

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DE LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVES EN 1^{RE} ANNÉE
DU PRIMAIRE DANS LE CADRE D'UNE COMPARAISON
DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS QUÉBÉCOIS ET FRANÇAIS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SÉVERINE HAÏAT

DÉCEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'ai eu un immense plaisir à travailler sur cette recherche. Ces deux années de cours, de recherche et d'écriture, conjuguées à mon arrivée au Québec, ont été passionnantes et riches en apprentissages.

Un immense merci à Annie Charron, ma directrice de recherche, qui a su me soutenir et m'encourager avec rigueur et enthousiasme. Son accompagnement m'a été précieux et m'a ouvert de nombreuses perspectives. Annie m'a également permis de découvrir l'outil d'observation CLASS et les recherches inspirantes de Pianta et Hamre sur lesquels je continuerai de m'appuyer.

Merci à Geneviève Messier pour son cours passionnant sur le cadre conceptuel et d'avoir accepté de participer à mon jury. Ses conseils toujours d'une grande justesse m'ont beaucoup apportés. Merci également à Mélanie Dumouchel d'avoir participé à mon jury et de l'intérêt qu'elle a porté à mon sujet de recherche. Un grand merci également à Sylvie Viola qui a accepté de participer à mon jury.

Merci aux enseignantes qui ont pris le temps de répondre à l'entretien en plein contexte de pandémie. Leur participation à ma recherche a été précieuse et je les en remercie vivement.

Merci au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys, à l'Académie de Grenoble et à Christine Lequette de m'avoir permis de réaliser les entretiens avec les enseignantes québécoises et françaises.

Merci à Éric Dion qui m'a fait confiance dès mon arrivée au Québec en me proposant un poste d'assistante de recherche. Pendant une année, j'ai pu observer plusieurs classes du primaire et m'approprier le système scolaire québécois de près.

Merci aux chercheurs Pascale Haag et Philippe Dessus pour leurs partages généreux de connaissances. J'espère que nous continuerons à tisser des liens en recherche entre la France et le Québec.

Merci à mes parents de m'avoir donné le goût de l'aventure.

Merci à nos amis de France, du Québec et d'ailleurs qui m'ont soutenue, croyant fort au projet de recherche que je menais. Un merci spécial à Adrienne, Alice, Anouska, Charlotte, Hillary, Lyne, André et Vanessa. Et une immense pensée pour ma sœur.

Merci à Maud et à Jean-Pierre de m'avoir aidé à trouver des enseignantes dans le contexte très particulier de la crise sanitaire, la veille des congés d'été.

Merci à Michèle pour son soutien et sa bonne humeur constants.

Enfin, merci à mon conjoint, Alexandre, qui m'accompagne avec amour depuis de nombreuses et belles années, et nos deux merveilleux enfants, Manon et Léo, qui ont été mes meilleurs assistants de recherche. Je leur dédie ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ.....	xiii
ABSTRACT	xv
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Contexte social et historique des deux systèmes éducatifs.....	4
1.1.1 Historique du système scolaire français.....	5
1.1.2 Historique du système éducatif québécois	13
1.2 Similitudes et différences entre les deux systèmes éducatifs	18
1.2.1 Rapport à la société	19
1.2.2 Instruction versus éducation.....	20
1.3 Rôle des enseignants.....	21
1.3.1 Rôle de l’enseignant en France	22
1.3.2 Rôle de l’enseignant au Québec	23
1.4 Rôle de l’élève	24
1.4.1 Rôle de l’élève en France.....	25
1.4.2 Rôle de l’élève au Québec.....	26
1.5 Relation enseignant-élèves	27
1.5.1 Relation enseignant-élèves en France	27
1.5.2 Relation enseignant-élèves au Québec.....	31
1.6 Synthèse de la problématique	33
1.7 Problème de recherche.....	34

1.8	Question de recherche.....	35
1.9	Pertinence scientifique et sociale.....	36
1.9.1	Pertinence scientifique	36
1.9.2	Pertinence sociale.....	37
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL		38
2.1	Origine et évolution historique du concept de la relation enseignant-élèves	38
2.2	Définitions de la relation enseignant-élèves	42
2.2.1	La relation enseignant-élèves définie comme relation pédagogique	42
2.2.2	La relation enseignant-élèves définie comme relation éducative	45
2.3	Les trois dimensions de la relation éducative	45
2.4	Qualité des interactions.....	51
2.4.1	Le modèle Teaching Through Interactions de Hamre et Pianta (2007) ..	52
2.5	Éducation comparée.....	58
2.6	Synthèse du cadre conceptuel et perspectives	60
2.7	Objectifs de recherche	61
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		63
3.1	Type de recherche.....	63
3.2	Participants et procédure de recrutement.....	64
3.2.1	Les données démographiques	66
3.3	Outil de recherche utilisé	68
3.3.1	La nature de l’outil de recherche.....	68
3.3.2	Les caractéristiques de l’outil de recherche	69
3.3.3	La validation de l’outil de recherche.....	72
3.4	Déroulement de la collecte de données	72
3.5	Analyse des données.....	74
3.5.1	Analyse des données qualitatives.....	74
3.5.2	Critères de scientificité.....	75
3.6	Considérations éthiques.....	76
CHAPITRE IV RÉSULTATS		78

4.1	Contexte général : pratiques déclarées des enseignantes sur l'école primaire ..	78
4.1.1	Le rôle de l'enseignante	79
4.1.2	Le rôle de l'élève.....	81
4.1.3	Les missions et les finalités de l'école	83
4.1.4	L'influence du système scolaire sur le rôle des enseignantes	85
4.1.5	Le contexte général : similitudes et différences des pratiques déclarées des enseignantes au Québec et en France	88
4.2	Pratiques déclarées des enseignantes sur leur relation avec leurs élèves	89
4.2.1	La définition de la relation enseignant-élèves.....	89
4.2.2	Une relation enseignant-élèves de qualité.....	92
4.2.3	Les différents types de relation entre enseignant et élèves	93
4.2.4	La relation enseignant-élèves : similitudes et différences dans les pratiques déclarées des enseignantes au Québec et en France.....	96
4.3	Compréhension et pratiques déclarées au regard des domaines du modèle de Hamre et Pianta (2007)	97
4.3.1	Le soutien émotionnel	97
4.3.2	L'organisation de la classe	106
4.3.3	Le soutien à l'apprentissage	115
4.4	Synthèse du chapitre	122
CHAPITRE V DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		125
5.1	Rôle des enseignantes et des élèves.....	125
5.1.1	Le rôle des enseignantes.....	126
5.1.2	Le rôle de l'élève.....	128
5.1.3	Les missions et finalités de l'école.....	129
5.2	Relation enseignant-élèves	132
5.2.1	Le soutien émotionnel	133
5.2.2	L'organisation de la classe	147
5.2.3	Le soutien à l'apprentissage	153
5.3	Synthèse du chapitre	160
5.4	Limites de la recherche	163
CONCLUSION		166
ANNEXE A PROTOCOLES DÉONTOLOGIQUES		172

A1 : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE UQAM.....	173
A2 : AUTORISATION DU CSSMB.....	174
A3 : AUTORISATION DE L'ACADÉMIE DE GRENOBLE	176
ANNEXE B LETTRES DE RECRUTEMENT ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	179
B1 : LETTRE DE RECRUTEMENT : QUÉBEC	180
B2 : LETTRE DE RECRUTEMENT : FRANCE	182
B3 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENSEIGNANTES	183
ANNEXE C INSTRUMENT DE MESURE	186
C1 : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	187
ANNEXE D GRILLE DU CLASS (CLASSROOM ASSESSMENT SCORING SYSTEM).....	192
BIBLIOGRAPHIE	194

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle de situation pédagogique selon Legendre (1993).....	43
2.2 Triangle pédagogique selon Houssaye (2014).....	44
2.3 Modèle écologique de Bronfenbrenner et Morris (1998).....	50
2.4 Qualité éducative (Duval, Bouchard et Charron, 2020)	52
2.5 Modèle Teaching Through Interactions (TTI) de Hamre et Pianta (2007) .	53

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Données démographiques des enseignantes	66
3.2 Synthèse des thèmes présents dans la problématique, le cadre conceptuel et l’outil d’observation CLASS se retrouvant dans l’entretien semi-dirigé	70
4.1 Rôle de l’enseignant : pratiques déclarées recueillies	79
4.2 Rôle de l’élève : pratiques déclarées recueillies	82
4.3 Missions et finalités de l’école : pratiques déclarées recueillies	83
4.4 Influence du système éducatif sur le rôle des enseignantes : pratiques déclarées recueillies	85
4.5 Définition de la relation enseignant-élèves : pratiques déclarées recueillies	90
4.6 Soutien émotionnel : pratiques déclarées recueillies	99
4.7 Organisation de la classe : pratiques déclarées recueillies	108
4.8 Soutien à l’apprentissage : pratiques déclarées recueillies	116
5.1 Climat positif : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les dimensions de Pianta, La Paro et Hamre (2008).....	135

5.2	Climat négatif : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les dimensions de Pianta, La Paro et Hamre (2008).....	137
5.3	Sensibilité de l’enseignante : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les dimensions de Pianta, La Paro et Hamre (2008).....	138
5.4	Considération pour le point de vue de l’enfant : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les dimensions de Pianta, La Paro et Hamre (2008)	142
5.5	Gestion des comportements : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les dimensions de Pianta, La Paro et Hamre (2008).....	148
5.6	Maximisation du temps d’apprentissage : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les dimensions de Pianta, La Paro et Hamre (2008)	150
5.7	Modalités d’apprentissage : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les dimensions de Pianta, La Paro et Hamre (2008).....	151
5.8	Développement des concepts : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les dimensions de Pianta, La Paro et Hamre (2008).....	154
5.9	Qualité de la rétroaction : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les dimensions de Pianta, La Paro et Hamre (2008).....	157
5.10	Modelage langagier : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les dimensions de Pianta, La Paro et Hamre (2008).....	159

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCIS	Child Caregiver Interaction Scale
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
CNESCO	Centre national d'études des systèmes scolaires
CP	Cours préparatoire
CPE	Centre de la petite enfance
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSSMB	Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys
DPPE	Diplôme professionnel de professeur des écoles
ECERS	Early Childhood Environment Rating Scale
ELDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
FIAC	Flanders Interaction Analysis Categories

IUFM	Instituts universitaires de formation des maîtres
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation (Québec)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ORCE	Observational Record of the Caregiving Environment
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PISA	Programme International de suivi des acquis des élèves
REP	Réseaux d'éducation prioritaire
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Il existe une forte tradition de coopération entre les systèmes éducatifs québécois et français. Néanmoins, il ressort de notre recherche que les deux systèmes ont des approches pédagogiques bien distinctes qui résultent de différences structurelles et culturelles qui caractérisent les deux systèmes. Ces différences peuvent s'expliquer par l'histoire des deux systèmes éducatifs, leur rapport à la société ainsi que leur rapport à l'instruction et à l'éducation. Il en résulte une posture différente de l'enseignant et une appréhension distincte de la relation enseignant-élèves, relation reconnue dans de nombreuses recherches comme primordiale dans le parcours scolaire de l'enfant, qui a un impact sur sa réussite éducative, son bien-être social et psychologique. Cette recherche qualitative propose une compréhension de cette relation en 1^{re} année du primaire, au regard des pratiques déclarées d'enseignantes, dans le cadre d'une étude comparative de deux systèmes éducatifs distincts : le Québec et la France. Cette recherche vise deux objectifs. Le premier est de décrire la relation enseignant-élèves et le second est de comparer cette relation dans deux systèmes éducatifs distincts. Cette recherche s'est appuyée principalement sur le modèle de Hamre et Pianta (2007) qui présente la relation selon trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Dans le cadre de cette recherche, un entretien semi-dirigé a été utilisé auprès de six enseignantes, trois québécoises et trois françaises. Cet entretien a permis d'aborder les trois principaux thèmes exposés dans la problématique et le cadre conceptuel : le contexte général comprenant le rôle de l'enseignant, celui de l'élève et les missions et les finalités de l'école ; la relation enseignant-élèves au sens large ; la compréhension des enseignantes des dimensions exposées dans le modèle de Hamre et Pianta (2007). Les résultats ont démontré que la relation enseignant-élèves décrite par les enseignantes, au Québec ou en France, est une relation bienveillante, de confiance, basée sur le respect mutuel, et très encadrante. Toutefois, il ressort un attachement plus fort aux apprentissages du côté français, et du côté québécois un lien affectif et une plus grande prise en considération des émotions et de l'autonomie de l'élève. Dans les deux contextes, la considération du point de vue de l'élève est encore très peu présente. Il ressort également que les enseignantes au Québec et en France ne prennent pas suffisamment en compte le soutien à l'apprentissage dont le *développement de concepts* qui sollicitent des compétences métacognitives.

Mots-clés : relation enseignant-élèves, qualité des interactions, enseignants, primaire, éducation comparée Québec et France, Pianta.

ABSTRACT

There is a longstanding tradition of cooperation between the educational systems of Quebec and France. However our research demonstrates that the systems follow two distinctive approaches which reflect underlying structural and cultural differences. The divergence can be explained by the two educational systems' unique history, along with their relationships to society, and to instruction and education. As a result, each system generates a specific role for teachers and a particular understanding of the teacher-student relationship. This relationship is recognized in numerous studies as primordial to a child's academic trajectory, impacting his or her educational success, as well as social and psychological well-being. Our qualitative study aims to evaluate this relationship in the first year of elementary school, with regards to teachers' descriptions of their classroom practices, in a comparative analysis of two distinct educational systems: that of Quebec and of France. The goals are twofold : to describe the teacher-student relationship, and to compare this relationship as it is experienced the two distinct educational systems. Our research draws on the model outlined by Pianta and Hamre (2007), which views the relationship through three lenses: emotional support, class structure and learning support. Our research framework involved semi-directive interviews with six teachers, three Quebecois and three French. Each interview covered the three main themes of our study goals and conceptual framework: general context concerning the roles for teacher and student, along with the school's mission and objectives; the overall teacher-student relationship; and the teacher's understanding of the analysis in Pianta and Hamre's model (2007). The results demonstrate that in both Quebec and France, teachers describe their teacher-student relationships as kind and very supportive, characterized by trust and mutual respect. Nonetheless, French teachers show a greater attachment to learning, while those in Quebec direct more attention to emotional connection and consideration of students' emotions and autonomy. In both contexts, the student's point of view is not given great attention. We also find that teachers in Quebec and in France do not place enough emphasis on pedagogical support, including the development of concepts that solicit metacognitive skills.

Keywords : teacher-student relationship, quality of interactions, teachers, primary school, comparison Quebec and France educational systems. Pianta.

INTRODUCTION

Il existe une forte tradition de coopération et de grandes similitudes entre les systèmes éducatifs québécois et français depuis de nombreuses années, tant d'un point de vue historique que linguistique.

En 1965, un premier accord international est signé entre le Québec et la France dans le domaine de l'éducation. Cet accord vise, notamment à former les enseignants¹ québécois en France, ce qui permet à la France d'appuyer son assise internationale en étant un modèle d'éducation (Mesli, 2006). En 1970, lors de l'opération « Jeunes Maîtres », une expérience d'échange pédagogique est mise en place entre les enseignants français et québécois. Cet échange se traduit par la formation de jeunes enseignants québécois dans les classes françaises, et par le fait d'être en contact avec de nouvelles approches pédagogiques. Les enjeux de cette coopération sont nombreux. Elle permet de diversifier les relations internationales, de promouvoir la francophonie et de consolider l'assise du gouvernement québécois (Donneur et al., 1983).

Quoique cette coopération pourrait refléter que les deux systèmes sont similaires, il en ressort que les systèmes éducatifs français et québécois ont des approches pédagogiques, une approche de l'éducation différente (Meuret, 2013). Ces différences proviennent, notamment de leur histoire, de leur rapport à la société ainsi que de leur rapport à l'instruction et à l'éducation. Le modèle politique d'éducation mis en place

¹ Dans ce document, l'emploi du masculin n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

par les deux systèmes éducatifs a comme conséquence une posture différente du rôle de l'enseignant et de la relation entre l'enseignant et les élèves.

La recherche effectuée dans le cadre de ce mémoire porte sur l'étude comparée de la relation enseignant-élèves en 1^{re} année du primaire au Québec et en France. Nous souhaitons étudier les différences significatives afin de mieux comprendre la relation enseignant-élèves

Dans le cadre de cette recherche, l'approche systémique sera adoptée afin de mettre en lien le macro-système représenté par le système scolaire, et le microsystème représentant la relation enseignant-élèves. Nous montrerons comment la relation enseignant-élèves s'inscrit au sein d'un système plus large représenté par le système éducatif — ici québécois et français — et comment ce système influence cette relation enseignant-élèves.

