage (t (37) = 2.48, $p < .05$) sont plus fréquents dans la classe A que dans la classe B. Par ailleurs, les deux enseignantes rapportent des scores moyens équivalents ($M_{classe\ A} = 9.06$; $M_{classe\ B} = 9.05$) touchant l'intérêt de leurs élèves pour l'école.

À la question les invitant à décrire le comportement général de leur groupe, l'enseignante A encercle l'énoncé qui dit que le groupe se comporte de façon exceptionnelle. Elle ajoute : « Hormis le fait qu'ils sont un peu placoteux, ils sont extraordinaires!!! ». L'enseignante B encercle plutôt l'énoncé qui dit que le groupe se comporte fréquemment d'une mauvaise manière et qu'il est souvent difficile à gérer. L'enseignante B n'ajoute pas de commentaire à cette question.

Ainsi, la vie sociale et affective des élèves, qu'ils soient dans la classe A ou dans la classe B, semble de qualité comparable au regard de l'acceptation par les pairs, du nombre de liens d'amitiés ou de liens négatifs, du climat émotionnel de la classe, des perceptions de compétence des élèves et de l'intérêt qu'ils expriment pour l'école.

Discussion

De manière générale et sur la base des deux cas soumis à l'examen, il s'avère impossible d'avancer que l'environnement physique et pédagogique de la classe peut expliquer la qualité des liens sociaux entre les élèves et leur bien-être affectif dans la classe. Ceci va à l'encontre des propos de Gifford-Smith et Brownell (2003) voulant que l'on retrouve plus d'élèves isolés et sans amis dans des classes de type «pédagogie traditionnelle». En effet, même si la classe A, par son aménagement physique, se prête davantage à la création de liens interpersonnels entre les élèves (Stipek, 2004), les résultats montrent que les élèves de la classe B sont tout aussi susceptibles de bénéficier de l'acceptation de leurs pairs et de nouer des liens d'amitié. De plus, les élèves de la classe B ne sont pas plus susceptibles de vivre des relations d'aversion réciproque que ceux de la classe A. Autrement dit, le niveau d'affection entre les élèves de la classe B est comparable à celui de la classe A. Qui plus est, tout comme les élèves de la classe A, ceux de la classe B aiment beaucoup aller à l'école. Leur enthousiasme pour l'école, ainsi que leur affection pour leurs pairs, semblent indépendants de l'environnement physique et pédagogique de la classe. Voilà qui défie quelques préceptes qui ont donné l'impulsion à la « réforme scolaire » en faveur des pédagogies interactives et centrées sur les élèves (MELS, 2006). On peut être tenté d'invoquer le jeu de facteurs non contrôlés par l'étude, notamment les lieux et moments propices aux relations entre pairs hors classe qui pourraient être plus déterminants que l'environnement physique et pédagogique de la classe. Mais cette voie, intéressante en elle-même, ne permet pas d'oblitérer le fait que l'aménagement physique et pédagogique semble avoir peu d'effet sur la vie sociale et affective des élèves. Il demeure que les fondements d'un renouveau pédagogique de type socio-constructiviste et axé sur les pédagogies interactives et centrées sur l'élève ne trouvent pas d'appui dans la présente étude. Un devis longitudinal constituerait certainement une avenue de recherche à examiner pour plus de nuances et de certitudes.

Le niveau d'adaptation à l'école est très différent d'une classe à l'autre, ce qui peut être discuté en liaison avec l'aménagement physique et pédagogique de la classe. Si l'on en croit Pelligrini et Blatchford (2000), les jeunes élèves sont plus attentifs à la tâche lorsqu'ils sont placés en rangées (comme dans la classe B) que lorsqu'ils sont placés en petits groupes. L'aménagement en rangées favorise l'enseignant comme pôle d'attention et décourage les interactions entre élèves. Pourtant, l'enseignante B évalue ses élèves beaucoup moins favorablement à la dimension « attention/persévérance » que l'enseignante A. Par ailleurs, la création d'un climat d'apprentissage centré sur les élèves (comme dans la classe A), est parfois associée à un engagement plus grand envers l'apprentissage (participation) et à de plus nombreux comportements d'attention (Gettinger, 2003; Hamre & Pianta, 2005; Mantzicopoulos, 2005). Il semble plausible d'avancer que l'environnement physique et pédagogique des classes de notre étude influence le niveau de participation des élèves, l'aménagement en îlots de la classe A permettant d'expliquer une plus grande participation des élèves aux activités d'apprentissage. Poussant plus loin l'explication du phénomène, on peut penser qu'en première année, les sources d'influence de l'adaptation s'inscriraient dans la rétroaction de l'enseignant et ses façons d'interagir avec les élèves au cours des activités d'apprentissage (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Cette hypothèse serait favorable aux

