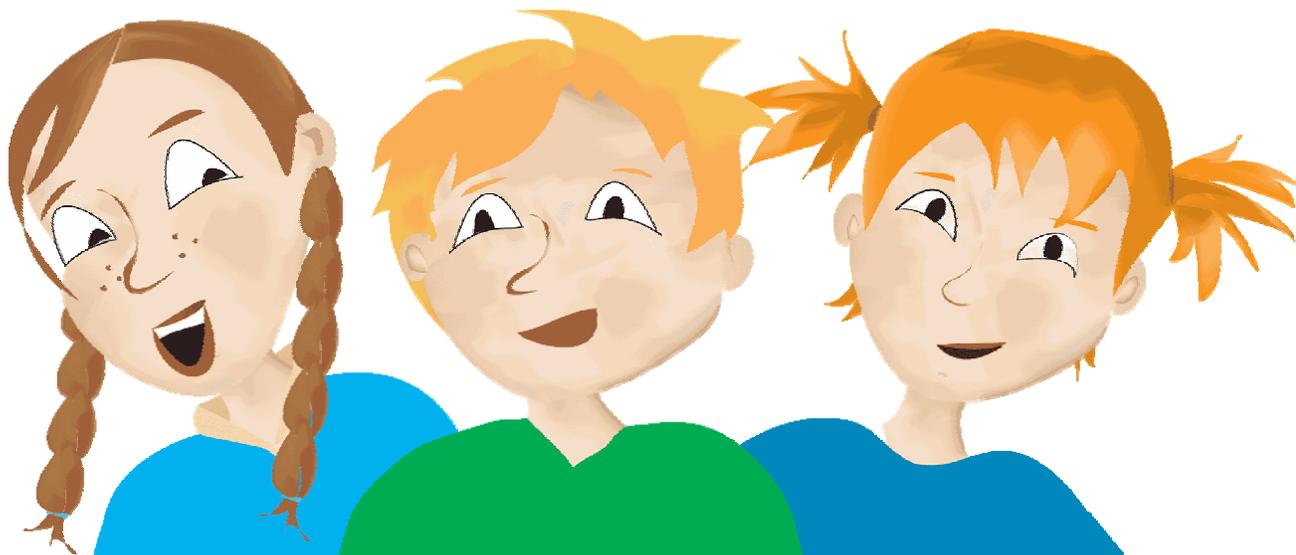


UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES  
NICOLE ROYER  
ELISABETH DANEAULT

RAPPORT FINAL  
2004-2007

LA PARTICIPATION ET LA PERSÉVÉRANCE ACADÉMIQUES DANS DES  
CONTEXTES PÉDAGOGIQUES EN CHANGEMENT : ÉTUDE DU RÔLE DE LA  
VIE SOCIALE DES ÉLÈVES AU DÉBUT DE LA FRÉQUENTATION SCOLAIRE  
(2004-PS-95397)



  
Commission scolaire  
du Chemin-du-Roy

Éducation,  
Loisir et Sport  
Québec 

La participation et la persévérance académiques dans des contextes pédagogiques en changement : étude du rôle de la vie sociale des élèves au début de la fréquentation scolaire (2004-PS-95397)

Université du Québec à Trois-Rivières  
Nicole Royer et Elisabeth Daneault, 2007

Responsable du projet : Nicole Royer, Université du Québec à Trois-Rivières

Co-chercheur : Marc Provost, Université du Québec à Trois-Rivières



Partenaire de recherche



Partenaire d'Actions concertées

Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans intention discriminatoire et uniquement dans le but d'alléger le texte.

## *Sommaire*

Ce projet de recherche propose d'examiner le rôle de la vie sociale dans le contexte qu'offre la classe pour favoriser l'acquisition d'attitudes et de comportements favorables à l'apprentissage et soutenir la persévérance académique chez les élèves au début de la scolarisation. Il s'appuie principalement sur des études récentes en recherche éducationnelle et en psychologie scolaire qui concernent le développement de la motivation à apprendre et à réussir. Il questionne aussi la pertinence de jeter un regard différencié selon le sexe de l'élève. La Figure 1 présente les principaux facteurs à l'étude.

Au Temps 1, 14 classes ont participé à l'étude pour un total de 273 élèves. Au Temps 2, 13 classes ont participé, regroupant 270 élèves. L'obtention d'un taux de participation exceptionnel supérieur à 98,56 % dans les deux cas ajoute à la valeur des données recueillies. De plus, des mesures répétées sur les deux années auprès de 151 élèves permettent d'analyser les phénomènes en émergence et en évolution, par exemple de la maternelle à la première année, ou encore de la première à la deuxième année.

La collecte de données s'est déroulée de manière harmonieuse grâce à la collaboration des enseignants et des divers intervenants scolaires. Le nombre d'enseignants participants a presque doublé par rapport au nombre prévu. À cet effet, l'équipe a revu sa planification de manière à inclure toutes les classes disponibles et le calendrier a tout

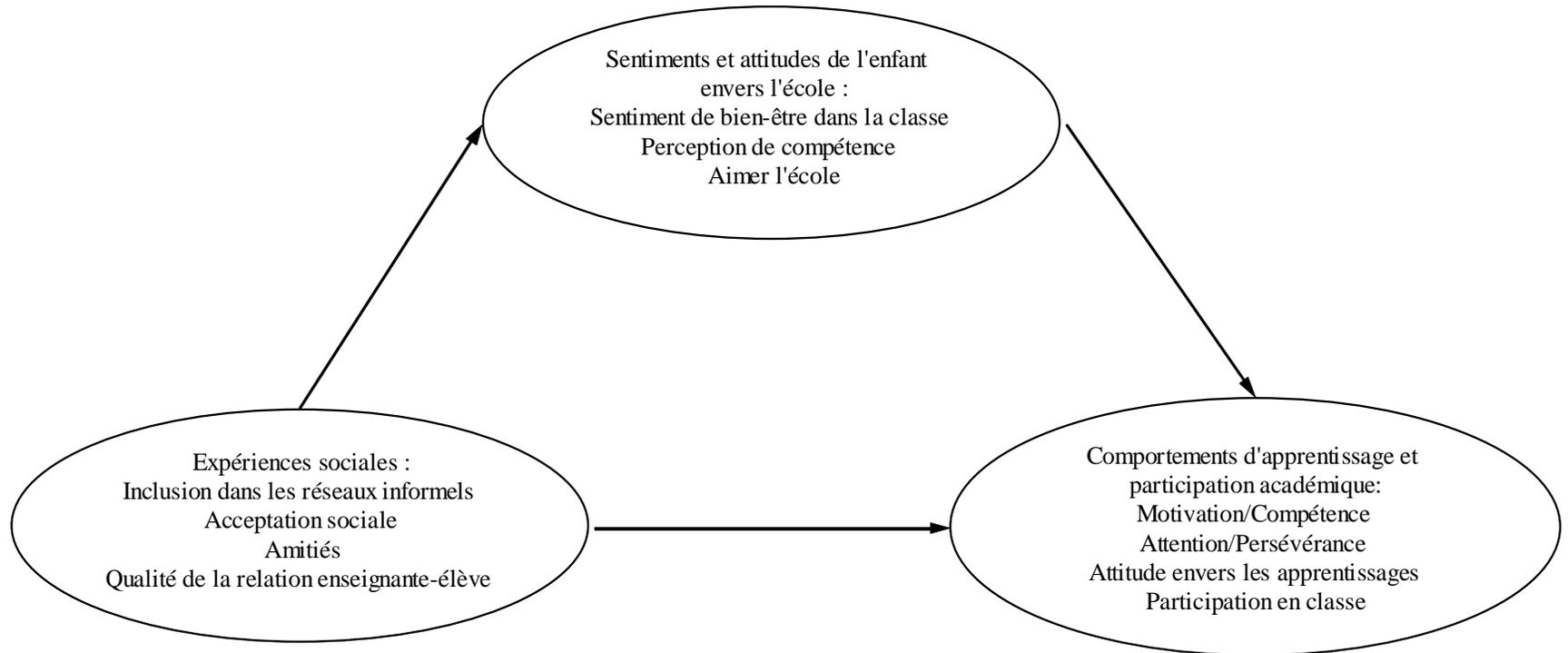
de même été respecté. Chacune des classes participantes a fait l'objet d'observations, de manière à relier les caractéristiques des élèves au contexte de la classe.

Au moment de produire ce rapport, soit en mars 2007, toutes les données ont été saisies et traitées de façon préliminaire. L'équipe a commencé à diffuser des résultats, principalement en lien avec la présence de liens d'amitié et de l'acceptation par les pairs. Il ressort assez clairement que les comportements d'apprentissage et de participation au début de la scolarisation sont liés à la qualité des relations interpersonnelles entre enfants à l'intérieur de la classe. Or, le rôle de l'enseignante en termes de stratégies pédagogiques ou de relation avec l'enfant mérite d'être examiné de plus près afin d'optimiser son influence.

Ce rapport informe sur l'état d'avancement des travaux et précise les avenues de recherche en cours et celles qui se dessinent. Il décrit comment le projet s'est opérationnalisé sur le terrain et livre les données descriptives au regard de plusieurs concepts et facteurs à l'étude. Il inclut aussi les premiers travaux d'analyse ciblés en fonction de thématiques particulières.

Figure 1

Principaux facteurs à l'étude



## Table des matières

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>III</b>
<b>PRÉSENTATION DU PROJET</b> .....	<b>1</b>
<b>Problématique</b> .....	<b>2</b>
<b>But de la recherche</b> .....	<b>9</b>
<b>Type d'étude</b> .....	<b>9</b>
<b>Contexte du projet</b> .....	<b>10</b>
<b>MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>13</b>
<b>Participants</b> .....	<b>14</b>
<i>Temps 1; année 2003-2004</i> .....	16
<i>Temps 2; année 2004-2005</i> .....	17
<b>Instruments de mesure</b> .....	<b>18</b>
<i>Expériences sociales</i> .....	18
<i>Nominations sociométriques (Coie &amp; coll., 1982)</i> .....	18
Préférence sociale et impact social .....	18
<i>Échelle de sélections (Rating Scale) (Berndt &amp; coll., 1988)</i> .....	21
Nombre d'amis réciproques .....	21
<i>Nominations des pairs dans les groupes informels (Gest &amp; coll., 2001)</i> .....	22
Nominations des pairs dans les groupes informels .....	22
<i>Sentiments de l'enfant envers l'école</i> .....	23
<i>Relatedness Questionnaire (Lynch &amp; Cicchetti, 1997)</i> .....	23
Proximité relationnelle et sécurité émotionnelle.....	23
<i>Feelings about School (Valeski &amp; Stipek, 2001)</i> .....	24
Perception de compétence et sentiments envers l'école.....	24
<i>Comportements d'apprentissage</i> .....	25
<i>Preschool Learning Behavior Scale (McDermott &amp; coll., 2002)</i> .....	25
Comportements d'apprentissage .....	25
<i>Participation académique et attitudes envers l'école</i> .....	27
<i>Teacher Rating Scale of School Adjustment (Ladd, Birch &amp; Buhs, 1999)</i> .....	27
Participation académique et attitudes envers l'école.....	27
<i>Comportement du groupe (Birch &amp; Ladd, 1997)</i> .....	28
<i>Contexte de la classe</i> .....	29
<i>Environnement physique de la classe</i> .....	29
<i>Environnement pédagogique de la classe</i> .....	30
<i>Environnement psychologique de la classe</i> .....	30
<i>Observations ciblées</i> .....	32

<b>Procédures : Premier volet des instruments relatifs à la collecte de données .....</b>	<b>32</b>
<i>Expériences sociales</i> .....	34
<i>Nominations sociométriques (Coie &amp; coll., 1982)</i> .....	34
Préférence sociale et impact social .....	34
<i>Échelle de sélections (Rating Scale) (Berndt &amp; coll., 1988)</i> .....	36
Nombre d'amis réciproques.....	36
<i>Nominations des pairs dans les groupes informels (Gest &amp; coll., 2001)</i> .....	39
Nominations des pairs dans les groupes informels .....	39
<i>Sentiments de l'enfant envers l'école</i> .....	42
<i>Relatedness Questionnaire (Lynch &amp; Cicchetti, 1997)</i> .....	42
Proximité relationnelle et sécurité émotionnelle.....	42
<i>Feelings about School (Valeski &amp; Stipek, 2001)</i> .....	42
Perception de compétence et sentiments de l'enfant envers l'école.....	42
<i>Comportements d'apprentissage</i> .....	43
<i>Preschool Learning Behavior Scale (McDermott &amp; coll., 2002)</i> .....	43
Comportements d'apprentissage.....	43
<i>Participation académique</i> .....	44
<i>Teacher Rating Scale of School Adjustment (Ladd, Birch &amp; Ladd, 1999)</i> .....	44
Participation académique et attitudes envers l'école.....	44
<i>Comportement du groupe (Birch &amp; Ladd, 1997)</i> .....	44
<b>Procédure : Deuxième volet des instruments relatifs à la collecte de données.....</b>	<b>44</b>
<i>Contexte de la classe</i> .....	45
<i>Environnement physique de la classe</i> .....	45
<i>Environnement pédagogique de la classe</i> .....	46
<i>Environnement psychologique de la classe</i> .....	46
<i>Observations ciblées</i> .....	47
<b>Déroulement .....</b>	<b>47</b>
<b>RÉSULTATS .....</b>	<b>52</b>
<b>Tableaux des données descriptives pour les variables à l'étude au Temps 1 .....</b>	<b>55</b>
<i>Nominations sociométriques (Coie &amp; coll., 1982)</i> .....	55
<i>Échelle d'évaluation par les pairs (Rating Scale) (Berndt &amp; coll., 1988)</i> .....	57
<i>Relatedness Questionnaire (RQ) (Lynch &amp; Cicchetti, 1997)</i> .....	66
<i>Proximité relationnelle et sécurité émotionnelle</i> .....	66
<i>Feelings about School (Valeski &amp; Stipek, 2001)</i> .....	68
<i>Perception de compétence et sentiments envers l'école</i> .....	68
<i>Preschool Learning Behavior Scale (McDermott &amp; coll., 2002)</i> .....	71
<i>Comportements d'apprentissage</i> .....	71

<i>Teacher Rating Scale of School Adjustment</i> (Ladd, Birch & Buhs, 1999) .....	75
<i>Participation académique et attitudes envers l'école</i> .....	75
<i>Comportement du groupe</i> (Birch & Ladd, 1997) .....	79
<b>Tableaux des données descriptives pour les variables à l'étude au Temps 2.</b> .....	<b>80</b>
<i>Nominations sociométriques</i> (Coe & coll., 1982) .....	80
<i>Échelle d'évaluation par les pairs</i> (Rating Scale) (Berndt & coll., 1988).....	82
<i>Nominations des pairs</i> (Gest & coll., 2001) .....	91
<i>Nominations des pairs dans les groupes informels</i> .....	91
<i>Relatedness Questionnaire (RQ)</i> (Lynch & Cicchetti, 1997).....	95
<i>Proximité relationnelle et sécurité émotionnelle</i> .....	95
<i>Feelings about School</i> (Valeski & Stipek, 2001) .....	97
<i>Perception de compétence et sentiments envers l'école</i> .....	97
<i>Preschool Learning Behavior Scale</i> (McDermott & coll., 2002) .....	100
<i>Comportements d'apprentissage</i> .....	100
<i>Teacher Rating Scale of School Adjustment</i> (Ladd, Birch & Buhs, 1999) .....	104
<i>Participation académique et attitudes envers l'école</i> .....	104
<i>Comportement du groupe</i> (Birch & Ladd, 1997) .....	108
<b>RAYONNEMENT SCIENTIFIQUE</b> .....	<b>109</b>
<b>Formation d'étudiants</b> .....	<b>110</b>
<i>Présentation des auxiliaires de recherche</i> .....	110
<b>Résumé ou synthèse des travaux de trois étudiantes</b> .....	<b>112</b>
<i>Étude des liens entre la présence d'amitié réciproques, les comportements d'apprentissage et la participation académique en début de scolarisation</i> (Daneault, 2007).....	112
<i>Comment les enseignants perçoivent leur rôle dans le processus d'acquisition des compétences sociales des élèves au début de la scolarisation</i> (Dupont, 2007) .....	120
<i>Étude des relations entre la participation de l'élève en classe, les expériences sociales entre pairs et le sentiment d'appartenance au début de la fréquentation scolaire</i> (Blondin, 2006).....	126
<b>Publications, communications et autres productions</b> .....	<b>128</b>
Royer, N. & Coutu, S. (2005). <i>Comment la vie sociale des enfants peut-elle favoriser la réussite scolaire dès la maternelle? Revue préscolaire</i> 43(4), 4-8. ....	128
Blondin, D. et Royer, N. (2004). <i>Friendship and belongingness in the first school years : so they go hand in hand? Affiche présentée au congrès de l'International Society for the Study of Behavioural Development, Gand (Belgique).</i> ....	141
Royer N., Provost, M., Blondin, D. & Daneault, E. (2006, Mars). <i>Comment l'acceptation de l'enfant par ses pairs en classe maternelle et la qualité émotionnelle qu'il perçoit dans son groupe-classe sont-elles associées à ses comportements d'apprentissage? Communication présentée au 28e congrès annuel de la société québécoise pour la recherche en psychologie, Montréal, Québec.</i> .....	148

<i>Daneault, E., &amp; Royer N. (2007, Mars). Amitiés, comportements d'apprentissage et participation académique en début de scolarisation. Communication présentée au 29e congrès annuel de la société québécoise pour la recherche en psychologie, Sherbrooke, Québec.....</i>	150
<i>Daneault, E., &amp; Royer N. (2006, Mai). Favoriser les comportements d'apprentissage à la maternelle en misant sur les relations entre les élèves. Communication présentée au 74e congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Montréal, Québec. ....</i>	152
<i>La participation et la persévérance académique dans des contextes pédagogiques en changement; Rapport à la Commission scolaire Chemin-du-Roy .....</i>	154
<i>Rapport aux parents du Temps 1 .....</i>	156
<i>Rapport aux parents du Temps 2 .....</i>	158
<b>NOUVELLES PISTES .....</b>	<b>161</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>166</b>
<b>APPENDICE A .....</b>	<b>175</b>
<b>EXEMPLAIRE DU CAHIER DE PRÉSENTATION DU PROJET DESTINÉS AUX ENSEIGNANTES .....</b>	<b>175</b>
<b>APPENDICE B .....</b>	<b>191</b>
<b>EXEMPLAIRE DE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ DESTINÉ AUX ENSEIGNANTES PARTICIPANTES. ....</b>	<b>191</b>
<b>EXEMPLAIRES DE FORMULAIRES DE CONSENTEMENT PARENTAL. ....</b>	<b>191</b>
<b>APPENDICE C .....</b>	<b>195</b>
<b>APPENDICE D .....</b>	<b>197</b>
<b>REPRÉSENTATION VISUELLE DE L'ÉCHELLE UTILISÉE POUR LA PROCÉDURE DES SÉLECTIONS .....</b>	<b>197</b>
<b>APPENDICE E .....</b>	<b>199</b>
<b>REPRÉSENTATION VISUELLE DE L'OUTIL UTILISÉ POUR LA CUEILLETTE DE DONNÉES DES NOMINATIONS DES PAIRS (GEST &amp; COLL., 2001) .....</b>	<b>199</b>
<b>APPENDICE F .....</b>	<b>201</b>
<b>APPENDICE G .....</b>	<b>203</b>

<i>APPENDICE H</i> .....	205
<b>EXEMPLAIRE DE LA PREMIÈRE PARTIE DU CAHIER D'OBSERVATION</b> .....	205
<i>APPENDICE I</i> .....	209
<b>EXEMPLAIRE DE LA DEUXIÈME PARTIE DU CAHIER D'OBSERVATION</b> .....	209
<i>APPENDICE J</i> .....	211
<b>EXEMPLAIRE DE LA TROISIÈME PARTIE DU CAHIER D'OBSERVATION</b> .....	211
<i>APPENDICE K</i> .....	214
<b>EXEMPLAIRE DU CANEVAS DES OBSERVATIONS CIBLÉES</b> .....	214
<i>APPENDICE L</i> .....	217
<b>REPRÉSENTATION VISUELLE DU MATÉRIEL UTILISÉ POUR LA PROCÉDURE DES SÉLECTIONS (BERNDT &amp; COLL., 1988)</b> .....	217
<i>APPENDICE M</i> .....	219

## *Liste des tableaux*

### Tableaux

1	Principaux facteurs à l'étude	ii
2	Concepts, variables et instruments de collecte en lien avec les expériences sociales des enfants	19
3	Concepts, variables et instruments de collecte en lien avec les comportements d'apprentissage, la participation académique et les comportements du groupe	26
4	Instruments empruntés et adaptés aux fins de l'étude	31
5	Instruments de collecte et moment de collecte des données relatives aux expériences sociales des enfants	49
6	Instruments de collecte et moment de collecte relatif aux comportements d'apprentissage, à la participation académique et aux comportements du groupe	50
7	Instruments de collecte empruntés et adaptés ainsi que moment de collecte de données	51
8	Distribution des participants aux deux temps pour lesquels l'ensemble des données a été recueilli selon le niveau et le sexe	54
9	Nombres moyens et écarts types des nominations positives reçues selon le niveau et le sexe (données brutes)	55
10	Nombres moyens et écarts types des nominations négatives reçues selon le niveau et le sexe (données brutes)	56
11	Nombres moyens et écarts types des sélections reçues selon le niveau et le sexe (données brutes)	57
12	Nombres moyens et écarts types des amis (4-4, 4-3 et 3-3) selon le niveau et le sexe (données brutes)	58
13	Nombres moyens et écarts types des non amis (2-2, 2-1 et 1-1) selon le niveau et le sexe (données brutes)	59

14	Nombres moyens et écarts types des amis (4-4) selon le niveau et le sexe (données brutes)	60
15	Nombres moyens et écarts types des amis (4-3) selon le niveau et le sexe (données brutes)	61
16	Nombres moyens et écarts types des amis (3-3) selon le niveau et le sexe (données brutes)	62
17	Nombres moyens et écarts types des non amis (2-2) selon le niveau et le sexe (données brutes)	63
18	Nombres moyens et écarts types des non amis (2-1) selon le niveau et le sexe (données brutes)	64
19	Nombres moyens et écarts types des non amis (1-1) selon le niveau et le sexe (données brutes)	65
20	Cotes moyennes et écarts types de la mesure de proximité relationnelle selon le niveau et le sexe	66
21	Cotes moyennes et écarts types de la mesure de qualité émotionnelle selon le niveau et le sexe	67
22	Cotes moyennes et écarts types de la perception de compétence en mathématique selon le niveau et le sexe	68
23	Cotes moyennes et écarts types de la mesure d'attitude générale de l'enfant envers l'école selon le niveau et le sexe	69
24	Cotes moyennes et écarts types de la perception de compétence en lecture selon le niveau et le sexe	70
25	Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage (motivation/compétence, attention/persévérance et attitude envers les apprentissages) selon le niveau et le sexe	71
26	Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage de motivation/compétence selon le niveau et le sexe	72
27	Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage d'attention/persévérance selon le niveau et le sexe	73

28	Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage d'attitude envers les apprentissages selon le niveau et le sexe	74
29	Cotes moyennes et écarts types de la mesure de participation académique (participation autonome et participation coopérative) selon le niveau et le sexe	75
30	Cotes moyennes et écarts types de la mesure de participation autonome selon le niveau et le sexe	76
31	Cotes moyennes et écarts types de la mesure de participation coopérative selon le niveau et le sexe	77
32	Cotes moyennes et écarts types de la mesure des sentiments positifs envers l'école selon le niveau et le sexe	78
33	Cote donnée par l'enseignante à son groupe	79
34	Nombres moyens et écarts types des nominations positives reçues selon le niveau et le sexe (données brutes)	80
35	Nombres moyens et écarts types des nominations négatives reçues selon le niveau et le sexe (données brutes)	81
36	Nombres moyens et écarts types des sélections reçues selon le niveau et le sexe (données brutes)	82
37	Nombres moyens et écarts types des amis (4-4, 4-3 et 3-3) selon le niveau et le sexe (données brutes)	83
38	Nombres moyens et écarts types des non amis (2-2, 2-1 et 1-1) selon le niveau et le sexe (données brutes)	84
39	Nombres moyens et écarts types des amis (4-4) selon le niveau et le sexe (données brutes)	85
40	Nombres moyens et écarts types des amis (4-3) selon le niveau et le sexe (données brutes)	86
41	Nombres moyens et écarts types des amis (3-3) selon le niveau et le sexe (données brutes)	87

42	Nombres moyens et écarts types des non amis (2-2) selon le niveau et le sexe (données brutes)	88
43	Nombres moyens et écarts types des non amis (2-1) selon le niveau et le sexe (données brutes)	89
44	Nombres moyens et écarts types des non amis (1-1) selon le niveau et le sexe (données brutes)	90
45	Comparaison entre les perceptions des enfants et des enseignants quant aux enfants isolés selon le niveau et le sexe	91
46	Comparaison entre les perceptions des enfants et des enseignants de première année quant aux liens d'amitié selon le sexe	92
47	Comparaison entre les perceptions des enfants et des enseignants de deuxième année quant aux liens d'amitié selon le sexe	93
48	Comparaison entre les perceptions des enfants et des enseignants de troisième année quant aux liens d'amitié selon le sexe	94
49	Cotes moyennes et écarts types de la mesure de proximité relationnelle selon le niveau et le sexe	95
50	Cotes moyennes et écarts types de la mesure de qualité émotionnelle selon le niveau et le sexe	96
51	Cotes moyennes et écarts types de la perception de compétence en mathématique selon le niveau et le sexe	97
52	Cotes moyennes et écarts types de la mesure d'attitude générale de l'enfant envers l'école selon le niveau et le sexe	98
53	Cotes moyennes et écarts types de la perception de compétence en lecture selon le niveau et le sexe	99
54	Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage (motivation/compétence, attention/persévérance et attitude envers les apprentissages) selon le niveau et le sexe	100
55	Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage de motivation/compétence selon le niveau et le sexe	101

56	Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage d'attention/persévérance selon le niveau et le sexe	102
57	Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage d'attitude envers les apprentissages selon le niveau et le sexe	103
58	Cotes moyennes et écarts types de la mesure de participation académique (participation autonome et participation coopérative) selon le niveau et le sexe	104
59	Cotes moyennes et écarts types de la mesure de participation autonome selon le niveau et le sexe	105
60	Cotes moyennes et écarts types de la mesure de participation coopérative selon le niveau et le sexe	106
61	Cotes moyennes et écarts types de la mesure des sentiments positifs envers l'école selon le niveau et le sexe	107
62	Cote donnée par l'enseignante à son groupe	108

*Présentation du projet*

Ce chapitre présente la problématique et expose le but et le type d'étude ainsi que le contexte dans lequel s'est déroulé le projet tout en présentant brièvement les partenaires qui en ont favorisé la réussite.

### Problématique

*Le Renouveau pédagogique* encourage les enseignants à introduire, dans leurs pratiques pédagogiques, différentes formules d'apprentissage par les pairs comme la pédagogie par projet, la pédagogie collaborative, le tutorat et diverses formes d'apprentissage coopératif. Ces formules représentent un changement qui nécessite une adaptation pour les enseignants (Marks, 2000) parce qu'elles se distinguent de la pédagogie traditionnelle, centrée sur le maître (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1996), où les stratégies d'enseignement destinées à stimuler la participation des élèves reposent sur le travail individuel et sur des échanges de type « réception – consommation » entre le maître et ses élèves. En contexte traditionnel, ces échanges sont basés sur l'écoute, l'observation, la production et la justification de réponses individuelles, la répétition de consignes, l'application d'exercices et l'utilisation d'informations données par l'enseignant (Altet, 1994). Dans ce contexte traditionnel, les préoccupations pour la vie sociale des élèves en classe reposent principalement sur la qualité de la relation maître-élève parce que celle-ci fait foi de l'adhésion de l'élève aux normes de la classe et aux

consignes d'attention et de travail (Potvin & Paradis, 2000; Rousseau & Potvin, 1991). Ainsi, les interactions entre élèves sont peu fréquentes et limitées aux récréations, à des périodes de jeux et à des activités libres occasionnelles dans la classe (Hartup, 1996a). Parallèlement, peu de temps de classe est réservé à l'enseignement des habiletés sociales et cognitives nécessaires à la vie en groupe, de nombreux enseignants considérant qu'ils n'ont pas la formation nécessaire pour remplir cette tâche ou que le temps en classe manque pour le faire (Lautier, 1999).