Dans le premier chapitre, nous nous intéressons tout d'abord au contexte historique et social des systèmes éducatifs québécois et français. Puis, nous comparons le rôle des enseignants et la relation enseignant-élèves dans le cadre de ces deux systèmes.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le concept principal de notre recherche, à savoir la relation enseignant-élèves, son évolution historique et ses assises théoriques et retenons la définition de relation éducative. Enfin, nous définissons la notion de qualité des interactions suivant le modèle de Hamre et Pianta (2007) sur lequel nous nous appuyons tout au long de la recherche ainsi que la notion d'éducation comparée.

Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie utilisée dans le cadre de notre recherche pour répondre aux questions spécifiques de la recherche. Ce chapitre présente le type de recherche, les participants, l'outil de recherche utilisé, le

déroulement de la collecte de données, la méthode d'analyse utilisée et les considérations éthiques. Précisons que, compte tenu de la crise sanitaire, contrairement à notre idée initiale d'observer des enseignants en classe avec l'outil CLASS, nous avons dû revoir nos objectifs et notre méthodologie étant donné que les écoles n'étaient plus accessibles pour la réalisation de la collecte de données. Notre recherche porte sur des pratiques déclarées, alors que nous souhaitions à l'origine qu'elle porte également sur des pratiques observées.

Le quatrième chapitre présente les résultats de notre recherche. Notre outil de recherche est l'entretien semi-dirigé. Il est réalisé auprès de six enseignantes du primaire, dont trois québécoises et trois françaises. Nous présentons les résultats pour chacune des questions posées dans l'entretien. Nous concluons ce chapitre par une synthèse des résultats.

Le cinquième chapitre se consacre à la discussion des résultats et à leur interprétation. L'ensemble des résultats de notre recherche est repris en établissant des liens avec les recherches existantes sur le sujet, présentées dans la problématique et le cadre. Nous précisons également les limites de notre recherche.

La conclusion permet de synthétiser les résultats importants de cette recherche et de proposer des pistes de recherche en lien avec l'objet de notre mémoire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre sera dans un premier temps consacré à la présentation du contexte social et historique des systèmes éducatifs en France et au Québec. Les contextes sociaux et historiques permettront de mieux comprendre les principes fondamentaux qui façonnent les deux systèmes éducatifs, et leur impact sur la relation enseignant-élèves. Dans un second temps, le rôle des enseignants au sein de ces deux systèmes et la place accordée à la relation enseignant-élèves seront présentés. Nous terminerons par la question de recherche.

1.1 Contexte social et historique des deux systèmes éducatifs

Peu de recherches ont été effectuées sur la comparaison France-Québec, alors que les deux systèmes sont proches tant d'un point de vue historique que linguistique. De ces recherches, la principale a été effectuée par Meuret (2013), qui a travaillé notamment sur une comparaison des modèles politiques d'éducation français et québécois de 1960 aux années 2000. Pour comprendre les différences et les similitudes de ces deux systèmes éducatifs, il paraît pertinent de rappeler brièvement leur historique et retracer les courants qui les ont inspirés. Comme le souligne Prost (1992), l'analyse du passé permettra de mettre en lumière et de mieux comprendre certaines caractéristiques des sociétés actuelles.

1.1.1 Historique du système scolaire français

En France, les principes et les fondements du système scolaire remontent à la Révolution française de 1789. L'acquisition de savoirs permet l'émancipation de l'être humain. C'est grâce aux savoirs que le peuple parvient à se libérer du joug des pouvoirs royal, aristocratique et religieux de l'époque (Lenoir, 2002). Cette notion de savoirs est fondamentale au sein du système éducatif français et remonte au XVII^e siècle.

Nous verrons que cette notion de *transmission de savoirs* apparentée à la notion d'*instruction* s'oppose tout au long des siècles au *développement global de l'enfant* apparentée à la notion d'*éducation*. Au travers de ce rappel historique, nous montrerons quels sont les enjeux, les missions et les finalités de chacun des deux systèmes éducatifs.

Fin du XVII^e siècle

Pour comprendre le paradigme éducationnel adopté en France, il est important de remonter à la première méthode d'enseignement créée par De La Salle en 1684, qui proposait un enseignement simultané (Jouan, 2012). La méthode de l'enseignement simultané prônait, notamment une division par niveaux, une place fixe et individuelle pour chaque enfant, une discipline stricte ainsi qu'un travail répétitif et simultané. Avant cette période, le maître s'occupait individuellement de chaque enfant pendant que les autres enfants restaient inactifs.

C'est en 1747 que se développe en France une nouvelle méthode d'enseignement, la méthode d'enseignement mutuel, qui se différencie, voire s'oppose à la méthode d'enseignement simultané qui prévalait alors. Importée d'Angleterre, cette nouvelle méthode proposait qu'une école entière puisse fonctionner avec un seul maître grâce

à l'aide des élèves appelés moniteurs. Cette méthode mettait en valeur le soutien par les pairs et proposait une pédagogie active et coopérative. Dans la première partie du XIX^e siècle, en France, plus de 2000 écoles ont adopté la méthode d'enseignement mutuel. Mais en 1833, le ministre Guizot, sous le règne du roi Louis-Philippe, instaure une instruction primaire dirigée et centralisée par l'État qui contrôle la formation des maîtres. Il tranche ainsi pour l'enseignement simultané de De La Salle, qui sera adopté en 1836 et qui s'instituera comme approche pédagogique pour l'éducation en France. Les prémices de la nouvelle école républicaine sont définies : c'est le maître qui éduque les élèves. Seul le maître peut transmettre savoirs et éducation morale et religieuse (Jouan, 2012). Le rapport d'autorité et de hiérarchie est posé.

Fin du XIXe siècle et l'école de Jules Ferry

En 1877, les républicains arrivent au pouvoir. Jules Ferry, républicain convaincu, plusieurs fois ministre de l'Instruction publique à la fin du XIX^e siècle, pose les fondements de l'école républicaine et lui donne trois missions : gratuité (lois de 1881), obligation et laïcité (lois de 1882). Le système scolaire français devient accessible à tous par sa gratuité, se dégageant totalement de la tutelle de l'Église en devenant laïc et républicain. En 1889, l'école devient un service public et les instituteurs des fonctionnaires. L'école devient une institution « forte et cohérente » (Prost, 2013, p. 16). Le maître devient un expert (Prost, 1992) et son rôle est de transmettre des savoirs. Les républicains ayant conscience des nombreuses divisions de la nation, l'école avait pour objectif d'unifier, « d'émanciper, de libérer, de former des individus capables de penser par eux-mêmes pour fonder une société moderne » (Prost, 1992, p. 48).

Au début du XX^e siècle

Le courant des pédagogues (dont Pestalozzi, Froebel, Dewey font partie) apparaît en Europe, mais également en Amérique du Nord avec la prise en considération de la psychologie. Le développement de l'enfant et la « pédagogie d'action » sont mis en valeur, répondant aux besoins de liberté et d'émancipation de l'enfant (Dubreucq, 2004).

Durkheim (2002), sociologue en sciences de l'éducation au début du XX^e siècle, critique fermement cette position. Une première rupture importante s'installe entre les éducateurs souhaitant ancrer l'éducation dans la psychologie, et d'autres représentés par Durkheim dans la sociologie.

En 1936, avec l'arrivée du Front populaire en France, une « rénovation pédagogique » (Prost, 2013, p. 38) est fortement encouragée. Il s'agit d'ouvrir l'école « en articulant les savoirs à la vie » (Prost, 2013, p. 38). Une pédagogie active est menée et le rôle des maîtres est redéfini (Prost, 2013). Éducation et instruction ne sont plus dissociées : la transmission des savoirs ne constitue pas le but exclusif de l'école, c'est « un moyen au service d'une ambition humaniste plus large » (Prost, 2013, p. 41). Cette réforme pédagogique se maintient après la Seconde Guerre mondiale.

Les années 1960

C'est dans les années 1960 que deux facteurs nouveaux rendent possible une réforme de l'enseignement primaire en France. Tout d'abord, la prolongation de la scolarité jusqu'à l'âge de 16 ans a comme conséquence la séparation du primaire et du secondaire (collège en France). Cela modifie considérablement le rôle de l'école

primaire qui n'a plus la lourde charge de tout enseigner en si peu de temps, et de préparer les élèves à la vie. Après le primaire, il y a dorénavant le collège qui permet de poursuivre la scolarité des élèves.

Le deuxième facteur est la transformation des mœurs de la société. La famille devient plus permissive et la légitimation des sentiments est possible par le fait que la famille « a perdu ses fonctions économiques et sociales, voire ses fonctions éducatrices » (Prost, 1992, p. 26). « Presque toutes les activités humaines se sont socialisées : le travail est devenu salarié, l'éducation scolaire, la sécurité sociale » (Prost, 1992, p. 26). Le sens de la famille a radicalement changé. Un nouveau style de relations entre parents et enfants devient possible. On s'intéresse davantage au développement de l'enfant et la rigidité de l'école, laissant peu de place à la spontanéité de l'enfant, est contestée (Prost, 1992).

On passe d'une volonté d'instruire à une volonté d'éduquer en donnant aux élèves une formation plus complète, ne se limitant pas qu'aux savoirs scolaires. Les événements de 1968 font aboutir ces projets novateurs. Avec le Colloque d'Amiens (auquel l'on pourrait donner comme équivalent le Rapport Parent au Québec, Meuret, 2013), c'est la formation des maîtres, les liens entre formation et recherche, la transformation nécessaire de la relation pédagogique qui sont débattus (Prost, 2013). Au lendemain du Colloque d'Amiens, le gouvernement installe une « commission de la rénovation pédagogique » (Meuret, 2013, p. 152). Elle repose sur cinq principes, dont la transformation du rapport maître-élèves, le travail en équipe des maîtres, l'allègement et l'actualisation des programmes, et l'ouverture d'écoles expérimentales pour l'application de ces principes.

Mais très vite cette réforme est contestée, en particulier l'émancipation des élèves qu'elle propose. Après les événements de mai 1968, la société française se replie avec

une volonté de « remise en ordre » (Prost, 2010, p. 79). Au sein de l'école, on réinstaure « l'apprentissage de l'obéissance et de la soumission » (Prost, 2010, p. 80). Avec mai 1968, le débat n'est plus pédagogique, mais devient idéologique (Prost, 2013).

Dans les années 1960, il y a encore hésitation entre deux modèles de fonctionnement du système scolaire : le premier modèle est le modèle professionnel qui considère l'instituteur comme un expert, compétent pour transmettre des savoirs. Ce modèle n'encourage pas l'implication affective des enseignants auprès de leurs élèves et insiste davantage sur la « technicité de l'acte pédagogique » (Prost, 1992, p. 81). Le second modèle est celui de l'animateur. Le maître devient un accompagnateur et encourage les initiatives des élèves. Dans les faits, ce modèle est confronté aux réticences des parents et à la lourdeur des programmes à respecter (Prost, 1992).

Enfin, les années 1960 constituent une période fondamentale dans l'histoire de l'éducation en France. « C'est le seul moment où la recherche pédagogique soit apparue nécessaire » (Prost, 2013, p. 147). C'est durant ces années qu'une réforme profonde de la pédagogie est impulsée.

Les années 1980

Avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, sous la présidence de François Mitterrand, un conflit entre les « néo-républicains » et « les pédagogues » naît et le débat sur l'instruction versus l'éducation est réactivé. Les néo-républicains sont partisans d'une école basée sur la transmission des savoirs et les contenus disciplinaires. Ils refusent l'idée d'un État éducateur. L'école doit avoir comme fondements des savoirs rationnels (Fabre, 2002) et défend une forme de « statufication du savoir ou de la culture » (Fabre, 2002, p. 55). De leur côté, les pédagogues, inspirés par Freinet,

Decroly, Dewey et Montessori, proposent de prendre en considération le développement global de l'enfant et de mettre l'enfant au cœur de ses apprentissages (Jacomino, 2010).

C'est durant cette période que la Loi sur l'orientation de 1989² est mise en place avec comme objectif de faire en sorte que 80 % d'une génération obtiennent le baccalauréat et que 50 % obtiennent un niveau de licence³ (Meuret, 2013). L'objectif est donc lié à l'acquisition de diplômes. Tous les textes législatifs français (p. ex., Code de l'éducation, Socle commun des connaissances et des compétences) vont dans le même sens : la priorité est donnée aux savoirs scolaires, plutôt qu'aux compétences. Si les savoirs se réfèrent davantage aux connaissances académiques, à l'instruction, les compétences touchent à des domaines plus larges, plus transversaux, liées davantage à l'éducation, à la mise en situation plus complexes. Selon Raby et Viola (2016), la définition de Jonnaert semble faire l'unanimité : « Une compétence fait référence à un ensemble d'éléments que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès ». (Joannert, 2002, p. 31).

Les articles du *Code de l'éducation français* (Code de l'éducation) confirment l'importance des savoirs, en y ajoutant des valeurs chères à la République comme l'égalité et la laïcité. Dans le Code de l'éducation scolaire, l'article (L122-1-1) consacré aux objectifs et aux missions de l'enseignement scolaire stipule que :

² La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite aussi loi Jospin (du nom du ministre de l'éducation nationale Lionel Jospin), est une loi qui modifie largement le fonctionnement du système scolaire, notamment l'orientation des jeunes.

³ Le niveau de licence correspond à un baccalauréat + 3 années supplémentaires.

la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le socle commun doit permettre la poursuite des études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté. La mission de l'école est de donner un diplôme ou une formation professionnelle (L122-2).

Les années 2000

En 2002, un large débat sur l'avenir de l'école est lancé. En 2004, une consultation d'une ampleur sans précédent s'adresse à l'ensemble de la population. Une commission est présidée par Thélot, 26 000 réunions publiques sont organisées, plus d'un million de participants sont convoqués pour discuter de 22 grandes thématiques. Dans le rapport Thélot, *Le Miroir du débat (2003-2004)*, l'une des thématiques abordées est la redéfinition du métier d'enseignant. « La réussite d'une École tient d'abord à ce qu'elle arme tous les élèves et les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement, jugées indispensables à une vie sociale et personnelle réussie » (rapport Thélot, p. 32 dans Prost, 2013). Il est intéressant de notifier l'emploi du verbe « armer », comme si les élèves et les futurs citoyens devaient se préparer à mener une guerre. Le socle des compétences, sur lequel les programmes s'appuient encore aujourd'hui, naît de ce rapport et se définit en trois points : connaissances, compétences et règles de comportement. Le socle se définit non pas « à partir d'une liste de connaissances, mais à partir des élèves » (Prost, 2013, p. 290). C'est l'une des premières fois que le système scolaire français s'intéresse aux compétences et non pas exclusivement aux savoirs. Selon Loisy et ses collègues (2014), le texte est confus et révèle de nombreuses tensions : « [L]a maîtrise des compétences est confondue avec l'atteinte de la moyenne dans des évaluations de connaissances (Loisy et al., 2014).

En fait, la notion de compétence pose problème en France, pour deux raisons principales : d'une part, la compétence est une notion empruntée à la formation professionnelle, qui renvoie à un aspect utilitariste au détriment des aspects cognitifs et culturels (Prost, 2013). D'autre part, cette notion contrecarre le modèle français d'éducation tourné vers des savoirs inscrits dans un corpus scolaire déterminé, en l'orientant vers un référencement à la réalité du monde, « plus aléatoire, plus variable, plus superficiel et moins assuré que le rapport traditionnel au savoir ne le prévoyait » (Gauthier et Le Gouvello, 2009, p. 20).

Une nouvelle fois, cette tentative de réforme de l'école en 2004 est contestée. De nombreux débats ont eu lieu quant à la définition du socle et les débats se sont finalement limités à la définition et au contenu au détriment des conditions pratiques et concrètes de la mise en place de ce socle auprès des élèves et dans les classes (Thélot, 2004).

La France a multiplié les réformes et s'est interrogée régulièrement sur le système sans parvenir à modifier son modèle politique d'éducation. Les efforts individuels, si nombreux et innovants n'ont pas trouvé de point fédérateur suffisamment fort pour que le système change (Flahault, 2006 ; Prost, 2006).