élèves de la classe aménagée en îlot. En effet, dans ce type de classe, l'enseignant a tendance à circuler à travers la classe et se « penche » nécessairement sur ce que les élèves sont en train de faire et de discuter entre eux, alors que dans une classe aménagée en rangée, l'enseignant tend à corriger les réponses issues d'un travail individuel (bien qu'elle puisse aussi offrir un soutien individuel). Une étude ultérieure qui intégrerait à son devis l'évaluation de la qualité du lien enseignant-élève offrirait une avancée dans le domaine.

Les résultats de cette étude ne corroborent pas le modèle de référence découlant des travaux de Connell et Wellborn (1991). En effet, on ne peut proposer sur la base des données recueillies que l'environnement éducatif influence le développement de caractéristiques personnelles comme la perception de compétence et le bien-être émotionnel dans la classe. On ne peut pas soutenir non plus que ces mêmes caractéristiques personnelles, ou les relations entre pairs, permettent d'expliquer les comportements de participation et d'apprentissage en classe. Différents éléments de discussion s'imposent, notamment en ce qui a trait aux mesures choisies dans cette étude. Premièrement, le choix des classes participantes à l'étude de cas repose sur des observations: en apparence, les classes A et B font contraste, mais peut-être que d'autres paramètres que ceux retenus pourraient guider le choix des cas et forcer un éclairage différent sur les pratiques enseignantes. Deuxièmement, notre mesure d'amitiés comporte quelques lacunes. Elle laisse entendre que le nombre d'amitiés a son importance : notre choix repose sur les usages relevés dans la documentation scientifique. Cependant, il n'est pas établi que les bienfaits des amitiés croissent en fonction de leur nombre. Départager les élèves sans amis de ceux qui en ont un et plus représente une avenue possible dont nous ignorons l'issue. Aussi, notre mesure des amitiés ne prend en compte que les dyades, laissant de côté les regroupements d'amis et les caractéristiques personnelles des élèves (Ladd, 2009; Vitaro, Boivin, & Bukowski, 2009). Cette mesure corrèle inévitablement avec la mesure d'acceptation et de climat affectif, étant donné les procédures retenues (Berndt & McCandlesss, 2009). Troisièmement, il importe de souligner que l'évaluation de l'adaptation à l'école, bien que basée sur des instruments validés, prend appui sur les perceptions des enseignants, et que ces perceptions ont pu jouer un rôle dans l'installation du contexte physique et pédagogique en début d'année scolaire, tel que le font valoir Stipek et Byler (2004). Ainsi, peut-être que l'enseignante B, trouvant ses élèves peu matures et dissipés en début d'année scolaire, en est venue à organiser un environnement physique et pédagogique plus strict et traditionnel dans le but de contrer l'indiscipline et les distractions. Une hypothèse rivale voulant que l'enseignante (A ou B), à travers l'aménagement physique et pédagogique de sa classe, crée conséquemment des conditions particulières de développement de la participation et des comportements d'apprentissage mérite elle aussi considération. Quatrièmement, la mesure de climat émotionnel de la classe ne tient pas compte de l'enseignante et de son apport potentiel au climat de classe. Ces considérations portent à croire qu'avec le concours d'un grand nombre d'enseignants de première année, une étude de terrain centrée sur les classes du début à la fin de l'année scolaire avec observations et mesures répétées réunirait des conditions nécessaires à l'avancement des connaissances dans le domaine.