Or, dans une perspective centrée sur le développement de l'élève plutôt que sur le maître, la participation de l'élève aux activités d'apprentissage dans la classe est considérée comme un élément déterminant pour sa réussite scolaire parce qu'elle marque la responsabilisation de l'élève envers l'école et la prise en charge de ses apprentissages (Birch & Ladd, 1997; Finn, 1989). Différentes études menées par Finn et ses collègues (Finn & Cox, 1992; Finn & Rock, 1997) indiquent que la participation résulte d'un processus motivationnel qui se nourrit de la conjoncture favorable de facteurs cognitifs, affectifs et relationnels en jeu dans les activités d'apprentissage de la classe. Les formules de pédagogie centrées sur l'élève que l'enseignant actuel vise de plus en plus à introduire dans ses pratiques pédagogiques partagent, dans l'ensemble, certaines caractéristiques communes dont celles de stimuler la participation en favorisant la prise de décisions en groupe ou la réalisation de projets et de tâches en interaction avec d'autres élèves (Chamberland, Lavoie & Marquis, 1996). Ces différentes formules favorisent des échanges de type « expression - production » où l'élève recherche,

explore, questionne et propose des solutions spontanées, prend des initiatives, demande de l'aide, donne son opinion, argumente, juge et évalue (Altet, 1994). Ce faisant, ces formules cherchent à recréer cette conjoncture de facteurs cognitifs, affectifs et relationnels favorable pour l'apprentissage et la persévérance. Dans une perspective motivationnelle, l'introduction de ces nouvelles formules pédagogiques constitue un changement pour l'enseignant, marqué principalement par la gestion des interactions entre élèves.

Compte tenu de la place qu'occupent les interactions entre élèves dans ces nouvelles formules pédagogiques et du caractère nouveau de l'ouverture en classe à ce type d'interactions, il importe d'examiner la vie sociale des élèves, non pas comme une variable distale ayant une influence marginale sur l'adaptation des élèves à l'école, mais comme une variable proximale qui pourrait avoir une influence importante sur la participation aux activités d'apprentissage proposées par l'enseignant et sur l'acquisition des comportements d'apprentissage de l'élève. Sachant que les premières expériences de l'élève à l'école dictent l'organisation de ses perceptions et de ses attentes sur les plans cognitif, affectif et relationnel (Finn, 1989; Finn, Pannoza & Voelkl, 1995), que les perceptions et les attentes sont reconnues pour leur stabilité et qu'elles ont une incidence sur son orientation motivationnelle tout au long de son parcours scolaire, il semble primordial de clarifier les liens entre la vie sociale des élèves, le niveau de participation aux activités d'apprentissage et les comportements d'apprentissage de l'élève en tenant compte du contexte pédagogique dans lequel évoluent les élèves de chaque classe.

La vie sociale des élèves à l'école peut être observée à partir de différents types de relations interpersonnelles que l'élève crée et maintient dès la maternelle avec ses pairs. Des études récentes montrent d'ailleurs que la qualité des relations interpersonnelles entre pairs dans la classe contribue à la participation et au rendement des élèves parce que les pairs représentent une importante source d'influence comportementale quotidienne (Guay, Boivin & Hodges, 1999; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Ladd, Buhs & Seid, 2000). Selon Rubin, Bukowski & Parker (1998), les relations comprennent trois dimensions : les liens d'amitié, l'approbation et le rejet des pairs et l'inclusion dans des réseaux sociaux.

Ainsi, les études sur l'amitié chez les jeunes enfants indiquent que cette dimension repose sur la formation de dyades sur la base de caractéristiques de réciprocité, de similarité et de mutualité. Ce contexte relationnel fournit aux partenaires des occasions de développer et de mettre en pratique des habiletés sociocognitives, comme le partage d'idées et la coopération (Hartup, 1996a, 1999; Zajac & Hartup, 1997), qui pourraient faciliter la participation des élèves aux activités d'apprentissage proposées par l'enseignant. Ceci, à la condition que les partenaires partagent aussi des sentiments positifs envers l'école (Valeski & Stipek, 2001) et un comportement académique semblable (McDermott, Leigh & Perry, 2002). Aussi, de nombreuses études ont montré que l'approbation des pairs et le rejet du groupe sont des éléments déterminants pour l'adaptation sociale et scolaire de l'élève. Parker et Asher (1989) ont démontré que les élèves moins bien acceptés dans la classe étaient considérés plus à

risque que la moyenne des élèves sur le plan du décrochage scolaire et de la délinquance à l'adolescence. Par ailleurs, Wentzel et Asher (1995) ont montré que les élèves rejetés éprouvaient des difficultés constantes à trouver des partenaires de jeu et de travail à l'école. Ces résultats suggèrent que des conditions de rejet pourraient entraîner des difficultés de participation aux activités d'apprentissage interactives proposées par l'enseignant et ce faisant, augmenter les perceptions négatives de l'élève envers l'apprentissage et contribuer à une forme de désengagement envers l'école. De plus, le niveau d'approbation ou de rejet, de même que la présence de relations d'amitié, se reflètent dans l'inclusion aux réseaux sociaux de la classe ainsi que dans la position, centrale, périphérique ou isolée, que l'élève occupe au sein de ces réseaux formés d'amis et de camarades de jeu. Les réseaux sociaux ont pour fonction, entre autres, d'offrir différentes formes de soutien social aux élèves qui en font partie (Kindermann, 1993). Des études récentes suggèrent que l'adhésion à un ou plusieurs réseaux sociaux constitue, par le biais du soutien social et de l'influence comportementale positive ou négative qu'ils offrent à leurs membres, une source de motivation ou d'aliénation envers les matières académiques et la vie scolaire de l'élève (Kindermann, McCollam & Gibson, 1996; Sage & Kindermann, 2000, 1999).

Rubin, Bukowski et Parker (1998) ainsi que Shaffer (1996) indiquent que ces trois dimensions relationnelles représentent l'ensemble de l'expérience sociale d'un élève à l'école et que, parce qu'elles offrent chacune des informations uniques sur la position sociale de l'élève, celles-ci gagneraient à être considérées en concomitance. La

présente recherche innove en considérant le rôle potentiel de chacune de ces dimensions pour la participation aux activités scolaires et l'émergence des comportements d'apprentissage.

Sur le plan théorique, de nombreux écrits sur les différentes formules pédagogiques d'apprentissage par les pairs indiquent que les pratiques pédagogiques qui font appel aux interactions entre pairs et aux stratégies d'apprentissage « face-à-face » favorisent davantage la participation et le rendement académique comparativement aux situations d'enseignement issues de la pédagogie traditionnelle (Berbaum, 1995). Cependant, les processus par lesquels les relations interpersonnelles peuvent affecter directement ou indirectement les interactions entre pairs, et de là, la participation et l'émergence des comportements d'apprentissage, sont peu connus (Ryan & Deci, 2000a). De même, les conditions de la classe où ces processus s'exercent ainsi que les différences d'un sexe à l'autre n'ont pas été fondées.

Cette recherche propose que la qualité des relations interpersonnelles que l'élève établit et maintient dès la maternelle avec ses pairs influence son sentiment d'appartenance et ses sentiments envers l'école, et que ces facteurs pourraient alimenter sa motivation envers les activités d'apprentissage. Cette position est étayée, sur le plan empirique, par les travaux de Connell et Wellborn (1991), Furrer et Skinner (2003), Skinner et Wellborn (1997) ainsi que ceux de Lynch et Cicchetti (1997). Ces derniers auteurs ont montré que des relations interpersonnelles positives avec des personnes

significatives, engendrent des perceptions individuelles de bien-être, caractérisées par un degré élevé de sécurité et de proximité affective avec les partenaires. Ce niveau de sécurité et de proximité ressenties nourrit un sentiment d'appartenance envers les personnes significatives et incite à répondre favorablement aux demandes de ces personnes significatives (Ryan & Deci, 2000b). À l'école, les personnes avec qui l'élève est susceptible de créer et de maintenir des relations interpersonnelles et des interactions positives comprennent les amis, les camarades de jeu et de travail et l'enseignant. Cette affirmation est partiellement appuyée par l'importante étude de Wang, Haertel et Wallberg (1993) sur les conditions d'apprentissage, qui met en évidence que les interactions positives entre pairs favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe. Aussi, pour Furrer et Skinner (2003), l'intérêt et l'enthousiasme de l'élève pour l'école semblent soutenus par le sentiment d'appartenance alors que l'ennui, la tristesse et l'anxiété à l'école sont exacerbés lorsque l'élève se sent rejeté par ses pairs. Cette recherche soutient que le sentiment d'appartenance, les sentiments envers l'école et l'apprentissage qui résultent de relations interpersonnelles satisfaisantes pour l'élève, pourraient jouer un rôle dès les premières années scolaires pour inciter l'élève à participer aux activités d'apprentissage proposées par l'enseignant et à acquérir des comportements d'apprentissage. Le niveau scolaire étudié et l'âge des élèves représentent un autre aspect novateur de cette recherche.

La situation problématique vient du fait que les enseignants du primaire sont peu préparés à gérer les difficultés qui découlent des interactions entre pairs.

Traditionnellement, les enseignants centrent leurs efforts sur la relation maître-élève et sur les matières académiques et prêtent moins d'attention à la qualité des interactions entre pairs (Hartup, 1996) et à l'environnement humain de la classe (Ostermann, 2000). Malgré les efforts de changement en cours, cette situation est compliquée du fait que les premières expériences relationnelles et académiques ont tendance à influencer les sentiments et la perception des élèves quant à leurs chances de succès relationnel et académique. Ces sentiments et perceptions individuelles contribuent à façonner un modèle de comportement académique et social que l'élève reproduit d'une année scolaire à l'autre.

#### But de la recherche

Dans une démarche soutenue par une vision de réussite scolaire à long terme, cette étude a pour but d'observer le rôle prédictif des relations interpersonnelles sur les sentiments et perceptions des jeunes élèves, ainsi que sur leur participation aux activités d'apprentissage et l'émergence des comportements d'apprentissage. Elle propose aussi d'interpréter les résultats obtenus en fonction des contextes pédagogiques qui prévalent dans les classes participantes.

#### Type d'étude

Il s'agit d'une étude qui combine les méthodes quantitatives et qualitatives. En ce qui a trait au devis quantitatif, il est corrélationnel, une partie de l'échantillon livrant des

données répétées sur deux ans. Le devis qualitatif quant à lui s'appuie sur des entretiens réalisés avec des enseignants et des observations effectuées en classe. En effet, cette recherche privilégie un modèle méthodologique mixte (Creswell, 2002) qui mise sur la convergence et la complémentarité des données afin d'offrir des explications approfondies aux relations entre les phénomènes en cause et des pistes de recherche et d'intervention futures qui intéresseront à la fois les chercheurs et les enseignants. La description qualitative des contextes pédagogiques permettra d'interpréter les résultats en fonction des situations « vraies » issues du milieu naturel.

#### Contexte du projet

La recherche sur le terrain s'est déroulée dans un contexte très favorable. Messieurs Serge Hamel et Michel Loranger, respectivement Directeur des services éducatifs et Coordonnateur de l'enseignement général à la Commission scolaire du Chemin-du-Roy, ont grandement facilité le recrutement des enseignants participants et la mise en œuvre de la recherche. De plus, nous avons pu compter sur la présence d'une enseignante de musique de la même commission scolaire, madame Denyse Blondin, qui a agi en tant qu'assistante de recherche et qui a coordonné les échanges entre l'équipe de recherche, les représentants de la commission scolaire et les enseignantes participantes. Ces trois personnes ont joué un rôle déterminant dans la création du contexte et du déroulement des activités de recherche.

Le projet initial prévoyait la participation de huit enseignants au cours de la première vague de collecte de données (Temps 1) et de huit enseignants au cours de la deuxième vague (Temps 2). L'intérêt des enseignants fut tel que 14 enseignants ont participé au Temps 1 et 13 au Temps 2, multipliant alors le nombre d'enfants participants. Cette situation a obligé notre équipe à adapter les procédures de collecte de données auprès des enfants et à planifier minutieusement chaque visite en milieu scolaire. La collaboration exceptionnelle des enseignants participants a aussi permis d'atteindre un taux de participation presque parfait (98,6 %) de la part des enfants. En effet, les enseignants ont donné leur appui à nos démarches et ont collaboré activement au moment de recueillir le consentement des parents. Nous estimons donc le contexte de recherche particulièrement favorable à l'étude projetée, grâce notamment à la collaboration de toutes ces personnes-clés.

Lorsque la réponse positive du FQRSC nous est parvenue, des rumeurs de conflits de travail circulaient dans le milieu scolaire et évoquaient l'éventuelle possibilité de résistances à l'égard des projets de recherche pour l'automne suivant. Conscients de la situation et des répercussions négatives qui pourraient s'ensuivre, nous avons décidé de devancer la première vague de collecte de données : celle-ci a été réalisée à l'hiver 2004 plutôt qu'à l'automne 2004. Par la suite, nous avons déplacé la deuxième vague en conséquence (hiver 2005). Bien que cet aménagement du calendrier a eu pour effet de bousculer le travail de préparation des instruments de recherche, nous croyons qu'il a permis de réaliser l'étude dans une atmosphère positive.

Pour faire suite à la présentation successive de la problématique, du but, du type ainsi que du contexte de l'étude, le chapitre suivant tend à présenter les éléments qui relèvent de la méthodologie.

## *Methodologie*

Ce chapitre présente les choix méthodologiques. Les éléments suivants y sont abordés de manière succincte : les participants, les instruments de mesure et les procédures qui s'y rattachent, et ce, pour les deux temps.

### Participants

La commission scolaire Chemin-du-Roy qui regroupe 85 écoles primaires de la région de la Mauricie a donné son aval et son soutien à notre équipe de recherche en juin 2003 pour deux ans ce qui couvre les années scolaires 2003-2004 et 2004-2005. Un exemplaire du document de présentation du projet se retrouve à l'Appendice A.

En prévision du Temps 1, le projet a été présenté aux directions d'école et aux enseignants ce qui a permis d'obtenir l'agrément de cinq écoles situées en milieu urbain (trois écoles), semi-urbain (une école), et rural (une école). Au sein de ces écoles, les enseignantes de maternelle, première et deuxième année (N = 14) ont pris connaissance de leurs droits et signé un formulaire de consentement éclairé en cohérence avec la *Politique de déontologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières* régissant la recherche auprès de participants humains.

Tous les élèves ( $n = 277$ ) ont ensuite été invités à participer à la recherche par le biais d'une lettre explicative accompagnée d'un formulaire de consentement parental envoyée par l'enseignante de chaque classe à la maison. À cet effet, la personne responsable de l'enfant devait compléter un billet réponse à retourner à l'école, indiquant le nom, le niveau scolaire en plus de fournir une photo récente de ce dernier dans un format précis. Des exemples de formulaires de consentement sont présentés à l'Appendice B.

Les cinq écoles ayant donné leur accord pour le Temps 1 ont consenti à prendre part au Temps 2. De cette idée, nous avons tenté de conserver le plus de groupes et d'élèves ayant participé l'année précédente. Les enseignantes de première, deuxième et troisième année ( $n = 15$ ) ont été invitées à prendre connaissance de leurs droits et à signer un formulaire de consentement éclairé. Par la suite, tous les élèves ( $n = 316$ ) ont été invités à participer à la recherche par le même processus utilisé au Temps 1. Cependant, le faible nombre de consentements parentaux obtenus au sein de classes d'une école en particulier (milieu semi-urbain) nous a contraints à les retirer de l'échantillon faute de participants, et ce, dès le mois de septembre 2004. À cet effet, deux classes ont été retirées ( $N = 13$ ) ce qui porte le nombre total d'élèves participants à ( $n = 276$ ).

Il est à souligner que pendant toute la durée du projet, des informations supplémentaires ont été offertes aux parents, soucieux de l'utilisation des photos et des

données de recherche. La nécessité de recourir à ce type de procédure a été expliquée. Des éléments de réponses faisant référence au temps limité dont nous disposions ainsi que l'âge des enfants ont été fournis. De plus, des informations sur la protection offerte par la *Politique de déontologie de l'Université du Québec* ont été données aux personnes concernées. De plus, les collaborateurs du projet se sont engagés tout particulièrement à ne pas diffuser les photos des élèves, ce qui constituait une des plus grandes préoccupations des parents.

#### *Temps 1; année 2003-2004*

Au cours de l'année 2003-2004, 273 autorisations ont été obtenues, ce qui se traduit par un taux de participation de 98,56 %. Au cours de cette année scolaire, trois élèves ont déménagé, ce qui a porté le nombre total des élèves qui ont complété les mesures à 270 participants ( $n = 270$ ).

Aux fins des analyses prévues dans cette étude, les participants pour lesquels des données étaient manquantes ont été retranchés de l'échantillon, portant le nombre final des participants à  $N = 241$  (garçons = 123, 51 %; filles = 118, 49 %) répartis dans huit classes de maternelle ( $N = 128$ , 53 %), quatre classes de première année ( $N = 72$ , 30 %) et deux classes de deuxième année ( $N = 41$ , 17 %).

### *Temps 2; année 2004-2005*

Au cours de l'année 2004-2005, 273 autorisations ont été obtenues, ce qui porte le taux de participation à 98,91 %. Par la suite, trois élèves ont déménagé, ce qui a porté le nombre total des élèves qui ont complété les mesures à 270 participants ( $n = 270$ ).

Aux fins des analyses prévues dans cette étude, les participants pour lesquels des données étaient manquantes ont été retranchés de l'échantillon, portant le nombre final des participants à  $N = 255$  ( $G = 136, 53 \%$ ;  $F = 119, 47 \%$ ) répartis dans six classes de première année ( $N = 58, 23 \%$ ), quatre classes de deuxième année ( $N = 79, 31 \%$ ) et trois classes de troisième année ( $N = 118, 46 \%$ ).

Au terme des activités relatives au projet, 197 enfants ont complété l'ensemble des mesures du Temps 1 et du Temps 2. Aux fins des analyses prévues dans cette étude, les participants pour lesquels des données étaient manquantes ont été retranchés de l'échantillon, portant le nombre final des participants aux deux temps à  $N = 151$  ( $G = 52, 32 \%$ ;  $F = 47, 68 \%$ ) répartis dans six classes de préscolaire/première année ( $N = 43, 71 \%$ ), quatre classes de première année/deuxième année ( $N = 37, 75 \%$ ) et deux classes de deuxième année/troisième année ( $N = 18, 54 \%$ ).

## Instruments de mesure

Cette section présente les instruments utilisés pour la collecte de données du Temps 1 (2003-2004) et du Temps 2 (2004-2005). L'ensemble des instruments utilisé peut être regroupé sous cinq volets qui seront abordés de manière succincte; les expériences sociales, les sentiments de l'enfant envers l'école, les comportements d'apprentissage, la participation académique et le contexte de la classe.

### *Expériences sociales*

Les trois instruments de mesure utilisés relativement à ce concept se rattachent respectivement aux nominations sociométriques, à l'échelle de sélections ainsi qu'aux nominations des pairs dans les groupes informels et réfèrent à la sociométrie couramment utilisée dans les classes du primaire. Les différentes mesures prises sur le concept d'expériences sociales sont présentées dans le Tableau 2.

#### *Nominations sociométriques (Coie & coll., 1982)*

*Préférence sociale et impact social.* Les données colligées en liens avec les nominations sociométriques ont été prélevées par le biais de la procédure de Coie, Dodge et Coppotelli (1982) qui permet d'obtenir les éléments nécessaires au calcul des statuts sociométriques. À cet effet, la procédure identifiée permet le calcul de la préférence sociale et de l'impact social à partir des nominations positives et négatives. Il

est ensuite possible de déterminer la présence ou l'absence d'enfants populaires, rejetés, négligés, controversés ou dans la moyenne au sein des classes participantes.

Tableau 2

Concepts, variables et instruments de collecte en lien avec les expériences sociales des enfants

Concepts	Variables	Instruments
Expériences sociales :		
Approbation des pairs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préférence sociale</li> <li>• Impact social</li> </ul>	Nominations sociométriques (Coie & coll., 1982)
Liens d'amitié réciproques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre d'amis réciproques</li> </ul>	Échelle de sélections (Berndt & coll., 1988)
Inclusion dans des groupes informels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nominations des pairs dans les groupes informels</li> </ul>	Nominations des pairs (Gest & coll., 2001)
Sentiments de l'enfant envers l'école :		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximité relationnelle</li> <li>• Sécurité émotionnelle</li> </ul>	<i>Relatedness Questionnaire (RQ)</i> (Lynch & Cicchetti, 1997)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception de compétence</li> <li>• Sentiments envers l'école</li> </ul>	<i>Feelings about School (FAS)</i> (Valeski & Stipek, 2001)

En raison du jeune âge des participants, la procédure originale a été modifiée de manière à répondre à un niveau de complexité acceptable pour des enfants en début de scolarisation. Ainsi, plutôt que d'inviter les enfants à nommer trois pairs qu'ils aiment et trois pairs qu'ils n'aiment pas, nous avons choisi de présenter à chaque enfant une feuille sur laquelle se retrouvaient les photos de tous les membres de la classe. Cette adaptation a permis aux enfants de tenir compte simultanément de tous leurs pairs de classe et donc de livrer leurs choix en ayant une image globale de leur groupe.

Tous les élèves participants ont été invités à choisir trois pairs avec qui ils aiment jouer et trois pairs avec qui ils n'aiment pas jouer au sein de leur classe. Une représentation visuelle du document utilisé pour cet instrument de mesure est disponible à l'Appendice C.

Une fois les données complétées, ces dernières sont compilées à l'aide d'un sociogramme dans lequel toutes les informations colligées sont inscrites. Par la suite, la différence et la somme des nominations positives et des nominations négatives sont calculées ce qui permet d'obtenir la préférence sociale et l'impact social des élèves participants.

*Échelle de sélections (Rating Scale) (Berndt & coll., 1988)*

*Nombre d'amis réciproques.* La collecte de données relatives à cette dimension des expériences sociales prend assises sur une échelle de préférence déterminée par l'entremise de la procédure de sélections de Berndt, Perry et Miller (1988) permettant d'obtenir des sélections réciproques et donc des renseignements quant à la présence ou à l'absence de liens d'amitié réciproques entre les enfants d'une même classe.

En raison du jeune âge des participants, la procédure visant à mesurer le nombre de liens réciproques de Berndt, Perry et Miller (1988) a été modifiée de manière à faire appel à un niveau de complexité acceptable pour de jeunes enfants d'âge scolaire. Ainsi, plutôt que d'inviter les enfants à nommer des pairs pour ensuite leur donner un score, nous avons privilégié une approche simplifiée qui consiste à demander à chaque enfant comment il perçoit chacun de ses pairs.

Tous les élèves participants ont été invités à classer la photo de chacun des élèves participants de leur classe en fonction d'une échelle présentée sous la forme de pictogrammes : *j'aime beaucoup*; un grand sourire (4), *j'aime bien*; un sourire (3), *ne me dérange pas*; un visage neutre (2), et *je n'aime pas du tout*; un sourire inversé (1) (Berndt, Perry & Miller, 1988). Une représentation visuelle de l'échelle utilisée pour cet instrument de mesure est présentée à l'Appendice D.

Au terme de la prise de mesure, les données sont appariées dans le but d'obtenir les sélections réciproques de « meilleurs amis », « d'ennemis », etc. pour ensuite être normalisées en fonction de chaque classe.

*Nominations des pairs dans les groupes informels (Gest & coll., 2001)*

*Nominations des pairs dans les groupes informels.* Les informations relatives aux groupes informels à l'intérieur des classes participantes ont été prélevées à l'aide d'une adaptation de la procédure de Gest, Graham-Bermann et Hartup (2001). La cueillette de ces données vise à mesurer les perceptions des enfants quant à la présence de groupes de pairs dans le contexte de la classe.

Le jeune âge des participants a amené l'équipe de recherche à privilégier une approche simplifiée de celle qui a été proposée par d'autres chercheurs (Gest, Graham-Bermann et Hartup, 2001). À cet effet, plutôt que d'inviter les enfants à nommer les pairs qui se retrouvent fréquemment ensemble, nous avons favorisé le recours à l'ensemble des photos des participants et nous leur avons demandé de les placer en fonction des enfants qui se regroupent entre eux. Une représentation visuelle de l'instrument de mesure utilisé est présentée à l'Appendice E.

Une fois l'ensemble des données colligées, les informations livrées par chaque enfant sont consignées puis comptabilisées de manière à pouvoir comparer les

perceptions des enfants entre eux et à obtenir une image globale de la classe pour cette dimension.

La section suivante aborde les instruments de mesure utilisés dans le cadre de la cueillette de données relatives aux sentiments de l'enfant envers l'école des élèves participants.

### *Sentiments de l'enfant envers l'école*

Des mesures relatives aux sentiments de l'enfant envers l'école ont été prélevées par le biais notamment des concepts de proximité relationnelle, de sécurité émotionnelle, de perception de compétence et de sentiments envers l'école. Les instruments de mesure qui s'y rattachent sont développés successivement dans les parties qui suivent.

#### *Relatedness Questionnaire (Lynch & Cicchetti, 1997)*

*Proximité relationnelle et sécurité émotionnelle.* L'utilisation de cet instrument a été retenue pour la cueillette de données relative à la proximité relationnelle et à la sécurité émotionnelle. Validé auprès d'enfants américains, il constitue une manière appropriée d'interroger de jeunes participants dont notamment ceux d'âge préscolaire. À cet effet, la passation de ce questionnaire peut s'effectuer par la lecture d'un ensemble d'énoncés pour lesquels les participants peuvent répondre en pointant leur réponse sur un diagramme qui se présente sous la forme d'une échelle de Likert. Les choix de

réponses possibles sont les suivants : *tout à fait d'accord* (4), *assez d'accord* (3), *un peu d'accord* (2) et *pas d'accord* (1). Une représentation visuelle du diagramme utilisé est présentée à l'Appendice F.

Dans le cadre du présent projet, l'utilisation des deux sous-échelles de mesure de l'instrument qui correspondent respectivement à la proximité relationnelle et à la sécurité émotionnelle a été retenue. Tel que rapporté par les auteurs (Lynch, 1992), les coefficients de cohérence interne varient respectivement entre 0,83 et 0,93 pour la proximité relationnelle et entre 0,67 et 0,83 pour la sécurité émotionnelle ce qui va sensiblement dans le sens de ce qui a été obtenu au sein du projet de recherche. Ainsi, nous obtenons respectivement 0,74 relativement à la proximité relationnelle et 0,71 en ce qui a trait à la sécurité émotionnelle.

#### *Feelings about School (Valeski & Stipek, 2001)*

*Perception de compétence et sentiments envers l'école.* L'instrument de mesure retenu pour la cueillette de données quant à la perception de compétence chez les enfants d'âge préscolaire est le *FAS (Feelings about School)* (Valeski & Stipek, 2001). Ce choix s'explique par la validation de l'instrument auprès de jeunes enfants américains d'âge préscolaire et de première année. La passation du questionnaire s'effectue par la lecture d'un ensemble d'énoncés auxquels les participants sont invités à répondre en pointant leur réponse sur un diagramme qui se présente sous la forme d'une échelle de Likert.