L'une des raisons, qui peut expliquer ce frein au changement et à une réforme du système, est l'identité professionnelle et la place des savoirs en France. En effet, cette identité est disciplinaire selon Prost (2006), c'est-à-dire « qu'elle est fondée sur la discipline » (Prost, 2006, p. 98). Il existe en France une sacralisation des savoirs et des disciplines. Cette centralisation autour de la discipline et des savoirs empêche les changements profonds du système : il existe notamment une vraie résistance aux logiques non disciplinaires telles que promues par la logique de compétences. « Le seul changement admissible obéit au modèle additif : ajouter des disciplines ou

d'autres activités » (Prost, 2006, p. 100). En France, si d'importantes réformes de structure ont réussi, « celles qui concernent les façons d'enseigner, la pédagogie ont échoué » (Prost, 2013, p. 307). Prost insiste, « on peut tout changer dans l'Éducation nationale sauf la façon d'enseigner » (Prost, 2013, p. 307). Et remettre en question la manière d'enseigner des professeurs, c'est remettre en question leur identité professionnelle : « ils s'estiment chargés exclusivement de transmettre des savoirs, laissant à d'autres l'éducation et les apprentissages » (Prost, 2013, p. 321). Proposer une autre manière d'enseigner est ressentie pour la majorité des enseignants comme « une agression » (Prost, 2013, p. 322). La France navigue donc entre deux courants éducatifs. Ce débat, qui dure depuis des siècles, oppose éducation et instruction.

Pour conclure, au XVIII^e siècle, comme à l'époque de Jules Ferry, comme dans les années 1960, et encore aujourd'hui, il est intéressant de constater qu'en France, il est souvent question de conflits et de débats quant à l'éducation. Le problème est que les courants s'opposent au lieu de dialoguer, les antagonismes sont nombreux (Prost, 2006 ; Giol, 2013), les réformes et les changements souvent difficiles à réaliser (Jacomino, 2010).

1.1.2 Historique du système éducatif québécois

Pour comprendre le système éducatif québécois, ses finalités et ses valeurs, il faut remonter aux années 1960 et au Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1963) qui demeure encore aujourd'hui une référence fondamentale. Il est important de rappeler que la province du Québec (l'une des dix provinces du Canada) détient un parlement provincial responsable de juridictions exclusives qui lui donne les pleins pouvoirs dans certains domaines comme l'éducation (depuis la Confédération canadienne de 1867).

Dans les années 1960

Le Québec sort à la fin des années 1950 d'une période sinistre appelée Grande Noirceur, dans laquelle l'Église catholique avait une main mise sur la société québécoise en général et son système scolaire en particulier. Avec l'arrivée du nouveau gouvernement dirigé par le ministre Lesage, s'installe une période fondamentale dans l'histoire du Québec, appelée Révolution tranquille. Le nouveau gouvernement de Lesage parvient à amoindrir la tutelle de l'église, « au nom d'un triangle idéologique remarquablement puissant : modernité, démocratie, nationalisme » (Meuret, 2013, p. 23). Le Rapport Parent (1963-1966) propose une modernisation des savoirs dans un but de développement économique qui a permis au Québec de rentrer dans la société industrielle moderne (Lacourse, 2013).

Les origines des réformes en éducation au Québec remontent au Rapport Parent et à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement scolaire dans la province de Québec (1963-1966) (Lenoir, 2005). À cette époque, le domaine de l'éducation devient « pour le Québec un outil essentiel de différenciation par rapport à l'univers anglophone canadien comme étasunien » (Lenoir, 2002, p. 641) et l'éducation devient un axe principal de la construction de la nouvelle société québécoise (Maroy et Pons, 2016). Afin de faire face à l'industrialisation et à l'urbanisation du Québec, il apparaît urgent de réformer le système scolaire.

En 1964, l'État prend en charge le système éducatif, mais l'Église reste encore fortement influente dans la mesure où le clergé est présent dans le gouvernement. Trois tomes comprenant cinq volumes constituent le Rapport Parent qui propose un changement radical de la conception du système éducatif québécois (Lenoir, 2002). Dans son volume 2, le Rapport Parent définit les objectifs et les finalités du système éducatif québécois : il met en valeur le pluralisme culturel, une centration sur l'élève,

une démocratisation de l'éducation et une pédagogie active fondée sur l'observation et l'humanisme (Lenoir, 2002).

L'humanisme renouvelé que propose le Rapport Parent est un axe fondamental du système éducatif québécois et marque une rupture avec la tradition scolaire des années précédentes « dont les visées, la forme et les modalités s'inscrivaient dans une filiation étroite avec le modèle français » (Lenoir, 2002, p. 656). En effet, le Rapport Parent se détourne de l'humanisme traditionnel issu de la Renaissance, prôné par la France, fondé sur le développement du raisonnement, de l'intelligence et des savoirs. Il prône un humanisme de tradition anglo-saxonne tourné vers le développement du citoyen (Lenoir, 2002). Deux modèles d'éducation s'esquissent, celui d'une culture générale des savoirs et celui d'un savoir-faire.

Les années 1970

Mais au début des années 1970, le Rapport Parent est considéré comme trop utilitariste, car trop ancré dans le besoin de répondre à une nouvelle société industrielle. Le développement global de l'élève prend une place prépondérante. En effet, il devient l'une des finalités les plus importantes de l'éducation (Levasseur, 2012). Très inspiré du courant de la psychologie humaniste de Carl Rogers (1969), le Rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1971) indique que « l'activité éducative est toujours centrée par sa nature même sur le développement de la personne » (CSÉ, 1971, p. 28, dans Levasseur, 2012, p. 75).

En 1979, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) poursuit dans le même sens : « L'Éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance » (MÉQ, 1979, p. 26, dans Levasseur, 2012, p. 76).

Les années 1990

Dans les années 1990, les milieux scolaires vont réagir aux finalités de l'école prescrites dans les années 1970. Plusieurs rapports mèneront à la réforme de 1997 qui aboutira à la mise en place du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Des États généraux sur l'éducation sont mis en place en 1996, interpellant la société québécoise sur ses représentations de l'éducation. S'en suit le Rapport Inchauspé (1997) qui a remis les savoirs scolaires au cœur de la mission de l'école ainsi que la dimension culturelle de l'école, afin de renforcer les liens entre éducation et culture. Cette dimension culturelle conçoit « la formation d'abord comme l'appropriation, par les nouvelles générations des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel » (Rapport Inchauspé, p. 25 dans Sorin, Pouliot et Dubois Marcoin, 2007). C'est sur ce rapport Inchauspé et les États généraux de l'éducation que le Programme de formation de l'école québécoise est constitué (2001).

Les années 2000

En 2001, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est mis en place. Ce programme vise dorénavant le développement de compétences et non l'atteinte d'objectifs. Il indique les compétences transversales et disciplinaires que les élèves du primaire doivent acquérir au cours de leur scolarité. Le PFEQ est établi du « point de vue de ce que l'élève devrait être amené à développer à travers ses apprentissages plutôt que du point de vue des contenus à enseigner » (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 13). L'approche par compétences prend en compte à la fois les savoirs, le savoir-faire et le savoir-être et est « conçue comme une nouvelle façon d'enseigner » (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 12). Une approche par compétences est mise en place afin que « les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour

la pensée qui est aussi une forme d’agir » (PFEQ, 2011, p. 5). Ce programme est avant tout le résultat de décisions collectives prises par une société. Il a pour objet de « préciser les finalités de l’éducation scolaire en explicitant les visées de formation privilégiées, les contenus globaux de formation ainsi que les valeurs communes à promouvoir » (PFEQ, 2011, p. 12) ». Plusieurs chercheurs (Lacourse, 2013 ; Levasseur, 2012) insistent sur le fait que l’instruction reste la priorité du PFEQ.

Les compétences présentées dans le PFEQ visent la structure de l’identité de l’élève, la construction d’une vision du monde et le développement de son pouvoir d’agir, par le biais de l’acquisition de compétences disciplinaires et transversales (Meuret, 2014). Ces finalités sont également influencées par des courants de pensée qui sont le constructivisme (connaissances construites par l’apprenant lui-même qui se les approprient), le socioconstructivisme qui donne une dimension sociale à la connaissance (variante du constructivisme, dans laquelle la connaissance s’inscrit dans des traditions, des valeurs, un contexte social), et enfin, le cognitivisme qui donne un rôle actif à l’individu pour expliquer le fonctionnement de la connaissance (Raby, 2007). L’élève est responsable de ses démarches et de ses stratégies d’apprentissage (Carbonneau et Legendre, 2002). Au final, le PFEQ (2011) a attribué trois missions principales à l’école qui sont : instruire, socialiser et qualifier. Instruire correspond à faire acquérir les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) ; la socialisation reprend la notion du « vivre ensemble », prépare les enfants à être des citoyens responsables et la qualification renvoie à la nécessité « d’adapter la formation à l’emploi » (Lacourse, 2013, p. 51). Le PFEQ propose une visée de formation générale qui touche aussi bien le cognitif que le social et qui s’interroge sur le type de citoyen que l’on veut former et sur le type de société souhaité (Carbonneau et Legendre, 2002). L’ajout des domaines généraux de formation notamment permettent des apprentissages proches des « préoccupations quotidiennes de l’élève » (PFEQ, p. 42, 2001). Cinq domaines de formation sont exposés dans le PFEQ, qui

correspondent à « un ensemble de grandes questions que le jeune doit affronter » (PFEQ, 2001, p. 42) : santé et bien-être ; orientation et entrepreneuriat ; environnement et consommation ; médias ; vivre-ensemble et citoyenneté.

En France, l'instruction est mise en avant plutôt que les compétences. Au Québec, il est davantage question ici de savoir-agir autour desquels gravitent les savoir-faire, les savoir-être et les savoirs.

Après avoir exposé l'historique des deux systèmes éducatifs, nous proposons d'identifier dans la prochaine section ce qui les rapproche et les différencie profondément.

1.2 Similitudes et différences entre les deux systèmes éducatifs

Dans les deux systèmes éducatifs, l'évolution des missions et des finalités de l'école est à peu près semblable (Giol, 2013). Giol, dans sa thèse de doctorat, montre au travers de l'analyse de rapports publics et d'actes de colloques notamment que trois domaines définissent les similitudes entre les deux systèmes éducatifs. Tout d'abord sur le plan sociopolitique, jusqu'aux années 80, l'école dans les deux systèmes était considérée comme « un lieu favorable à la démocratisation » (Giol, 2013, p. 455). Au milieu des années 90, « les enjeux relatifs à la démocratisation, mais aussi à la socialisation et à la citoyenneté se trouvant alors intégrés à l'École elle-même » (Giol, 2013, p. 455), l'école devenant garante de ces enjeux. Enfin, d'un point de vue culturel et pédagogique, l'école passe dans les deux contextes d'une valorisation d'un humanisme moderne (développement global de l'enfant) à une « mission de socialisation et de réussite de chaque élève » (Giol, 2013, p. 456).

Quant aux principales différences entre les deux systèmes éducatifs, elles se situent au niveau du rapport à la société, de la conception de la liberté ainsi que du rapport à l’instruction et à l’éducation. Le Québec ayant construit son modèle politique d’éducation sur des modèles inspirés des États-Unis et de la France, nous montrerons que le rapport à la société et à la liberté est très distinct dans ces deux pays.

1.2.1 Rapport à la société

L’une des différences importantes entre les deux systèmes est son rapport à la société. Alors que le Québec construit son école conjointement avec la société, en phase avec elle, l’école en France s’est historiquement construite contre la société (Flahault, 2006).

En France, le système s’est longtemps inspiré du modèle des Jésuites qui considéraient l’école comme le lieu permettant de protéger l’enfant de la corruption de la société (Flahault, 2006). Au contraire, le Québec a construit sa conception contemporaine de l’enseignement — celle développée lors de la Révolution tranquille — en concertation avec la société (Meuret, 2013). Les pensées et les écrits de deux auteurs du début du XX^e siècle Dewey aux États-Unis et Durkheim en France, permettent de mieux comprendre les systèmes éducatifs québécois et français et leur rapport à la société. Les deux auteurs ont des conceptions bien différentes de l’individu, des savoirs et de la société (Meuret, 2013). Pour Dewey, « l’individu est d’emblée social », pour Durkheim, l’individu « est potentiellement dangereux pour les autres et pour lui-même » (Meuret, 2013, p. 20). Aux États-Unis, l’éducation est tournée « vers l’expérimentation et la découverte, vers des contenus qui fassent sens pour l’élève, puisqu’on apprend que pour mieux assumer sa position dans le monde » (Meuret, 2013, p. 21). Le rôle du maître est fondé sur sa capacité à rendre les élèves autonomes, afin de pouvoir changer le monde (Meuret, 2013).

1.2.2 Instruction versus éducation

La seconde différence profonde entre les deux systèmes est leur visée. Pour la France, l'objectif est d'instruire, pour le Québec, c'est d'éduquer. L'instruction est liée à l'acquisition de connaissances au moyen de l'enseignement, tandis que l'éducation, c'est la capacité à se connaître tout en apprenant à vivre ensemble, à s'appropriier la culture commune (Flahault, 2006). Selon Flahault (2006), « on peut être convenablement éduqué et socialisé sans pour autant être très instruit. Mais on ne peut pas s'instruire, on ne désire pas apprendre si, d'abord, on ne bénéficie pas d'une certaine socialisation » (p. 296).

Alors qu'en France on valorise le cognitif et les savoirs scolaires, au Québec, on cherche à mettre en valeur les compétences (Meuret, 2013). Ce sont deux récits de l'école bien distincts, ancrés dans l'histoire des deux systèmes éducatifs (Meuret, 2013). L'une des grandes forces du Rapport Parent est d'avoir su s'inspirer à la fois de la culture américaine et de la culture européenne, tout en construisant son propre modèle politique d'éducation (Meuret, 2013).

En France, l'importance de l'instruction remonte aux préceptes de la Révolution française de 1789. Selon les philosophes des Lumières, la liberté humaine pouvait s'acquérir grâce à l'instruction et l'acquisition de savoirs. Cette instruction était un moyen (le seul) pour combattre l'obscurantisme, la monarchie, l'aristocratie et l'Église catholique (Lenoir, 2002). Selon Durkheim, l'éducation est orientée vers la transmission de contenus, la rigueur du raisonnement et l'effort, avec comme objectif d'insérer l'élève dans une société, dont il faut respecter les règles. Cette éducation est tournée vers l'autorité et la hiérarchie.

À l'inverse, aux États-Unis, la liberté n'est pas liée aux connaissances, mais à la capacité de l'être humain à agir dans et sur le monde. La liberté s'acquiert grâce à la

socialisation, au savoir-agir comprenant le savoir-être et le savoir-faire (Lenoir, 2002). L'éducation est tournée suivant les préceptes de Dewey vers une expérimentation permanente avec comme objectif la compréhension du monde pour mieux interagir sur lui, une éducation visant l'empowerment (l'acquisition de la capacité d'agir) (Meuret, 2013).

Après avoir présenté les différences structurelles et culturelles des deux systèmes éducatifs français et québécois, pour mieux comprendre la relation enseignant-élèves, il nous semble important de présenter le rôle des enseignants dans ces deux systèmes. Toujours dans une approche systémique, nous nous intéressons aux différents niveaux de systèmes (système éducatif - enseignants - relation enseignant-élèves), sur la façon dont ils interagissent entre eux.

1.3 Rôle des enseignants

Le rôle de l'enseignant prôné par le Québec et la France est très différent, aussi bien dans le cadre des différentes réformes que dans la manière dont les enseignants conçoivent et s'approprient les pratiques enseignantes et leur relation à l'élève. La relation à l'élève s'inspire largement de la politique du système éducatif national mise en place, savoirs et connaissances en France, compétences au Québec. Il en découle que le rôle assigné aux enseignants dans les deux systèmes est significativement différent.

Aujourd'hui, les attentes de la société vis-à-vis de l'école se sont complexifiées et les différents modèles d'éducation internationaux mettent en valeur bien plus que la transmission des savoirs, et accordent une importance au bien-être de l'enfant à l'école, à la citoyenneté et la préparation au marché de l'emploi, notamment (Cattonar, 2006). De nombreux rapports et préconisations sont proposés sur le plan

international, afin de répondre à ces nouveaux enjeux (CNESCO, 2017; OCDE, 2013; Delors, 1999).