Le portrait général que les enseignantes donnent du comportement de leur groupe est cohérent avec les informations qu'elles donnent touchant la participation et les comportements d'apprentissage de leurs élèves. La différence entre les groupes est particulièrement marquée aux sous-échelles compétence/motivation et attention/persévérance. On pourrait penser qu'un effet enseignant se joue au détriment des élèves de la classe B, jugés plus sévèrement. Toutefois, le fait que les deux enseignantes jugent l'intérêt de leurs élèves pour l'école à des niveaux équivalents affaiblit cette éventualité. À mois que la désirabilité sociale n'explique ces derniers scores, les enseignantes se sentant potentiellement jugées par l'entremise de cette échelle et préférant donner une image positive d'elles-mêmes (l'intérêt des élèves pour l'école pouvant être associé à la qualité de leur travail comme enseignante).

Le taux de participation des élèves à notre étude est tel que nous pouvons nous appuyer sur le point de vue de tous les élèves et recueillir les évaluations des enseignants à propos de tous les élèves. Ceci constitue un élément de force dans notre étude en comparaison avec les études dans le domaine et avec, en particulier, l'étude de Rimm-Kaufman et Chiu (2007) qui amalgamait, en moyenne, à chaque évaluation d'enseignant les points de vue de deux élèves. On conviendra que recueillir des données auprès de tous les élèves donne de la crédibilité à nos analyses, sans toutefois écarter certaines limites.

Limites et prospectives

Grâce à des données de nature variée (qualitatives et quantitatives tirées d'observations, de questionnaires et d'entretiens individuels) et provenant de sources diversifiées (observateurs, enseignants, élèves), la méthode d'étude de cas a permis d'examiner sous différents angles les deux classes sélectionnées. Elle a aussi permis de rattacher des données empiriques au modèle théorique de référence largement reconnu qu'est celui de Connell et Wellborn (1991). Bien entendu, la mise sous examen d'un plus grand nombre de classes est souhaitable dans l'optique de renforcer la validité externe, autrement dit le pouvoir d'extrapolation des données. De la même manière, un suivi longitudinal des classes sur plusieurs années ajouterait du sens au questionnement de départ. On conviendra cependant qu'un tel devis est pratiquement impossible à mettre en application dans des classes ordinaires, dû aux difficultés de contrôler la composition des classes et les caractéristiques des enseignants.

Une limite de notre étude concerne l'évaluation de la vie affective car elle ne comprend pas de mesures de la relation enseignant/élève. Il semble en effet que la qualité de la relation enseignant/élève soit particulièrement importante pour les jeunes élèves (Hamre & Pianta, 2005). Nous avons toutefois volontairement mis de côté cette mesure dès le départ, la jugeant contraire à notre désir d'établir un lien de collaboration avec les enseignants. En optant pour des visites et des observations dans les classes, des prises en charge des classes par les membres de l'équipe, des questionnaires à remplir par les enseignants et des entretiens en sous-groupes d'enseignants pour les rapports d'étape, il devenait difficile d'adopter une position de juge au regard de la qualité des liens enseignant-élève sans mettre en péril l'ouverture des classes et l'esprit de collaboration des enseignants participants.

La combinaison des données qualitatives d'observation et des données quantitatives sur l'adaptation et la vie sociale et affective des élèves a permis de donner de l'expansion aux connaissances sur le rôle de l'environnement pédagogique en liaison avec la qualité de la vie sociale et affective des jeunes élèves. En effet, nous sommes en mesure de nuancer l'assertion selon laquelle l'aménagement physique et pédagogique centré sur les élèves (plutôt que sur l'enseignant) est nécessairement favorable au bien-être de l'élève. Sachant que l'enthousiasme au regard de l'école est en général à son comble durant les premières années du primaire, il est possible que le style pédagogique mette du temps à marquer son influence, et que ses effets soient visibles seulement à plus long terme. Ainsi, les bénéfices que les enfants peuvent retirer des temps libres en classe (Pelligrini & Blatchford, 2000) ou des occasions de parler de leurs expériences et intérêts, de se regrouper par affinité, de participer à des réseaux de pairs (Gettinger, 2003), ne s'installent peut-être de façon manifeste qu'au terme d'une période d'exposition plus longue que celle que notre étude couvre (la première année du primaire). Par conséquent, une étude longitudinale pourrait s'avérer utile pour faire la lumière sur cette éventualité.