Les choix de réponses possibles sont les suivants : *tout à fait d'accord* (4), *assez d'accord* (3), *peu d'accord* (2) et *pas d'accord* (1). Une représentation visuelle du diagramme utilisé est présentée à l'Appendice G.

Dans le cadre du présent projet, l'utilisation de trois sous-échelles de mesure qui correspondent à la perception de compétence en mathématique, en lecture et des sentiments envers l'école a été retenue. Tel que rapporté par les auteurs (Valeski & Stipek, 2001), les coefficients de cohérence interne varient entre 0,69 et 0,83. À cet effet, nous obtenons, pour la perception de compétence en mathématique 0,77, pour les sentiments envers l'école 0,69 et pour la perception de compétence en lecture 0,69.

La section suivante présente les instruments de mesure utilisés afin de recueillir des données relatives aux comportements d'apprentissage, à la participation académique ainsi qu'aux comportements du groupe de jeunes enfants en début de scolarisation. Le Tableau 3 présente les instruments de mesure retenus.

### *Comportements d'apprentissage*

*Preschool Learning Behavior Scale (McDermott & coll., 2002)*

*Comportements d'apprentissage.* Des mesures qui réfèrent aux comportements observables et mesurables utilisés par les enfants ont été prélevées à l'aide du *Preschool Learning Behavior Scale* (PLBS) (McDermott, Leigh & Perry, 2002). L'utilisation de

cet instrument a été retenue puisqu'il permet la mesure de variables à l'étude dans le cadre de ce projet tout en respectant les capacités ainsi que les limites de jeunes enfants en début de scolarisation. Développé par des chercheurs américains, le PLBS a été validé en collaboration avec des intervenants qui oeuvrent au début de la fréquentation scolaire et vise à mesurer la perception des enseignants relativement aux comportements ainsi qu'aux attitudes adoptés par les élèves dans le contexte de la classe.

Tableau 3

Concepts, variables et instruments de collecte en lien avec les comportements d'apprentissage, la participation académique et les comportements du groupe

Concepts	Variables	Instruments
Comportements d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation/compétence</li> <li>• Attention/persévérance</li> <li>• Attitude envers les apprentissages</li> </ul>	<i>Preschool Learning Behavior Scale</i> (McDermott & coll., 2002)
Participation académique et attitudes de l'enfant envers l'école	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation coopérative</li> <li>• Participation autonome</li> <li>• Sentiments positifs de l'élève envers l'école</li> <li>• Sentiments négatifs de l'élève envers l'école</li> <li>• Confort de l'élève envers l'enseignant</li> </ul>	<i>Teacher Rating Scale of School Adjustment</i> (Ladd, Birch & Buhs, 1999)
Comportements du groupe	Comportements du groupe	Question inspirée de Birch et Ladd (1997)

Dans le cadre du projet de recherche, l'utilisation de trois sous-échelles de mesure correspondant respectivement aux comportements de motivation/compétence, d'attention/persévérance et d'attitude envers les apprentissages a été retenue. À cet effet, les enseignants ont été invités à livrer leurs perceptions à l'aide d'une échelle de Likert comportant trois possibilités de réponse : *souvent* (2), *parfois* (1) et *ne s'applique pas* (0). Tel que rapporté par les auteurs (McDermott, Leigh & Perry, 2002), les coefficients de cohérence interne varient entre 0,83 et 0,85 ce qui va dans le sens de ce qui a été obtenu au sein du projet de recherche. Ainsi, le coefficient obtenu pour la motivation/compétence est de 0,89, celui de l'attention/persévérance est de 0,93 et celui de l'attitude envers les apprentissages est de 0,85.

### *Participation académique et attitudes envers l'école*

#### *Teacher Rating Scale of School Adjustment (Ladd, Birch & Buhs, 1999)*

*Participation académique et attitudes envers l'école.* La participation académique inclut la participation autonome et la participation coopérative. Afin de mesurer ces variables, le *Teacher Rating Scale of School Adjustment* (TRSSA) (Ladd, Birch & Buhs, 1999) est l'instrument qui a été retenu puisqu'il a été validé en collaboration avec des intervenants qui oeuvrent auprès d'élèves âgés entre trois et seize ans. Le TRSSA vise également à mesurer la perception des enseignants relativement aux sentiments positifs de l'élève envers l'école, aux sentiments négatifs de l'élève envers l'école et au confort de l'élève envers l'enseignant.

Dans le présent contexte, l'ensemble des cinq échelles contenues dans l'instrument a été utilisé. Ce choix s'explique par la nature des données qui peuvent être recueillies, mais aussi par le caractère accessible des énoncés qui sont basés sur des événements et des attitudes liées de manière directe au quotidien des élèves et notamment à la participation des élèves aux activités d'apprentissage (participation autonome et participation coopérative), aux sentiments positifs et négatifs de l'enfant envers l'école et au confort de ce dernier envers l'enseignant. Les perceptions des enseignants sont livrées par l'entremise d'une échelle de Likert en trois points : *s'applique régulièrement* (2), *s'applique parfois* (1) et *ne s'applique pas* (0). Les coefficients de consistance interne rapportés par les auteurs varient entre 0,89 et 0,93. Dans le cadre de la présente étude les coefficients obtenus pour la participation autonome sont de 0,88, la participation coopérative 0,86, les sentiments positifs envers l'école 0,90, les sentiments négatifs envers l'école 0,73 et le confort de l'élève envers l'enseignant 0,64.

#### *Comportement du groupe (Birch & Ladd, 1997)*

Une question qui se rapporte à la perception de l'enseignant quant aux comportements généraux du groupe a été insérée au sein du premier questionnaire. Les perceptions des enseignants sont livrées par l'entremise d'une échelle de Likert en 5 points : *le groupe se comporte de façon exceptionnelle* (5), *le groupe se comporte bien* (4), *le groupe se comporte occasionnellement d'une mauvaise manière* (3), *le groupe se*

*comporte fréquemment d'une mauvaise manière et il est souvent difficile à gérer (2) et le groupe se comporte le plus souvent d'une mauvaise manière et il est presque toujours difficile à gérer (1).*

La section suivante aborde un autre volet des instruments de mesure utilisés et s'insère dans le cadre d'observations menées dans les classes participantes.

#### *Contexte de la classe*

Des données ont été colligées relativement au contexte de la classe par le biais notamment d'observations et de questions auxquelles les enseignantes participantes ont répondu. À cet effet, des éléments qui se rapportent aux comportements du groupe, à l'environnement physique, pédagogique et psychologique de la classe ont été prélevés dans les classes participantes. Les différentes observations prélevées relativement aux facteurs qui relèvent du contexte de la classe sont présentées au Tableau 4.

#### *Environnement physique de la classe*

Ce facteur a été exploré à l'aide d'une série d'éléments inspirés des travaux de Kohn (1996) et de Harms (1998) qui font la promotion d'un environnement physique propice aux apprentissages. À cet effet, la couleur des murs, l'ameublement, l'affichage, l'agencement des tables ou des pupitres, la présence d'ordinateurs, de matériels audiovisuels ainsi que la situation de la classe dans l'école constituent quelques aspects

ayant fait l'objet d'observations. Ces éléments sont présentés dans la première partie du cahier d'observation à l'Appendice H.

### *Environnement pédagogique de la classe*

La création d'un climat propice aux apprentissages est une autre dimension pour laquelle des observations ont été effectuées. Les éléments ayant fait l'objet d'observation dans le cadre de la présente étude sont inspirés des travaux de Kohn (1996). Des éléments tels que le type d'activités observées, la structure de la classe, le type d'échanges entre l'enseignant et les élèves constituent des éléments qui ont été observés. Les éléments qui y font référence se retrouvent dans la deuxième partie du cahier d'observation à l'Appendice I.

### *Environnement psychologique de la classe*

Le climat dans lequel les enfants évoluent constitue le troisième volet des observations menées en classe. La communication et particulièrement la nature des échanges entre l'enseignant et les élèves agit à titre de pierre angulaire et constituent des éléments inspirés des travaux de Kohn (1996). Le canevas du troisième volet des observations menées dans les classes participantes est présenté à l'Appendice J.

Tableau 4

## Instruments empruntés et adaptés aux fins de l'étude

Facteurs	Emprunts et adaptations	
Environnement physique de la classe	Aménagement de la classe	Éléments à observer au sein des classes inspirés de Kohn (1996) et de Harms (1998)
Environnement pédagogique de la classe	Organisation des activités d'apprentissage	
	Type d'activités	Éléments à observer au sein des classes inspirés de Kohn (1996)
	Structure de classe : lieu de contrôle de l'activité	
	Types d'échange	
Environnement psychologique de la classe	Communication enseignant-élève-groupe	
	Communication élève-enseignant	Éléments à observer au sein des classes inspirés de Kohn (1996)
	Phénomène visible : difficultés comportementales, difficultés d'apprentissage, Handicaps particuliers	
Observations ciblées	Interactions entre élèves	Éléments à observer inspirés de Dolezal et coll. (2003)
	Interactions avec l'enseignant	
	Niveau d'attention	

### *Observations ciblées*

Le quatrième facteur rattaché au contexte de la classe réfère à la tâche à exécuter par certains élèves, aux interactions qu'ils ont avec les autres élèves et avec l'enseignant ainsi que le niveau d'attention qu'ils portent à l'action en cours. Les interactions entre élèves et avec l'enseignant sont indiquées en fonction de leur présence ou de leur absence au cours d'un moment déterminé. Le niveau d'attention quant à lui est mesuré selon une échelle de Likert en six points : *concentration, participation et contact visuel* (5), *concentration intermittente* (4), *concentration intermittente et nécessité pour l'enseignant d'intervenir* (3), *peu de concentration, bouge beaucoup, joue, ne réalise pas la tâche demandée et nécessité pour l'enseignant d'intervenir* (2), *parle, dérange, et nécessité pour l'enseignant d'intervenir* (1) et *ne fait rien* (0) (Dolezal & coll., 2003). Le canevas de ce volet des observations ciblées menées dans les classes participantes est présenté à l'Appendice K.

### Procédures : Premier volet des instruments relatifs à la collecte de données

La collecte de données relative à cette recherche s'est effectuée sur une période qui s'étend du mois de janvier au mois de mai l'année 2004 et de l'année 2005. Ce choix s'explique en grande partie par les exigences des instruments de mesure et particulièrement par la maturation sociale qui se développe graduellement dans le contexte respectif de chacune des classes. Le choix de cette période de l'année scolaire

visé également à permettre aux enseignants de fournir des données qui prennent en considération l'individualité des élèves de leur classe.

Une équipe formée d'étudiantes au baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire ayant, au préalable, participé à des activités de préparation s'est présentée dans chaque classe participante au cours du mois de janvier, février, avril et mai de chaque année de collecte des données. Dans le but de permettre aux enseignantes de conserver de précieuses minutes pour la réalisation d'apprentissage en matinée, les après-midis ont été identifiés comme étant des périodes appropriées et respectueuses des routines établies par les enseignantes.

Pour tous les moments de collecte, l'équipe s'est installée en classe avant le retour des élèves après le dîner. Des isolements ont été placés près des pupitres de manière à ce qu'ils soient prêts à être utilisés. Les personnes chargées de la collecte de données relatives aux nominations, aux sélections et aux nominations des pairs dans les groupes informels ont organisé le matériel nécessaire de manière à ce qu'elles seules puissent en contrôler l'accès.

Lorsque les participants se présentent en classe, ils sont accueillis et invités à prendre place à leur pupitre. Les membres de l'équipe de recherche appellent les enfants à tour de rôle et fixent sur leurs vêtements une étiquette sur laquelle figurent leur nom et

leur numéro de classe. Quelques minutes sont accordées aux participants afin que ces derniers se familiarisent avec la présence du matériel placé devant eux.

Les élèves de la classe sont ensuite divisés en petites équipes de quatre ou de cinq puis ensuite dirigés vers les différents ateliers pilotés par les membres de l'équipe de recherche. Les enfants se rendent, à des endroits précis dans la classe pour effectuer différents ateliers en alternance dont celui des nominations, des sélections, des nominations des pairs dans les groupes informels. À cet effet, deux activités qui ne relèvent pas de la sociométrie sont prévues afin de divertir les enfants participants. La lecture d'une histoire « Roméo le rat romantique » et la création de papillons de soie constituent deux activités au contenu plus léger qui ont été effectuées au Temps 1. Au Temps 2, ces activités ont été remplacées par la lecture du livre « Comment chat s'appelle » ainsi que par une activité d'art dramatique sous le thème de « Qui veut l'ordi? ». De plus, d'autres activités sont proposées aux participants.

### *Expériences sociales*

#### *Nominations sociométriques (Coie & coll., 1982)*

*Préférence sociale et impact social.* Une fois regroupés en petit groupe de quatre à cinq à cet atelier, la personne responsable invite les participants à regarder les isolements tout en leur expliquant leur rôle dans le cadre du travail à effectuer. Cette personne leur explique que le travail se fait seul et que chacun doit garder secret ce qu'il écrit sur sa

feuille personnelle. L'expérimentateur distribue à tous les membres du petit groupe une feuille sur laquelle se retrouvent les photos de tous les membres de la classe et inscrit le numéro qui se trouve sur l'étiquette distribuée à tous avant le commencement des ateliers (moyen utilisé pour identifier les choix effectués par l'ensemble des participants). Chaque enfant du petit groupe d'élèves est ensuite invité à déposer la feuille distribuée devant lui, à déposer ses mains sur ses cuisses et à attendre les consignes.

La personne responsable de l'atelier répète que le secret est important et invite un enfant du groupe de quatre ou cinq à expliquer ce qu'est un secret. Par la suite, les isolets sont installés autour d'eux et des stylos rouges leur sont distribués. Une fois le matériel en place, la première consigne est donnée aux élèves présents à cet atelier. Ces derniers doivent encercler avec le stylo rouge la photo de trois amis avec qui ils aiment jouer, mais ne doivent pas choisir leur photo. La personne responsable de cet atelier reformule fréquemment la consigne afin d'en favoriser la compréhension et l'application.

Lorsque tous les élèves du petit groupe ont complété leur travail et que tout a été vérifié par l'expérimentateur, des stylos verts sont distribués aux enfants du groupe de quatre ou cinq. La consigne suivante consiste à encercler les photos de trois amis avec qui ils n'aiment pas jouer. La personne responsable de l'atelier répète aux enfants qu'ils ne doivent pas choisir leur photo. Lorsque le travail des élèves présents à cet atelier est

terminé, les feuilles sont ramassées et les isolements sont retirés. La personne responsable de l'atelier invite ensuite les élèves à s'asseoir en cercle autour d'elle et débute la lecture « Roméo le rat romantique ». Au cours de la lecture, les élèves sont interrogés relativement à leur compréhension de l'histoire. Au terme de cette activité, les élèves présents à cet atelier sont dirigés vers un autre atelier.

*Échelle de sélections (Rating Scale) (Berndt & coll., 1988)*

*Nombre d'amis réciproques.* Une fois arrivé à l'endroit prévu pour la procédure des amitiés réciproques, le petit groupe de quatre ou cinq élèves s'installe. Les boîtes dans lesquelles les données de recherche seront colligées au terme de l'atelier sont ensuite présentées aux participants. Ces boîtes comportent quatre compartiments identifiés par différents pictogrammes (grand sourire, sourire, visage neutre et sourire inversé) présentés dans l'Appendice L.

Suite à la présentation des boîtes au petit groupe de participants, ces derniers sont invités à donner des significations à chacun des pictogrammes. Par exemple, pour le grand sourire, les élèves présents à cet atelier sont invités à penser à quelque chose de très agréable par exemple à un cadeau d'anniversaire ou à une journée de congé. Pour le sourire, à un service rendu, un beau devoir. Le visage neutre, une émission de télévision ordinaire, un jeu auquel on joue pour passer le temps et finalement le sourire inversé

pour une querelle, une grosse grippe, bref quelque chose qui est désagréable. L'ensemble du protocole vise à sécuriser l'enfant sur le plan cognitif, affectif et social.

Les élèves du petit groupe présents à cet atelier sont ensuite invités à se familiariser avec ce barème à l'aide de vignettes sur lesquelles des images de fruits et de légumes apparaissent. La personne responsable de l'atelier présente une vignette et interroge, au hasard un élève du petit groupe qui est invité à insérer l'image du fruit ou du légume dans la fente qui correspond à son choix. Ensuite, on demande à un autre enfant présent de faire son choix. La personne responsable utilise les choix de ces derniers afin de faire ressortir les différences pour la même vignette et aussi pour expliquer qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque ce sont des choix personnels. Cette étape est répétée selon les besoins jusqu'à ce que le mode fonctionnement ainsi que le barème à utiliser soient clairs pour tous les élèves qui se préparent à réaliser le travail demandé. Le but de cette préparation consiste également à dédramatiser les choix effectués par chacun des élèves.

La personne chargée de la collecte des données explique ensuite aux élèves présents à cet atelier qu'ils utiliseront la boîte pour faire un travail semblable, mais cette fois en utilisant les photos des membres de leur classe pour répondre secrètement à la question « Qui sont mes amis dans la classe? » Les membres du petit groupe de quatre ou cinq élèves sont invités à prendre les photos de manière individuelle puis à les insérer une à une dans la fente qui correspond à leur choix comme pour les fruits et les légumes.

La personne responsable mentionne aux élèves présents à cet atelier que le travail est réalisé de manière individuelle avec des boîtes semblables et les photos de tous les membres de leur classe. Une attention particulière est portée au caractère secret du travail effectué par les élèves. Ainsi, l'importance de respecter les autres dans leur travail est au cœur de cet atelier. La personne responsable précise qu'elle-même n'a pas accès aux réponses et que ce seront d'autres personnes qui s'en occuperont plus tard.

La personne responsable annonce la distribution du matériel et invite les enfants présents à attendre le signal avant de commencer leur travail. En cas de problèmes ou encore lorsqu'ils ont terminé, les élèves sont invités à lever la main. Les isolements sont installés sur les tables de travail puis les boîtes et les enveloppes respectives à chaque participant sont distribuées. La personne responsable donne le signal de départ.

Pendant la durée de leur tâche, les élèves présents à l'atelier sont encouragés par la personne responsable qui les félicite de leur bon travail tout en les encourageant à poursuivre leurs efforts. Cette dernière supervise les participants de son atelier et les rassure quant au caractère secret de leurs choix et leur rappelle que lorsque leur travail est complété, ils doivent lever leur main. Une représentation visuelle de l'environnement d'un élève participant à la procédure des amitiés réciproques est présentée à l'Appendice M.

En cours de route, si des questions émergent de la part des élèves relativement à la place de leur propre photo dans le cadre de cet atelier, la personne responsable leur mentionne qu'ils doivent procéder de la même façon qu'avec les autres photos.

Lorsqu'un élève du petit groupe de quatre ou cinq participants a complété le travail (qui a une durée approximative de cinq minutes), la personne responsable lui demande de faire une inspection visuelle pour s'assurer qu'il ne reste rien dans l'enveloppe et l'invite à y passer la main pour être plus certain. Pendant ce temps, la personne chargée de la collecte de données regarde en dessous des chaises pour vérifier la présence de photos à cet endroit et reprend le matériel de ce participant. Ces étapes sont répétées jusqu'à ce que les élèves du petit groupe supervisé aient tous complété leur travail. À cet effet, la personne responsable renouvelle constamment les consignes de silence et de secret pour ne pas que ceux qui ont terminé l'atelier perturbent le travail de leurs pairs.

Lorsque tous les enfants ont terminé, la personne responsable de l'atelier se prépare à accueillir le prochain groupe de quatre ou cinq élèves.

*Nominations des pairs dans les groupes informels (Gest & coll., 2001)*

*Nominations des pairs dans les groupes informels.* La personne responsable de cet atelier souhaite la bienvenue aux participants du petit groupe qui arrive. Chacun est

invité à s'asseoir autour d'une grande table de travail. L'expérimentateur demande l'attention des élèves présents à cet atelier et les invite à déposer leurs mains sur leurs cuisses. Le napperon à partir duquel le travail est réalisé est présenté et décrit aux participants.

Les élèves de cet atelier sont ensuite invités à déposer un doigt sur un des carrés dessinés sur le napperon. À ce moment la personne responsable précise que les carrés représentent des tables. L'expérimentateur attire ensuite l'attention des participants sur les étoiles dessinées sur le napperon et invite les élèves à déposer un doigt sur une d'entre elles.

La personne responsable précise ensuite que le napperon représente la classe la journée où il y a un dîner spécial organisé par l'enseignante en précisant que tous les membres de la classe y sont présents même ceux qui habituellement ne mangent pas à l'école. Dans le cadre de ce dîner, aucune consigne n'est donnée et les élèves peuvent choisir les amis avec lesquels ils vont s'asseoir. La personne responsable explique ensuite aux participants de l'atelier que les amis qui mangent ensemble vont s'asseoir ensemble aux tables et qu'ils auront bientôt dans leurs mains la photo de tous leurs pairs de classe pour compléter le travail.

Les élèves présents à cet atelier sont invités à regarder les photos attentivement et à les placer. L'expérimentateur précise qu'il se peut qu'en regardant la photo d'un élève

de la classe on ne sache pas où la placer. Dans ce cas, les élèves présents à cet atelier sont invités à déposer la photo de l'élève concerné sur une des étoiles dessinées sur le napperon. Les consignes sont répétées, puis la personne responsable insiste sur le fait que les réponses données sont secrètes, le travail s'effectue seul et sans parler et c'est pour cette raison que des isoairs sont installés.

Chaque participant qui réalise le travail reçoit une enveloppe dans laquelle se trouvent les photos de tous les membres de la classe et est invité à commencer son travail. Lorsqu'un élève a terminé, la personne responsable l'invite à vérifier qu'aucune photo ne se retrouve au sol pour ensuite ranger le matériel identifié au numéro de l'élève. Ces étapes sont répétées jusqu'à ce que les élèves du petit groupe supervisé aient tous complété leur travail. À cet effet, la personne responsable renouvelle constamment les consignes de silence et de secret pour ne pas que les élèves qui ont terminé l'atelier perturbent le travail de leurs pairs.

Lorsque tous les élèves ont terminé, la personne responsable de l'atelier se prépare à accueillir le prochain groupe de quatre ou cinq élèves.

## *Sentiments de l'enfant envers l'école*

### *Relatedness Questionnaire (Lynch & Cicchetti, 1997)*

*Proximité relationnelle et sécurité émotionnelle.* Des expérimentateurs sont formés afin de présenter l'instrument de mesure et de recueillir les réponses des participants au questionnaire. À cet effet, chaque enfant est rencontré de manière individuelle. Au moment de la rencontre, les expérimentateurs informent les participants que des questions sur l'école et les sentiments qui y sont ressentis seront posées et que les réponses données sont secrètes. Les enfants sont ensuite invités à donner leurs réponses en pointant un diagramme à bâton selon une échelle de Likert de cinq points : *tout à fait d'accord* (4), *assez d'accord* (3), *un peu d'accord* (2) et *pas d'accord* (1).

Avant d'amorcer la série de questions, une série d'exercices est réalisée avec les participants de manière à s'assurer de leur compréhension du diagramme et du mode de fonctionnement. Au cours du mois d'avril et de mai de l'année 2004 et 2005, les participants ont tous été rencontrés et les données ont été compilées.

### *Feelings about School (Valeski & Stipek, 2001)*

*Perception de compétence et sentiments de l'enfant envers l'école.* Des expérimentateurs sont formés afin de présenter l'instrument de mesure et de recueillir les réponses des participants au questionnaire. À cet effet, chaque enfant est rencontré de

manière individuelle. Au moment de la rencontre, les expérimentateurs informent les participants que des questions sur l'école et ce qui y est appris seront posées et que les réponses données sont secrètes. Les enfants sont invités à donner leurs réponses en pointant un diagramme à bâton de cinq points présenté selon un ordre croissant. Une série d'exercices est réalisée avec les participants de manière à s'assurer de leur compréhension et du mode de fonctionnement. Ensuite, les questions relatives à la perception de compétence en mathématique, l'attitude générale de l'enfant envers l'école et la perception de compétence en lecture sont successivement présentées. Au cours du mois d'avril et de mai de l'année 2004 et 2005, les participants ont tous été rencontrés. Par la suite, toutes les données ont été compilées.

### *Comportements d'apprentissage*

#### *Preschool Learning Behavior Scale (McDermott & coll., 2002)*

*Comportements d'apprentissage.* Le questionnaire est distribué au cours du mois de janvier de l'année 2004 et de l'année 2005. Au cours de ce mois, les enseignantes sont invitées à observer leurs élèves et à compléter l'ensemble des énoncés de l'instrument de mesure, et ce, pour tous les élèves participants. Une fois les questionnaires complétés, ces derniers ont été retournés par la poste pour la date prévue soit le 27 février pour l'année 2004 et le 25 février pour l'année 2005.

### *Participation académique*

*Teacher Rating Scale of School Adjustment (Ladd, Birch & Ladd, 1999)*

*Participation académique et attitudes envers l'école.* Le questionnaire est distribué aux enseignantes au cours du mois d'avril de l'année 2004 et de l'année 2005. Ces dernières disposent d'une période d'un mois pour compléter le questionnaire à l'aide d'observations réalisées auprès du groupe-classe. Au terme du 26 mai 2004 et du 27 mai 2005, tous les questionnaires ont été complétés et retournés par la poste.

*Comportement du groupe (Birch & Ladd, 1997)*

Une question se rapportant au comportement général du groupe est greffée au questionnaire sur les comportements d'apprentissage. Ainsi, les enseignantes participantes livrent leur perception en fonction d'un choix de réponse et elles peuvent, si elles le désirent apporter des commentaires relatifs à l'information transmise.

Procédure : Deuxième volet des instruments relatifs à la collecte de données

Parmi l'équipe de recherche, trois observatrices ont reçu une formation supplémentaire à celle des autres afin de procéder à une série d'observations dans les classes participantes. Ces observations ont lieu en matinée, et ce, pour l'ensemble des classes afin de privilégier l'observation d'activités de nature pédagogiques. Les personnes chargées de ce volet se présentent dès 8 :15 dans les classes afin de prendre

place avant l'arrivée des élèves. Dans tous les cas, les enseignantes participantes se montrent rassurantes envers les élèves et leur mentionnent que la venue d'une observatrice ne change en rien le déroulement de la première partie de la journée et que cette dernière quittera au son de la cloche qui annonce la récréation.

Les observatrices s'installent dans un endroit où leur présence ne gêne en aucun temps le travail de l'enseignante ou celui des élèves afin de maximiser la qualité des observations recueillies tel que rapporté par Dolezal et coll. (2003). Les observations effectuées incluent des dimensions relatives à l'environnement physique, pédagogique et psychologique de la classe ainsi qu'aux observations ciblées.

### *Contexte de la classe*

#### *Environnement physique de la classe*

Avant l'entrée en classe des enfants, la personne responsable de l'observation remplit les différentes sections de la première partie du document à compléter lors de sa visite. L'environnement offert par la classe et par l'école constituent les deux dimensions pour lesquelles des informations sont colligées cependant, la classe est le lieu privilégié de l'observation. À cet effet, des notes sont prises quant à la couleur des murs, à l'ameublement, aux référentiels affichés en fonction du domaine d'apprentissage ainsi que des règles de vie de la classe, à l'agencement des tables ou des pupitres, à l'équipement informatique, au matériel audiovisuel et à la situation de la classe dans

l'école. L'ensemble de ces informations est colligé dans la première partie du cahier d'observation.