Plusieurs recherches empiriques soutiennent que l'enseignant a un impact fondamental sur l'apprentissage des élèves (Sanders et Rivers, 1996). Cusset (2014) a effectué une recension de plusieurs recherches sur « l'effet enseignant ». Ces recherches montrent que les enseignants peuvent faire la différence pour favoriser les progrès de l'élève. Pour toutes ces raisons, on observe une préoccupation exponentielle sur le rôle des enseignants et leur impact sur les apprentissages de l'enfant. Ces diverses finalités éducatives modifient la fonction de l'enseignant. Les enseignants doivent repenser leur identité professionnelle, évoluer vers une pratique réflexive et ne plus être que « des maîtres instruits » (Cattonar, 2006, p. 154).

1.3.1 Rôle de l'enseignant en France

En France, le rôle de l'enseignant est souvent assimilé à un rôle de transmetteur de savoirs. Il adopte souvent une posture hiérarchique, positionnant l'enseignant comme le maître face à ses élèves. Le projet de recherche Bristaix (Broadfoot et Osborn, 1994) a comparé les attitudes des enseignants anglais et français au primaire. Cette recherche s'est interrogée sur la conception des enseignants de leur rôle et les différents facteurs qui influencent leur représentation professionnelle. Il ressort de cette recherche « que les représentations professionnelles et la pratique pédagogique des enseignants sont fortement influencées par les traditions idéologiques du système éducatif national dans lequel ils travaillent, ainsi que par la politique éducative qui y est mise en œuvre » (Broadfoot et Osborn, 1994, p. 2). Il en ressort également que les enseignants français ont une conception de leur métier plus étroite axée principalement sur la transmission de savoirs et les progrès scolaires de l'enfant. L'idée d'une responsabilité partagée et d'une possible coéducation avec l'ensemble

des acteurs du système scolaire (parents, directions et collègues) est peu répandue. En 2014, Andreas Schleicher, directeur de l'éducation de l'OCDE, constate dans un entretien que :

En France, les maîtres ne collaborent pas. Ils ne se perçoivent pas comme membres d'une communauté professionnelle. L'institution les traite comme des exécutants qui sont là pour faire passer un programme. Ils sont comme à l'usine, font leur travail dans leur coin (Le Monde, 29 août 2014, p. 2).

Le système éducatif devrait accorder à l'enseignant une plus grande confiance et ne pas les relayer à un rôle d'exécutant. Une plus grande collaboration entre enseignants et leurs pairs, mais aussi une collaboration plus importante avec les parents devraient être encouragées pour renforcer la coéducation.

1.3.2 Rôle de l'enseignant au Québec

Au Québec, au contraire, l'agir ensemble dans l'école est bien présent dans les textes législatifs. Des actions visant l'élève sont préconisées, actions rendues possibles grâce à des partenariats qui impliquent l'ensemble des acteurs du milieu scolaire (Bélangier et al., 2013). Dès les années 1960, le Rapport Parent a fourni des informations sur le rôle de l'enseignant à l'école. On y mentionne que l'école n'est pas un lieu « où règnent les enseignants, c'est un lieu mis à la disposition de l'enfant pour qu'il y travaille à son apprentissage intellectuel et humain » (Iib, p. 17, dans Meuret, 2013). Il est également spécifié que le maître sera plus souvent « occupé à chercher la solution d'un problème qui lui aura été posé [...] qu'à transmettre des connaissances livresques » (Iib, p. 27, dans Meuret, 2013).

Au début des années 2000, le PFEQ a proposé un changement de paradigme. On a assisté au passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage

(Gauthier et al., 2009). Le paradigme de l'apprentissage est fondé sur le courant constructiviste, en mettant l'élève au cœur de ses apprentissages, et modifie sensiblement le rôle de l'enseignant qui devient un accompagnateur dans la construction des savoirs de l'élève (Niyubahwe et al., 2013). L'enseignant est considéré comme un professionnel qui « doit définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent construire des connaissances et développer des compétences » (Niyubahwe et al., 2013, p. 62). Il est recommandé que la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant (PFEQ, 2011). À l'inverse, le paradigme de l'enseignement est issu des théories béhavioristes, centré sur l'enseignement efficace au sein duquel l'enseignant est responsable des apprentissages des élèves (Gauthier, C.⁴ et al., 2009).

1.4 Rôle de l'élève

Les récentes réformes en France (1989) et au Québec (2001) proposent de mettre l'élève au cœur du système éducatif, au cœur de ses apprentissages (Sirota, 1993). Le statut d'élève requiert deux réalités : l'identité d'enfant et l'identité d'apprenant qui fréquente l'école pour apprendre (Chartrand, 2008). Il apparait dans de nombreuses recherches que l'identité d'apprenant est prépondérante et que le rôle de l'élève est lié aux savoirs et aux apprentissages. À tel point que le terme de « métier d'élève » est couramment utilisé et indique « la profonde évolution qui a marqué la sociologie de l'éducation, ces dernières années » (Sirota, 1993, p. 85) et de nombreux chercheurs ont travaillé sur le rôle et métier de l'élève. Perrenoud (1995) s'interroge sur l'identité de l'élève au travers de ce métier. Perrenoud (1995) et Gayet (1998) précisent que

⁴ Nous précisons l'initiale de l'auteur pour éviter une confusion avec une autre recherche menée par Gauthier R.F, la même année (2009).

l'élève est à la jonction de trois types d'influence et d'interactions : ses relations familiales, sa relation avec les différents enseignants au cours de sa scolarité et sa relation avec ses pairs (Bélangier et Farmer, 2004). La recherche de Charlot, Bautier et Rochex (1992, dans Bélangier et Farmer, 2004) a cherché à comprendre à partir d'entretiens auprès d'élèves du primaire, quels étaient les points de vue des élèves sur leur rapport au savoir et à l'école. Les auteurs ont mis en perspective deux « logiques » (Bélangier et Farmer, 2004, p. 63) de rapport au savoir. « L'une étant axée uniquement sur le métier d'élève, c'est-à-dire une logique de cheminement où la finalité des tâches à faire est réduite à la réalisation des exercices en soi. Tandis que pour les élèves qui se situent dans le travail d'apprenant (et non dans le seul métier d'élève), les tâches et exercices sont l'occasion d'une activité cognitive plus poussée dont les répercussions peuvent concerner d'autres situations ou contextes » (Bélangier et Farmer, 2004, p. 63).

1.4.1 Rôle de l'élève en France

En France, la Loi d'orientation sur l'éducation (1989) présente les droits et les obligations de l'élève (chapitre III, article 10) : « Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements » et précise que « Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants » (Loi d'orientation sur l'éducation, article 1, 1989). Pierre Frackowiak (s.d), inspecteur honoraire de l'Éducation Nationale a dressé l'historique du statut de l'élève en France. Des années 1880 aux années 1960-70, le statut de l'élève est associé à la transmission de savoirs. À cette époque, la pédagogie appliquée met en valeur le par cœur et la discipline. L'élève suit les règles, « il est passif, silencieux, travailleur, obéissant » (p. 1). Avec les années 60 et la crise de mai 1968, ces principes sont remis en question, d'autant que le système

renforçait les inégalités sociales au lieu de les aplanir (moins de 50 % de la population obtenait le certificat d'études). Comme nous l'avons souligné dans l'historique du système éducatif français, cette volonté de réforme a été largement contestée et continue de diviser la France en deux camps : les Républicains qui prônent une école tournée vers la transmission des savoirs et l'instruction et les pédagogues qui prônent une école favorisant le développement global de l'enfant.

1.4.2 Rôle de l'élève au Québec

Depuis la mise en place de la dernière réforme de l'école proposée dans le PFEQ (2001), le *Programme de formation de l'école québécoise*, la volonté de placer l'élève au cœur de ses apprentissages est très présente. La conception de l'apprentissage, inspirée du courant constructiviste, fait de l'élève « le premier artisan » de ses propres apprentissages (PFEQ, 2001, p. 5). Levasseur (2012) retrace l'historique des finalités éducatives de l'école québécoise et rappelle que dès les années 1970, la vision pédagogique de l'école québécoise est largement inspirée du courant de psychologie humaniste initié par Carl Rogers, qui vise l'autodétermination du sujet. Le but de l'éducation est de « favoriser le développement intégral de la personne » (Levasseur, 2012, p. 75). Dès les années 90, lors des États généraux de l'éducation (1997), l'idée de réussite éducative émerge, notion qui se distingue de la réussite scolaire : tout en accordant une place importante à l'instruction, la réussite éducative vise le « développement intégral et le plein épanouissement de la personne [...] Le savoir-être est au moins aussi important que le savoir » (MEQ, 1995, p. 11, dans Levasseur, 2012, p. 78). Parmi les recherches sur la relation enseignant-élèves au primaire, peu de recherches s'attachent à la perception de l'élève sur cette relation (Potvin et Paradis, 2000).

Il apparaît que dans les deux contextes éducatifs, même si la transmission des savoirs est l'un des axes prépondérants de l'école, au Québec, une importance est accordée au développement global de l'élève, à ses habiletés sociales, et ce, bien plus qu'en France.

1.5 Relation enseignant-élèves

Dans cette section, nous nous interrogeons sur la manière dont la relation enseignant-élèves est considérée par chacun des deux systèmes éducatifs.

1.5.1 Relation enseignant-élèves en France

Aujourd'hui, en France, on commence à peine à prendre conscience de l'importance de la relation enseignant-élèves. Plusieurs chercheurs français prônent un changement de cette relation, qui contribue fortement à la réussite scolaire de l'enfant (Gutierrez et al., 2012 ; Meirieu, 2006 ; Meuret, 2013 ; Virat, 2019).

C'est en 1989 que *La loi d'orientation* propose que l'enfant soit mis au centre du système. Le rapport Bancel (1989) pour la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), stipule que « l'enseignant doit comprendre les enjeux affectifs, intervenir pour éviter que l'expression des affects ne trouble l'apprentissage, et, enfin analyser son implication personnelle » (Bancel, 1989, p. 4, dans Virat, 2019, p. 43). La prise en compte des émotions et de l'affect serait donc une menace pour les apprentissages, - le rapport Bancel précise qu'il s'agit de « les éviter » (p. 4) -la transmission des savoirs (Virat, 2019). Il y aurait en France un « tabou culturel autour de l'engagement affectif de l'enfant » (Virat, 2019, p. 19). Comme nous l'avons souligné plus haut, il existe « une distance et une méfiance historiquement

construites de l'enfance et de l'adolescence, dans une institution scolaire dont le projet laïque reposait sur une coupure raisonnée du monde social » (Barrère, 2006, p. 166).

La formation initiale des enseignants, les bibliographies des *masters*⁵ préparant aux professions de l'enseignement ne mentionnent aucune référence sur le sujet (Virat, 2019). Les directives officielles ne parlent quasiment pas de la dimension affective dans la relation entre l'enseignant et les élèves. Les termes d'affect et d'émotions ne sont employés que lorsqu'il s'agit du développement de l'enfant en maternelle (Virat, 2019).

Cette réticence à la dimension affective et chaleureuse de la relation entre l'enseignant et l'élève est expliquée par plusieurs chercheurs. Rayou (1998, dans Virat, 2019) pense qu'il y a une réticence des élèves eux-mêmes quant à une implication trop personnelle dans le système scolaire, pour éviter aussi le regard et le jugement de l'adulte sur leurs amitiés, leurs manières de s'habiller, notamment. Quant aux enseignants, ils en reviennent régulièrement à leur identité professionnelle, à leur posture et à leur rôle et expriment leurs craintes quant à une relation trop détachée des apprentissages qui les qualifierait dans une fonction de travailleur social (Barrère, 2006).

Dans leur vaste recherche comparative divisée en trois volets, Broadfoot et Osborn (1998, 1999, 2003 dans Osborn 2006) ont travaillé sur la comparaison des systèmes éducatifs notamment français et anglais auprès d'enseignants et d'élèves du primaire

⁵ En France, les masters équivalent à quatre années d'études après le diplôme reçu en fin de secondaire (baccalauréat).

et secondaire. Il ressort de ces enquêtes que c'est en France qu'il y a la plus grande distance entre enseignants et élèves, l'enseignant adoptant souvent une posture dominante. L'enseignant considère son rôle comme la maîtrise d'une discipline (matière) et dans sa capacité à la transmettre. La relation à l'élève se cantonne au développement intellectuel. Il ressort également de ces enquêtes, l'une des grandes différences entre le système éducatif anglo-saxon et le système éducatif français : en Angleterre, le système éducatif s'inspire d'une tradition libérale, avec une offre différenciée (différents types et niveaux d'éducation) pour chacun des élèves, suivant leurs besoins et leurs capacités. Au contraire, l'éducation en France prône une même éducation pour tous, selon l'idéal républicain et « traiter les élèves différemment a été considéré traditionnellement comme moralement inacceptable » (Osborn, 2006, p. 166). Un suivi individuel de l'enfant reviendrait à le considérer comme un client et non plus comme un élève, et redéfinirait le rôle de l'enseignant qui serait davantage un éducateur plutôt qu'un instructeur. La part d'affectivité ou de soutien émotionnel n'a alors pas sa place (Prost, 2006). Cette crainte de ne pas pouvoir répondre à ces exigences de justice scolaire, d'égalité et d'équité, si une relation dépasse la transmission des savoirs est très présente dans le système éducatif français et est relevée par plusieurs recherches (Osborn, 2006 ; Prost, 2006).

Ce n'est qu'en 2013 que la bienveillance a intégré le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation ⁶ (Saillot, 2018). Dans les derniers programmes de l'éducation nationale française de 2015, la question des émotions est abordée (Espinosa, 2020). Bien qu'elle ne soit pas abordée de manière détaillée, « l'école française affiche [...] sa préoccupation des émotions des enfants qui lui sont

⁶ Il s'agit des compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation

confiés et sa volonté formative envers ces derniers quant aux émotions » (Espinosa, 2020, p. 25). Espinosa (2020) constate en revanche que la question des émotions n'est pas prise en compte dans la formation initiale ou continue des enseignants et propose deux balises principales pour l'intégrer : « la diffusion des savoirs issus de la recherche scientifique auprès des enseignants » (Espinosa, 2020, p. 26) et « la formation à une pratique de l'observation » (Espinosa, 2020, p. 28), avec notamment l'observation et l'analyse de séquences vidéo de cours ou leçons (Espinosa, 2020).

Si le rôle de l'école est d'instruire, la place pour une relation affective entre enseignants et élèves est encore très faible. Selon Virat (2019) : « [s]ouligner l'importance du rôle relationnel et affectif conduit à questionner l'idéologie transmissive » (p. 29). La transmission des savoirs est souvent opposée à la relation affective comme si les deux concepts en France ne pouvaient fonctionner ensemble et étaient antinomiques. Alors que la relation affective est un moyen d'accéder à la réussite scolaire de l'enfant, elle peut être au service de la transmission des savoirs (Virat, 2019).

Enfin dans la dernière étude PISA publiée en 2019, il est indiqué que « la France est l'un des pays de l'OCDE où les élèves ressentent le moins de soutien de leur part de leurs enseignants pour progresser dans leurs apprentissages » (OCDE, 2019, p. 1). Ainsi moins d'un élève sur quatre en France (moyenne OCDE : un élève sur 3) déclare que son enseignant lui indique ses points forts (OCDE, p. 1). Seuls 57 % des élèves déclarent que leur enseignant s'intéresse aux progrès de chaque élève. Enfin, plus d'un élève sur trois (moyenne OCDE : un élève sur 4) pense que son enseignant n'apporte jamais ou seulement parfois de l'aide supplémentaire aux élèves qui en ont besoin.

Il en ressort, qu'au lieu de se référer à des données empiriques et des recherches internationales faites sur le sujet, la France semble prise dans des valeurs et des principes sur l'éducation, comme s'ils étaient des principes immuables, sans qu'ils puissent être remis en cause (Virat, 2019).

1.5.2 Relation enseignant-élèves au Québec

Au Québec, comme nous l'avons vu précédemment, le concept de bienveillance est présent depuis les années 1960. Le Rapport Parent souhaite que l'école élémentaire soit « concrète et active [...] ». C'est autour des centres d'intérêt réels et naturels de l'enfant que l'école élémentaire doit organiser son programme » (Volume 2, paragraphe 171, p. 123). Dans le Tome IIb du Volume III du Rapport Parent, la première partie du chapitre est consacrée à l'attention à l'enfant, la deuxième partie aux relations entre enseignants et parents, dont la collaboration est importante. La troisième partie définit les méthodes et matières, et propose de mettre en place une école active, une école-atelier. Une importance est accordée par le Rapport Parent à l'interaction entre l'enseignant et l'élève.