Conclusion

Bien que tablant sur un nombre limité de classes et s'attardant à une tranche de vie limitée à la première année de vie scolaire de l'élève, l'étude de cas contrastés réalisée ici apporte une contribution significative au moins sur deux points. D'une part, elle incite à étudier plus avant les racines empiriques du précepte voulant que le bien-être affectif et social de l'élève soit nécessairement mieux servi par un environnement physique et pédagogique centré sur l'élève et ouvert aux interactions. Le suivi longitudinal des élèves dans leur classe sur plusieurs années permettrait d'ajouter des données pertinentes à l'analyse. De la même façon, un élargissement de la recherche à plusieurs autres classes de première année serait souhaitable. D'autre part, elle soulève un questionnement quant aux sources d'influence du bien-être socio-affectif des élèves à l'intérieur de la classe. On sait que ce que vit socialement et affectivement l'élève dans la classe est un puissant déterminant de sa réussite et de sa persévérance aux études. Mais nos connaissances de nature pratique, à savoir comment assurer le développement de ce bien-être via l'aménagement physique et pédagogique des classes, demandent un approfondissement.

L'utilisation de données mixtes a permis d'amalgamer la prise en considération du contexte de vie de la classe aux facettes de l'adaptation et de la vie sociale et affective des élèves, faisant en sorte de complémenter l'un et l'autre types de données, en cohérence avec les recommandations de Powell, Mihalas, Onwuegbuzie, Suldo et Daley (2008) qui gagneront à être poursuivies dans les études ultérieures pour une meilleure compréhension des phénomènes.

Références

Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology, 15* (4), 443-444.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44* (3), 211-229.

Bagwell, C.A. (2004). *Friendships, peer networks, and antisocial behaviour.* In J.B. Kupersmidt & K.A. Dodge (Eds.), Childrens's peer relations (pp. 37-57). Washington, DC: American Psychological Association.

Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11* (1), 7-10.

Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology, 50* (3), 206-223.

Berndt, T., Perry, B., & Miller, K. (1988). Friends and classmates interactions on academics tasks. *Journal of Educational Psychology, 80* (4), 506-513.

Berndt, T., & Mac Candless, M.A. (2009). Methods for investigating childrens's relationships with friends. In K.H. Rubin, W.M. Bulowski & B. Laursen (Eds), *Peer interactions, relationships, and groups* (pp. 63-81). New York, NY: Guilford Press.

Bigras, N., & Japel, C. (2007) (Éds.). La qualité In nos services de garde éducatifs à la petite enfance. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35* (1), 61-79.

Bollmer, J. M., Milich, R., Harris M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need. the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 20* (6), 701-712.

Borman, K. M., Clarke, C., Cotner, B., & Lee, R. (2006). Cross-case analysis. In J. L. Green, G. Camilli, & P.B. Elmore (Eds), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 123-139). Washington, DC: American Educational Research Association.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brownell, C., A., & Gifford-Smith, M., E. (2003). Context and development in children's school-based peer relations: Implications for research and practice. *Journal of School Psychology, 41* (4), 305-310.

Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 43*, 407-424.

Buhs, E., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37* (4), 550-560.

Bukowski, W.M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K.H. Rubin, W.M. Bulowski & B. Laursen (Eds), *Peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). New York, NY: Guilford Press.

Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children, 68* (4), 503-517.

Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early chidhood classrooms: what is the teachers's role. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 485-501.

Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75* (1), 147-163.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds), *The Minnesota symposium on child development (Vol.23)* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000) Preschool peer interactions and readiness to learn: relationship between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92* (3), 458-465.

Dolezal, S. E., Welsh, L. M., Pressley, M., & Vincent, M. M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal, 103* (3). 239-267.)

Flook, L., Repetti, R., & Ullman, J. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology, 41* (2), 319-327.

Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A., & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73* (6), 1045-1055.

Fredericks, J., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 71* (1), 59-109.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95* (1), 148-162.

Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche.* Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A Child x Environment model. *Developmental Psychology, 42* (6), 1179.

Gest, S., Graham-Bermann, S., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development, 10* (1), 23-40.

Gettinger, M. (2003). Promoting social competence in an era of school reform: A commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology, 41* (4), 299-304.

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology, 41* (4), 235-284.

Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy, 36* (2), 197-205.

Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95* (1), 124-136.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76* (5), 949-967.