### *Environnement pédagogique de la classe*

Dès l'arrivée des élèves en classe, des notes sont prises quant au type d'activités observées, et ce, pour toute la durée de l'observation dans le contexte de la classe. Ainsi, des éléments tels que : cercle de conversation, l'explication de tâche-atelier, du travail en équipe, l'explication de notion (discipline), le travail individuel, les jeux libres, les jeux de rôles ou causerie, la lecture individuelle, les activités de compétition ou atelier, les moments accordés au ménage, à la détente, la collation et aux transitions sont prises en considération au cours de la période d'observation. L'ensemble de ces informations est amassé au sein de la deuxième partie du cahier d'observation.

### *Environnement psychologique de la classe*

Tout au long de l'observation réalisée dans le contexte de la classe, des informations sont prélevées quant à la nature de la communication entretenue entre l'enseignante et les élèves. À cet effet, l'utilisation du « tu », « vous », nous » et « on » est comptabilisée pour une durée de cinq minutes. Les éléments qui se rapportent à la manière dont les enfants s'adressent à l'enseignante sont également relevés, et ce, pour toute la durée de l'observation. Les informations colligées qui se rapportent à ce facteur se retrouvent dans la troisième partie du cahier d'observation.

### *Observations ciblées*

Afin de procéder à ce type d'observation, des élèves sont identifiés au préalable en fonction du statut sociométrique obtenu à la suite du prélèvement de données à l'aide de l'échelle de sélections (*Rating Scale*). La procédure d'établissement du statut sociométrique d'après Coie, Dodge et Coppotelli (1982) est celle qui a été retenue dans le but d'obtenir des statuts d'élèves populaires, négligés, rejetés, controversés et dans la moyenne. Par la suite, un élève populaire ainsi qu'un élève rejeté sont identifiés parmi l'ensemble des élèves de chaque classe. Pour la durée de l'observation, des informations relatives au type d'activité réalisé par ces derniers, à l'heure, à la présence ou l'absence d'interaction entre eux et les autres élèves ou avec l'enseignante ainsi que le niveau d'attention sont prélevées et consignées dans des tableaux présents dans la quatrième partie du cahier d'observation.

La section suivante présente le déroulement de la collecte de données, et ce, pour les deux temps du projet de recherche.

### Déroulement

La collecte de données relative à la présente étude comprend l'administration de différentes procédures qui se rattachent aux expériences sociales aux comportements d'apprentissage, à la participation académique, aux comportements du groupe, à l'aménagement de la classe, à l'organisation des activités d'apprentissage, au type

d'activité en classe, à la structure de la classe, au type d'échange, à la communication enseignant-élèves-groupe, à la communication élève-enseignant, aux phénomènes visibles en contexte de classe (difficultés comportementales, difficultés d'apprentissage et handicaps), aux interactions entre élèves, aux interactions avec l'enseignant et au niveau d'attention.

Une procédure d'identification de la préférence sociale, du nombre d'amis réciproques, de nominations par les pairs dans des groupes informels, de proximité relationnelle, de sécurité émotionnelle ainsi que de perception de compétence ont été appliqués en classe auprès des élèves. Des questionnaires destinés aux enseignantes ont été complétés et des observations ont été réalisées. À cette fin, un consentement parental a été donné. Les Tableaux 5, 6 et 7 décrivent les étapes suivies pour la collecte de données.

La confidentialité des répondants, qu'ils soient enseignants ou élèves, a été assurée tout au long du processus afin de protéger les participants de toutes formes potentielles d'atteinte à la vie privée. Ainsi, l'ensemble des données se trouve dans un laboratoire de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et dont l'accès est limité aux personnes travaillant directement au projet de recherche.

Le chapitre suivant présente des résultats descriptifs de plusieurs concepts et facteurs à l'étude dans le cadre de ce projet de recherche.

Tableau 5

Instruments de collecte et moment de collecte des données relatives aux expériences sociales des enfants

Variables	Instruments	Moment de collecte
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préférence sociale</li> <li>• Impact social</li> </ul>	Nominations sociométriques (Coie & coll., 1982)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre d'amis réciproques</li> </ul>	Échelle de sélections (Berndt & coll., 1988)	<b>Rencontre-atelier 1</b> Janvier et février 2004 et 2005
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nominations des pairs dans les groupes informels</li> </ul>	Nominations des pairs (Gest & coll., 2001)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proximité relationnelle</li> <li>• Sécurité émotionnelle</li> </ul>	<i>Relatedness Questionnaire</i> (Lynch & Cicchetti, 1997)	<b>Rencontre-atelier 2</b> Avril et mai 2004 et 2005
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception de compétence</li> <li>• Sentiments envers l'école</li> </ul>	<i>Feelings about School</i> (Valeski & Stipek, 2001)	

Tableau 6

Instruments de collecte et moment de collecte relatif aux comportements d'apprentissage, à la participation académique et aux comportements du groupe

Variables	Instruments	Moment de collecte
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation/compétence</li> <li>• Attention/persévérance</li> <li>• Attitude envers les apprentissages</li> </ul>	<i>Preschool Learning Behavior Scale</i> (McDermott & coll., 2002)	<b>Questionnaire</b> janvier et février 2004 et 2005
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation coopérative</li> <li>• Participation autonome</li> </ul>	<i>Teacher Rating Scale of School Adjustment</i> (Birch & Ladd, 1997)	<b>Questionnaire</b> avril et mai 2004-2005
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentiments positifs de l'élève envers l'école</li> <li>• Sentiments négatifs de l'élève envers l'école</li> <li>• Confort de l'élève envers l'enseignant</li> </ul>		
Comportements du groupe	Question inspirée Birch et Ladd (1997)	<b>Question</b> intégrée au <i>Preschool Learning Behavior Scale</i> Janvier et février 2004 et 2005

Tableau 7

Instruments de collecte empruntés et adaptés ainsi que moment de collecte de données

Facteurs	Emprunts et adaptations	Moment de collecte
Aménagement de la classe	Éléments à observer au sein des classes inspirés de Kohn (1996) et de Harms (1998)	<b>Observation 1</b> janvier et février 2004 et 2005 et <b>Observation 2</b> avril et mai 2004, mars et avril 2005
Organisation des activités d'apprentissage		
Type d'activités	Éléments à observer au sein des classes inspirés de Kohn (1996)	<b>Observation 1</b> janvier et février 2004 et 2005 et <b>Observation 2</b> avril et mai 2004, mars et avril 2005
Structure de classe : lieu de contrôle de l'activité		
Types d'échange		
Communication enseignant-élève-groupe		
Communication élève-enseignant	Éléments à observer au sein des classes inspirés de Kohn (1996)	<b>Observation 1</b> janvier et février 2004 et 2005 et <b>Observation 2</b> avril et mai 2004, mars et avril 2005
Phénomène visible : difficultés comportementales, difficultés d'apprentissage, Handicaps particuliers		
Interactions entre élèves	Éléments à observer inspirés de Dolezal et coll. (2003)	<b>Observation 2</b> avril et mai 2004, mars et avril 2005
Interactions avec l'enseignant		
Niveau d'attention		

## *Résultats*

Ce chapitre présente des données descriptives à partir desquelles des analyses seront effectuées éventuellement. Ces dernières abordent notamment la répartition des participants dans l'échantillon selon le niveau et le sexe ainsi que les données qui se rattachent aux expériences sociales, aux sentiments de l'enfant envers l'école, aux comportements d'apprentissage et à la participation académique pour les deux Temps de l'étude. L'ensemble des données descriptives est présenté successivement pour le Temps 1 et le Temps 2.

Tableau 8

Distribution des participants aux deux temps pour lesquels l'ensemble des données a été recueilli selon le niveau et le sexe

<b>Enseignante participante</b>	<b>Niveau scolaire</b>	<b>Nombre de garçons (G)</b>	<b>Nombre de filles (F)</b>	<b>Total de participants par classe</b>	
7	<b>Précolaire (8 classes)</b>	8	6	14	<b>134 enfants 73 (G) 61 (F)</b>
8		11	9	20	
9		8	7	15	
10		7	6	13	
11		9	6	15	
12		11	10	21	
13		11	9	20	
14		8	8	16	
3	<b>1<sup>ère</sup> (10 classes)</b>	9	11	20	<b>198 enfants 106 (G) 92 (F)</b>
4		9	7	16	
5		10	9	19	
6		9	8	17	
22		11	11	22	
23		11	11	22	
24		11	10	21	
25		11	6	17	
26		13	9	22	
27		12	10	22	
18	<b>2<sup>e</sup> (6 classes)</b>	9	12	21	<b>123 enfants 61 (G) 62 (F)</b>
19		10	9	19	
20		12	8	20	
21		10	11	21	
1		9	11	20	
2		11	11	22	
15	<b>3<sup>e</sup> (3 classes)</b>	9	13	22	<b>64 enfants 32 (G) 32 (F)</b>
16		11	10	21	
17		12	9	21	
	<b>27 classes</b>	<b>Total : 272 (G)</b>	<b>Total : 247 (F)</b>	<b>Total : 519 participants</b>	

Tableaux des données descriptives pour les variables à l'étude au Temps 1

*Nominations sociométriques (Coie & coll., 1982)*

Tableau 9

Nombres moyens et écarts types des nominations positives reçues selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	77	0	9	2,64	2,23
	Fille	67	0	12	3,27	2,50
Première année	Garçon	39	0	7	2,95	2,06
	Fille	39	0	8	3,10	2,45
Deuxième année	Garçon	23	0	7	2,57	2,02
	Fille	24	0	9	3,17	2,33

Tableau 10

Nombres moyens et écarts types des nominations négatives reçues selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	77	0	10	3,30	2,69
	Fille	67	0	12	2,52	2,53
Première année	Garçon	39	0	16	4,18	4,17
	Fille	39	0	13	1,85	2,59
Deuxième année	Garçon	23	0	16	3,00	4,00
	Fille	24	0	11	2,71	3,21

*Échelle d'évaluation par les pairs (Rating Scale) (Berndt & coll., 1988)*

Tableau 11

Nombres moyens et écarts types des sélections reçues selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	77	31	79	51,00	10,90
	Fille	67	25	77	51,75	12,79
Première année	Garçon	40	29	80	49,85	12,79
	Fille	39	31	79	56,46	10,43
Deuxième année	Garçon	23	39	80	61,70	12,16
	Fille	24	42	80	62,79	11,90

Tableau 12

Nombres moyens et écarts types des amis (4-4, 4-3 et 3-3) selon le niveau et le sexe  
(données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	76	0	16	6,74	3,14
	Fille	66	0	14	7,08	3,06
Première année	Garçon	38	0	11	5,00	3,17
	Fille	39	3	13	7,74	2,74
Deuxième année	Garçon	21	3	15	8,05	3,29
	Fille	24	3	16	7,75	2,97

Tableau 13

Nombres moyens et écarts types des non amis (2-2, 2-1 et 1-1) selon le niveau et le sexe  
(données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	76	0	9	2,91	2,41
	Fille	66	0	9	3,05	2,28
Première année	Garçon	38	0	11	4,34	3,21
	Fille	39	0	8	3,49	2,06
Deuxième année	Garçon	21	0	10	4,00	3,02
	Fille	24	0	10	3,83	2,60

Tableau 14

Nombres moyens et écarts types des amis (4-4) selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	76	0	12	3,71	2,42
	Fille	66	0	14	3,91	2,39
Première année	Garçon	38	0	8	2,45	2,04
	Fille	39	0	7	3,46	2,01
Deuxième année	Garçon	21	1	8	3,95	2,38
	Fille	24	0	9	3,38	2,10

Tableau 15

Nombres moyens et écarts types des amis (4-3) selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	76	0	8	2,46	1,64
	Fille	66	0	7	2,52	1,68
Première année	Garçon	38	0	6	2,03	1,57
	Fille	39	0	8	3,31	1,70
Deuxième année	Garçon	21	0	9	3,24	2,41
	Fille	24	1	6	3,50	1,47

Tableau 16

Nombres moyens et écarts types des amis (3-3) selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	76	0	3	,57	,88
	Fille	66	0	5	,65	1,07
Première année	Garçon	38	0	2	,53	,80
	Fille	39	0	4	,97	1,01
Deuxième année	Garçon	21	0	3	,86	,96
	Fille	24	0	3	,88	,99

Tableau 17

Nombres moyens et écarts types des non amis (2-2) selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	76	0	3	,46	,76
	Fille	66	0	2	,35	,67
Première année	Garçon	38	0	7	1,08	1,44
	Fille	39	0	3	1,00	1,10
Deuxième année	Garçon	21	0	3	,90	1,04
	Fille	24	0	5	,96	1,27

Tableau 18

Nombres moyens et écarts types des non amis (2-1) selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	76	0	4	1,22	1,27
	Fille	66	0	5	1,29	1,33
Première année	Garçon	38	0	7	1,92	1,78
	Fille	39	0	5	1,38	1,14
Deuxième année	Garçon	21	0	5	1,86	1,59
	Fille	24	0	6	1,79	1,41

Tableau 19

Nombres moyens et écarts types des non amis (1-1) selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	76	0	8	1,22	1,75
	Fille	66	0	6	1,41	1,65
Première année	Garçon	38	0	6	1,34	1,58
	Fille	39	0	7	1,10	1,54
Deuxième année	Garçon	21	0	5	1,24	1,64
	Fille	24	0	4	1,08	1,28

*Relatedness Questionnaire (RQ) (Lynch & Cicchetti, 1997)*

*Proximité relationnelle et sécurité émotionnelle*

Tableau 20

Cotes moyennes et écarts types de la mesure de proximité relationnelle selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	73	9	24	20,40	3,57
	Fille	63	13	24	20,56	2,69
Première année	Garçon	39	9	24	19,72	3,90
	Fille	36	9	24	19,47	3,65
Deuxième année	Garçon	22	9	24	17,55	4,32
	Fille	22	11	24	18,09	4,74

Tableau 21

Cotes moyennes et écarts types de la mesure de qualité émotionnelle selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	73	22	44	35,95	5,34
	Fille	63	23	44	36,56	5,81
Première année	Garçon	38	20	44	37,08	6,14
	Fille	36	27	44	38,64	3,91
Deuxième année	Garçon	22	30	43	38,27	3,19
	Fille	21	28	44	39,52	4,21

*Feelings about School (Valeski & Stipek, 2001)*

*Perception de compétence et sentiments envers l'école*

Tableau 22

Cotes moyennes et écarts types de la perception de compétence en mathématique selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	73	7	15	12,49	2,35
	Fille	64	6	15	12,55	2,87
Première année	Garçon	39	7	15	13,49	2,05
	Fille	36	8	15	13,14	2,07
Deuxième année	Garçon	22	3	15	12,41	2,95
	Fille	22	3	15	12,14	3,47

Tableau 23

Cotes moyennes et écarts types de la mesure d'attitude générale de l'enfant envers l'école selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	73	5	15	12,70	2,67
	Fille	64	7	15	13,39	2,16
Première année	Garçon	38	4	15	12,24	3,11
	Fille	36	4	15	13,83	2,31
Deuxième année	Garçon	21	8	15	11,71	2,37
	Fille	22	6	15	13,00	2,16

Tableau 24

Cotes moyennes et écarts types de la perception de compétence en lecture selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	73	3	15	10,21	3,41
	Fille	64	3	15	10,63	3,55
Première année	Garçon	39	6	15	13,64	2,13
	Fille	36	7	15	13,53	2,25
Deuxième année	Garçon	22	10	15	13,73	1,61
	Fille	22	9	15	13,32	1,49

*Preschool Learning Behavior Scale (McDermott & coll., 2002)*

*Comportements d'apprentissage*

Tableau 25

Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage  
(motivation/compétence, attention/persévérance et attitude envers les apprentissages)  
selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	77	13	54	44,04	11,83
	Fille	67	13	54	47,15	9,57
Première année	Garçon	39	5	54	38,87	11,56
	Fille	39	15	54	44,51	9,93
Deuxième année	Garçon	23	19	53	42,74	9,64
	Fille	24	27	54	47,75	7,66

Tableau 26

Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage de motivation/compétence selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	75	4	22	17,93	4,92
	Fille	67	5	22	19,04	4,18
Première année	Garçon	37	5	22	16,78	4,31
	Fille	39	7	22	17,72	4,38
Deuxième année	Garçon	23	13	22	18,96	3,15
	Fille	24	9	22	19,63	3,24

Tableau 27

Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage  
d'attention/persévérance selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	77	4	13	10,17	2,36
	Fille	67	5	14	11,21	1,64
Première année	Garçon	38	7	13	10,08	1,87
	Fille	39	5	13	10,97	1,97
Deuxième année	Garçon	18	7	13	10,44	1,82
	Fille	22	9	12	11,23	1,02

Tableau 28

Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage  
d'attitude envers les apprentissages selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	76	3	14	12,43	2,86
	Fille	67	2	14	12,69	2,39
Première année	Garçon	38	6	14	11,37	2,45
	Fille	39	3	14	12,49	2,25
Deuxième année	Garçon	20	5	14	11,95	2,68
	Fille	24	9	14	13,33	1,37

*Teacher Rating Scale of School Adjustment (Ladd, Birch & Buhs, 1999)*

*Participation académique et attitudes envers l'école*

Tableau 29

Cotes moyennes et écarts types de la mesure de participation académique (participation autonome et participation coopérative) selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	72	1	22	15,89	5,31
	Fille	63	2	22	17,41	4,82
Première année	Garçon	35	4	22	15,63	5,19
	Fille	37	6	22	18,24	4,44
Deuxième année	Garçon	23	11	22	17,00	3,78
	Fille	24	10	22	19,00	3,55

Tableau 30

Cotes moyennes et écarts types de la mesure de participation autonome selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	72	0	8	5,18	2,49
	Fille	65	0	8	6,09	2,07
Première année	Garçon	36	0	8	4,94	2,40
	Fille	37	0	8	5,89	2,31
Deuxième année	Garçon	23	3	8	5,48	2,00
	Fille	24	0	8	6,25	2,09

Tableau 31

Cotes moyennes et écarts types de la mesure de participation coopérative selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	73	1	14	10,74	3,26
	Fille	63	2	14	11,35	2,99
Première année	Garçon	35	4	14	10,77	3,12
	Fille	37	5	14	12,35	2,39
Deuxième année	Garçon	23	7	14	11,52	2,37
	Fille	24	9	14	12,75	1,75

Tableau 32

Cotes moyennes et écarts types de la mesure des sentiments positifs envers l'école selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	72	2	10	8,78	1,97
	Fille	63	3	10	8,94	1,87
Première année	Garçon	36	0	10	8,03	2,43
	Fille	37	2	10	8,78	2,11
Deuxième année	Garçon	23	5	10	8,30	1,92
	Fille	24	4	10	9,54	1,32

*Comportement du groupe (Birch & Ladd, 1997)*

Tableau 33

Cote donnée par l'enseignante à son groupe selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Code des enseignantes participantes	N	Cote donnée par l'enseignante
Préscolaire	10	15	2
	11	21	2
	12	21	2
	13	20	2
	14	17	4
	7	15	4
	8	20	4
	9	15	5
Première année	3	20	5
	4	19	4
	5	21	3
	6	19	4
Deuxième année	1	23	4
	2	24	3

Tableaux des données descriptives pour les variables à l'étude au Temps 2.

*Nominations sociométriques (Coie & coll., 1982)*

Tableau 34

Nombres moyens et écarts types des nominations positives reçues selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	0	12	2,83	2,30
	Fille	57	0	9	3,21	2,21
Première année	Garçon	41	0	7	2,76	2,11
	Fille	40	0	13	3,18	2,75
Deuxième année	Garçon	31	0	12	3,03	3,03
	Fille	32	0	9	2,78	2,34

Tableau 35

Nombres moyens et écarts types des nominations négatives reçues selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	0	14	4,03	3,91
	Fille	57	0	9	1,74	1,96
Première année	Garçon	41	0	13	3,88	3,59
	Fille	40	0	12	2,03	2,61
Deuxième année	Garçon	31	0	14	3,74	4,60
	Fille	32	0	10	2,06	2,78

*Échelle d'évaluation par les pairs (Rating Scale) (Berndt & coll., 1988)*

Tableau 36

Nombres moyens et écarts types des sélections reçues selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	26	77	55,46	11,05
	Fille	57	27	77	58,19	11,15
Première année	Garçon	41	24	80	52,85	11,66
	Fille	40	31	79	58,83	11,08
Deuxième année	Garçon	31	27	78	55,71	13,69
	Fille	32	29	74	53,34	10,81

Tableau 37

Nombres moyens et écarts types des amis (4-4, 4-3 et 3-3) selon le niveau et le sexe  
(données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	0	15	6,06	3,28
	Fille	57	1	14	6,74	3,19
Première année	Garçon	40	0	15	5,82	3,48
	Fille	40	2	14	7,08	3,45
Deuxième année	Garçon	31	0	18	6,90	4,38
	Fille	30	0	15	6,17	3,49

Tableau 38

Nombres moyens et écarts types des non amis (2-2, 2-1 et 1-1) selon le niveau et le sexe  
(données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	0	10	4,42	2,72
	Fille	57	0	12	4,67	2,94
Première année	Garçon	40	0	11	3,58	3,14
	Fille	40	0	9	3,35	2,28
Deuxième année	Garçon	31	0	12	4,29	3,14
	Fille	30	1	12	4,47	2,61

Tableau 39

Nombres moyens et écarts types des amis (4-4) selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	0	12	2,91	2,44
	Fille	57	0	7	2,72	1,92
Première année	Garçon	40	0	12	2,83	2,18
	Fille	40	0	8	3,48	1,92
Deuxième année	Garçon	31	0	10	2,90	2,27
	Fille	30	0	6	2,07	1,66

Tableau 40

Nombres moyens et écarts types des amis (4-3) selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	0	10	2,45	2,30
	Fille	57	0	8	2,82	2,20
Première année	Garçon	40	0	7	1,70	1,73
	Fille	40	0	8	2,05	1,89
Deuxième année	Garçon	31	0	6	1,87	1,96
	Fille	30	0	5	1,97	1,45

Tableau 41

Nombre moyens et écarts types des amis (3-3) selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	0	4	,70	,94
	Fille	57	0	4	1,19	1,11
Première année	Garçon	40	0	5	1,30	1,45
	Fille	40	0	5	1,55	1,32
Deuxième année	Garçon	31	0	7	2,13	1,67
	Fille	30	0	6	2,13	1,80

Tableau 42

Nombres moyens et écarts types des non amis (2-2) selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	0	4	,91	1,13
	Fille	57	0	5	1,19	1,29
Première année	Garçon	40	0	4	,90	1,10
	Fille	40	0	4	1,13	1,04
Deuxième année	Garçon	31	0	4	1,23	1,43
	Fille	30	0	5	1,33	1,12

Tableau 43

Nombres moyens et écarts types des non amis (2-1) selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	0	7	1,59	1,73
	Fille	57	0	5	2,00	1,55
Première année	Garçon	40	0	7	1,27	2,00
	Fille	40	0	6	1,18	1,43
Deuxième année	Garçon	31	0	6	1,74	1,63
	Fille	30	0	6	1,70	1,51

Tableau 44

Nombres moyens et écarts types des non amis (1-1) selon le niveau et le sexe (données brutes)

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	0	8	1,91	1,76
	Fille	57	0	7	1,47	1,66
Première année	Garçon	40	0	6	1,40	1,43
	Fille	40	0	3	1,05	1,01
Deuxième année	Garçon	31	0	6	1,32	1,62
	Fille	30	0	6	1,43	1,63

Nominations des pairs (Gest & coll., 2001)

*Nominations des pairs dans les groupes informels*

Tableau 45

Comparaison entre les perceptions des enfants et des enseignantes quant aux enfants isolés selon le niveau et le sexe

Code des enseignantes participantes	Perception des enfants «Pairs isolés»		Perception de l'enseignante «Enfants isolés»		Concordance enfants/enseignantes
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
22 (1 <sup>ère</sup> )	1	-	2	7	-
23 (1 <sup>ère</sup> )	-	-	2	1	-
24 (1 <sup>ère</sup> )	4	6	1	3	4 (3G et 1F)
25 (1 <sup>ère</sup> )	1	-	3	3	1 (F)
26 (1 <sup>ère</sup> )	-	-	5	5	-
27 (1 <sup>ère</sup> )	-	-	3	11	-
18 (2 <sup>ième</sup> )	-	-	-	-	-
19 (2 <sup>ième</sup> )	-	2	-	-	-
20 (2 <sup>ième</sup> )	-	3	1	6	2 (G)
21 (2 <sup>ième</sup> )	1	-	2	2	1 (F)
15 (3 <sup>ième</sup> )	3	2	-	1	1 (G)
16 (3 <sup>ième</sup> )	-	1	1	2	-
17 (3 <sup>ième</sup> )	1	-	-	-	-
<b>Total :</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>41</b>	<b>6G et 3F</b>

Tableau 46

Comparaison entre les perceptions des enfants et des enseignants de première année  
quant aux liens d'amitié selon le sexe

Classes de 1 <sup>ère</sup>	Les enfants identifient davantage de liens entre...	L'enseignante <u>identifie</u> davantage de liens d'amitié entre...	Il y a davantage de <u>confirmation</u> pour les liens d'amitié entre...	Enfants versus enseignante...
22	G/G (37,9%) G/F (13,8%) F/F (48,3%)	G/G (50%) G/F (0%) F/F (50%)	G/G (25%) G/F (0%) F/F (50%)	10,3%
23	G/G (42,1%) G/F (21,1%) F/F (36,8%)	G/G (42,9%) G/F (14,2%) F/F (42,9%)	G/G (28,6%) G/F (14,2%) F/F (28,6%)	13,2%
24	G/G (7,1%) G/F (35,7%) F/F (42,9%)	G/G (16,7%) G/F (33,3%) F/F (50%)	G/G (0%) G/F (16,7%) F/F (16,7%)	14,3%
25	G/G (64%) G/F (32%) F/F (4%)	G/G (100%) G/F (0%) F/F (0%)	G/G (50%) G/F (0%) F/F (0%)	4%
26	G/G (43,2%) G/F (24,3%) F/F (32,4%)	G/G (50%) G/F (50%) F/F (0%)	G/G (50%) G/F (25%) F/F (0%)	8,1%
27	G/G (60,6%) G/F (21,2%) F/F (18%)	G/G (25%) G/F (0%) F/F (75%)	G/G (25%) G/F (0%) F/F (50%)	9,1%
<b>Moyennes sommaires</b>	G (x = 42,5%) G/F (x = 24,7%) F (x = 30,4%)	G (x = 47,4%) G/F (x = 16,3%) F (x = 36,3%)	G (x = 29,8%) G/F (x = 9,3%) F (x = 24,2%)	9,8%

Tableau 47

Comparaison entre les perceptions des enfants et des enseignants de deuxième année  
quant aux liens d'amitié selon le sexe

Classes de 2 <sup>ième</sup>	Les enfants identifient davantage de liens entre...	L'enseignante <u>identifie</u> davantage de liens d'amitié entre...	Il y a davantage de <u>confirmation</u> pour les liens d'amitié entre...	Enfants versus enseignant e...
18	G/G (38,7%) G/F (3,2%) F/F (58,1%)	G/G (27,3%) G/F (0%) F/F (72,7%)	G/G (18,2%) G/F (0%) F/F (54,5%)	25,8%
19	G/G (45,8%) G/F (16,7%) F/F (37,5%)	G/G (60%) G/F (0%) F/F (40%)	G/G (10%) G/F (0%) F/F (30%)	16,7%
20	G/G (27,6%) G/F (24,1%) F/F (48,3%)	G/G (14,3%) G/F (14,3%) F/F (71,4%)	G/G (0%) G/F (0%) F/F (42,9%)	10,3%
21	G/G (24,3%) G/F (29,7%) F/F (45,9%)	G/G (37,5%) G/F (12,5%) F/F (50%)	G/G (25%) G/F (12,5%) F/F (37,5%)	16,2%
Moyennes sommaires	G (x = 34,1%) G/F (x = 18,4%) F (x = 47,5%)	G (x = 34,8%) G/F (x = 6,7%) F (x = 58,5%)	G (x = 13,3%) G/F (x = 3,1%) F (x = 41,2%)	17,25%