Une attention toute particulière est portée à la relation enseignant-élèves au Québec. Afin d'améliorer la connaissance sur le développement de l'enfant et d'identifier les facteurs qui contribuent dès le plus jeune âge à la réussite scolaire, une *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ) a été réalisée sur 12 ans entre 1998 et 2010. La population visée par l'ELDEQ (n=2120) est des enfants nés entre 1997 et 1998, et qui ont été suivis annuellement de 5 mois à l'âge de 17 ans (jusqu'en 2010) sauf à 9, 11, 14 et 16 ans. L'étude longitudinale se poursuit (2016-2023), afin de suivre les jeunes vers leur passage à la vie adulte de 19 ans à 25 ans. L'envergure de cette étude longitudinale et la richesse de ses données proviennent des informations recueillies auprès des mêmes répondants, année après année, et d'une

soixantaine de publications réalisées par l'Institut de la statistique du Québec, en collaboration avec des chercheurs. Ces publications et recherches portent sur plusieurs sujets comme la santé ou la préparation à l'école. L'une de ces recherches porte sur la relation enseignant-élèves (Desrosiers et al., 2012). Il ressort de cette étude que 18 à 25 % des enseignantes des élèves âgés de 6, 7, 8 et 10 ans disent « ne pas se sentir confiantes et efficaces quant à leurs interactions avec leurs élèves » (Desrosiers et al., 2012, p. 4). Il ressort également de l'étude que la relation enseignant-élèves évolue au fil des années. En effet, avec le temps et l'âge des enfants, une certaine distance s'installe entre les enseignantes et les élèves. Près de 68 % des enseignantes considèrent qu'elles ont une relation de proximité et chaleureuse, avec les enfants âgés de 6 ans (maternelle), mais seulement 47 % quand les enfants ont 10 ans (4^e année du primaire). Quant au point de vue des enfants (évalué à partir de 2005), il indique que 89 % des enfants âgés de 7 ans (2^e année du primaire) répondent positivement à l'item « Tu aimes ton professeur » (p. 6), contre 75 % à l'âge de 10 ans. À l'item « Tu te sens à l'aise de poser des questions à ton professeur, si tu ne comprends pas quelque chose » (p. 6), environ 60 % répondent par l'affirmative (Desrosiers et al., 2012), peu importe l'âge des enfants.

Ces appréciations peuvent s'expliquer par l'évolution des besoins affectifs des enfants et l'évolution du rôle des enseignants au fil des années (Desrosiers et al., 2012). En effet, au début du primaire, l'enfant a un lien affectif fort avec l'enseignant qu'il se représente comme le « substitut d'une figure parentale d'attachement » (Desrosiers et al., 2012, p. 16). Avec le temps, les enfants ont une expérience scolaire plus large et peuvent notamment comparer leur relation avec les différentes enseignantes de leur scolarité. Pour les enseignantes, leurs interventions en début de scolarité touchent en priorité le développement des compétences socio-affectives. Au fil des années, les exigences scolaires prennent le dessus (Desrosiers et al., 2012).

Cette étude semble démontrer que le gouvernement québécois et les acteurs du milieu scolaire accordent de l'importance à la relation enseignant-élèves qui, depuis longtemps, est considérée comme un aspect valorisé par l'école québécoise. Il indique également que plus l'enfant grandit, moins la relation enseignant-élèves est prise en compte, alors que cette relation reste primordiale, notamment dans la transition primaire-secondaire (Fortin et al., 2011).

Selon Bélanger et ses collègues (2013), les textes législatifs des deux systèmes présentent une différence flagrante en ce qui concerne la relation enseignant-élèves. Alors que la coopération enseignant-élèves est absente des textes législatifs français, elle a un rôle primordial dans les textes québécois comme en témoigne l'article 22 qui stipule qu'« il est du devoir de l'enseignant [...] de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre » (Gouvernement du Québec, 2011, article 22 dans Bélanger et al., 2013, p. 13). Les enseignants ont l'obligation de collaborer avec leurs élèves pour leur réussite. De leur côté, les textes français mentionnent que lorsqu'il est question d'aide à l'élève, il s'agit « d'orientation et d'insertion de l'élève/étudiant, de la protection contre la violence des jeunes majeurs, d'aide au travail personnel[...] » (Bélanger et al., 2013, p. 10).

1.6 Synthèse de la problématique

Dans ce chapitre, il a été question de comprendre ce que les systèmes éducatifs québécois et français insufflent à l'école, au rôle des enseignants, à l'école, et à la relation enseignant-élèves. Il en est ressorti que chacun des deux systèmes a ses valeurs, ses approches et ses conceptions. Ce sont bien des différences structurelles et culturelles qui modèlent les deux systèmes éducatifs.

De plus, l'enseignant est davantage un accompagnateur au Québec, tandis qu'il est un transmetteur de savoirs en France. L'éducation est privilégiée au Québec, alors que l'instruction est favorisée en France. La dimension affective de la relation pédagogique est quasiment inexistante en France, alors qu'elle est prônée au Québec. Il est souvent question de conflit, de débat quant à l'éducation en France (Giol, 2013), alors qu'au Québec, les politiques sont davantage dans la concertation (États généraux sur l'éducation, 1996).

Quant à la relation enseignant-élèves, sa prise en considération est très différente suivant les deux systèmes. Alors qu'au Québec, l'enseignement est davantage centré sur l'élève, et la prise en compte de ses besoins, en France l'enseignement est davantage centré sur l'enseignant.

1.7 Problème de recherche

Plusieurs méta-analyses (Cornelius-White, 2007 ; Roorda, Koomen, Spiet et Oort, 2011 dans Virat, 2019) montrent l'importance de la relation enseignant-élèves et son impact sur le développement cognitif des élèves, leur réussite scolaire, leur implication, mais aussi sur le développement de leur esprit critique et de leur créativité. Or, comme nous l'avons exposé précédemment, la relation enseignant-élèves, notamment la dimension affective de cette relation, est très peu considérée en France. Au Québec, elle est davantage considérée, mais alors qu'elle est encouragée et mise de l'avant en contexte de petite enfance et en maternelle, elle est moins prise en considération dans les années du primaire (Desrosiers, 2012).

Les transitions entre la maternelle et le primaire tout comme celle entre le primaire et le secondaire sont des années charnières et capitales pour la réussite scolaire de l'enfant et son bien-être social (Cosnefroy, 2010 ; Fortin et al., 2011) et la relation

enseignant-élèves joue un rôle important dans cette transition. Peu d'études ont été réalisées sur cette première année du primaire, aussi bien en France qu'au Québec (Cosnefroy et al., 2016 ; Duval et Bouchard, 2013), alors qu'elle est une année charnière pour installer sur du long terme à la fois des apprentissages fondamentaux, mais également un bien-être de l'enfant et une confiance en l'école (Cosnefroy et al., 2016 ; Cosnefroy, 2010 ; Duval et Bouchard, 2013 ; Lemire, 2012). Notre recherche portant sur la première année du primaire permet de s'inscrire dans le prolongement des recherches réalisées au Québec qui portent sur la qualité de la relation enseignant-élèves, d'après le modèle de Hamre et Pianta (2007) en contexte de maternelles (4 et 5 ans). Enfin, la plupart des recherches qui ont été réalisées sur la relation enseignant-élèves au Québec et en France, d'après le modèle de Hamre et Pianta (2007), sont des recherches quantitatives. Peu se sont intéressées aux pratiques déclarées et aux perceptions des enseignants quant à leur relation avec leurs élèves. Notre recherche s'est donc attachée à recueillir les pratiques déclarées des enseignantes pour une meilleure compréhension de la relation enseignant-élèves. Il nous a paru intéressant d'inscrire cette compréhension de la relation enseignant-élèves au primaire dans le cadre d'une étude comparative qui à notre connaissance n'a jamais été faite. Les pratiques déclarées des enseignantes permettent de poser des constats, de réfléchir sur le sens de la relation enseignant-élèves, mais également d'insuffler des idées, des méthodes pédagogiques dont chacun des deux contextes peut s'inspirer.

1.8 Question de recherche

Sachant que les recherches montrent à quel point la relation enseignant-élèves est un facteur prépondérant quant à la réussite scolaire, mais également du bien-être social et psychologique de l'enfant (Fortin et al., 2011). Sachant que l'importance de cette relation n'est pas prise en compte dans le système scolaire français, et pas encore

suffisamment dans le système scolaire québécois, il y a lieu de se poser la question suivante : quelles sont les différences et les similitudes de la relation entre l'enseignant et les élèves dans un contexte de classe de 1^{re} année au primaire en France et au Québec ?

1.9 Pertinence scientifique et sociale

Au regard des différentes recherches qui ont été menées sur la relation enseignant-élèves au Québec et en France, notre recherche présente une pertinence scientifique et sociale.

1.9.1 Pertinence scientifique

Peu de recherches sur la relation enseignant-élèves ont été faites concernant la première année du primaire que ce soit en France ou au Québec (Cosnefroy et al., 2016 ; Duval et Bouchard, 2013). Pourtant, les recherches ont montré que la relation enseignant-élèves prenait encore plus d'importance au début de la scolarisation (Fortin et al, 2011). En effet, il a été montré que les élèves acquièrent, aux cycles du primaire, des connaissances et des compétences qui leur serviront au secondaire (Ahänen et al., 2006, dans Morales, 2012), et que le primaire joue un rôle déterminant « pour les décrocheurs potentiels » (Karsenti, 1998, p. 126).

Notre recherche s'intéresse donc à la première année du primaire. C'est durant cette année que les élèves intègrent les règles et les références scolaires. C'est un moment clé pour les apprentissages et pour prévenir les inégalités entre les élèves (Cosnefroy et al, 2016). Plusieurs recherches montrent à quel point la transition entre la maternelle et la première année du primaire est importante (Cosnefroy, 2010 ; Duval et Bouchard, 2013 ; Lemire, 2012), qu'elle représente une « étape importante ayant

des effets à long terme » (Cosnefroy et al., 2016, p. 3). La première année correspond à l'entrée pour l'enfant dans le cycle des apprentissages fondamentaux, avec l'intégration de règles imposées par l'école (Cosnefroy et al., 2016).

Enfin, les recherches qui ont été faites en France et au Québec sur la relation enseignant-élèves dans le cadre du modèle de Pianta et Hamre (2007) sur lesquelles nous nous appuyons sont pour la plupart des études quantitatives (Bressoux, Dessus et Lima, 2020 ; Cantin, Charron, Bouchard, Lemire, 2014; Cosnefroy et al., 2016). À notre connaissance, seule la recherche de Duval (2015) portant sur les maternelles 4 ans au Québec est une recherche mixte qualitative et quantitative. Proposer une recherche qualitative en s'appuyant sur le modèle de Pianta et Hamre (2007) mettant en valeur les pratiques déclarées des enseignantes nous paraît pertinent afin d'avoir un autre point de vue.

1.9.2 Pertinence sociale

Dans le cadre de cette comparaison, il sera possible de décrire comment la relation enseignant-élèves est appréhendée dans deux contextes culturels différents. Les résultats pourront être investis dans la formation initiale et continue du personnel enseignant afin de les sensibiliser davantage à l'importance de soutenir une relation de qualité avec ses élèves. Le modèle de Pianta et Hamre (2007) présente une vision et une perspective de la relation enseignante-élèves, dont les enseignants peuvent s'inspirer afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques.

Plus les observations sont nombreuses, plus le portrait de chaque système éducatif sera précis, plus nous pourrons avoir une meilleure compréhension de la relation enseignant-élèves dans différents contextes culturels, et identifier les valeurs éducatives qui l'influencent. Ces éléments permettront de valoriser encore davantage l'importance d'une relation enseignant-élèves de qualité.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente le concept de relation entre l'enseignant et les élèves, avec pour trame de fond la comparaison entre le Québec et la France. Dans un premier temps, nous présentons l'origine et l'évolution historique du concept de la relation enseignant-élèves. Puis, les différentes définitions de ce concept sont présentées. Dans un troisième temps, nous définissons les notions de qualité des interactions et d'éducation comparée. Enfin, la définition et le modèle retenu pour le concept de relation enseignant-élèves sont exposés. Le chapitre se conclue par l'énoncé de l'objectif général et des objectifs spécifiques de la recherche.

2.1 Origine et évolution historique du concept de la relation enseignant-élèves

Depuis de nombreuses années, les recherches s'accordent pour dire que la relation enseignant-élèves est l'un des facteurs prédictifs de la réussite scolaire, de la motivation et du bien-être scolaire et social des enfants (Fortin et al, 2011 ; Pianta et Hamre, 2007 ; Virat, 2019). Les modèles de relation enseignant-élèves ont évolué au cours des siècles et ont souvent opposé deux courants : celui de l'éducation traditionnelle et celui de l'éducation nouvelle, dont Dewey est l'initiateur (Crahay, 1989). Alors que la mission première de l'Éducation Traditionnelle est d'instruire l'enfant en les mettant en contact avec des modèles de pensées, « comme les mathématiques, les théories scientifiques et les chefs-d'œuvre de la littérature et de

l'art » (Crahay, 1989, p. 68) l'Éducation Nouvelle souhaite confronter les enfants directement avec la réalité, c'est-à-dire « de faire de l'école un milieu vivant, ouvert sur les réalités du monde » (Crahay, 1989, p. 68), avec comme pivot principal, l'expérimentation. Afin de bien comprendre l'origine et l'évolution du concept de la relation enseignant-élèves en lien avec l'Éducation Traditionnelle et l'Éducation Nouvelle, un survol historique est présenté.

XVIII^e siècle — début du XIX^e siècle

En 1762, Rousseau (2010), philosophe des Lumières, pose les premières réflexions sur la relation enseignant-élèves avec son livre *L'Émile ou de l'éducation*, un traité sur l'éducation. Il souligne l'importance de tenir compte des besoins et des intérêts de l'enfant, qui doit être au cœur de ses apprentissages. Les pédagogues Pestalozzi et Fröbel mettent en pratique la philosophie de Rousseau, et prennent en compte l'individualité de l'enfant. Parmi les préceptes de Pestalozzi, celui afférant aux relations enseignant-élèves préconise des relations fondées sur l'amour.

Début du XX^e siècle

À la suite de la Première Guerre mondiale, l'Éducation Nouvelle est fondée par plusieurs pédagogues. Ce courant prend essor aussi bien en Europe avec Freinet, Montessori et Decroly notamment, qu'en Amérique du Nord avec Dewey et Neil, ou en Union soviétique avec Vygotski. L'Éducation Nouvelle est née d'une révolte et d'une dénonciation d'un système qui assouvissait les enfants. Elle cherche à dépasser la seule instruction et met en valeur le respect et la liberté de l'élève. Le maître change sa posture didactique hiérarchique au profit d'une posture d'accompagnateur (Crahay, 1989).

En France, toujours au début du XX^e siècle, le sociologue Durkheim (2002) a largement expliqué l'approche éducative française. Il montre que le rôle principal du système éducatif n'est pas le bien-être ou l'épanouissement de l'enfant, mais qu'il est un moyen pour la société de l'intégrer dans ses rouages. Durkheim (2002) pense que l'éducation est la reproduction de la société (division des classes, division sociale du travail). Toujours selon Durkheim (2002), l'enseignant est le représentant de l'État et donc de l'autorité. C'est par l'action morale, et notamment par des actions d'autodiscipline, que l'école permet l'insertion sociale.

Dans les années 1960

Plusieurs chercheurs s'intéressent à ce qui se passe réellement dans les classes en observant les interactions entre enseignant et élèves (Crahay, 1989, Dessus 2007). Ils s'interrogent, notamment sur l'impact réel de l'Éducation Nouvelle. Plusieurs outils d'observation sont mis en place, le plus connu étant celui de Flanders (Crahay, 1989). En 1966, Flanders met en place une grille d'observation — le système FIAC — qui permet de notifier l'influence directe ou indirecte des interactions pédagogiques de l'enseignant sur l'élève, c'est-à-dire « le niveau de directivité de l'enseignant (autoritaire versus démocratique) » (Dessus, 2007, p. 6). Cela permet de déterminer le degré de liberté que l'enseignant laisse à l'élève. Les résultats montrent que le degré de liberté est très faible et que les interactions proviennent de l'enseignant.