Harms, T. (1998). Creating Environments for Play. In T. Harms, Ray, A. R., & Rolandelli, P. (Éds), *Preserving Childhood for Children in Shelters,* (pp. 49-68). Washington, DC: CWLA Press.

Hauser-Cram, P., Durand, T. M., & Warfield, M. E. (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty, *Early Childhood Research Quarterly, 22* (2), 161-172.

Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, & RDeV Peters, (Eds.). Encyclopedia on early childhood development (online). Montréal, Québec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matters: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74* (7), 262-273.

Kohn, A. (1996). What to look for in a classroom. *Educational Leadership, 54* (1). 54-55.

Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. In R. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior,* Vol. 31 (pp.43-104). New-York, NY: Wiley.

Ladd, G. W. (2009). Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships: Legacies and lessons for our time? In K.H. Rubin, W.M. Bulowski & B. Laursen (Eds), *Peer interactions, relationships, and groups* (pp. 20-41). New York, NY: Guilford Press.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Childrens' social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influences? *Child Development, 70* (6), 1373-1400.

Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly, 46* (2), 255-279.

Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school setting: Adaptive signifiance and implications for school-based prevention and intervention programs. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp.394-415). Malden, MA: Blackwell Publishers

Lund, T. (2005). The qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research, 49* (2), 115-132.

Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology, 43* (5), 425-442.

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37* (1), 153-184.

Marsh, H., Ellis, L., & Craven, R. (2002). How do preschool children feel about themselves? *Developmental Psychology, 38* (3), 376-393.

McDermott, P. A., Leigh, N. M., & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools, 39* (4), 353-365.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitive Research and Case Study Applications in Education.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievment in a sample of low-income elementary school children. *Child Development, 77* (1), 103-117.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Récupéré le 14 février 2007 de http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001.pdf.

Newman, R. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers and peers. *Developmental Review, 20* (3), 345-404.

National Institute of Child Health & Human Development (2004). Multiple pathways to early academic achievement. *Hardvard Educational Review, 74* (1), 1-29.

Norris, C., Pignal, J., & Lipps, G. (2003). Measuring school engagement. *Education Quaterly Review, 9* (2), 25-34.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment : a developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (pp. 419-493), New York, NY: Wiley.

Pellegrini, A. D., & Blatchford, P. (2000). *The Child at School. Interactions with Peers and Teachers.* New York, NY: Oxford University Press.

Pianta, R. C. (2006). Schools, Schooling, and Developmental Psychopathology. In *Developmental psychopathology. Volume 1: Theory and method.* (2nd ed., pp. 494-529), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal, 102* (3), 225-238.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004) Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33* (3), 444-458.

Powell, H., Mihalas, S., Onwuegbuzie, A. J., Suldo, S., & Daley, C.E. (2008). Mixed methods research in school psychology: a mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in the Schools, 45* (4), 291-309.

Rimm-Kaufman, S. E., & Chiu, Y. J. I. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the responsive classroom approach. *Psychology in the Schools, 44* (4), 397-413.

Rutter, M. & Maughn, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology, 40* (6), 451-475.

Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Sociometric status and children's peer experiences: Use of the daily diary method. *Merrill-Palmer Quarterly, 49* (4), 427-452.

Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (2001). *Group process in the classroom*, (pp.31-156). New York, NY: McGraw-Hill.

Sheridan, S. M., Buhs, E. S., & Warnes, E. D. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology, 41* (4), 285-292.

Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly, 19* (4), 548-568.

Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly, 19* (3), 375-397.

Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44* (5), 331-349.

Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development, 72* (4), 1198-1213.

Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W.M. (2009). The role of friendship in child and adolesenct psychosocial development. In K.H. Rubin, W.M. Bulowski & B. Laursen (Eds), *Peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568-585). New York, NY: Guilford Press.

Welsh, M., Parke R. D., Widaman K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 39* (6), 463-481.

Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K.H. Rubin, W.M. Bulowski & B. Laursen (Eds.), *Peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). New York, NY: Guilford Press.

Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology, 96* (2), 195-203.

Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review, 31* (3), 366-377.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and method* (3e éd.). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Yin, R. K. (2006). Case-study methods. In J. L. Green, G. Camilli, & P.B Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111-122). Washington, DC: American Educational Research Association.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New-York, NY: Teachers College Press.