Tableau 48

Comparaison entre les perceptions des enfants et des enseignants de troisième année  
quant aux liens d'amitié selon le sexe

<b>Classes de 3<sup>ième</sup></b>	<b>Les enfants identifient davantage de liens entre...</b>	<b>L'enseignante <u>identifie</u> davantage de liens d'amitié entre...</b>	<b>Il y a davantage de <u>confirmation</u> pour les liens d'amitié entre...</b>	<b>Enfants versus enseignante...</b>
<b>15</b>	G/G (42,9%) G/F (21,4%) F/F (35,7%)	G/G (28,6%) G/F (14,3%) F/F (57,1%)	G/G (28,6%) G/F (0%) F/F (28,6%)	<b>28,6%</b>
<b>16</b>	G/G (34,5%) G/F (20,7%) F/F (44,8%)	G/G (37,5%) G/F (12,5%) F/F (50%)	G/G (37,5%) G/F (0%) F/F (37,5%)	<b>20,7%</b>
<b>17</b>	G/G (66,7%) G/F (15,2%) F/F (18,2%)	G/G (70%) G/F (0%) F/F (30%)	G/G (40%) G/F (0%) F/F (10%)	<b>15,2%</b>
<b>Moyennes sommaires</b>	G (x = 48%) G/F (x = 19,1%) F (x = 32,9%)	G (x = 45,3%) G/F (x = 8,9%) F (x = 45,7%)*	G (x = 35,4%) G/F (x = 0%) F (x = 25,3%)	<b>21,5%</b>

*Relatedness Questionnaire (RQ) (Lynch & Cicchetti, 1997)*

*Proximité relationnelle et sécurité émotionnelle*

Tableau 49

Cotes moyennes et écarts types de la mesure de proximité relationnelle selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	11	24	20,52	3,37
	Fille	57	10	24	19,93	3,72
Première année	Garçon	41	6	24	18,17	4,31
	Fille	40	9	24	17,88	3,73
Deuxième année	Garçon	30	9	24	17,47	3,78
	Fille	32	10	24	18,22	3,77

Tableau 50

Cotes moyennes et écarts types de la mesure de qualité émotionnelle selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	27	50	43,61	4,89
	Fille	57	32	50	45,11	4,57
Première année	Garçon	41	29	50	44,24	5,07
	Fille	40	26	50	44,30	5,61
Deuxième année	Garçon	30	21	48	42,17	6,18
	Fille	32	36	50	43,47	4,37

*Feelings about School* (Valeski & Stipek, 2001)

*Perception de compétence et sentiments envers l'école*

Tableau 51

Cotes moyennes et écarts types de la perception de compétence en mathématique selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	4	15	13,45	2,09
	Fille	57	5	15	13,47	1,97
Première année	Garçon	41	5	15	12,34	2,73
	Fille	40	5	15	12,28	2,42
Deuxième année	Garçon	30	3	15	11,30	3,22
	Fille	32	4	15	11,59	2,95

Tableau 52

Cotes moyennes et écarts types de la mesure d'attitude générale de l'enfant envers l'école selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	6	15	12,80	2,40
	Fille	57	7	15	13,09	2,34
Première année	Garçon	41	5	15	10,85	3,29
	Fille	40	3	15	12,70	3,15
Deuxième année	Garçon	30	5	15	10,03	2,68
	Fille	32	5	15	11,31	2,40

Tableau 53

Cotes moyennes et écarts types de la perception de compétence en lecture selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	6	15	13,62	2,13
	Fille	57	7	15	13,91	1,80
Première année	Garçon	41	5	15	12,85	2,33
	Fille	40	8	15	13,53	2,00
Deuxième année	Garçon	30	5	15	12,60	2,43
	Fille	32	8	15	12,84	2,08

*Preschool Learning Behavior Scale* (McDermott & coll., 2002)

*Comportements d'apprentissage*

Tableau 54

Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage  
(motivation/compétence, attention/persévérance et attitude envers les apprentissages)  
selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Précolaire	Garçon	68	10	54	41,01	11,45
	Fille	53	10	54	45,38	9,71
Première année	Garçon	41	24	54	42,49	8,51
	Fille	39	18	54	48,54	7,05
Deuxième année	Garçon	31	14	54	42,58	11,93
	Fille	30	19	54	46,70	9,69

Tableau 55

Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage de motivation/compétence selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	68	6	22	16,76	4,69
	Fille	54	4	22	18,20	4,25
Première année	Garçon	41	9	22	17,76	3,55
	Fille	39	5	22	19,54	3,44
Deuxième année	Garçon	31	6	22	18,16	4,33
	Fille	32	7	22	18,41	4,51

Tableau 56

Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage  
d'attention/persévérance selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	0	18	12,77	4,91
	Fille	57	0	18	14,72	4,19
Première année	Garçon	41	5	18	13,20	4,04
	Fille	40	4	18	16,08	3,00
Deuxième année	Garçon	31	3	18	13,00	5,29
	Fille	31	4	18	15,06	4,33

Tableau 57

Cotes moyennes et écarts types de la mesure des comportements d'apprentissage  
d'attitude envers les apprentissages selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	4	14	11,58	2,64
	Fille	56	6	14	12,73	1,60
Première année	Garçon	41	7	14	11,54	2,05
	Fille	40	9	14	13,00	1,24
Deuxième année	Garçon	31	2	14	11,42	3,06
	Fille	31	8	14	13,06	1,41

*Teacher Rating Scale of School Adjustment (Ladd, Birch & Buhs, 1999)*

*Participation académique et attitudes envers l'école*

Tableau 58

Cotes moyennes et écarts types de la mesure de participation académique (participation autonome et participation coopérative) selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	3	22	16,83	4,95
	Fille	57	7	22	18,89	4,10
Première année	Garçon	41	8	22	16,49	4,08
	Fille	40	11	22	19,90	3,11
Deuxième année	Garçon	31	1	22	16,52	6,00
	Fille	32	8	22	18,78	4,00

Tableau 59

Cotes moyennes et écarts types de la mesure de participation autonome selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	0	8	5,72	2,40
	Fille	57	0	8	6,42	2,15
Première année	Garçon	41	0	8	5,39	2,26
	Fille	40	1	8	6,83	1,68
Deuxième année	Garçon	31	0	8	5,35	2,63
	Fille	32	2	8	6,28	2,22

Tableau 60

Cotes moyennes et écarts types de la mesure de participation coopérative selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	69	3	14	11,10	2,80
	Fille	57	6	14	12,47	2,18
Première année	Garçon	41	8	14	11,10	2,18
	Fille	40	7	14	13,08	1,73
Deuxième année	Garçon	31	1	14	11,16	3,58
	Fille	32	6	14	12,50	2,13

Tableau 61

Cotes moyennes et écarts types de la mesure des sentiments positifs envers l'école selon le niveau et le sexe

Niveau scolaire	Sexe des sujets	N	Minimum	Maximum	M	É
Préscolaire	Garçon	67	0	5	1,22	1,41
	Fille	56	0	7	1,11	1,85
Première année	Garçon	41	0	4	,78	1,06
	Fille	40	0	3	,25	,74
Deuxième année	Garçon	31	0	8	,94	1,73
	Fille	32	0	9	1,16	2,23

*Comportement du groupe (Birch & Ladd, 1997)*

Tableau 62

Cote donnée par l'enseignante à son groupe

Niveau scolaire	Code des enseignantes participantes	N	Cote donnée par l'enseignante
Première année	23	22	3
	22	22	4
	24	22	4
	26	22	4
	27	22	5
	25	17	2
Deuxième année	18	22	3
	19	19	4
	21	22	5
	20	20	3
Troisième année	15	22	3
	16	21	3
	17	22	4

La présentation successive de données descriptives laisse place, dans le chapitre suivant au rayonnement scientifique de la présente étude.

*Rayonnement scientifique*

Ce chapitre met en lumière le rayonnement scientifique du présent projet, et ce, sous deux volets. Le premier volet est consacré à la formation d'étudiants. Le second aborde les publications, communications et autres productions qui se rapportent à l'étude.

### Formation d'étudiants

Cette partie présente successivement l'ensemble des auxiliaires de recherche qui ont pris part au projet ainsi que celles qui ont poursuivi des études de deuxième et de troisième cycle dans ce contexte. Un résumé ou une synthèse de leurs travaux respectifs est par la suite présenté.

### *Présentation des auxiliaires de recherche*

Au total neuf auxiliaires de recherche ont contribué au succès du présent projet. Ces dernières ont mis à profit leur savoir-faire dans différents contextes, dont ceux de la préparation de la collecte, de la saisie et de l'analyse des données ainsi que des rencontres de diffusion. À titre de futures enseignantes, elles ont été en mesure de favoriser l'établissement d'un climat de confiance tant avec les enfants qu'avec les enseignantes participantes. De plus, dans le cadre du Temps 2, nous avons pu bénéficier des habiletés et compétences d'une stagiaire en infographie qui a réalisé pour nous une

banque d'images ainsi que des modèles d'affiches en vue de futures communications. Le Tableau 63 présente l'ensemble des collaboratrices ayant apporté leur contribution au projet.

Tableau 63

Collaboratrices du projet 2004-2007

Christine Baril, Bachelière en éducation	Jocelyne Dupont, Bachelière en éducation
Denyse Blondin Ph.D, Université du Québec à Montréal	Cynthia Ferron, Bachelière en éducation
Ursule Cinq-Mars, Bachelière en psychologie	Elise Martin, Bachelière en éducation
Chantale Comtois, Bachelière en éducation	Laury Grimard, Infographiste
Elisabeth Daneault, Bachelière en éducation	Rachel Valois, Bachelière en éducation

Dans la foulée de ce projet, Elisabeth Daneault et Jocelyne Dupont ont complété leur scolarité et sont en voie d'obtenir leur diplôme d'études de deuxième cycle en sciences de l'éducation. De plus, Denyse Blondin a complété ses études de troisième cycle en sciences de l'éducation. À l'automne 2007, Elisabeth Daneault et Ursule Cinq-Mars entameront leurs études de troisième cycle l'une en éducation et l'autre en psychologie.

### *Résumé ou synthèse des travaux de trois étudiantes*

#### *Étude des liens entre la présence d'amitié réciproques, les comportements d'apprentissage et la participation académique en début de scolarisation (Daneault, 2007)*

Cette section rend compte d'un travail de recherche effectué comme exigence partielle dans le cadre d'études de deuxième cycle. La problématique, la question, les objectifs de recherche, la méthodologie, des résultats ainsi que des éléments de discussion y sont présentés de manière successive.

#### Problématique

La motivation à fréquenter l'école est souhaitable chez les élèves. Cependant, des recherches montrent que cette motivation et cet enthousiasme à aller à l'école semblent s'estomper rapidement, et ce, dès le niveau primaire. Selon Ladd et Coleman (1997), les jeunes élèves ont une attitude positive envers l'école au préscolaire qui s'estompe à partir de la troisième année. Ces résultats laissent croire que les interventions relatives à la motivation et la persévérance scolaire ne doivent pas uniquement être orientées vers les élèves de niveau secondaire.

À cet effet, un grand nombre d'études menées ont visé l'identification de piste d'intervention afin de contrer les effets nocifs du manque de motivation et de l'échec scolaire. D'autres ont porté sur les habiletés liées au succès chez les enfants qui fréquentent les écoles primaires (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004) ce qui a permis de porter un regard nouveau sur la réussite scolaire, et ce, dès les premières années de scolarisation plutôt que d'aborder uniquement le phénomène chez les élèves de niveau secondaire.

Par ailleurs, des recherches montrent que certaines compétences pourraient expliquer la réussite scolaire. Ces dernières relèvent du développement langagier et de

l'apprentissage de la lecture, mais aussi des interactions sociales (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Ladd & Burgess, 1999). En milieu scolaire, les relations sociales sont constitutives du processus d'apprentissage puisque l'émergence des apprentissages s'effectue de concert avec les autres et aussi par leur entremise. En ce sens, l'apprentissage est d'abord partagé pour ensuite être intégré par l'élève. L'enfant de niveau préscolaire est, de cette idée, appelé à se construire un bagage qui inclut des dimensions cognitives et sociales qu'il ne possède pas à son entrée à l'école. Cependant, peu d'études ont exploré les liens qui existent entre les relations sociales et l'adaptation à l'environnement scolaire (Ladd, Buhs & Troop, 2002; Buhs, 2005). À cet effet, cette étude met l'accent sur la vie sociorelationnelle des enfants et sur leur adaptation au contexte scolaire.

#### Question de recherche

- Est-ce que le fait d'avoir des liens d'amitié réciproques influence l'émergence de comportements d'apprentissage et la participation en classe au début de la scolarisation?

Le choix de cette question s'explique par le manque de connaissances relatives au rôle joué par les amitiés réciproques et aussi relativement à leurs incidences sur la motivation et le goût de fréquenter l'école. Comme l'étude des amitiés réciproques peut inclure simultanément un regard sur les liens réciproques négatifs, il paraît pertinent de retenir que ces deux dimensions (positive et négative) peuvent avoir des incidences sur la motivation, le goût de fréquenter l'école, les comportements adoptés par les enfants en situation d'apprentissage et sur la participation académique (Abecassis, Hartup, Haselager, Scholte & Van Lieshout, 2002).

## Objectifs

Les objectifs rattachés à la question de recherche, dans le cadre de cette étude visent à expliquer la nature des liens qui pourraient exister entre les concepts étudiés. Ainsi, deux objectifs de recherche guident la présente étude :

- Décrire les liens qui existent entre la présence d'amitiés et l'émergence de comportement d'apprentissage au début de la scolarisation.
- Décrire les liens qui existent entre la présence d'amitiés et la participation en classe au début de la scolarisation.

## Méthodologie

*Participants.* Des enseignantes provenant de cinq écoles différentes situées en milieu urbain (trois écoles), semi-urbain (une école) et rural (une école) ont été retenues pour cette étude. Huit d'entre elles oeuvrent au préscolaire et dix autres en première année. Au total, les données de 322 enfants (G = 170 ou 52, 80 %; F = 152 ou 47, 20 %) ont été utilisées.

## Instruments de mesure

*Liens d'amitié réciproques :* Les mesures relatives aux liens positifs réciproques ont été prélevées à l'aide d'une adaptation de la procédure de Bernt, Perry et Miller (1988) qui consiste à demander aux élèves de classer à l'aide de pictogrammes l'ensemble de leurs pairs de classe en fonction de l'échelle suivante : *j'aime beaucoup* (4), *j'aime bien* (3), *ne me dérange pas* (2) et *je n'aime pas du tout* (1).

*Comportements d'apprentissage :* Des scores associés aux comportements d'apprentissage ont été recueillis auprès des enseignantes participantes à l'aide du *Preschool Learning Behavior Scale* (McDermott, Leigh & Perry, 2002). L'utilisation de trois sous-échelles de mesure correspondant respectivement aux comportements de motivation/compétence, d'attention/persévérance et d'attitude envers les apprentissages

a été retenue. Ainsi, les enseignantes ont livré leurs perceptions à l'aide d'une échelle de Likert comportant trois possibilités de réponse : *souvent* (2), *parfois* (1) et *ne s'applique pas* (0).

*Participation académique* : Des scores associés à la participation académique ont été recueillis auprès des enseignantes participantes par l'entremise du *Teacher Rating Scale of School Adjustment* (Ladd, Birch & Buhs, 1999). Ce sont particulièrement les échelles de participation autonome et de participation coopérative qui ont été utilisées et pour lesquelles les perceptions ont été mesurées à l'aide d'une échelle de Likert en trois points : *s'applique régulièrement* (2), *s'applique parfois* (1) et *ne s'applique pas* (0).

## Résultats

Les résultats descriptifs liés aux amitiés réciproques comprennent une mesure globale : celle du nombre d'amitiés réciproques. D'autre part, la variable rattachée aux comportements d'apprentissage comprend trois mesures : la motivation /compétence, l'attention/persévérance et l'attitude envers les apprentissages. La variable participation quant à elle, comprend deux mesures : la participation autonome et la participation coopérative.

Les scores moyens obtenus relativement aux amitiés réciproques pour les filles et les garçons sont similaires et il semble que le nombre moyen d'amitiés réciproques pour les filles et les garçons soit sensiblement le même ( $p = 0,619$ ).

Les résultats montrent que le fait d'avoir des amitiés réciproques affecte l'ensemble des comportements d'apprentissage mesurés tant pour les filles ( $\beta = 0,311$  ;  $p = 0,000$ ) que pour les garçons ( $\beta = 0,182$  ;  $p = 0,018$ ). De plus, les amitiés réciproques permettent d'expliquer de façon significative une partie de la variance de l'ensemble des comportements d'apprentissage. Chez les filles, les amitiés réciproques permettent d'expliquer 10 % de la variance des comportements d'apprentissage alors que chez les

garçons elles ne permettent d'expliquer que 3 % de la variance des comportements d'apprentissage.

De manière distincte, les amitiés réciproques sont liées, tant pour les filles que pour les garçons, aux différentes dimensions des comportements d'apprentissage : la motivation/compétence pour les filles ( $\beta = 0,285$  ;  $p = 0,000$ ) et pour les garçons ( $\beta = 0,166$  ;  $p = 0,031$ ) ; d'attention/persévérance pour les filles ( $\beta = 0,277$  ;  $p = 0,001$ ) et pour les garçons ( $\beta = 0,148$  ;  $p = 0,053$ ) et l'attitude envers les apprentissages pour les filles ( $\beta = 0,236$  ;  $p = 0,003$ ) et pour les garçons ( $\beta = 0,133$  ;  $p = 0,083$ ). À cet égard, les amitiés réciproques permettent d'expliquer 8 % de la variance de motivation/compétence pour les filles et de 3 % pour les garçons. Relativement à la persévérance, les amitiés réciproques permettent d'expliquer 8 % de la variance de pour les filles et de 2 % pour les garçons. Pour ce qui est de l'attitude envers les apprentissages, les amitiés réciproques permettent d'expliquer 6 % de la variance pour les filles et de 2 % pour les garçons.

Le deuxième objectif vise, quant à lui, à décrire les liens qui existent entre les amitiés réciproques et la participation en classe. Comme dans le cas des comportements d'apprentissage, la participation a été prise en considération de manière globale puis distincte, et ce, toujours dans le but de mieux comprendre la nature des relations qui existent ainsi que leur force.

En ce qui concerne la deuxième série de régression, les résultats indiquent que les amitiés réciproques affectent l'ensemble des mesures de participation académique tant pour les filles ( $\beta = 0,256$  ;  $p = 0,001$ ) que pour les garçons ( $\beta = 0,229$  ;  $p = 0,003$ ). Les amitiés réciproques permettent d'expliquer de façon significative une partie de la variance de l'ensemble de la participation académique. Chez les filles, les amitiés réciproques permettent d'expliquer 7 % de la variance de la participation académique

alors que chez les garçons elle ne permet d'expliquer que 5 % de la variance des comportements d'apprentissage.

Considérées distinctement, les amitiés réciproques affectent l'ensemble des échelles de participation académique tant pour les filles ( $\beta = 0,256$  ;  $p = 0,001$ ) que pour les garçons ( $\beta = 0,229$  ;  $p = 0,003$ ). De manière distincte, les amitiés réciproques affectent la participation coopérative tant pour les filles ( $\beta = 0,238$  ;  $p = 0,003$ ) que pour les garçons ( $\beta = 0,198$  ;  $p = 0,010$ ). De plus, les amitiés réciproques affectent également la participation autonome tant pour les filles ( $\beta = 0,245$  ;  $p = 0,002$ ) que pour les garçons ( $\beta = 0,238$  ;  $p = 0,002$ ). À cet effet, les amitiés réciproques permettent d'expliquer 6 % de la variance de participation autonome pour les filles et 6 % pour les garçons. Relativement à la participation coopérative, les amitiés réciproques permettent d'expliquer 6 % de la variance de pour les filles et de 4 % pour les garçons.

### Éléments de discussion

Dans le cadre de la présente étude, il s'avère pertinent de souligner l'obtention, chez les filles, de scores moyens supérieurs à ceux obtenus par les garçons, et ce, pour toutes les dimensions mesurées soit respectivement : les liens d'amitiés réciproques, les comportements d'apprentissage (motivation/compétence, d'attention/persévérance et d'attitude envers les apprentissages) et la participation académique (participation autonome et participation coopérative). Ces résultats vont dans le sens de ceux qui ont été obtenus dans le cadre de récentes études menées auprès d'enfants de niveau préscolaire et de première année. À cet effet, Schafer, Shur, Macri-Summers et MacDonald (2004) rapportent que les filles âgées de trois à cinq ans et demi développent plus d'amitiés réciproques comparativement aux garçons du même âge. Ces chercheurs précisent également que les filles obtiennent des scores plus élevés comparativement aux garçons en matière de comportements d'apprentissage (motivation/compétence, attention/persévérance et attitude envers les apprentissages).

D'autre part, l'étude menée par Ladd, Birch et Buhs (1999) montre que les filles dont la moyenne d'âge est de cinq ans obtiennent des scores plus élevés relativement à la participation académique (participation autonome, participation coopérative) comparativement aux garçons du même âge. Ces chercheurs précisent également que les enfants qui ont davantage de liens d'amitié obtiennent des scores plus élevés de manière globale aux échelles de participation académique.

Sur le plan des analyses statistiques, les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude indiquent, tant pour les filles que pour les garçons, que les amitiés réciproques expliquent une partie de la variance pour l'ensemble des dimensions mesurées en matière de comportements d'apprentissage (motivation/compétence, attention/persévérance et attitude envers les apprentissages) et de participation académique (participation autonome, participation coopérative).

Les résultats présentés dans cette étude sont comparables à ceux obtenus dans le cadre d'autres travaux menés auprès d'élèves du préscolaire dans lesquels les auteurs montrent que le fait d'avoir des relations positives avec les pairs favorise le bien-être de l'enfant en contexte scolaire en stimulant l'engagement au sein des activités de la classe (Wentzel & Watkins, 2002).

La présence de liens d'amitié réciproques explique un pourcentage significatif de variation des comportements d'apprentissage et de participation académique au début de la fréquentation scolaire. Les variances dans les résultats des variables dépendantes, bien que faibles, sont significatives.

La mise en lumière de l'existence de ces liens permet de souligner le caractère complexe de la situation dans laquelle les variables opèrent. À cet effet, il est nécessaire d'envisager qu'un ensemble de facteurs influencent respectivement les comportements d'apprentissage et la participation académique. Les amitiés réciproques sont au nombre

des facteurs significatifs. Dans cette perspective, l'émergence de liens d'amitié réciproques constitue une dimension sur laquelle l'enseignant peut exercer une influence afin de favoriser une trajectoire scolaire positive chez les élèves dès le préscolaire.

En parallèle avec les constats effectués, les résultats de cette étude peuvent s'expliquer par les ressources que peuvent constituer les amitiés réciproques pour les enfants d'âge scolaire. À cet égard, des chercheurs montrent que le fait d'avoir des relations positives avec les pairs agit à titre de facteur de protection au sein du développement de l'enfant en stimulant à la fois l'exploration de l'environnement physique et social et en favorisant le développement cognitif (Hay, Payne & Chadwick, 2004 ; Sebanc, 2003 ; Criss, Pettit, Bates, Dodge & Lapp, 2002).

La présence d'amitiés réciproques peut donc contribuer à stimuler l'enfant dans le contexte de la classe. Autrement dit, pour un enfant, l'absence ou la faible présence d'amitiés réciproques est susceptible d'affecter de manière négative ses comportements d'apprentissage (motivation/compétence, attention/persévérance et attitude envers les apprentissages) et sa participation académique (participation autonome et participation coopérative).

*Comment les enseignants perçoivent leur rôle dans le processus d'acquisition des compétences sociales des élèves au début de la scolarisation (Dupont, 2007)*

Cette seconde section rend compte d'un autre travail de recherche effectué comme exigence partielle dans le cadre d'études de deuxième cycle. La problématique, la question, la méthodologie ainsi que les stratégies d'analyses des résultats envisagées y sont présentées de manière successive.

### Problématique

L'enseignant est appelé à soutenir l'acquisition de compétences sociales qui contribuent à faire de l'élève un citoyen responsable, un collaborateur et un membre actif en classe à l'intérieur des situations d'apprentissage. Le présent travail de recherche propose de faire ressortir les pratiques pédagogiques enseignantes adaptées aux objectifs de socialisation du curriculum actuel et d'examiner les perceptions des enseignantes sous l'angle des croyances d'efficacité puisées à la théorie de Bandura (2003). En outre, lorsqu'il parle des enseignants, Bandura (2003) présente le sentiment d'efficacité en terme de croyance d'efficacité perçue par l'enseignant.

Plusieurs recherches ont contribué à documenter l'importance de la socialisation des enfants dans leur parcours scolaire. L'objet de ce travail de recherche n'est pas de démontrer l'importance de la socialisation en début de scolarisation, mais plutôt de comprendre la place de l'enseignant dans ce processus d'acquisition. Le mandat de l'enseignant à ce propos se révèle important et son action profonde dans sa pratique marquera son implication. Il est appelé à développer et à utiliser des stratégies pédagogiques favorisant l'acquisition de compétences sociales chez ses jeunes. En ce sens, Bandura (2003) soutient que la croyance que l'enseignant a de son efficacité assurera une plus ou moins grande implication auprès de ses élèves. À cet effet, ce travail de recherche est guidé par le désir d'expliquer l'influence que cette croyance d'efficacité peut avoir dans l'acquisition de la compétence sociale de ses élèves.

Une première composante du problème de recherche vient d'un manque de connaissances en ce qui a trait aux stratégies mises en place par les enseignants pour favoriser l'acquisition de compétences sociales que le programme de formation à l'école québécoise (MELS, 2001) présente sous les traits d'une compétence transversale d'ordre personnel et social qui vise à structurer l'identité des élèves et à les inciter à coopérer.

La croyance d'efficacité des enseignants à l'égard de leurs tâches est inconnue et il s'avère pertinent d'explorer cette piste pour mieux comprendre comment ils peuvent s'acquitter de ces responsabilités à l'endroit des élèves. Conséquemment, en plus de décrire les stratégies mises en place, notre étude s'attarde à documenter les perceptions des enseignants quant à leur rôle dans l'acquisition de compétences sociales en début de scolarisation. De manière spécifique, une deuxième composante du problème concerne la croyance d'efficacité de l'enseignant de la maternelle et du premier cycle du primaire dans sa pratique pédagogique. À cet effet, Anderson, Greene et Loewen (1988) remarquent que les croyances des enseignants en leur efficacité pédagogique sont un prédicteur bien plus fort de la réussite scolaire des jeunes élèves que des plus âgés. Ainsi, en documentant les croyances d'efficacité des enseignants à l'égard du développement de la compétence sociale chez les élèves, nous contribuons à identifier des pratiques éducatives (Coutu, Lavigne & Dubeau, 2002) susceptibles d'en favoriser l'acquisition.

#### Questions de recherche

Notre démarche nous amène à nous demander comment les enseignants perçoivent leur pratique pédagogique en rapport avec la socialisation de leurs élèves. De manière plus spécifique, deux questions de recherche se dégagent :

- 1) Quelles stratégies pédagogiques ou pratiques sont mises en œuvre par les enseignants pour favoriser l'acquisition des compétences sociales des élèves en début de scolarisation?