En France, toujours dans les années 1960, les sociologues Bourdieu et Passeron (2018) font une critique du système éducatif qui reproduit, selon eux, les hiérarchies et les inégalités sociales. Suivant l'approche sociologique, le système éducatif est hiérarchisé comme la société puisqu'il est pensé par une classe dirigeante qui détient la culture et les savoirs. La relation est hiérarchisée et son rôle est de préserver l'ordre établi. L'approche sociologique met en évidence les liens étroits entre pouvoir social

et action éducative et notamment l'influence du pouvoir social sur l'action pédagogique (Postic, 2015). Selon le courant sociologique, c'est en changeant le système sociétal en profondeur que le système éducatif pourra être modifié et que les rapports de force pourront être revus. La relation enseignant-élèves est inscrite dans une institution scolaire qui lui impose des contraintes, notamment au moyen des programmes et des évaluations. L'approche sociologique définit également cette relation comme un lien entre deux classes sociales représentées par l'adulte et l'enfant où il est constaté une domination de l'enseignant sur l'élève (Chaput WakslerWaksler, 1991; Coudray, 1988; Imbert, 1983; Lerbet-Séréni, 1997 ; Mollo, 1975; Oldman, 1994; Pujade-Renaud, 1983; Sirota, 1998 dans Chartrand, 2008).

À l'inverse, en Amérique du Nord, le courant humaniste, représenté par Rogers (1969) s'oppose radicalement à l'approche sociologique et propose une relation d'égal à égal entre l'enseignant et les élèves. À la même période, la théorie de l'attachement fait le lien entre la relation enseignant-élèves et la relation mère-enfant. L'enseignant n'enseigne pas, mais il est un accompagnateur, un guide visant à soutenir la démarche et les apprentissages de l'enfant (Chartrand, 2008). Le courant humaniste prône le développement de soi, la liberté et l'autonomie ainsi que le savoir-être (Raby, 2007).

Dans les années 2000

Plusieurs chercheurs américains, dont Pianta et Hamre (2007) ainsi que Davis (2003), s'intéressent à la relation enseignant-élèves, et cherchent à définir la qualité de cette relation suivant plusieurs dimensions ou perspectives. L'importance d'une relation de qualité entre l'enseignant et les élèves a déjà été montrée par de nombreux chercheurs (Davis, 2003; Fredriksen et Rhodes, 2004; Pianta et Hamre, 2007), mais dans les années 2000, ces recherches ont mis en évidence le lien entre une relation de qualité,

la motivation et la réussite scolaire et le bien-être social et psychologique de l'élève. Les travaux portant sur le concept de la relation enseignant-élèves ont permis de formuler différentes définitions de ce concept.

2.2 Définitions de la relation enseignant-élèves

Il existe plusieurs définitions du concept de la relation enseignant-élèves. Tandis que certains le définissent comme une relation pédagogique, d'autres le définissent plutôt comme une relation éducative où l'on y retrouve une dimension sociale et affective.

2.2.1 La relation enseignant-élèves définie comme relation pédagogique

Selon Legendre (1993), le modèle de la situation pédagogique (SOMA) comprend trois types de relations (voir Figure 2.1) : la relation d'enseignement entre le sujet (S) et l'agent (A), la relation didactique entre l'agent (A) et l'objet (O) ainsi que la relation d'apprentissage entre le sujet (S) et l'objet (O) et cela dans un milieu (M) éducatif donné. C'est l'ensemble de ces relations qui font la relation pédagogique (Legendre, 1993). Selon Legendre, « l'apprentissage est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant S, de la nature et du contenu des objectifs O, de la qualité d'assistance de l'agent A et des influences du milieu éducationnel M » (Legendre, 1993, p. 269). La transmission des savoirs et des apprentissages est l'enjeu principal de la relation enseignant-élèves.

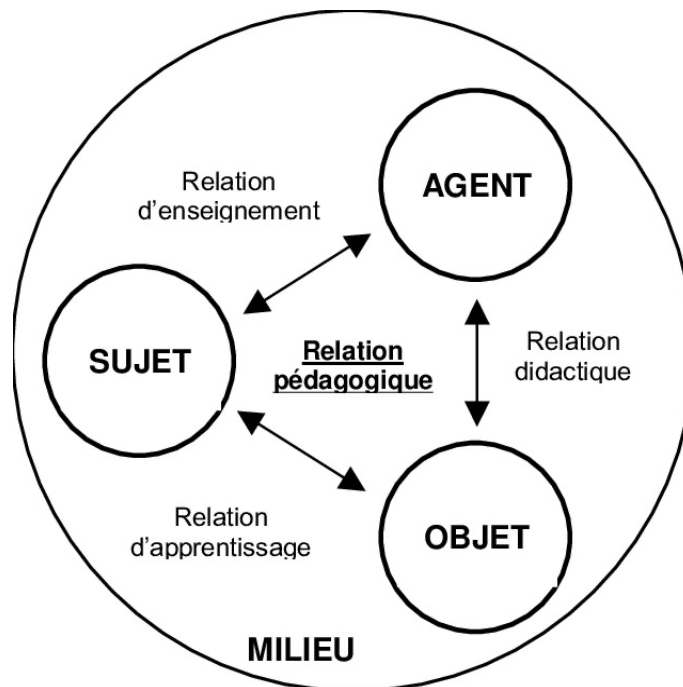


Figure 2.1. Modèle de la situation pédagogique selon Legendre (1993)

De son côté, Houssaye (2014) définit la relation pédagogique selon trois processus distincts.

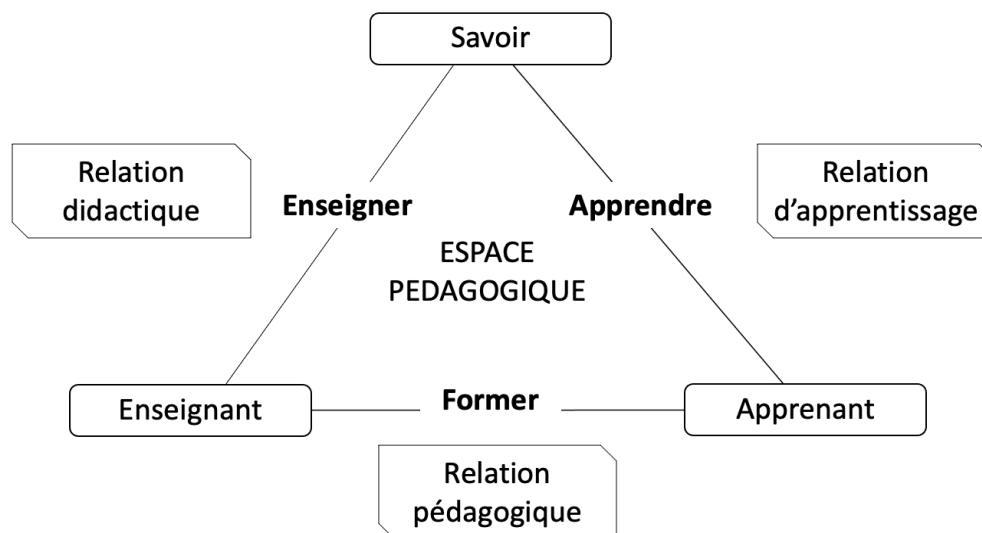


Figure 2.2. Triangle pédagogique selon Houssaye (2014)

Le premier processus, *enseigner*, est fondé sur « la relation privilégiée entre le professeur et le savoir » (Houssaye, 2014, p. 10). Dans ce processus, c'est l'élève qui a la « place du mort » (Houssaye, 2014, p.10), car il ne participe pas à ses apprentissages. Le deuxième processus, *apprendre*, privilégie le rapport de l'élève au savoir, « le professeur » joue le rôle du « mort » dans la mesure où il est un accompagnateur. Enfin, le troisième processus, *former*, privilégie la relation enseignant-élèves. Le savoir a la place du « mort » dans ce processus, car la relation entre l'enseignant et l'élève est privilégiée. Ce processus qui prend la forme d'un triangle s'inscrit lui-même dans un système plus large représenté par l'institution. Il semble exister un rapport conflictuel entre l'institution, garante de la transmission du savoir et le processus *former* qui redéfinit la place du savoir, pour se recentrer davantage sur la relation enseignant-élèves. Dans ce processus, les individus sont considérés comme des « sujets de l'institution, plutôt que « assujettis » (Houssaye, 2014, p. 16). Le processus *apprendre* est mieux accepté par l'institution. D'après

Houssaye (2014), tout laisse penser aujourd'hui que les réformes des systèmes éducatifs « cherchent à faire basculer l'institution scolaire du processus « enseigner » au processus « apprendre » (Houssaye, 2014., p. 16).

2.2.2 La relation enseignant-élèves définie comme relation éducative

D'autres chercheurs ont ajouté une dimension sociale et affective à la relation pédagogique et définissent plutôt la relation enseignant-élèves comme une « relation éducative », pour reprendre les termes de Postic (2015) qui en donne la définition suivante :

La relation pédagogique devient éducative quand au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant (Postic, 2015, p. 9).

La relation enseignant-élèves peut être envisagée sous différents domaines comme la pédagogie, la psychologie, la psychanalyse ou la sociologie. Elle apparaît comme une situation humaine. Elle est complexe, faite d'échanges et de contextes (Postic, 2015). Dans le cadre de cette recherche, c'est la relation enseignant-élèves comme relation éducative qui nous intéresse parce qu'elle touche à la fois à la dimension affective de la relation, mais aussi à la dimension didactique, les deux dimensions étant liées. Enfin, cette relation éducative s'inscrit dans une dimension systémique qui nous intéresse tout particulièrement.

2.3 Les trois dimensions de la relation éducative

Pour expliquer le rôle primordial de la relation enseignant-élèves comme relation éducative dans le contexte scolaire, Davis (2003) détaille trois dimensions de cette

relation : la dimension affective ou théorie de l'attachement, la dimension didactique ou théorie motivationnelle et la dimension systémique ou théorie socioculturelle. Ces trois dimensions permettent de comprendre quels sont les facteurs permettant de contribuer à une relation favorable et de qualité.

Dimension affective de la relation enseignant-élèves

Pour Davis (2003), la dimension affective s'inscrit dans la perspective de l'attachement. Très largement inspirée par la théorie de l'attachement, cette perspective « soutient que la relation enseignant-élèves serait influencée par les croyances du jeune à propos des adultes, des enseignants en général et des interactions adulte-jeune » (Fortin et al., 2011, p. 6).

Plusieurs définitions existent pour l'attachement. Ainsworth (1989) définit l'attachement comme « un lien affectif qui dure dans le temps » (dans Virat, 2014, p. 36). S'appuyant sur des études éthologiques, Bowlby (1969) a montré que le système d'attachement est indépendant des autres systèmes visant la satisfaction des besoins physiologiques, comme se nourrir ou dormir pour le jeune enfant. L'attachement découle d'un instinct biologique de survie. Les cinq comportements d'attachement décrits par Bowlby sont la succion, l'étreinte, le cri, le sourire et la tendance à suivre le parent. Ces comportements permettent à l'enfant d'avoir un sentiment de sécurité. Plus l'enfant se sentira en sécurité, plus il sera apte à explorer le monde. Si la figure d'attachement est présente, elle procure chez l'enfant un sentiment de joie et de sécurité. En revanche, si elle est absente, l'enfant ressentira angoisse ou tristesse. Dans sa thèse de doctorat, Virat (2014) montre que le concept de *sécurité affective* issu des notions de base de sécurité de la théorie de l'attachement est souvent utilisé pour définir la sensibilité et la disponibilité de l'enseignant, sa capacité à identifier les besoins de l'enfant et à y répondre avec chaleur (Pianta, 1999).

Il s'agit alors davantage d'une « dynamique d'attachement » selon les termes de Mayseless (2010, dans Virat, 2014, p. 39). Cette description paraît pertinente pour parler de la relation enseignant-élèves : « les élèves peuvent être dans une dynamique d'attachement avec l'enseignant sans que ce dernier ne soit pleinement une figure d'attachement » (Virat, 2014, p. 40).

Fredricksen et Rhodes (2004) résumant bien l'impact de la dimension affective dans la relation enseignant-élèves. Ils indiquent que la qualité d'une bonne relation s'établit grâce à de faibles conflits et une grande proximité, ce qui renforce la motivation des enfants à explorer, ainsi que leur capacité croissante à réguler leurs compétences sociales, émotionnelles et cognitives⁷. Du point de vue de l'attachement, des relations chaleureuses, de soutien et de compassion sont caractérisées par la communication ouverte, la confiance, la participation et la réactivité. Ces éléments sont nécessaires pour aider les enfants à développer des compétences comportementales, sociales, cognitives et émotionnelles. D'après la recension de Fortin et ses collègues (2011), de nombreuses recherches ont montré l'influence de la relation enseignant-élèves sur le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève. Les élèves du primaire, s'ils interagissent bien avec leur enseignant, si la relation entre les deux est chaleureuse, seront plus enclins à s'adresser à lui lorsqu'ils ont besoin d'un soutien émotionnel ou scolaire. La chaleur humaine (*caring*), le soutien à l'autonomie, les encouragements, l'engagement, le respect et l'équité ainsi que la proximité sont des attitudes et des pratiques enseignantes que la plupart des recherches encouragent pour améliorer la relation enseignant-élèves (Fortin et al., 2011).

⁷ Traduction libre d'une citation de Fredricksen et Rhodes (2004, p. 48).

Dimension didactique de la relation enseignant-élèves

Nous avons développé la dimension didactique plus haut avec les modèles de Legendre (1993) et Houssaye (2014). Ajoutons que selon Davis (2003), la dimension didactique renvoie à la perspective motivationnelle. Cette dimension interroge la manière dont les enseignants peuvent développer une relation de soutien à l'apprentissage au moyen de leurs comportements, de leurs croyances et de leurs pratiques pédagogiques qui permettraient d'encourager la motivation des élèves (Fortin et al., 2011). Davis (2003) propose d'encourager l'autonomie de l'élève en le rendant responsable de ses apprentissages. Cette perspective met en valeur le développement de la capacité de raisonner, de se questionner et d'élaborer des stratégies.

Dimension systémique de la relation enseignant-élèves

Toujours selon Davis (2003), la dimension systémique propose la mise en place d'interactions entre différents systèmes. Ces interactions font partie d'un écosystème plus large englobant à la fois la classe, l'école, le système éducatif, la société et un écosystème nommé la perspective socioculturelle (Fortin et al., 2011).

L'importance d'une interaction (Altet, 1994; Pianta et Hamre, 2007) s'ajoute donc à la notion de dimension affective et de dimension didactique. L'interaction sociale et l'apprentissage sont étroitement liés, et il n'est pas envisageable qu'il y ait développement et apprentissage sans interactions (Vygotski, 1978, dans Duval, 2015).

Ce que note Altet (1994), c'est que la plupart des études comportent un biais principal : ces analyses sont unidirectionnelles. Elles présentent l'interaction comme venant directement de l'enseignant, et étant provoquée par lui, « comme si tous les

comportements des élèves étaient des réactions directes aux comportements de l'enseignant, réactions et non interactions » (Altet, 1994, p. 127). Qui dit interaction dit échange pluridirectionnel provenant à la fois de l'enseignant et de l'élève. La plupart de ces études, toujours selon Altet (1994), montrent qu'elles sont « centrées sur l'enseignant. C'est l'élève sujet-collectif qui réagit, voire interagit » (Altet, 1994, p. 127), c'est-à-dire que l'élève est considéré comme faisant partie d'un groupe (le collectif) et moins comme un individu (sujet). En effet, ces interactions sont très souvent liées à l'efficacité de l'enseignement, à la réussite scolaire, au rendement, et ce, dans une approche béhavioriste (Rosenshine, 1986, cité dans Altet, 1994).

Les recherches de Davis (2003) montrent à quel point les interactions entre l'enseignant et les élèves sont capitales, quant au développement de l'enfant d'un point de vue émotionnel, de ses apprentissages et de sa relation avec son environnement. L'interaction implique les notions d'échanges, de rétroaction, de présence mutuelle, de décisions interactives, « d'action mutuelle, de stratégies en réciprocité se déroulant en classe » (Altet, 1994, p. 124). Lorsqu'on parle d'interactions, on part du principe qu'il y a réciprocité, échange et partage entre deux êtres humains.

Cette approche systémique peut être rapprochée du modèle écologique de Bronfenbrenner et Morris (1998), dans lequel le développement de l'enfant est le fruit d'un nombre important d'interactions directes ou indirectes entre l'enfant et son environnement.