- 2) Quelle est la croyance d'efficacité des enseignants en ce qui regarde leur rôle à jouer dans l'acquisition des compétences sociales des élèves en début de scolarisation?

### Methodologie

Jusqu'à maintenant, des recherches de type quantitatif ont été menées sur la croyance d'efficacité des enseignants en association avec divers facteurs prédictifs. Par son originalité, ce travail de recherche apportera un éclairage différent puisque son objectif n'est pas de mesurer la croyance d'efficacité, mais d'en comprendre la portée dans un cadre particulier et pertinent au contexte scolaire actuel. Ainsi, une meilleure compréhension de la théorie de Bandura, et ce, en l'associant à la pratique pédagogique qui permet la socialisation des élèves en activité d'apprentissage. Nous répondons alors à un besoin de connaissance touchant la croyance d'efficacité de l'enseignant du primaire dans le cadre particulier des attentes gouvernementales relatives à la socialisation des jeunes élèves québécois. C'est pourquoi une recherche de type qualitatif est effectuée ce qui permet aux enseignantes de s'exprimer et d'expliquer leurs perceptions.

L'entrevue semi-dirigée a servi à la cueillette des données. Des enseignantes de maternelle, de première et de deuxième année ont été recrutées. Pour des raisons pratiques liées au fait qu'il s'agit d'un exercice de formation à la recherche, le nombre d'enseignantes a été limité à quatre et les entretiens ont duré environ 75 minutes chacun. Puisqu'il ne s'agit pas d'en arriver à une généralisation, notre considération se porte sur l'expérience de chaque enseignante. Le présent travail va dans le même sens que Savoie-Zajc (2000) puisqu'il s'inscrit dans le courant interprétatif et vise à mieux comprendre le sens que les enseignantes donnent à leur expérience. En effet, cette étude est orientée sur les perceptions qu'ont les enseignants de leur rôle et leur expérience est déterminante en ce sens.

Une enseignante de maternelle, une enseignante de première année et deux enseignantes de deuxième année ont accepté de répondre aux questions (N = 4). De façon novatrice, ce travail de recherche vise à apporter sa contribution au domaine de l'éducation en donnant l'occasion aux enseignantes de dire quel sens elles donnent aux éléments qui leur sont présentés à l'égard de leur croyance d'efficacité. À cet effet, la méthode qualitative offre aux participantes de commenter librement les thèmes présentés par l'interviewer sous forme de questions ouvertes.

#### Instruments de collecte de données

L'entrevue semi-dirigée est le moyen privilégié dans le contexte de cette recherche. Ainsi, l'utilisation d'un canevas d'entrevue qui compte quatre parties a été retenue. La première partie est composée de questions factuelles concernant chaque participante. La seconde comporte des questions sur le contexte de réforme et visent à amorcer la discussion avec les participantes en favorisant l'expression de leur vision ainsi que de leur position à ce propos, à l'égard de l'acquisition des compétences en général et particulièrement de la compétence sociale. Dans cette seconde partie, une attention a été accordée à la réflexion des enseignantes sur le sujet, car au moment de mener ces entrevues, la majorité des écoles amorçaient depuis peu l'implantation de la réforme ministérielle. L'importance de tenir compte de ce contexte particulier est apparue fondamentale puisqu'il pouvait teinter les propos des participantes.

La troisième partie de l'entrevue comporte des questions qui traitent des stratégies pédagogiques les plus populaires afin de favoriser la socialisation chez les élèves. En ce sens, l'utilisation du questionnaire *The Playmates and Friends Questionnaire for Teachers* (Buysse, Davis Goldman & Skinner, 2003) a été retenue. Cet instrument déjà administré à des enseignants lors d'une étude quantitative (Donohue, Perry, Weinstein, 2003), a été adapté aux besoins du présent travail de recherche. À cet effet, les énoncés ont été traduits en français et les onze stratégies que prévus par l'instrument ont été présentées aux participantes. Lors de la passation du

questionnaire, les enseignantes ont commenté l'utilisation qu'elles font ou ne font pas de ces stratégies, la fréquence à laquelle elles les intègrent dans leur enseignement en plus d'expliquer les contextes dans lesquels elles les utilisent.

La quatrième partie du canevas d'entrevue est inspirée de l'instrument de mesure *Teacher Efficacy Scale* développé par Gibson et Dembo (1984), et traduit en français dans le cadre d'une étude de type quantitatif menée par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001). Cependant, plutôt que de poser les questions contenues dans cet instrument de façon fermée, nous les avons posées d'une façon ouverte. Cette modification a permis aux participantes de développer leurs réponses. Ainsi, le questionnaire a fait l'objet d'une adaptation rendant plus accessibles les questions et réponses dans le contexte d'entrevue. La croyance d'efficacité n'a pas été mesurée puisque le but de ce présent travail de recherche vise davantage à l'expliquer.

## Résultats

Cette étape de la recherche est en cours. Les entrevues ont été enregistrées et les transcriptions effectuées. Les transcriptions ont été lues et des thèmes potentiels qui permettent de classifier les données d'une manière plus générale ont été notés. Autrement dit, des unités de classification ont été déterminées pour donner un sens plus orienté aux propos des participantes.

A l'aide du logiciel NVivo, des thèmes émergeant du discours des participantes ont été soulevés. Cette étape ne fut que préparatoire. Elle a permis un découpage de l'information et le repérage de la cohérence entre les réponses des participantes. Par la suite, à l'aide du traitement de texte, l'analyse thématique (Paillé, 1996) se poursuit.

L'ensemble de ce processus vise une meilleure compréhension des propos de chaque participante en reprenant chaque entrevue et en attribuant un thème aux extraits ciblés. Cela permet de tracer une évolution dans les propos tenus par chaque

participante. L'étape suivante consiste à regrouper des extraits afin de ne retenir que les données les plus importantes et d'expliquer la perception qu'ont les participantes de leur rôle d'enseignante. Certaines appellations tendent à être modifiées éventuellement, et ce, compte tenu des regroupements qui permettent d'apporter plus de précision aux propos exposés. Ainsi, un rapprochement entre les propos des participantes et les objectifs de recherche fixés, oriente le présent travail de recherche vers une compréhension contextuelle des perceptions des enseignantes interviewées. Finalement, il sera possible de construire un arbre thématique présentant le raffinement de cette démarche de thématisation sous les traits des résultats obtenus.

*Étude des relations entre la participation de l'élève en classe, les expériences sociales entre pairs et le sentiment d'appartenance au début de la fréquentation scolaire  
(Blondin, 2006)*

Cette troisième section rend compte d'un autre travail de recherche effectué comme exigence partielle dans le cadre d'études de troisième cycle. Le résumé est ici présenté.

L'objectif de cette recherche est d'examiner les relations entre la participation de l'élève aux activités d'apprentissage, les expériences sociales avec les pairs et le sentiment d'appartenance envers le groupe au début de la fréquentation scolaire. La participation de l'élève aux activités d'apprentissage est considérée comme un gage de réussite à l'école et à ce titre, l'identification des facteurs qui favorisent la participation de l'élève constitue une préoccupation actuelle en éducation. Des recherches récentes en psychologie suggèrent que des facteurs socio-affectifs comme les expériences sociales entre pairs et le sentiment d'appartenance au groupe pourraient favoriser la participation de l'élève au même titre que les facteurs cognitifs traditionnellement privilégiés en éducation (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Furrer & Skinner, 2003). Dans le cadre de cette étude, les expériences sociales sont examinées à partir de la préférence sociale, des liens d'amitié et de l'inclusion dans des groupes informels tandis que le sentiment d'appartenance est décrit par la recherche de proximité relationnelle manifestée par l'élève et l'indice de sa sécurité émotionnelle. La recherche s'appuie sur un devis corrélationnel prédictif comportant deux temps de collecte de données au cours d'une année scolaire. Les participants sont des élèves de 5 à 7 ans, inscrits dans des classes de maternelle à 2<sup>e</sup> année ( $N = 241$ ) ainsi que leurs enseignantes ( $N = 14$ ). Dans l'ensemble, des analyses corrélationnelles suggèrent des associations positives et significatives entre les variables. Des analyses de régression permettent d'identifier plus particulièrement le rôle prédictif de la préférence sociale pour le sentiment d'appartenance et la participation de l'élève à la fin de l'année scolaire. Cependant, l'analyse de régression visant à vérifier l'effet modérateur du sentiment d'appartenance dans le modèle de

variables fournit des résultats non significatifs. Les résultats sont discutés en fonction du modèle motivationnel retenu et des pratiques pédagogiques actuelles au début de la fréquentation scolaire.

## Publications, communications et autres productions

Cette partie présente successivement le dossier scientifique relatif au présent projet. Article scientifique, communications ainsi que rapports de diffusion destinés à la commission scolaire Chemin-du-Roy et aux parents des enfants participants y sont présentés.

Cette section présente un article qui a été publié dans la *Revue préscolaire* en 2005.

*Royer, N. & Coutu, S. (2005). Comment la vie sociale des enfants peut-elle favoriser la réussite scolaire dès la maternelle? Revue préscolaire 43(4), 4-8.*

En renouvelant son programme éducatif pour les classes du préscolaire et du primaire, le ministère de l'Éducation du Québec place désormais au premier plan l'enseignement par compétences, les rapports harmonieux avec les parents et avec la communauté ainsi que l'éducation à la citoyenneté. La vie sociorelationnelle de l'enfant à l'école et les compétences de nature sociale reçoivent une attention nouvelle, plus grande que celle que lui accordaient les précédentes réformes. Une préoccupation centrale de ce renouveau origine de l'urgence de contrer les tendances au décrochage précoce et de réduire l'incidence des difficultés d'adaptation et d'apprentissage à l'intérieur de la population québécoise.

Cet article porte sur une facette de cette vaste problématique de la réussite et de la persévérance scolaire, soit la vie sociale des enfants en classe maternelle. Il traite de l'importance que revêtent les liens interpersonnels entre enfants d'une même classe et il fait valoir que la nature de ces liens a un impact sur le cheminement scolaire de l'élève.

Le rôle de l'enseignante est discuté ici en regard de l'organisation de la classe et des stratégies pédagogiques à privilégier.

Trois principaux paramètres caractérisent la vie sociale des jeunes : les relations d'amitié, le degré d'acceptation dans le groupe et la place dans les réseaux de pairs (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Ces différentes facettes de la vie sociale en classe vont faciliter ou, au contraire, rendre plus difficile la participation de l'enfant à la vie de la classe et, par conséquent, influencer son rendement académique ou le rythme de ses acquisitions. Le but de l'article est de montrer la pertinence de tenir compte de ces paramètres et d'illustrer comment l'enseignante peut soutenir et stimuler la vie sociorelationnelle des élèves de sa classe en référant à diverses stratégies pédagogiques.

#### Les amitiés en classe maternelle

Les amitiés sont des relations à deux fondées sur l'affection mutuelle, la coopération, la confiance (Bagwell & Coie, 2004). Dès l'âge de quatre ans, il n'est pas rare que l'enfant recherche la présence de pairs particuliers et qu'il manifeste son intérêt pour la réciprocité et la coopération avec ces quelques pairs de son choix (Howes, 1996). Les relations d'amitié offrent des occasions de collaborer et de connaître l'intimité. Elles stimulent l'acquisition d'habiletés relationnelles, telles que la sensibilité à l'autre et la capacité de considérer le point de vue de l'autre, en plus de soutenir le développement de l'estime de soi. Elles offrent donc de multiples occasions favorables au développement social, émotionnel et cognitif (Newcomb & Bagwell, 1996; Buysse, Goldman & Skinner, 2002).

Pourquoi s'intéresser aux amitiés entre enfants d'une même classe? En quoi les amitiés concernent-elles les enseignantes? En plus des bénéfices directs sur le développement de l'enfant, les amitiés favorisent l'adaptation à la maternelle. Une étude a démontré que les enfants qui entraient à la maternelle en compagnie d'un ami développaient une meilleure image de l'école et s'y adaptaient mieux (Ladd & Price, 1987). D'autres études vont dans le même sens en élargissant l'effet protecteur des

amitiés contre divers stressseurs (Berndt, Perry & Miller, 1998; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). Ainsi, lorsque des événements ou circonstances difficiles surviennent, par exemple lorsque l'enfant a mal au ventre ou qu'il oublie une consigne, la présence d'un ami dans la classe peut se faire rassurante. De plus, il a été démontré que les enfants qui entretiennent des amitiés stables sont plus heureux à l'école et présentent moins de problèmes d'adaptation que les enfants qui n'ont pas d'amis stables. Les amis en classe semblent protéger l'enfant d'un sentiment de solitude (Asher & Paquette, 2003). Aussi, comme les amitiés font vivre des relations d'égalité et de réciprocité, elles favorisent la coopération et l'adaptation sociale dès le préscolaire. Or, le nouveau programme scolaire québécois accorde une importance de premier plan à la compétence transversale de coopération. Pour l'enseignante, une façon de faciliter la coopération serait de permettre le regroupement entre amis. Cette stratégie est, le plus souvent, accueillie avec scepticisme par crainte que les amis, lorsque placés en équipe de travail, soient moins attentifs aux activités d'apprentissage. Les études ébranlent ce préjugé : bien que les amis entrent souvent en conflit ou en rivalité, leur motivation à la résolution des conflits est plus grande que parmi les élèves qui ne sont pas liés par l'amitié (Sebanc, 2003). En classe maternelle, l'apprentissage des stratégies de résolutions de conflits interpersonnels se fera donc plus aisément dans des contextes qui incluent des amis.

Un récent courant d'études fait ressortir que la présence d'amis dans la classe favorise un meilleur rendement scolaire (Gifford-Smith & Brownell, 2003). À première vue, cela peut paraître farfelu, mais lorsqu'on examine par quel processus les amis peuvent favoriser les acquisitions scolaires, le rapport entre la vie sociale de l'enfant à l'intérieur de la classe et son rendement se concrétise. L'enfant qui a des amis se sent soutenu, validé personnellement : il développe une meilleure image de l'école et s'adapte mieux à la maternelle. Aussi, il participe davantage aux activités d'apprentissage proposées par l'enseignante : il est donc plus susceptible de progresser selon les visées du programme éducatif. Comme les amitiés sensibilisent les enfants aux

normes sociales, elles peuvent avoir un effet structurant à l'intérieur de la classe : les enfants qui ont des amis en classe ont moins tendance à déranger l'ensemble du groupe selon Gest, Graham-Bermann & Hartup (2001). La plupart du temps, les amitiés sont vécues de façon constructive, mais elles peuvent être nuisibles dans les cas où les conflits prennent le pas sur les moments positifs (Berndt, 2002), ou encore lorsque les enfants s'opposent à l'enseignante et aux activités de la classe.

Une enquête sur les stratégies de l'enseignante pour favoriser la formation des liens d'amitié a été réalisée récemment aux États-Unis (Buysse, Goldman & Skinner, 2003). Les stratégies peu intrusives, comme prévoir des périodes d'activités libres ou laisser les enfants explorer leurs affinités interpersonnelles, se sont avérées les plus courantes. Elles peuvent sembler triviales à première vue, mais elles constituent néanmoins d'importants précurseurs aux relations d'amitié (Guralnick, 2001). Formuler des commentaires à propos des activités que les enfants font ensemble ressort aussi comme étant une stratégie courante qui a le mérite de soutenir les échanges entre enfants et de stimuler la poursuite de l'activité. Faut-il pour autant encourager le plus grand nombre d'amitiés possibles? Bien que la question du nombre d'amis nécessaire ne reçoive pas pour l'instant de réponse probante, certains font remarquer qu'avoir une amitié stable et réciproque est aussi bénéfique que d'en avoir un grand nombre (Wentzel, Barry & Caldwell, 2004), ce qui nous fait croire en l'importance de soutenir la qualité des liens plutôt que la quantité.

L'enseignante qui organise à longueur d'année des activités propices aux échanges spontanés entre enfants et qui aménage l'espace conséquemment permet que les liens interpersonnels puissent se nouer et se maintenir. C'est avant tout dans le cadre d'une pédagogie interactive, à l'intérieur des activités en groupes et en dehors des moments centrés sur l'enseignante que les interactions entre enfants peuvent suivre leur cours.

Le degré d'acceptation de l'enfant par son groupe classe

La popularité, et son opposé, le rejet, ont été largement étudiés en liaison avec l'adaptation sociale de l'enfant à différents âges et avec son cheminement scolaire (Bukowsky & Cillessen, 1998; Hay, 2005). Il est désormais reconnu qu'une bonne acceptation de l'enfant par ses pairs permet d'anticiper un meilleur avenir sur les plans socioaffectif et scolaire (Flook, Repetti & Ullman, 2005). L'enfant qui jouit d'un bon statut à l'intérieur de son groupe se retrouve dans de bonnes conditions pour formuler ses demandes d'aide, que ce soit à l'enseignante ou à ses pairs. Dans un climat social qui lui est favorable, l'enfant participe davantage aux activités de la classe (Buhs & Ladd, 2001). À l'opposé, l'enfant rejeté par ses pairs reçoit peu d'attention positive lorsqu'il demande du soutien à l'apprentissage et il finit par éviter de formuler des questions ou des demandes d'aide (Newman, 2000). Sa motivation envers l'école risque de s'éteindre rapidement en cas de rejet (Wentzel & Asher, 1995).

Ce qui est alors en jeu à l'intérieur de la classe, c'est l'engagement de l'enfant vis-à-vis de cette dernière. L'acceptation de l'enfant par ses pairs enclencherait un processus motivationnel grâce à l'émergence de sentiments positifs envers l'école et envers soi-même comme membre de la classe. L'enfant qui se sent bien dans la classe manifeste beaucoup d'intérêt et participe davantage aux activités organisées par l'enseignante que l'enfant qui ne s'y sent pas bien et qui ne fait pas preuve d'engagement. Et l'enfant qui participe aux activités a plus de chances de développer les compétences attendues que l'enfant qui évite de participer.

Bien sûr, les compétences sociales de l'enfant conditionnent son acceptation dans le groupe (Gifford-Smith & Brownell, 2003). L'enseignante favorise l'acceptation dans son groupe lorsqu'elle met en place des activités et des interventions qui permettent l'acquisition des compétences sociales comme la coopération et la résolution de problèmes interpersonnels. Un domaine encore peu exploré dans la pratique enseignante préventive est celui de la gestion des émotions. Coutu, Lavigueur & Dubeau (2002) discutent de la socialisation des émotions au préscolaire en faisant ressortir le rôle

central que joue l'enseignante au regard des apprentissages suivants : l'expression des émotions, la compréhension qu'ont les enfants des émotions et la régulation et l'autocontrôle des émotions. À ce titre, le recueil *Techniques d'impact au préscolaire* de Roy et Beaulieu (2000) constitue une source intéressante : il suggère l'utilisation de métaphores (par ex., animaux, fleurs) pour explorer avec l'enfant sa vie socio-émotionnelle. Au quotidien, le travail en petits groupes, moyennant le jumelage d'enfants aux compétences variées, permet aussi d'éviter qu'une réputation se bâtisse dans tout le groupe d'enfants et marque un enfant moins populaire.

L'enfant qui n'est ni populaire ni rejeté peut jouer un rôle très positif à l'intérieur de la classe. Ces enfants, qui ont un statut de « négligé », sont d'ordinaire peu remarqués en classe par l'enseignante. Pourtant, une étude démontre qu'ils sont enclins à l'empathie et à la coopération (Wentzel & Asher, 1995). Ces enfants ont tendance à affirmer leur personnalité lorsqu'ils ont l'occasion de travailler ou de jouer en petits groupes. Aussi, ils deviennent de bons coéquipiers dans les situations de coopération. L'enseignante qui permet les activités en petits groupes donne alors aux enfants négligés de bonnes occasions de participer à la vie de la classe; et comme ces enfants sont pour la plupart d'habiles coéquipiers, ils peuvent exercer une influence positive auprès de leurs pairs en ce qui regarde les acquisitions visées. La formation des équipes de jeu ou de travail, ou encore le regroupement aux ateliers, gagne à reposer sur ces considérations.

#### Les réseaux à l'intérieur de la classe

La vie sociale de l'enfant peut aussi s'appréhender sur le plan structural en termes de réseaux de relations (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Par exemple, un enfant peut avoir un très bon ami et n'avoir que peu de contacts avec les autres enfants sans être rejeté. Un autre peut avoir plusieurs amis répartis dans la classe à l'intérieur de trois ou quatre petits réseaux de pairs. Ce dernier profitera d'un plus grand nombre d'occasions et d'une plus grande variété d'interactions et d'échanges interpersonnels qui pourront donner l'impulsion à des relations amicales. Aussi, sa participation aux activités éducatives se verra favorisée du fait que des liens interpersonnels positifs

existent avec plusieurs personnes elles-mêmes en contact avec d'autres. C'est pourquoi il est bénéfique que l'enseignante stimule l'enfant à entrer en relation avec plusieurs autres enfants au fur et à mesure que l'année scolaire progresse.

Pour l'enseignante, connaître les réseaux existants amène à comprendre d'où l'enfant peut tirer du soutien. Ces informations peuvent guider son intervention face à chaque enfant, mais aussi dans l'optique de favoriser la tolérance entre les regroupements. Il peut s'agir, sans renier les affinités et antipathies existantes, de faire varier le nombre de participants aux ateliers (par ex., quatre à la peinture, six aux casse-tête) ou les caractéristiques des membres d'une même équipe (par ex., les enfants aux yeux noirs forment une équipe ou les enfants dont le prénom contient la lettre «a»). Il peut s'agir aussi de renforcer verbalement la formation de nouvelles équipes lorsque la participation ou les productions rencontrent les attentes de l'enseignante : «Bravo! Émilie, Paul et Frédéric vont faire équipe cette semaine pour nourrir les poissons».

Il y a quelques années à peine, au niveau préscolaire, les relations sociales entre élèves étaient méconnues (Boosman & al. 2002): notre attention se portait principalement sur la relation enseignante-élève. Cette relation est certes centrale; cependant, de grands changements, tant dans les pratiques éducatives des parents que dans les approches pédagogiques préscolaires, nous donnent l'occasion d'observer des phénomènes étonnants, comme la formation de réseaux sociaux dès la maternelle. On connaît encore peu de choses à leur sujet si ce n'est qu'ils exercent une influence déterminante sur la participation de l'élève en classe et sur son « rendement » (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Dans certains cas, les réseaux peuvent exercer une influence néfaste à l'intérieur de la classe, notamment lorsqu'ils s'opposent aux actions de l'enseignante ou qu'ils les déprécient ouvertement. On peut imaginer qu'un enfant timide restreigne sa participation aux activités proposées par l'enseignante de crainte d'être taquiné ou nargué par des pairs de ce groupe. Ces réseaux négatifs doivent évidemment être démantelés pour le bénéfice de tous.

### Le sentiment d'appartenance à la classe et la participation

À la lumière de quelques études réalisées auprès de classes d'adolescents (Goodenow & Grady, 1993; Weiss, 1999), il est possible de faire l'hypothèse que le sentiment d'appartenance à la classe médiatise le lien entre les paramètres de la vie sociale de l'enfant et sa participation aux activités éducatives de la classe, et ce, dès la maternelle. Autrement dit, c'est en partie grâce à leur effet sur le sentiment d'appartenance que les relations sociales pourraient influencer la participation et le rendement scolaires. Bien documenté au regard des adolescents, le sentiment d'appartenance est un important facteur de la motivation scolaire au secondaire. Nous savons que des écoles primaires s'en préoccupent déjà énormément en incitant leurs enseignantes à créer des projets collectifs et à assurer des relations interpersonnelles significatives. Aimer l'école au début du parcours scolaire ne peut que faciliter l'adaptation (Ladd, Buhs & Seid, 2000). Cependant, les études fondamentales au début de la scolarisation qui viendront valider l'importance du sentiment d'appartenance à la classe se font attendre.

Il n'en demeure pas moins que de nombreuses enseignantes du préscolaire ou du primaire saisissent, intuitivement ou sur la base de leur expérience, l'importance pour l'enfant de développer un sentiment d'appartenance à sa classe. Ce qui est nouveau, c'est que des recherches associent ce sentiment d'appartenance au rendement scolaire. Afficher les photos de ses élèves, souligner les réalisations du groupe, mettre en œuvre des projets de classe exclusifs et en diffuser les résultats, encourager les enfants à participer aux décisions qui les concernent en tant qu'élèves de la classe (par ex., le code de vie) comptent parmi les pratiques favorables au sentiment d'appartenance. Les enseignantes peuvent aussi présenter leur classe, les principales activités et réalisations sur Internet, ce qui permet de rejoindre la majorité des familles. Les parents qui prennent connaissance des activités et des réalisations de la classe de leur enfant valorisent leur enfant en tant qu'élève de cette classe et sont plus susceptibles d'échanger avec lui des propos significatifs, contribuant ainsi au développement de son sentiment d'appartenance.

Le climat émotionnel de la classe relève en grande partie de l'enseignante. En offrant des occasions aux élèves de parler de leurs intérêts et de leurs expériences, en permettant de se regrouper par affinités, en soutenant la coopération plutôt que la compétition, en donnant une rétroaction constructive aux initiatives de l'élève, l'enseignante contribue à la création d'un climat émotionnel favorable à l'engagement et au sentiment d'appartenance de l'élève (Gettinger, 2003). Des programmes d'intervention comme *Fluppy* (Capuano, 1991) et *Brindami* (Gascon Giard & Giuliani, 1997) peuvent enrichir les stratégies de l'enseignante en offrant aux enfants des activités graduées selon leur difficulté. Ces programmes ont en commun d'amener les enfants à identifier leurs propres émotions pour ensuite les inciter à prendre en considération les émotions que vivent leurs pairs, à tolérer la frustration et à rechercher des solutions satisfaisantes aux conflits courants. Sans nier la valeur des programmes d'intervention structurés, les recherches récentes font valoir la pertinence des stratégies globales intégrées à la vie de la classe et des interventions *ad hoc* de soutien à la vie sociorelationnelle qui ont un caractère différencié.

Par ailleurs, il semble, en cohérence avec quelques études récentes, que les facteurs affectifs et la qualité de la vie sociale en classe aient, à la maternelle et durant les premières années scolaires, un plus grand impact sur le rendement académique que les facteurs cognitifs (voir Ladd, Birch & Buhs, 1999, pour un aperçu). Les sentiments que les jeunes enfants nourrissent en regard de l'école méritent l'attention de tous les acteurs du milieu scolaire car ils agissent de manière persistante dans plusieurs sphères de la vie de l'enfant (Buhs & Stipek, 2001; Marsh, Ellis & Craven, 2002). Et l'enseignante du préscolaire peut jouer un rôle déterminant en offrant à chacun, quelles que soient ses ressources de base, des occasions de prendre sa place dans la collectivité qu'est la classe et en soutenant son engagement dans le monde scolaire (McClelland & Morrison, 2003).

## Conclusion

Les liens d'amitié, l'acceptation de l'enfant dans son groupe et les réseaux sociaux influencent la participation de l'élève en classe dès la maternelle et cette participation trace la voie aux compétences attendues selon les programmes éducatifs. Nous avons fait valoir que les pratiques enseignantes centrées sur l'enfant servent mieux la vie sociorelationnelle de l'enfant que les pratiques magistro-centrées. L'enfant s'adapte mieux et progresse davantage à la maternelle lorsqu'il évolue dans un climat d'interactions et d'échanges variés et positifs à son égard. Comme le sentiment d'appartenance semble agir comme facteur médiateur de la participation à la vie de la classe, les pratiques de l'enseignante qui concourent au développement de ce sentiment d'appartenance chez tous ses élèves ne peuvent que renforcer leurs chances de réussite.

## Références

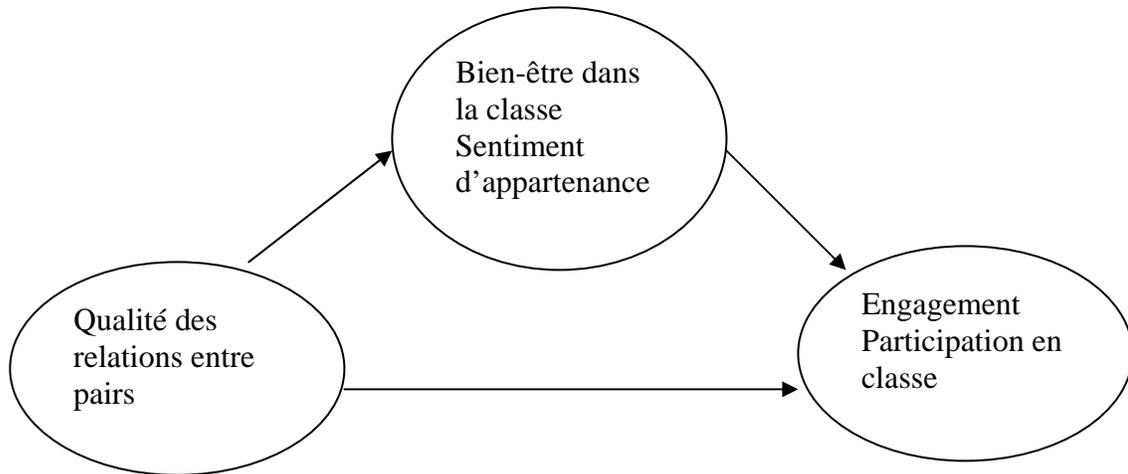
- ASHER, Steven et Julie Paquette (2003). *Loneliness and Peer Relations in Childhood*. Current Directions in Psychological Science, vol.12 (3), p. 75-78.
- BAGWELL, Catherine et John Coie (2004). *The Best Friendships of Aggressive Boys: Relationship Quality, Conflict Management, and Rule-Breaking Behavior*. Journal of Experimental Child Psychology, vol. 88 (1), p. 5-24.
- BERNDT, Thomas (2002). *Friendship Quality and Social Development*. Current Directions in Psychological Science, vol. 11 (1), p. 7-10.
- BERNDT, Thomas, Bridgett Perry et Kristelle Miller(1988). *Friends and Classmates Interactions on Academics Tasks*. Journal of Educational Psychology, vol.80 (4), p. 506-513.
- BOOSMAN, Kitty et al (2002). *Measuring Young Children's Perceptions of Support, Control, and Maintenance in Their Own Social Networks*. Social Development; vol. 11 (3), p. 386-408.
- BUHS, Eric et Gary Ladd (2001). *Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment: An Examination of Mediating Processes*. Developmental psychology, vol.37 (4), p.550-560.
- BUHS, Eric et Deborah Stipek (2001). *Young Children's Feelings about School*. Child Development, vol. VXXII, p.1198-1213.
- BUKOWSKI, William et Antonius Cillessen. *Sociometry Then and Now : Building on Six Decades of Measuring Children's Experiences with the Group*. San Francisco : Bass Publishers, 1998, 97 p.
- BUYSSE, Virginia, Barbara Davis Goldman et Martie Skinner (2003). *Friendship Formation in inclusive Early Childhood Classrooms: What is the Teacher's Role?* Early Childhood Research Quarterly, vol. 18 (4), p. 485-501.

- CAPUANO, France. *Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire*. Centre de psychoéducation du Québec, Montréal, 1991
- COUTU, Sylvain, Suzanne Lavigueur et Diane Dubeau (2002). *La socialisation des émotions au préscolaire : le rôle de l'enseignante*. *Revue Préscolaire*, vol. 4 (2), p.10-15.
- FLOOK, Lisa, Rena Repetti et Jodie Ullman (2005). *Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance*. *Developmental Psychology*, vol. 41 (2), p. 319-327.
- GASCON GIARD, Claire et Loriana Giuliani. *Programme de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de 2 à 4 ans (Brindami)*. Centre de psychoéducation du Québec, Montréal, 1997
- GENTILE, Carole et Alastair Youger. *Les bénéfices de l'amitié dans le développement des enfants*, dans *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*, sous la direction de Réjean Tessier et George Tarabulsky. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 1996, p. 79-94.
- GEST, Scott, Sandra Graham- Bermann et Willard Hartup (2001). *Peer Experience: Common and Unique Features of Number of Friendships, Social Network Centrality, and Sociometric Status*. *Social Development* n° 10, p. 23-40.
- GETTINGER, Maribeth (2003). *Promoting Social Competence in an Era of School Reform: a Commentary on Gifford-Smith and Brownell*, vol. 41 (4), p. 299-304.
- GIFFORD-SMITH, Mary et Celia Brownell (2003). *Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships and Peer Networks*. *Journal of School Psychology*, n° 41, p. 235-284.
- GOODENOW, Carol et Kathleen Grady (1993). *The relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students*. *Journal of Experimental Education*, n° 62, p. 60-71.
- GURALNICK, Michael (2001). *A Framework for Change in Early Childhood Inclusion in Guralnick, Michael J. (Ed.), Early Childhood Inclusion: Focus on Change*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company, p. 3-35.
- HARTUP, Willard (1996). *The company they keep: Friendships and their Developmental Significance*. *Child Development* n° 67, p. 1-13.
- HAY, DF. *Early Peer Relations and their Impact on Children's Development*. In : Tremblay RE, Barr RG, Peter RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* (online). Montréal, Québec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2005: 1-6. Récupéré le 16 mai 2005 de : <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Hay-PeersANGxp.pdf>.
- HOWES, Carolee. *The Earliest Friendships*, dans *The Company they Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*, sous la direction de William Bukowski, Andrew. Newcomb et Willard Hartup, University Press, Cambridge, 1996, p. 66-86.
- LADD, Gary et Joseph Price (1987). *Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten*. *Child Development*, vol. 58, p. 1168-1189.

- LADD, Gary, Becky Kochenderfer et Cynthia Coleman (1997). *Classroom Peer Acceptance, Friendship, Victimization: Distinct Relational Systems that Contribute Uniquely to Children's School Adjustment?* Child Development, n° 68, p.1081-1097.
- LADD, Gary, Sondra Birch et Eric Buhs (1999). *Childrens' Social and Scholastic Lives in Kindergarten : Related Spheres of Influences?* Child Development, vol. 70, n° 6, p.1373-1400.
- LADD, Gary, Eric Buhs et Michael Seid (2000). *Children's Initial Sentiments about Kindergarten : Is School Liking an Antecedent of Early Classroom Participation and Achievement?* Merrill-Palmer Quarterly, vol. 46, n°2, p. 255-279.
- LADD, Gary, Eric Buhs et Wendy Troop (2002). *Children's Interpersonal Skills and Relationships in School Settings*. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds), Blackwell Handbook of Childhood Social Development, p. 394-415.
- LUND, Thorleif (2005). *The Qualitative-Quantitative Distinction: Some Comments*. Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 49, p.115-132.
- LYNCH, Michael et Dante Cicchetti (1997). *Children's Relationships with Adults and Peers*. Journal of School Psychology, vol. 35, p. 81-99.
- MARSH, Herbert, Louise Ellis et Rhonda Craven (2002). *How Do Preschool Children Feel about Themselves?* Developmental Psychology, vol. 38 (3), p. 376-393.
- MCCLELLAND, Megan et Morrison Frederick (2003). *The Emergence of Learning-Related Social Skills in Preschool Children*. Early Childhood Research Quarterly, vol. 18 (2), p. 206-224.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, 2001, 350 p.
- NEWCOMB, Andrew et Catherine Bagwell. *The Developmental Significance of Children's Friendship Relations*, dans *The Company they Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*, sous la direction de William Bukowski, Andrew Newcomb and Willard Hartup. Cambridge University Press, New York, 1996, p. 289-321.
- NEWMAN, Richard. *Social Influences on the Development of Children's Adaptive Help Seeking : the Role of Parents, Teachers and Peers*. Developmental Review, n° 20, 2000, p. 345-404.
- PELLEGRINI, Anthony, Maria Bartini et Fred Brooks (1999). *School Bullies, Victims, and Aggressive Victims: Factors Relating to Group Affiliation and Victimization in Early Adolescence*. Journal of Educational Psychology, vol. 91, n° 2, p. 216-224.
- ROY, Edith et Danie Beaulieu. *Techniques d'impact au préscolaire*. Éditions Académie Impact, Lac Beauport, 2000, 128 p.
- SEBANC, Anne (2003). *The Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression*. Social Development; vol.12 (2), p. 249-268.
- VALESKI, Tricia et Deborah Stipek (2001). *Young Children's Feelings about School*. Child Development, vol. 72, p. 1198-1213.
- WEISS, Christopher. *The Effects of Student Engagement in the Transition to High School*. Thèse non publiée, University of Pennsylvania, 1999, 228 pages.

WENTZEL, Kathryn et Steven Asher (1995). *The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children*. Child Development, n° 66, p. 754-763.

WENTZEL, Kathryn, Carolyn Barry McHamara et Kathryn Caldwell (2004). *Friendships in middle school: influences on motivation and school adjustment*. Journal of Educational Psychology; vol. 96 (2), p.195-203.



Cette section présente notamment le contenu d'une communication présentée au congrès de l'International Society for the Study of Behavioural Development, Gand (Belgique) en 2004 ainsi que trois résumés de communications affichées présentées en 2006 et en 2007 notamment au Congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie et à l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.

*Blondin, D. et Royer, N. (2004). Friendship and belongingness in the first school years : so they go hand in hand? Affiche présentée au congrès de l'International Society for the Study of Behavioural Development, Gand (Belgique).*

#### Introduction

Children's experiences with peers have been linked to different aspects of their emotional and social development as well as to academic success. Emotional and social factors may be stronger determinants of achievement than cognitive factors for the first school years (Ladd, Birch & Buhs, 1999). One mediating factor considered by Connell & Wellborn (1991) has been sense of belongingness that children more or less develop towards their class (including peers and teacher).

OUR GOAL: To assess the predictive link between friendships and sense of belongingness towards class.



### Theoretical Framework

Teacher's role in facilitating or hindering children's social well-being is often stated but rarely investigated from a pedagogical perspective. Following Hartup's line of work (1996), it is our understanding that close relationships with classmates contribute to create a climate of safety and security for the young who faces new developmental tasks such as taking his or her place in large competitive groups, getting used to one another's acts and ideas and generally facing the demands and expectations of the teacher.

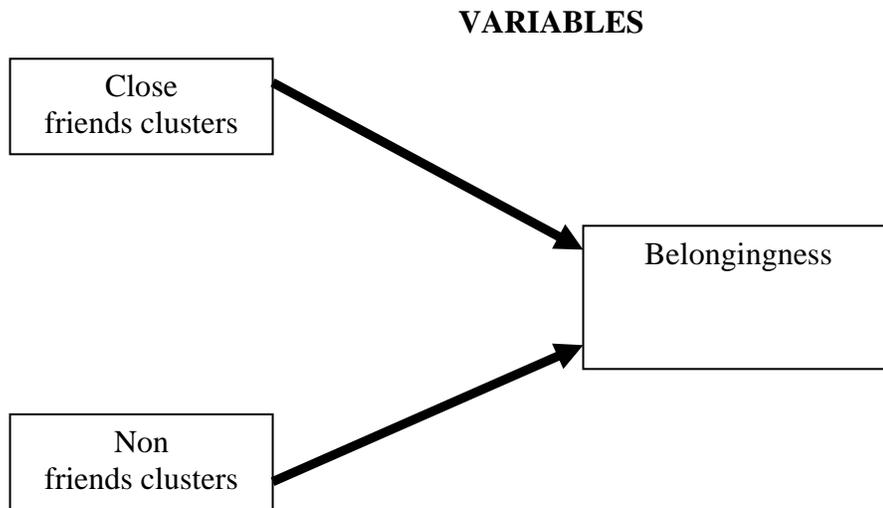
Traditionnal teaching puts emphasis on teacher-child interaction and expects the child to listen and do his or her best to conform to directives and expectations. Interactive teaching, drawing from Piaget's and Vigotsky's contributions to constructivism, values child-oriented projects, cooperative learning, active participation in class experiments. Depending on teacher's pedagogical orientation, children are likely to find themselves in very different settings in the matter of forming and sustaining relationships : opportunities for children to form close relationships may vary from unlikely to very frequent, from non-authorized by teacher to daily planned.

Friendship linkage to sense of belongingness among young children in their classroom has not been investigated yet. It offers a promising avenue to help

understand how children's interest and motivation to participate in class lessons and activities develop (Furrer & Skinner 2003). In addition, practical implications for this first-step study could be quite useful to teachers.

### **Research Question**

Does having more close friends than non friends in the classroom can predict a sense of belongingness towards the classroom pupils in the first grades?



### **Method**

Although this study reports on the predictive value of friendship for building a sense of belongingness early in schooling, this presentation is part of a larger research projet that aims to explore the direct and indirect links between various types of peer relationships in school, sense of belongingness and active participation in classroom lessons in the first grades

## Participants

N=270                      Boys = 140    Girls = 130

<b>Kindergarten</b>	N=150	54.2 %
<b>Grade 1</b>	N= 80	28.9 %
<b>Grade 2</b>	N= 47	17.0 %

The vast majority of participants, between 5 and 7 years old, and their 14 teachers (all women) are of caucasian origin and the classrooms are located in the French province of Québec, in eastern part of CANADA.

## Instruments

- *Friendship selection* (Berndt, Perry & Miller (1988))

Each participant was asked to identify his or her classmates one by one and to select the appropriate type of friendship relation he or she maintained with this child. Each type of relationship corresponded to a degree of a 4 points scale : best friend (4) – occasional friend (3) – indifferent (2) – not friend at all (1). Reciprocal relationships were derived from the selection process and clusters of close friends and nonfriends were formed, based on the reciprocal selections. All scores were standardized within classroom.

- *Sense of belongingness* (Lynch & Cicchetti, 1997)

The *Relatedness Questionnaire* (RQ) yields two scales that measure sense of belongingness to other specific persons : Psychological proximity seeking and emotional quality. The present study reports on the results of the first scale.

- **Psychological proximity seeking** (6 items) taps the degree to which participants wish there were closer to the group of peers in the classroom.
- Example : “I wish the other children in the classroom paid more attention to me”
- Scale reliability :  $\alpha = 0,69$

## **Data collection**

Both instruments were administered during the second part of the school year to allow for maximum maturation in friendship relations and sense of belongingness.

### **Time 1 Friendship (Winter)**

In order to collect data, small groups of 4 or 5 children, seated in isolated cubicles, were presented with an envelope containing the photographs of all their classmates. Participants were asked to place the photograph of each classmate in a special box divided in 4 independent sections corresponding to the appropriate degree of friendship describing the relationship. Photographs and pictograms procedure was chosen over roster of classmates' names on order to minimize the methodological risk associated to verbal and cognitive level of young participants.

### **Time 2 Belongingness (Spring)**

The RQ was administered during individual interviews. Children were asked questions about their relationship with their classmates. Questions were read out loud. The participant gave answers by pointing the appropriate column of a four point histogram ranging from “**not at all**” (1) to “**very often**” (4). Interviewer recorded the answers on a scoring sheet. Procedure was audiotaped.

## **Results**

Analysis includes intercorrelations and linear regression to help determine the statistical prevalence of friendship for classroom belongingness perception. Close friends clusters and non friends clusters are the independent variables while relational proximity is the criterion variable.

**Table 1. Independent and dependent variables**

Ntotal=270	Ncluster	Mean N Friend x child
Close friends	102	2,581 z scores
Non friends	128	3,134 z scores
<b>Belongingness (Relational proximity)</b>	128	24

**Table 2. Intercorrelations**

	Close friends	Non friends
Close friends		
Non friends	-.146	
Relational proximity	.294**	.013

\*\*  $p < 0.01$

Results indicate a significant correlation between close friends clusters and relational proximity ( $r = 0.294, p < 0.01$ ). Linear regression analysis performed to assess the predictive value of the independent variable shows a relationship that explains a small (8 %) but significant percentage of the variance ( $R^2 = 0.08, F(1, 101) = 9.462, p < 0.01$ ).

### **Discussion and conclusion**

It seems that the more children have close friends in their classroom, the stronger their sense of belongingness is. We can reasonably suggest that young children who have many friends within their classroom feel happy with the amount of social attention they get and give. Friends contribute to fill their relational proximity need. Besides bringing social and emotional support in numerous circumstances, friendly classmates stimulate participation and learning in many areas through mutual helping and

cooperation (Zajac & Hartup, 1997). The present results do not imply that young children relational needs towards teacher can be ignored. Teachers usually rely on the quality of their relationship with children to promote belongingness. Results undermine the presence of a “peer factor” that could contribute to a positive sense of belongingness.

The study supports scientific interest for children’s social life in the classroom as a context of development and learning *per se*. Research on optimal pedagogical strategies should entail practical developments.

Children between 5 and 7 years old may form many mutual friendships in the classroom. This fact could reflect on a greater need for relational proximity than previously assumed by theory and practice.

Royer N., Provost, M., Blondin, D. & Daneault, E. (2006, Mars). *Comment l'acceptation de l'enfant par ses pairs en classe maternelle et la qualité émotionnelle qu'il perçoit dans son groupe-classe sont-elles associées à ses comportements d'apprentissage? Communication présentée au 28e congrès annuel de la société québécoise pour la recherche en psychologie, Montréal, Québec.*

La vie sociale des jeunes a largement été étudiée dans l'optique du risque et de la résilience au regard de la persévérance scolaire et de l'adaptation sociale adulte (Hay, 2005). Cette recherche examine les caractéristiques de la vie sociale de jeunes élèves dans le contexte de la classe maternelle dans le but de comprendre comment peut s'amorcer le processus de persévérance scolaire dès le début de la fréquentation scolaire.

#### Méthode

129 élèves et 8 enseignantes de maternelle ont participé à l'étude. Le taux de participation dans les classes est de 99 %. L'acceptation de l'enfant est mesurée à l'aide d'une échelle selon la procédure de Berndt, Perry et Miller (1988) au cours de laquelle les pairs donnent à chaque enfant un « score » d'acceptation. La qualité émotionnelle que l'enfant retrouve dans le groupe-classe est mesurée avec le *Relatedness Questionnaire* de Lynch et Cicchetti (1997) où l'enfant répond à l'intérieur d'un court entretien individuel. Les indicateurs des comportements d'apprentissage sont : la participation en classe (*TRSSA* de Ladd et coll., 2000), la motivation, l'attitude envers l'école et la persévérance (*PLBS* de McDermott, Leigh et Perry, 2002) qui sont évalués par l'enseignante.

#### Résultats et discussion

Les résultats montrent que l'acceptation et la qualité émotionnelle du groupe expliquent 17 % de la variance de la variable *Participation*, 14 % de la variance de la variable *Motivation* et 12 % de la variance de la variable *Persévérance*, et que ces  $R^2$  sont significatifs ( $p = 0,000$ ). L'examen des coefficients de régression montre que la variable *Qualité émotionnelle* est peu significative. Comme la mesure d'acceptation

repose sur des informations provenant de tous les membres de la classe, elle renseigne sur l'ensemble des relations entre pairs dans la classe et s'avère un outil précieux pour comprendre l'acquisition des comportements d'apprentissage. Il est possible que l'enfant de maternelle soit moins sensible à la qualité émotionnelle dans le groupe que l'enfant plus âgé.

*Daneault, E., & Royer N. (2007, Mars). Amitiés, comportements d'apprentissage et participation académique en début de scolarisation. Communication présentée au 29e congrès annuel de la société québécoise pour la recherche en psychologie, Sherbrooke, Québec.*

Note : Les auteurs de cette affiche se sont vus décerner deux prix soit celui de la «meilleure affiche dans le secteur *Développement/Éducation*» dans le cadre du Congrès annuel de la *société québécoise pour la recherche en psychologie* tenu à Sherbrooke du 30 mars au 1 avril 2007 ainsi que la troisième place au concours d'affiches scientifiques tenu à L'Université du Québec à Trois-Rivières les 3 et 4 avril 2007.

La vie sociorelationnelle des enfants, définie en termes d'amitiés, d'acceptation par les pairs ou de réseaux sociaux, est largement associée à leur rendement scolaire (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Flook, Repetti & Ullman, 2005). Seulement, un besoin de recherche se fait sentir quant au processus qui expliquerait l'influence de la vie sociorelationnelle des élèves en classe sur leur adaptation et leur réussite à l'école, notamment au début de la scolarisation. En milieu scolaire, les relations sociales sont constitutives du processus d'apprentissage puisque son émergence s'effectue de concert avec les autres et aussi par leur entremise. À cet effet, la perspective motivationnelle de Connell et Wellborn (1991), offre de solides assises théoriques pour comprendre ce qui peut favoriser la persévérance dans les activités d'apprentissage et le désir de réussite.

La présente étude s'inscrit dans cette perspective et a pour objectif d'examiner les liens entre le nombre d'amitiés réciproques en classe, les comportements d'apprentissage et la participation académique en classe de l'élève de maternelle et de première année.

#### Méthode

Au total, 322 élèves dont 170 garçons, 152 filles, neuf enseignantes de maternelle et neuf de première année ont participé à l'étude. Le taux de participation est de 98,6 %.

## Instruments de mesure

*Liens d'amitié réciproques.* Les mesures relatives aux liens positifs réciproques ont été prélevées à l'aide d'une adaptation de la procédure de Bernt, Perry et Miller (1989) qui consiste à demander aux élèves de classer à l'aide de pictogrammes l'ensemble de leurs pairs de classe en fonction de l'échelle suivante : *j'aime beaucoup* (4), *j'aime bien* (3), *ne me dérange pas* (2) et *je n'aime pas du tout* (1).

*Comportements d'apprentissage.* Les comportements d'apprentissage sont évalués par les enseignantes à l'aide du *Preschool Learning Behavior Scale* de McDermott, Green, Francis et Stott (1996). Cet instrument comprend trois échelles dont celles: des comportements de motivation/compétence, des comportements d'attention/persévérance et d'attitude envers les apprentissages. Ainsi, les enseignantes livrent leurs perceptions à l'aide d'une échelle de Likert comportant trois possibilités de réponse : *souvent* (2), *parfois* (1) et *ne s'applique pas* (0).

*Participation académique.* Une évaluation de la participation académique a été faite par les enseignantes participantes à l'aide du *Teacher Rating Scale of School Adjustment* de Ladd, Birch et Buhs (1999). Les échelles de participation autonome et de participation coopérative sont utilisées. Les perceptions sont mesurées à l'aide d'une échelle de Likert en trois points : *s'applique régulièrement* (2), *s'applique parfois* (1) et *ne s'applique pas* (0).

## Résultats

Les résultats montrent que la présence de liens d'amitié réciproques affecte l'ensemble des comportements d'apprentissage ainsi que la participation académique tant pour les filles que pour les garçons. Ainsi, cette étude apporte un éclairage sur un phénomène peu connu; le rôle joué par la vie sociorelationnelle des jeunes élèves dans le processus d'adaptation à l'école.

La prochaine section présente le résumé d'une communication orale présentée dans le cadre du 74e congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.

*Daneault, E., & Royer N. (2006, Mai). Favoriser les comportements d'apprentissage à la maternelle en misant sur les relations entre les élèves. Communication présentée au 74e congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Montréal, Québec.*

L'importance des relations sociales chez les élèves du préscolaire est largement reconnue. Dès l'âge de trois ans, l'enfant est en mesure d'avoir des préférences quant aux pairs avec qui il entre en relation (Hay, Payne et Chadwick, 2004). Ces relations peuvent être à l'origine de plusieurs aspects négatifs sur le plan social (Deater-Deckard, 2001) et sur celui des apprentissages scolaires. Ainsi, il est important que les enseignants du préscolaire prêtent attention aux liens qui existent entre les enfants et ce, en raison du rôle important qu'ils jouent dans le soutien des apprentissages et du développement des enfants (encourager le jeu, répondre aux demandes, superviser et gérer les comportements en classe) (Buysse, Goldman et Skinner, 2003). Cependant, les enseignants connaissent-ils bien les affinités et les aversions sociales des enfants de leur classe? Dans quelles mesures ces éléments sont-ils utiles sur le plan pédagogique?

#### Méthode

Au total, 129 élèves provenant de 8 classes de niveau préscolaire ont participé à l'étude pour laquelle le taux de participation est de 99 %. Les relations entre les enfants

sont mesurées à l'aide d'une procédure de Berndt, Perry et Miller (1988) qui consiste à demander aux enfants comment ils perçoivent chacun de leurs pairs.

De leur côté, les enseignants répondent à la question : « Quels élèves sont le plus souvent possible ensemble ou lesquels recherchent les occasions pour être ensemble? » Les données recueillies permettent de mesurer la perception des enseignants quant aux affinités sociales qui existent entre les enfants de leur classe.

### Résultats et discussion

Les données obtenues auprès des élèves montrent qu'environ 63 % d'entre eux ont entre 2 et 4 relations réciproques « très positives » au sein de leur classe respective. Par ailleurs, 3,5 % n'ont aucune relation réciproque dite « très positive ». À l'opposé, 43,6 % des participants ne possèdent aucune relation réciproque dite « négative » à l'intérieur de leur classe respective. Ces résultats sont comparés à la perception mesurée auprès des enseignants quant aux affinités entre les élèves de leur classe. La discussion porte sur l'utilité de ces informations sur le plan pédagogique, pour les enseignants qui souhaitent préparer leurs élèves au travail en projet ou au travail d'équipe en suscitant la collaboration entre élèves. Elle fait ressortir qu'une concordance dans les perceptions des enfants et de leur enseignant qui est favorable à l'actualisation de stratégies de soutien à la formation et au maintien de relations interpersonnelles positives entre les enfants.

La prochaine section présente un rapport livré aux membres de la direction de la commission scolaire Chemin-du-Roy au terme du Temps 1 du projet de recherche.

*La participation et la persévérance académique dans des contextes pédagogiques en changement; Rapport à la Commission scolaire Chemin-du-Roy*

Le projet en un coup d'œil : Le projet repose sur des bases scientifiques qui permettent de faire l'hypothèse que la qualité de la vie sociale des élèves en classe au début de la scolarisation facilite leur participation aux activités proposées par l'enseignante et, par conséquent, jette les bases de la persévérance scolaire. Il vérifie aussi le rôle du sentiment d'appartenance de l'élève à l'intérieur de cette dynamique.



L'originalité du projet : L'étude se fait au préscolaire et au début du primaire pour connaître comment s'échafaude la persévérance à travers la participation aux activités scolaires et sensibiliser les enseignantes à l'importance de soutenir la vie sociorelationnelle des jeunes élèves.

Les premières constatations :

Indices de popularité	On retrouve un plus grand nombre de filles populaires que de garçons populaires
Indices de rejet	On retrouve un plus grand nombre de garçons rejetés que de filles rejetées
Importance du sentiment d'appartenance	Plus l'élève se sent bien dans son groupe, meilleure est sa participation aux activités proposées par l'enseignante
Importance d'avoir des relations positives dans la classe	L'élève qui est souvent choisi comme quelqu'un avec qui on aime jouer ou travailler participe davantage
Importance de prévenir les rejets	L'élève qui est souvent choisi comme quelqu'un avec qui on n'aime pas jouer ou travailler participe beaucoup moins
Prévalence des relations défavorables	Près de la moitié des enfants ont plus de relations défavorables que de relations d'amitié réciproque

Retombées pratiques : Nos résultats font ressortir l'importance de favoriser les relations entre enfants dans la classe, d'encourager les amitiés, de prévenir les rejets. Ils démontrent bien que la qualité de vie sociorelationnelle des élèves dans leur classe est une bonne porte d'entrée pour les apprentissages. Nous poursuivons cette année auprès d'une bonne partie des participants de l'an dernier, en tentant de voir comment les perceptions des élèves quant à leur environnement social et scolaire évoluent.