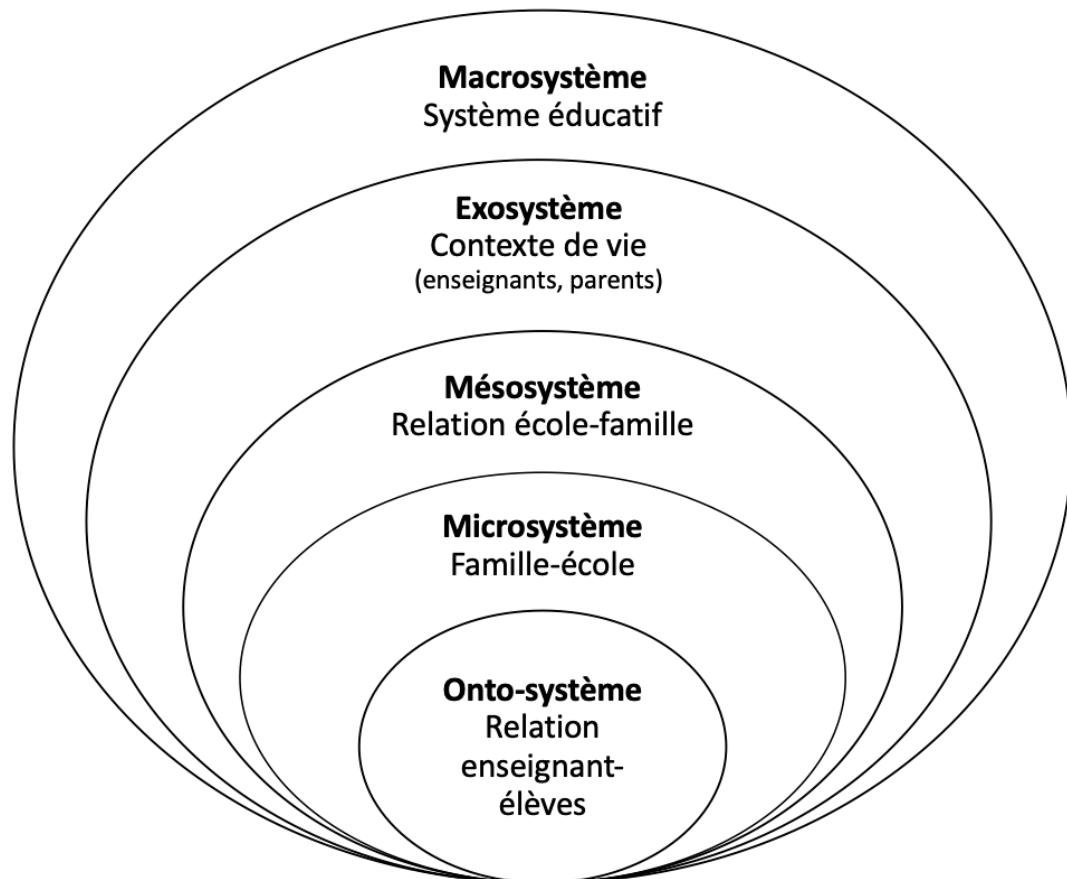


Figure 2.3. Modèle écologique de Bronfenbrenner et Morris (1998)

L'enseignant apparaît comme son environnement proximal, avec qui l'enfant est directement en contact. À l'opposé se situe l'environnement distal, exerçant une influence indirecte sur l'enfant et correspondant au macro-système représenté par la société. Dans ce modèle écologique, l'élève et sa relation avec l'enseignant (onto système) s'inscrit dans un microsystème (famille, école). Ce microsystème est lui-même en lien dans un mésosystème (relations école-famille), influencé par un exosystème composé de contextes de vie de parents ou de l'enseignant qui peuvent avoir une influence sur le développement de l'enfant, même s'il n'est pas directement en lien avec ce contexte (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Enfin, le macrosystème

représentant le système scolaire et la société avec ses lois, ses cadres et ses structures. Cette mise en relation avec le macrosystème permet d'identifier la manière dont les systèmes éducatifs façonnent la relation enseignant-élèves.

2.4 Qualité des interactions

La qualité des interactions s'inscrit au sein de la qualité éducative découpée en trois types d'éléments (Duval, Bouchard et Charron, 2020) : les structures (ratio élèves/classe, formation initiale et continue, programmes) ; les processus (interactions enseignant-élèves, interactions entre élèves, interactions avec les parents) et enfin les orientations pédagogiques (croyances des enseignants, approches pédagogiques).

Dans les sociétés occidentales, l'aspect structurel (curriculum, matériel) est assez peu variable. En revanche, Pianta, Downer et Hamre (2016) montrent que l'utilisation du matériel et la manière dont est enseigné le curriculum sont plus variables. Le modèle de Pianta et Hamre (2007) et l'outil qu'ils ont élaboré en s'appuyant sur ce modèle (l'outil d'observation CLASS) permettent de décrire, d'observer et d'évaluer la qualité des processus, c'est-à-dire la qualité des interactions.

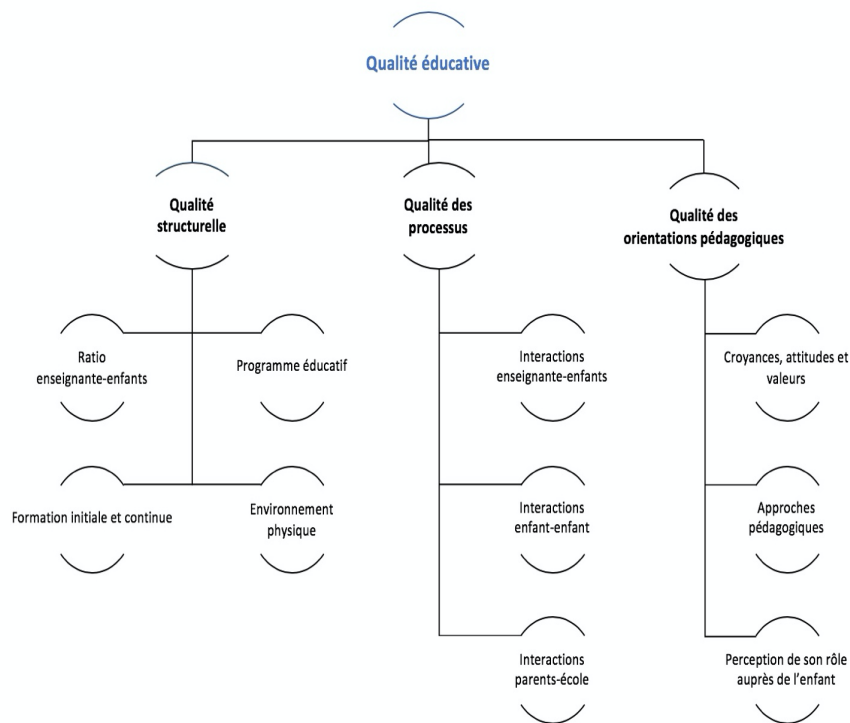


Figure 2.4. Qualité éducative (Duval, Bouchard et Charron, accepté)

2.4.1 Le modèle Teaching Through Interactions de Hamre et Pianta (2007)

Hamre et Pianta, deux chercheurs américains, ont mis en place en 2007 un modèle de la qualité des interactions : *Teaching Through Interactions* (TTI). Afin de mesurer la qualité des interactions en classe, ils ont développé l’outil d’observation Classroom Assessment Scoring System (CLASS), fondé sur la théorie du développement selon laquelle les interactions entre adultes et enfants sont l’élément principal qui permet de soutenir le développement et l’apprentissage des enfants (Greenberg, Domitrovich et Bumbarger, 2001 ; Hamre et Pianta, 2007 ; Morrison et Connor, 2002; Pianta, 2006 ; Rutter et Maughan, 2002, dans Pianta et al., 2008). Ce modèle a été appuyé par plusieurs recherches internationales (Duval et al., 2016) et tient compte à la fois des recherches théoriques et empiriques.

Les travaux de Hamre et Pianta visent à comprendre le fonctionnement des interactions enseignant-élèves et leur impact sur le développement social et la réussite scolaire. Hamre et Pianta (2007) proposent un modèle dans lequel les interactions entre l'enseignant et les élèves sont réparties en trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. C'est l'application de ces trois domaines qui permet une relation éducative de qualité. Ce modèle nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de notre recherche, car il reprend les éléments fondamentaux d'une relation éducative de qualité telle que définie plus haut.

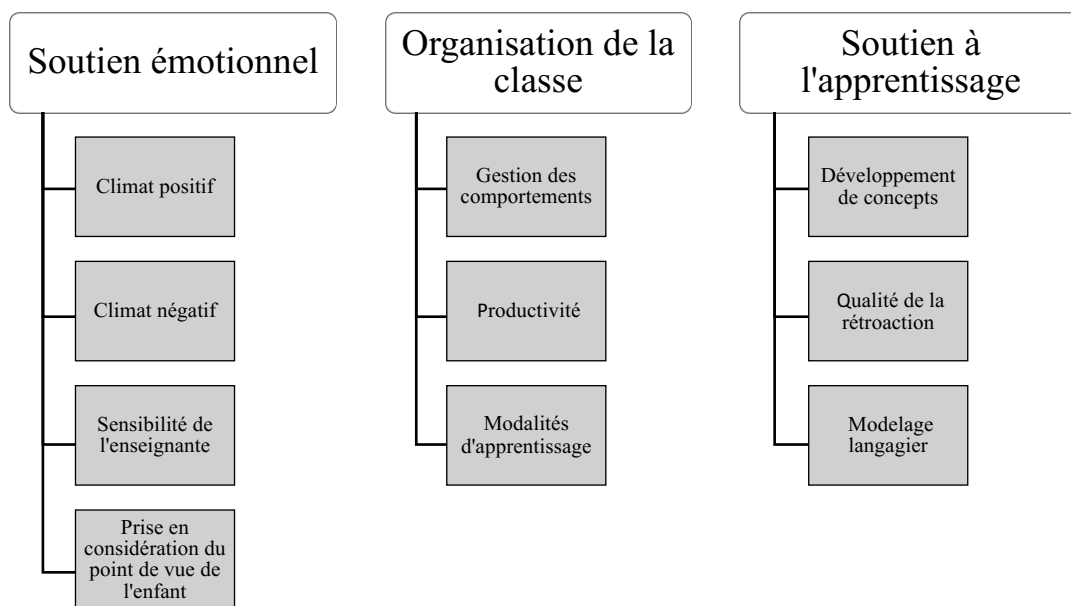


Figure 2.5. Modèle Teaching Through Interactions (TTI) (Hamre et Pianta, 2007)

Chacun des trois domaines, à savoir le soutien émotionnel, l'organisation du groupe et le soutien à l'apprentissage, est divisé en plusieurs dimensions décrites dans la figure 2.5. Chacune des dimensions est subdivisée en indicateurs comportementaux détaillés ci-dessous.

2.4.1.1 Le soutien émotionnel

Le soutien émotionnel est défini comme la capacité de l'adulte à identifier les besoins et les émotions de l'enfant. L'adulte a la responsabilité de soutenir l'intérêt de l'enfant dans ses apprentissages (Duval et al., 2016). Pianta et Steinberg (1992) établissent au primaire un lien direct entre la relation à la mère et la relation à l'enseignante, d'après le modèle de l'attachement de Bowlby (1969). Dans le modèle de Hamre et Pianta (2007), le soutien émotionnel est subdivisé en quatre dimensions : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant et la considération du point de vue de l'enfant.

Le climat positif (Pianta et al., 2008) permet d'observer s'il existe des relations affectueuses et chaleureuses entre l'enseignant et les élèves, mais aussi entre les élèves entre eux. Cette dimension s'interroge sur plusieurs indicateurs comportementaux comme la proximité physique, le partage d'activités entre l'enseignant et les élèves, l'entraide entre les élèves, la présence de conversations et d'échanges fréquents. Elle prend également en compte l'affect positif de l'enseignant (p. ex., enthousiasme, sourire) ainsi que les affections verbales et corporelles de l'enseignant (p. ex., clin d'œil, pouce dans les airs). Lorsque les enfants établissent des liens entre eux, ils seront plus susceptibles de vivre des expériences de réussite sur le plan social et scolaire (Pianta et al., 2008).

Le climat négatif (Pianta et al., 2008) indique la fréquence, l'intensité des sentiments et des comportements négatifs de l'enseignant (p. ex., irritabilité, colère, cris, menaces, moqueries, humiliations, victimisation, harcèlement). Dans une classe, le climat négatif est à proscrire. De plus, il a été montré par différentes recherches qu'un climat négatif était peu propice aux apprentissages (Pianta et al., 2008).

La dimension de la sensibilité de l'enseignant (Pianta et al., 2008) prend en compte sa capacité à être réceptif aux besoins émotionnels et d'apprentissage des enfants. Cette attention portée aux besoins de l'enfant permettra de le réconforter et de stimuler ses apprentissages. Cette dimension est subdivisée en quatre indicateurs comportementaux : conscience de l'enseignant quant aux émotions des enfants et aux éventuels problèmes ; réceptivité de l'enseignant, c'est-à-dire à sa capacité à recevoir, à reconnaître les émotions des enfants et à les assister dans la gestion de leurs émotions ; capacité à traiter les problèmes de manière efficace et rapide ; considération du confort de l'enfant en laissant une large place à l'enfant pour participer et prendre des risques.

Enfin, la dernière dimension du soutien émotionnel prend en compte la considération pour le point de vue de l'enfant (Pianta et al., 2008) selon quatre indicateurs comportementaux : la souplesse et l'attention centrée sur l'enfant avec, notamment la capacité de l'enseignant à être flexible et à prendre en compte les idées des enfants ; le soutien de l'autonomie et du leadership en responsabilisant les enfants, en leur donnant de l'autonomie ; l'expression de l'enfant avec la possibilité pour l'enfant d'exprimer son point de vue ; enfin, la restriction de mouvement qui détermine si l'enseignant restreint ou non le mouvement de l'enfant.

2.4.1.2 L'organisation de la classe

Dans le modèle de Hamre et Pianta (2007), cette dimension concerne l'aménagement de l'espace de la classe, mais également du temps scolaire, la qualité des activités et du matériel proposés par l'enseignant (Duval et al., 2016). Cette dimension comprend trois domaines : la gestion des comportements, la productivité et les modalités d'apprentissage. Les fondements théoriques de ce domaine touchent les travaux de psychologues traitant, notamment des compétences d'autorégulation chez les enfants

(Blair, 2003 ; Raver, 2004 dans Pianta et al., 2008). La compétence d'autorégulation est définie comme « un processus constructif actif dans lequel les élèves définissent les objectifs de leurs apprentissages et essaient de suivre, de réguler et de contrôler leur cognition, leur motivation et leur comportement [...] » (Pintrich, 2000, p. 453, dans Pianta et al., 2008, p. 4).

La gestion des comportements s'attache à observer la manière dont l'enseignant « prévient ou redirige les comportements inappropriés de l'enfant » (Pianta et al., 2008, p. 49). Des attentes claires sont énoncées par l'enseignant quant au comportement de l'enfant. La productivité observe la manière dont sont gérés les routines et le temps alloué à l'apprentissage. Elle s'interroge sur l'offre des activités, le rythme soutenu ou non de ces activités et des transitions, ainsi que la préparation du matériel. Elle permet de déterminer si toutes les conditions matérielles sont réunies pour aider l'enfant à être impliqué et présent dans les apprentissages. Les enfants ont compris ce qu'ils doivent faire. L'idée est de planifier et d'organiser les activités en classe, en tenant compte du rythme d'apprentissage de chacun. Enfin, les modalités d'apprentissage renvoient à la manière dont l'enseignant maximise l'intérêt des enfants, et ce, de manière active. Ces modalités d'apprentissages décrites par Pianta et ses collègues (2008) se caractérisent par un accompagnement efficace de l'enseignant, une diversité des modalités de matériel, l'intérêt et la participation de l'enfant et la clarté des objectifs d'apprentissage déterminés par l'enseignant.

2.4.1.3 Le soutien à l'apprentissage

Le soutien à l'apprentissage s'intéresse au soutien de l'enseignant quant au développement cognitif et langagier de l'enfant (Hamre et Pianta, 2007 ; Pianta et al., 2008) et à la manière dont l'enseignant encourage ce développement par le biais, notamment de la rétroaction, du modelage langagier et des questionnements

impliquant une réflexion de la part de l'enfant. Selon le modèle de Hamre et Pianta (2007), ce domaine comporte trois dimensions : le développement de concepts, la qualité de la rétroaction et le modelage langagier.

La dimension du développement des concepts renvoie aux compétences de réflexion et d'analyse sollicitées par l'enseignant. Elle prend en compte les sollicitations de l'enseignant quant à l'analyse et au raisonnement, à la création de l'enfant, à l'intégration des concepts, notamment par la récurrence de liens avec des connaissances antérieures et aux liens entre ces concepts avec la vie réelle.