La prochaine section présente les deux rapports livrés aux parents des enfants participants, et ce, pour le Temps 1 et le Temps 2 du projet de recherche.

Chers parents,

Votre enfant a participé l'an dernier à une étude sous la responsabilité d'une équipe de recherche du département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Au total, 270 élèves de maternelle, première et deuxième années ont participé. Nous vous présentons ici un premier compte rendu de cette étude qui s'est déroulée l'année dernière dans 14 classes de la commission scolaire du Chemin du Roy.

## Rapport aux parents du Temps 1

### L'équipe de recherche

Notre équipe est formée de futures enseignantes qui étudient au baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire. Elle est composée aussi de professeurs-chercheurs et d'étudiantes de maîtrise et de doctorat responsables de la démarche scientifique.

### Les objectifs de l'étude

Nous cherchons à comprendre comment se construit la motivation à apprendre à l'école, comment faire en sorte que tous les élèves participent activement aux activités d'apprentissage et se sentent attachés à leur classe. Nous nous demandons si les garçons et les filles vivent des expériences semblables ou différentes au début de la scolarisation.

Nous observons :

- ◆ Comment les jeunes élèves participent aux activités de leur classe;
- ◆ Leurs sentiments à l'égard de leur classe;
- ◆ Comment ils perçoivent l'environnement social de la classe;
- ◆ Les types de relations interpersonnelles qu'ils nouent entre eux?

### Les activités auxquelles votre enfant a participé

Votre enfant a participé à des **activités de bricolage** : on lui demandait de suivre des consignes, soit en travaillant seul avec l'aide d'un modèle à suivre, soit en coopérant à la réalisation d'un bricolage collectif. Vous avez peut-être vu ces réalisations dans leur classe puisque plusieurs enseignantes titulaires les ont exposées.

Nous avons aussi raconté des **histoires** et demandé de trouver des solutions aux problèmes que rencontraient les personnages. Les enfants nous disaient alors ce qu'ils comprenaient de ces histoires. Nous avons aussi demandé à chacun comment il percevait son groupe-classe : c'est-à-dire dans quelle mesure il se sentait bien entouré par ses compagnons et quelles émotions il ressentait dans différentes situations de classe. L'enfant n'avait qu'à pointer du doigt la réponse qui lui convenait parmi les choix qu'on lui proposait.

Votre enfant a aussi participé à un atelier où il indiquait ses **préférences sociales** à l'aide de photos. On lui a demandé d'imaginer comment se regrouperaient les enfants de la classe lors d'un pique-nique. Chaque enfant répondait individuellement en présence d'un membre de l'équipe qui lui expliquait que ses réponses demeuraient « secrètes ». Un pupitre était spécialement aménagé pour protéger la confidentialité de ses réponses. Comme les ateliers étaient variés, chaque enfant passait d'une activité à l'autre dans la classe et l'atmosphère demeurait détendue.

L'équipe s'est rendue à deux reprises dans les classes. Comme tout le matériel était préparé d'avance et que

## Rapport aux parents du Temps 1 (suite)

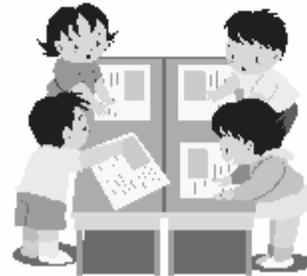
nous étions 3 ou 4 adultes en même temps dans les classes, l'équipe a pu proposer des activités brèves et variées. Nous croyons pouvoir dire que **les enfants ont pris plaisir à nos activités** et vous assurer qu'il n'y a pas eu de retombées négatives sur eux. Leur enseignante a pu les voir à l'oeuvre en présence d'autres «enseignantes» et apprécier leur collaboration au bon déroulement des activités.

### Les résultats de l'étude

Nous pourrions dès l'été prochain vous donner un aperçu des résultats obtenus. Nous vous ferons parvenir un rapport complet où vous prendrez connaissance des grandes tendances qui se dégagent des groupes de maternelle, de première et de deuxième année. Sans doute seriez-vous intéressés à savoir comment votre enfant a répondu aux questions et comment il ou elle a participé aux ateliers... Vous comprendrez que, pour préserver la confidentialité des données durant toutes les étapes de la recherche, aucun profil individuel ne peut être retracé. Aussi, nous nous sommes engagés à respecter des procédures qui garantissent la protection des participants, comme le demande l'organisme gouvernemental<sup>1</sup> qui subventionne cette étude. Notre équipe s'attarde aux groupes-classes sans chercher à faire ressortir des individus en particulier. Comme plusieurs classes participent, nous cherchons plutôt à voir comment les enfants, en moyenne ou en général, vivent leurs premières années d'école. Nous serons alors capables d'entrevoir les stratégies pédagogiques appropriées au plus grand nombre d'enfants garçons et filles.

### Les suites à l'étude

Pour nous, il est très important de poursuivre l'étude pour voir comment les enfants perçoivent leur nouvelle classe et leur nouvelle **vie sociale**. En effet, nous croyons que c'est en grande partie sur la base de ces perceptions que la **motivation** envers l'école se bâtit graduellement, au fil des premières années d'école. C'est pourquoi nous travaillerons encore cette année avec plusieurs enseignantes de la commission scolaire. Peut-être que votre enfant fera encore partie d'une classe participante. Si c'est le cas, vous avez sans doute déjà reçu de l'information à ce sujet et une invitation à participer.



Nous vous remercions sincèrement de nous avoir accordé votre confiance.

Nicole Royer et Marc Provost, professeurs à l'université du Québec à Trois-Rivières et responsables du projet de recherche.

Denyse Blondin, enseignante, étudiante au doctorat en éducation et coordonnatrice de l'étude.

Jocelyne Dupont, assistante de recherche et étudiante à la maîtrise en éducation.

Christine Baril, Chantal Comtois, Elisabeth Deneault et Elise Martin, étudiantes au baccalauréat et assistantes de recherche

1. Cette recherche est subventionnée par le Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture.

---

## Rapport aux parents du Temps 2

La réussite,  
ça se  
**P.R.É.P.A.R.E.**



Rapport d'activités 2005  
Sciences de l'éducation

Chers parents,

C'est avec grand plaisir que nous vous communiquons un second compte rendu de l'étude qui s'est déroulée l'année dernière dans 13 classes de la commission scolaire Chemin-du-Roy. Vous avez été près de 280 à permettre la participation de votre enfant à notre recherche rattachée au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

UQTR

RAPPORT D'ACTIVITÉS 2005

### L'équipe de recherche

Notre équipe est formée de futures enseignantes qui étudient au baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire. Elle est composée aussi de professeurs-chercheurs et d'étudiantes de maîtrise et de doctorat responsables de la démarche scientifique.

### Les objectifs de l'étude

Nous cherchons à comprendre de quelle manière se construit la motivation des enfants envers les apprentissages, la participation active de l'ensemble des élèves aux activités pédagogiques et le développement du sentiment d'appartenance au groupe, et ce, dès le début de la scolarisation.

Nous ciblons nos observations sur les éléments suivants :

- La façon dont les jeunes apprenants participent aux activités de leur classe.
- Leurs sentiments à l'égard de la classe à laquelle ils appartiennent.
- La manière dont ils perçoivent l'environnement social de la classe.
- Les types de relations interpersonnelles qu'ils développent entre eux.

### Les visites et les activités à l'école

L'équipe (4 à 5 personnes) s'est déplacée, avec son matériel, à deux reprises dans chacune des classes participantes sur un laps de temps qui varie entre 55 à 60 minutes. Au cours de ces visites, votre enfant a participé à des activités variées dont une en art dramatique où on lui demandait de suivre des consignes et de coopérer à la réalisation collective d'une saynète amusante.

Nous avons également proposé aux enfants des devinettes " Comment chat s'appelle? " pour lesquelles ils ont dû trouver des solutions. Cet atelier a permis à votre enfant de coopérer avec les autres et d'entrevoir des stratégies afin de résoudre des énigmes.

Votre enfant a également répondu à des questions portant sur la perception qu'il avait de son groupe-classe. Nous lui avons demandé, selon des choix de réponses prédéterminés, dans quelle mesure il se sentait entouré par ses pairs et quelles émotions s'y rattachaient dans la vie quotidienne de la classe.

Dans le cadre d'un autre atelier, nous avons interrogé les enfants sur leurs préférences sociales. On leur demandait notamment d'imaginer de quelle manière les membres de la classe se regrouperaient lors d'une activité libre. Chaque enfant a pu répondre de manière confidentielle et amusante grâce à un jeu de photographies.

L'équipe de notre projet de recherche est soumise au code d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières ainsi que celui qui régit le Fonds québécois de recherche sur la Société et la culture qui stipule notamment qu'aucune retombée négative ne doit faire suite à nos visites.

## Rapport aux parents du Temps 2 (suite)



Nous nous sommes engagés à respecter des procédures qui garantissent la protection des participants et la confidentialité des données à toutes les étapes de la recherche. Les ateliers proposés ont été conçus afin de respecter l'enfant en plus de lui procurer des moments de plaisir avec ses compagnons de classe.

### Les résultats de l'étude

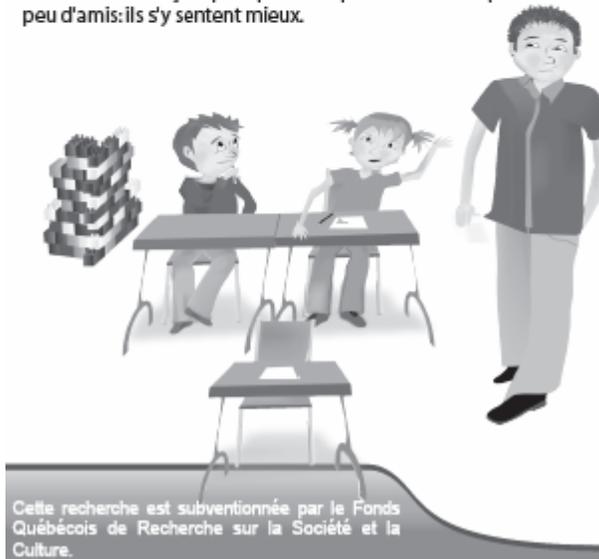
Les enfants nous ont dit dans quelle mesure ils se trouvaient bons en mathématiques et en lecture, et dans quelle mesure ils aimait aller à l'école. En général, les enfants se perçoivent comme étant bons à l'école. Peut-être pensez-vous qu'il y en a pourtant qui ont des difficultés bien réelles... et vous avez sans doute raison. Seulement, nous nous sommes intéressés à la perception que l'enfant a de lui-même parce que cette perception influence sa manière d'être en classe, sa manière d'aborder le travail à faire, à la maison comme à l'école.

On aurait pu s'attendre par exemple à ce que les garçons se perçoivent meilleurs en mathématiques que les filles, ou que les filles se perçoivent meilleures en lecture que les garçons. Mais ce n'est pas ce que les résultats nous disent! Les garçons et les filles ont des perceptions semblables pour ces deux matières. Là où ils se distinguent, c'est quant à l'attitude envers l'école : lorsqu'on leur demande s'ils aiment aller à l'école (entre pas du tout, un peu, moyennement et beaucoup), les filles sont en moyenne plus "enthousiastes" que les garçons.

### Les suites à l'étude

Et lorsqu'on compare les attitudes envers l'école ou les perceptions des enfants de première, deuxième et troisième année quant à leurs compétences en mathématiques et en lecture, il n'y a pas de différence entre les niveaux. Ce dernier point nous semble positif en ce sens que l'enthousiasme à fréquenter l'école ne semble pas, à première vue, s'affaiblir chez les plus vieux.

Du côté de leur vie sociale, la plupart des enfants ont au moins un bon ami dans la classe. Comme on pouvait s'y attendre, les enfants qui ont plusieurs bons amis perçoivent leur classe de façon plus positive que les enfants qui ont peu d'amis: ils s'y sentent mieux.



Cette recherche est subventionnée par le Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture.

Nous vous remercions sincèrement de nous avoir accordé votre confiance.

De plus, les enfants qui se retrouvent en terrain "amical" dans la classe ont tendance à manifester plus de persévérance et de motivation envers les apprentissages. Ils participent aussi davantage aux activités proposées par l'enseignante. En somme, ces résultats nous donnent un aperçu de l'importance de nouer des liens positifs dans la classe. En effet, on peut imaginer que l'enfant qui perçoit l'appui de camarades se sent aussi plus à l'aise pour demander des explications, pour travailler en équipe et pour explorer de nouvelles façons d'apprendre.

Notre équipe continue à travailler sur la thématique. Si la suite vous intéresse, nous vous invitons à visiter notre site web où nous déposerons au fur et à mesure les documents pertinents. Notre adresse : <http://www.uqtr.ca/prepare>



Sous la responsabilité de Nicole Royer et Marc Provost, professeurs à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Ce chapitre visait à mettre en lumière le rayonnement scientifique du présent projet, et ce, sous deux volets qui sont : la formation d'étudiants et les publications, communications et autres productions qui se rapportent à l'étude.

Le chapitre suivant vise à présenter d'éventuelles pistes de recherche ainsi que des questions émergentes qu'il serait souhaitable de considérer dans le cadre de futurs travaux.

*Nouvelles pistes*

La compilation des données quantitatives et qualitatives jumelée aux observations réalisées par les membres de l'équipe tout au long du projet ainsi que le travail de mise à jour quant à l'état des connaissances a permis d'identifier de nouvelles pistes de recherche. Ces pistes peuvent être considérées comme des thématiques en émergence pour lesquelles les données recueillies dans le cadre de ce projet permettent un premier traitement exploratoire.

Ce chapitre présente les nouvelles pistes ainsi que les questions qui émergent à la suite du travail mené jusqu'à aujourd'hui. Quatre pistes émergent des observations ainsi que des premières analyses effectuées sur les données. Ces dernières sont ici abordées successivement.

En premier lieu, les données recueillies permettent d'observer que les perceptions des enseignants relativement aux liens positifs et aux liens négatifs entre enfants recourent faiblement les perceptions de ces derniers. L'obtention de ces données pourrait être expliquée par le caractère instable des amitiés et inimitiés entre jeunes enfants. Cependant dans le cadre du présent projet, les enseignants et les enfants ont été sondés à ce sujet au cours de la même période et des écarts entre les perceptions ont été constatés. À cet effet, la vie sociale des élèves semble méconnue des enseignants et, dans le contexte pédagogique actuel, ces données méritent notre attention puisque

l'enseignant est appelé jour après jours à présider la formation d'équipes de travail et à influencer les regroupements d'élèves dans le cadre des activités de la classe.

Une deuxième piste concerne l'acceptation des élèves par leurs pairs. Jusqu'à ce jour, les recherches qui abordent ce concept le font en fonction de l'acceptation « reçue », autrement dit des cotes que chaque élève reçoit de ses pairs. Or, il serait possible de comptabiliser l'acceptation « donnée », c'est-à-dire de quantifier dans quelle mesure chaque enfant apprécie les élèves de sa classe. À notre connaissance, cette mesure d'acceptation « donnée » n'a pas encore été étudiée et l'exploration de cette dimension pourrait permettre d'apprécier la qualité de l'environnement social dans lequel l'élève évolue selon ses perceptions. Cette mesure pourrait être prélevée auprès de tous les élèves d'une classe, et ce, puisque les cotes de tous les élèves de la classe pourraient être rassemblées. Dans le cadre de la présente recherche, l'exploration des données dans cette perspective est possible du fait de l'excellent taux de participation dans chacune des classes participantes. L'équipe se penchera sous peu sur cette piste de recherche.

Une troisième piste concerne l'étude de classes en tant qu'entités. En effet, la variété des données recueillies permet de procéder à des études de cas, les cas étant des classes. Un premier travail d'analyse impliquant deux classes en apparence très différentes sur le plan de la pédagogie est en cours et sera à l'automne 2007 soumis pour publication.

Les données recueillies dans la présente étude touchent plusieurs objets : l'enfant, la relation enseignante-élève, la perspective enseignante, la perspective de l'enfant ainsi que le contexte de la classe comme milieu de vie social et comme milieu de vie physique. Pour l'ensemble des variables et facteurs qui s'y rattachent, des données quantitatives et des données qualitatives ont été saisies.

Les sources de données sont nombreuses (l'enfant, les pairs, les enseignantes, les assistantes de recherche, etc.) et livrent un large corpus de données de recherche dont la richesse et la complexité ne peuvent être saisies par les analyses statistiques. En effet, il est apparu nécessaire de développer une trajectoire d'analyse qui puisse rendre compte, via des points de vue variés et des points de repère multiples, du processus d'acquisition des attitudes et comportements d'apprentissage dans le contexte physique et relationnel de la classe.

La présente démarche de recherche s'appuie sur des propositions théoriques voulant que la vie socio-relationnelle des jeunes élèves influence leurs attitudes et comportements en situation d'apprentissage et leur cheminement scolaire pris globalement. En ce sens, la méthode d'étude de cas mise en application dans ce contexte rejoint davantage la perspective de Yin (2003) où les caractères empiriques, descriptifs et explicatifs de l'analyse de côtoient. De surcroît, l'étude des cas retenus ici entre en complémentarité avec les productions incluses dans ce rapport et celles à venir.

Ultimement, une question de recherche centrale mériterait d'être examinée de près : Comment les approches pédagogiques de type collaboratif favorisent-elles les relations interpersonnelles entre élèves et les relations enseignant-élèves? Cette question permet d'en soulever une autre de taille à savoir : Quelle place l'école peut-elle, ou doit-elle, accorder aux relations interpersonnelles entre élèves et aux relations enseignant-élèves? Ce questionnement inclut la problématique touchant les besoins particuliers des garçons et des filles. Comme le laisse voir le chapitre des résultats inclus dans ce rapport, il y a lieu d'émettre l'hypothèse que la vie socio-relationnelle des jeunes garçons n'influence pas de la même manière leur attitude et leur comportement à l'école qu'elle ne le fait pour les jeunes filles. Cette piste doit être poursuivie et l'équipe de recherche, au moment d'écrire ces lignes, travaille à la production d'un texte qui met en évidence la nécessité d'une approche différenciée selon le genre.

En définitive, le projet dans son ensemble a permis le traitement des questions initialement prévues et a favorisé l'émergence de nouvelles pistes et questions de recherche auxquelles l'équipe se consacre déjà ou auxquelles elle entend se consacrer dans un avenir rapproché.

## *Références*

- Abecassis, M., Hartup, W. W., Haselager, G. J. T., Scholte R. H. J., & Van Lieshout, C. F. M. (2002). Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development, 73*(5), 1543-1556.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et des situations pédagogiques*. Paris: Presses universitaires de France; Pédagogie d'aujourd'hui.
- Anderson, R. N., Greene, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research, 34*, 148-165.
- Asher, S., & Paquette, J. (2003). Loneliness and Peer Relations in Childhood. *Current Directions in Psychological Science, 12* (3), 75-78.
- Bagwell, C., & Coie, J. (2004). The best friendships of aggressive boys: Relationship quality, conflict management, and rule-breaking behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*(1), 5-24.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck, traduit de l'anglais, 1<sup>re</sup> édition. (Ouvrage original Self Efficacy, First Edition by Albert Bandura, 1997).
- Berndt, T. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science, 11*(1), 7-10.
- Berndt, T., Perry, B., & Miller, K. (1988). Friends and classmates interactions on academics tasks. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 506-513.
- 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.
- Boosman, K., van der Meulen, M., van Geert, P., & Jackson, S. (2002). Measuring young children's perceptions of support, control, and maintenance in their own social networks. *Social Development, 11*(3), 386-408.
- 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. (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., & Cillessen, A. (1998). Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the group. San Francisco: Bass Publishers.

- Buysse, V., Goldman B. D., & Skinner, M L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: What is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 485-501.
- Capuano, F. (1991). *Programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire*. Montréal: Centre de psychoéducation du Québec.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (1996). *Vingt formules pédagogiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Dans M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Éds). *The Minnesota symposium on child development* (pp. 43-77). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Coutu, S., Lavigueur, S., & Dubeau, D. (2002). La socialisation des émotions au préscolaire : le rôle de l'enseignante. *Revue Préscolaire, 4*(2), 10-15.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Criss, M. M, Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development, 73*(4), 1220-1237.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 42*(5), 565-579.
- Dolezal, S. E., Welsh, L. M., Pressley, M., et Vincent, M. M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal, 103*(3). 239-267.
- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(1), 91-118.
- Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). L'Échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher Efficacy Scale. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(1), 181-194.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.

- Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among 4<sup>th</sup> grade pupils. *American Educational Research Journal*, 20(1), 141-162.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. N., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421-434.
- Finn J. D., & Rock D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Flook, L., Repetti, R., & Ullman, J. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319-327.
- 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.
- Gascon Giard, C., & Giulani, L. (1997). *Programme de développement des habiletés sociales et des habiletés d'autocontrôle chez les enfants de 2 à 4 ans (Brindami)*. Montréal : Centre de psychoéducation du Québec.
- Gentile, C., & Youger, A. (1996). Les bénéfices de l'amitié dans le développement des enfants, dans R. Tessier, & G. Tarabulsy (Dir.). *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant* (pp. 79-94). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- 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, 23-40.
- Gettinger, M. (2003). Promoting social competence in an era of school reform: A commentary on Gifford-Smith and Brownell, 41(4), 299-304.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 56-582.
- Gifford-Smith, M., & Brownell, C (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Goodenow, C., & Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60-71.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of educational psychology*, 91, 105-115.

- Guralnick, M. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. Dans M. J. Guralnick, (Ed.), *Early Childhood Inclusion: Focus on Change* (pp. 3-35). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Harms, T. (1998). Creating Environments for Play. Dans T. Harms, Ray, A. R., & Rolandelli, P. (Éds), *Preserving Childhood for Children in Shelters*, (pp. 49-68). Washington, DC: CWLA Press.
- Hartup, W. W. (1996a). Cooperation, close relationships and cognitive development. Dans W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup, (Éds) *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence* (pp. 213-237). New York: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1996b). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W. W. (1999). Constraints on peer socialization: Let me count the ways. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 172-183.
- Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr, & RDeV Peters, (Éds). *Encyclopedia on Early Childhood Development* (online). Montréal, Québec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Récupéré le 16 mai 2005 de: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Hay-PeersANGxp.pdf>.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. Dans W. Bukowski, A. Newcomb, & W. W. Hartup (Dir.). *The Company they Keep: Friendship in Childhood and Adolescence* (pp. 66-86). Cambridge: University Press.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation* (2e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP .
- Kindermann T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development – The case of children motivation in school. *Developmental Psychology*, 29(6), 970-977.
- Kindermann, T. A, McCollam, T. L., & Gibson, E. Jr. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. Dans J. Juvoven, & K. R. Wentzel (Éds). *Social Motivation* (pp. 279-312). New York: Cambridge University Press.
- Kohn, A. (1996). What to look for in a classroom. *Educational Leadership*, 54(1). 54-55.

- 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 signifiacnce and implications for school-based prevention and intervention programs. Dans P. K. Smith, & C. H. Hart (Éds). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp.394-415). Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes : Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development, 8*, 51-66.
- Ladd, G., Kochenderfer, B., & Coleman, C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development, 68*, 1081-1097.
- Ladd, G. W., & Price, J. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development, 58*, 1168-1189.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten Year. *The Elementary School Journal, 104*, 409-426.
- Lautier, N. (1999). L'individualisation de la réussite : ajustement des conduites et des représentations des instituteurs. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 3*, 31-60.
- Lund, T. (2005). The qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research, 49*, 115-132.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology, 35*(1), 81-99.
- 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.
- McClelland, M., & Frederick, M. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- 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.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles*. Gouvernement du Québec.
- Newcomb, A., & Bagwell, C. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. Dans W. Bukowski, A. Newcomb, & W. W. Hartup (Dir.). *The Company they Keep: Friendship in Childhood and Adolescence* (pp. 289-321). Cambridge University Press, New York.
- Newman, R. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers and peers. *Developmental Review*, 20, 345-404.
- Ostermann, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1989, Avril). Peer relations and social adjustment: Are friendship and group acceptance distinct domains? Communication présentée à la Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. Rapport CRIRES - 2000-05/03 Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (133 p.).
- Rousseau, R., & Potvin, P. (1993). Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*. 19(4). 745-763.

- Roy, E., & Beaulieu, D. (2000). *Techniques d'impact au préscolaire*. Lac Beauport: Éditions Académie Impact.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. Dans W. Damon, & N. Eisenberg, (Éds.). *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (pp. 619-700). New York: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Sage, N. A., Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behaviour contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology, 45*(1), 143-171.
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (2000). Influences sociostructurelles du groupe de pairs sur la motivation scolaire des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(1), 133-150.
- Schafer, B. A., Shur, K. F., Macri-Summers, M., & MacDonald, S. L. (2004). Preschool children's learning behaviors, concept attainment, social skills, and problem behaviors: Validity evidence for preschool learning behaviours scale scores. *Journal of Psychoeducational Assessment, 22*(1), 15-32.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publisher Ltd.
- Sebanck, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behaviour and aggression. *Social Development, 12*(2), 249-268.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1997). Children's coping in the academic domain. Dans S. A. Wolchick, & I. N. Sandler (Éds). *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention* (pp. 387-422). New York: Plenum Press.
- Université du Québec à Trois-Rivières (2006) *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Récupéré le 23 mars 2007. [http://www.uqtr.ca/Chercheur/Recherche/Recherche\\_humain/](http://www.uqtr.ca/Chercheur/Recherche/Recherche_humain/)
- Valeski, T. N., & Stipek, D. J. (2001). Young children's feeling about school. *Child Development, 72*(4), 1198-1213.
- Wang, M. C, Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge-base for school learning. *Review of Educational Research, 63*(3), 249-194.

- Weiss, C. (1999). *The Effects of Student Engagement in the Transition to High School*. Thèse non publiée, University of Pennsylvania.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754-763.
- Wentzel, K., McHamara, C. B., & Caldwell, K. (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, 366-377.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and method* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Zajac, R. J., & Hartup, W. W. (1997). Friends as coworkers: Research review and classroom implications. *Elementary School Journal*, 98(1), 3-13.

*Appendice A*

Exemplaire du cahier de présentation du projet destinés aux enseignantes

*Appendice B*

Exemplaire de formulaire de consentement libre et éclairé destiné aux enseignantes participantes.

Exemplaires de formulaires de consentement parental.

*Appendice C*

Représentation visuelle de l'échelle utilisée pour la procédure des nominations  
sociométriques (Coie & coll., 1982)

*Appendice D*

Représentation visuelle de l'échelle utilisée pour la procédure des sélections  
(Berndt & coll., 1988)

*Appendice E*

Représentation visuelle de l'outil utilisé pour la cueillette de données des nominations des pairs (Gest & coll., 2001)

*Appendice F*

Exemplaire de l'échelle utilisée pour la cueillette de données relatives au *Relatedness*  
*Questionnaire* (Lynch & Cicchetti, 1997)

*Appendice G*

Exemplaire de l'échelle utilisée pour la cueillette de données relatives au *Feelings about School* (Valeski & Stipek, 2001)

*Appendice H*

Exemplaire de la première partie du cahier d'observation

*Appendice I*

Exemplaire de la deuxième partie du cahier d'observation

*Appendice J*

Exemplaire de la troisième partie du cahier d'observation

*Appendice K*

Exemplaire du canevas des observations ciblées

*Appendice L*

Représentation visuelle du matériel utilisé pour la procédure des sélections (Berndt & coll., 1988)

### *Appendice M*

Représentation visuelle de l'environnement d'un participant qui complète les procédures relatives aux nominations sociométriques (Coie & coll., 1982), aux sélections (Berndt & coll., 1988) ainsi qu'aux nominations des pairs (Gest & coll., 2001)