La dimension de la qualité de la rétroaction permet d'évaluer dans quelle mesure l'enseignant donne une rétroaction qui développe la compréhension et l'apprentissage motivant ainsi l'engagement et la persévérance des élèves.

Enfin, le modelage langagier observe les méthodes employées par l'enseignant pour stimuler le langage, les conversations et le niveau de langage avancé. Cette dimension comprend cinq marqueurs comportementaux : les conversations fréquentes, les questions ouvertes, la répétition et l'extension, l'auto-verbalisation et verbalisation parallèle, ainsi que le niveau de langage avancé.

Dans les premières parties de ce chapitre, nous avons défini le concept de la relation enseignant-élèves, présenté son origine et son évolution historique. Nous avons également présenté la notion de qualité des interactions d'après le modèle de Hamre et Pianta (2007). Comme il s'agit d'une étude comparée de la relation enseignant-élèves dans le cadre de deux contextes bien distincts, le Québec et la France, dans la section suivante nous nous interrogerons sur le concept de l'éducation comparée.

2.5 Éducation comparée

L'éducation comparée naît en 1817 avec Jullien de Paris (Groux, 1997 ; Raveaud, 2007). Il propose une comparaison entre « les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction des différents États de l'Europe » (Jullien de Paris, 1817, dans Groux, 1997, p. 111), mais également la création d'une structure internationale afin de permettre l'amélioration des systèmes éducatifs (Groux, 1997).

Mais c'est dans les années 1960 que l'éducation comparée se développe avec, notamment des recherches quantitatives initiées par des instances internationales comme l'OCDE ou l'UNESCO. Les comparaisons internationales sont désormais basées sur des données chiffrées objectives, pondérées néanmoins par le contexte historique, social, culturel et économique de chaque pays (Groux, 1997). Les années 1990 sont marquées par un regain d'intérêt pour l'éducation comparée qui est perçue comme le « produit d'une histoire et d'une société » (Groux, 1997, p. 114).

Ce regard sur l'autre permet de satisfaire sa curiosité intellectuelle, mais aussi de mieux comprendre sa propre situation mesurée à l'aune internationale et de réinvestir de sens ses propres pratiques (Groux, 1997, p. 114).

Selon Raveaud (2007), deux paradigmes structurent l'éducation comparée : « l'universalisme et le particularisme, permettant à la fois une vision globale et internationale et une approche plus locale sur les spécificités sociales et culturelles » (Raveaud, 2007, p. 377). En comparant des faits éducatifs dans différents contextes, « on parvient alors à une meilleure compréhension de sa propre culture et on découvre le relativisme » (Groux, 1997, p. 115). L'éducation comparée cherche à mettre en valeur des problèmes communs, mais aussi à repérer et à expliquer des différences (Groux, 1997).

Gonnet (1997), dans sa note de synthèse, résume l'importance de l'éducation comparée selon les chercheurs Groux et Porcher (1997). L'éducation comparée répond tout d'abord à l'internationalisation de plus en plus présente aujourd'hui avec, notamment la mobilité professionnelle, les déplacements nationaux et internationaux. Elle répond également aux finalités de l'école qui prône le vivre ensemble et le dépassement de l'ethnocentrisme : « être capable à la fois d'être soi-même et de sortir de soi-même, voir et se voir, prend alors tout son sens dans l'éducation comparée » (Gonnet, 1997, p. 163). Enfin, la circulation des compétences (séjours linguistiques, déplacements d'enseignants, de classes) montre que « l'école est en mouvement » (Gonnet, 1997, p. 163). Dans le même temps, les chercheurs Groux et Porcher (1997) précisent que chaque pays est profondément attaché à son système éducatif. L'éducation comparée dans ce cadre permet la coopération entre les différents pays, tout en prenant en compte l'existence de différences et singularités significatives (Gonnet, 1997), afin d'améliorer les pratiques existantes (Groux, 1997).

C'est finalement la définition de Groux et ses collègues (2003, p. 19, dans Meuris, 2008, p. 1) que nous retiendrons dans le cadre de cette recherche :

L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non pas seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Elle est donc pragmatique. Lorsqu'elle rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle les explique en se référant au contexte politique, historique, économique, social ; elle retient ce qui peut être transférable dans un autre contexte avec les aménagements qui s'imposent en fonction des spécificités locales.

L'éducation comparée est une « démarche » (Groux, 1997) qui permet dans un premier temps de « rassembler, de classer toutes les informations concernant les systèmes éducatifs [...] sans oublier les choix politiques et les options philosophiques

explicites ou implicites » (Meuris, 2008, p. 2). Puis l'éducation comparée tente d'expliquer les choses telles qu'elles sont, « en analysant les données rassemblées à la lumière de l'évolution historique des différents systèmes » (Meuris, 2008, p. 3).

2.6 Synthèse du cadre conceptuel et perspectives

Après avoir présenté l'origine et l'évolution historique du concept de la relation enseignant-élèves, nous avons défini le concept de relation enseignant-élèves ainsi que le concept de relation éducative, selon trois dimensions : dimensions didactique, affective et enfin systémique (Davis, 2003). Puis, nous avons présenté les conceptions possibles pour qualifier la relation enseignant-élèves. La définition retenue dans le cadre de notre recherche est la relation éducative tenant compte à la fois de la dimension didactique, mais également de la dimension affective, le tout s'inscrivant dans une dimension systémique et un système éducatif précis. Nous avons également retenu dans le cadre de notre recherche, le modèle mis en place par les chercheurs Hamre et Pianta (2007) parce que ce modèle permet de définir les domaines fondamentaux d'une relation enseignant-élèves de qualité qui sont le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage.

La relation enseignant-élèves s'inscrivant dans le cadre de la comparaison des systèmes éducatifs québécois et français, nous avons défini le concept de l'éducation comparée, qui permet de comprendre et d'analyser notamment les données d'un système scolaire à la lumière de l'évolution historique d'un système éducatif, de ses valeurs et de ses principes fondamentaux. L'éducation comparée permet de mettre en valeur des problématiques communes, mais également de repérer et d'expliquer des différences. En France et au Québec, la relation enseignant-élèves n'est pas appréhendée de la même manière par les systèmes éducatifs : la dimension affective de la relation ne semble pas ou peu prise en compte dans le système éducatif français.

Plusieurs chercheurs proposent un certain nombre de préconisations et des pistes de réflexion pour améliorer la relation affective entre l'enseignant et les élèves, résumées par Virat (2014)⁸ dans sa recension d'écrits :

faire de la dimension affective de la relation éducative un objet de travail, de réflexion et de formation, réduire le fractionnement de l'emploi du temps pour augmenter le temps de contact entre chaque enseignant et ses élèves, permettre un suivi des élèves par les enseignants à plus long terme (par exemple, sur plusieurs années consécutives), assurer la continuité des lieux et des relations en limitant le *turnover* des enseignants et les changements de composition des classes, favoriser des écoles et des classes de petite taille, limiter le ratio élèves/enseignant, promouvoir une culture de la coopération dans les établissements scolaires, en substitution au climat compétitif, aussi bien entre les élèves qu'entre les enseignants, soutenir les activités extrascolaires, favoriser les interactions famille/école et familles/enseignants, notamment en assurant le suivi d'une fratrie par la même équipe d'enseignants, adopter un type de gouvernance démocratique avec les équipes éducatives (p. 422).

2.7 Objectifs de recherche

Ce chapitre a permis de démontrer que les recherches tendaient à accorder une importance à la relation enseignant-élèves, car elle a un impact significatif sur la réussite scolaire, la motivation, l'engagement et le bien-être de l'enfant (Davis, 2003 ; Fredriksen et Rhodes, 2004 ; Langevin, 1996 ; Pianta et al., 2008 ; Rousseau et al., 2009).

⁸ Tout comme celle de Fortin (2011), la recension d'écrits de Virat (2014) porte sur les études auprès des adolescents, mais ces études sont une base précieuse et nous pensons qu'elle est transférable dans le milieu primaire sur des enfants plus jeunes, les études avec les enfants du primaire étant plus rares

Dans le cadre de notre recherche, l'objectif général est d'étudier la relation enseignant-élèves en 1^{re} année du primaire dans le cadre d'une comparaison des systèmes éducatifs québécois et français. Plus précisément, nos objectifs spécifiques sont de :

1. Décrire les pratiques déclarées sur la relation entre l'enseignante et les élèves dans des classes de 1^{re} année du primaire québécoises et françaises.
2. Comparer ces pratiques déclarées selon les enseignantes québécoises et françaises pour en faire ressortir les similitudes et les différences entre les deux systèmes éducatifs.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente les éléments méthodologiques qui ont permis d'atteindre les objectifs de recherche. Il sera d'abord question de présenter le type de recherche, suivi de la présentation des participants à l'étude ainsi que la procédure de recrutement. Ensuite, l'outil de recherche utilisé, le déroulement de la collecte de données et les analyses des données seront exposés. Enfin, les considérations éthiques seront présentées.

3.1 Type de recherche

L'objectif de notre recherche d'étudier la relation enseignant-élèves en 1^{re} année du primaire dans le cadre d'une comparaison des systèmes éducatifs québécois et français. Pour répondre à notre objectif, nous avons choisi de mener une recherche qualitative. Ainsi, la recherche qualitative « s'intéresse à la subjectivité du phénomène étudié et à son interprétation » (Gaudreau, 2011, p. 82) et « [...] permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé [...] » (Savoie-Zajc, 2018, p. 193). La recherche qualitative nous permettra de comprendre la perception des enseignantes quant à leur relation avec leurs élèves. Notre recherche qualitative comprend deux objectifs spécifiques soit de décrire les pratiques déclarées des enseignantes sur leur relation avec leurs élèves (objectif 1) et de comparer les pratiques déclarées des enseignantes

québécoises et françaises sur leur conception de leur relation avec leurs élèves (objectif 2). Notre recherche interroge les enseignantes au sujet des principales caractéristiques de la relation enseignant-élèves au primaire. Pour mener notre recherche, nous avons utilisé un entretien semi-dirigé.

3.2 Participants et procédure de recrutement

Les participants de notre recherche sont des enseignantes de 1^{re} année du primaire (1^{er} cycle au Québec, 2^e cycle en France). Au total, six enseignantes du primaire, dont trois enseignantes québécoises de 1^{re} année du primaire et trois enseignantes françaises de cours préparatoire⁹ (CP) au primaire ont participé à cette recherche. Le nombre de six enseignantes a été retenu, car il correspond au nombre requis pour la saturation de données selon Thouin (2014).

Précisons que la maternelle en France vient d'être considérée depuis la rentrée scolaire 2019 comme le premier cycle de la scolarité, alors que le premier cycle au Québec ne débute qu'en première année du primaire. La maternelle est donc obligatoire en France et fait partie intégrante de la scolarité, ce qui n'est pas le cas de la maternelle 4 et 5 ans au Québec.

Deux variables ont été identifiées afin de recruter les enseignantes. Celles-ci travaillent dans des écoles qui se situent en milieu urbain, Montréal au Québec et Grenoble en France. Elles travaillent toutes dans un milieu mixte ou favorisé francophone, avec un nombre d'élèves par classes variant de 19 à 25. Notons

⁹ Le cours préparatoire en France correspond à la 1^{re} année du primaire au Québec.

qu'à la suite du dispositif mis en place en France depuis deux ans de dédoublement des classes de 1^{re} année (14 élèves par classe) dans les milieux défavorisés, il ne nous était pas possible de travailler avec les enseignantes de ces classes, ce dispositif n'étant pas mis en place au Québec. La trop grande différence du nombre d'élèves par classe entre les deux contextes aurait eu un impact sur la recherche.

Pour la sélection des sujets de la recherche, l'échantillon a été de convenance, c'est-à-dire que les enseignantes se sont portées volontaires. Après avoir obtenu un certificat éthique de l'UQAM (en Annexe A1) et présenté un dossier à l'Académie de Grenoble et au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB), l'un des trois centres de services scolaires francophones de Montréal, nous avons obtenu l'accord de l'Académie de Grenoble (en Annexe A3) et celui du CSSMB (en Annexe A2). Le choix des enseignants se portant volontaires s'est fait en France par la médecin conseillère technique du Recteur de l'Académie de Grenoble et au Québec par nous-mêmes parmi les enseignants du CSSMB. Afin de solliciter les enseignantes du CSSMB, nous avons sollicité notre réseau ainsi que celui de notre directrice de recherche. Les critères de recrutement ont été, notamment déterminés par rapport à la disponibilité des enseignantes dans le temps imparti de notre recherche.

Une fois les enseignantes déterminées, nous les avons contactées par courriel pour leur présenter la recherche, leur dire à quel point leur participation est précieuse et enfin pour convenir d'un rendez-vous pour l'entretien semi-dirigé¹⁰. Nous avons fait les entretiens par visioconférence.

¹⁰ La crise sanitaire de l'année 2020 ne nous a pas permis de rencontrer de visu les enseignantes.

3.2.1 Les données démographiques

Les données démographiques des enseignantes concernent leur âge, leur diplôme de formation ainsi que leur nombre d'années d'expérience en général et en 1^{re} année, spécifiquement. Le Tableau 3.1 en présente les données.

Tableau 3.1 Données démographiques des enseignantes

Enseignantes	Âge	Nombre d'années en enseignement	Reconversion professionnelle	Expérience professionnelle	En 1 ^{re} année	Nombre d'élèves
EF1	45 ans	13 ans	Oui (Ingénieur géomètre)	Concours d'enseignement IUFM	7 ans	23
EF2	50 ans	15 ans	Oui (Juriste)	Concours d'enseignement IUFM : Maitre formateur/ Directrice école maternelle	4 ans	24
EF3	50 ans	20 ans	Oui (Audit en comptabilité)	Concours d'enseignement IUFM	6 ans	25
EQ1	32 ans	8 ans	Non	Baccalauréat enseignement langue seconde	5 ans	21
EQ2	56 ans	32 ans	Non	Baccalauréat enseignement préscolaire-primaire	22-23 ans	21
EQ3	55 ans	33-34 ans	Non	Baccalauréat en adaptation scolaire	13 ans	19

À l'analyse de ce tableau, nous observons que les six enseignantes sont des femmes, la plus jeune a 32 ans et la plus âgée a 56 ans.

De plus, toutes les enseignantes détiennent un diplôme en enseignement. En France, les trois enseignantes (EF1, EF2 et EF3) ont obtenu leur Diplôme professionnel de professeur des écoles (DPPE). Ce diplôme s'obtient sur concours et la durée des études est de deux ans dans un Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Le concours peut se passer après l'obtention d'une licence (baccalauréat + 3). Les enseignantes françaises interrogées ont toutes les trois fait une reconversion professionnelle et ont eu un premier métier (audit, ingénieur, juriste) avant de passer le concours d'enseignement. Au Québec, les trois enseignantes ont obtenu un des baccalauréats¹¹ proposés en sciences de l'éducation. La formation universitaire en éducation est d'une durée de 4 ans et quatre stages professionnels font partie de la formation. Une des enseignantes (EQ1) a obtenu un baccalauréat en enseignement, français langue seconde. Une autre (EQ2) a obtenu un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et l'autre (EQ3) a obtenu un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

En termes de nombre d'années d'expérience total en enseignement, les six enseignantes ont entre 13 et 33 années d'expérience, mais plus précisément en 1^{re}

¹¹ Le baccalauréat en France et celui au Québec ne correspondent pas au même niveau d'études. Le baccalauréat en France est un diplôme accessible à la suite des études au secondaire, tandis qu'au Québec, il s'agit d'un diplôme accessible à la suite des études au collégial.

année du primaire (CP-cours préparatoire en France), elles ont entre 4 et 23 années d'expérience. Les enseignantes ont des classes qui regroupent entre 19 et 25 élèves¹³.

Les enseignantes du Québec enseignent sur l'île de Montréal au sein du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys. Les enseignantes en France enseignent à Grenoble au sein de l'Académie de Grenoble.

3.3 Outil de recherche utilisé

Pour répondre à notre premier objectif spécifique de recherche, soit de décrire les pratiques déclarées sur la relation entre l'enseignant et les élèves dans des classes de 1^{re} année du primaire françaises et québécoises, nous avons utilisé l'entretien semi-dirigé.

3.3.1 La nature de l'outil de recherche

Un entretien semi-dirigé a été effectué auprès de chaque enseignante pour connaître leurs pratiques déclarées quant à leur relation avec leurs élèves. L'entretien semi-dirigé est la forme la plus courante utilisée en sciences de l'éducation, dans les recherches qualitatives (Gaudreau, 2011). Il est composé d'une majorité de questions ouvertes ou semi-ouvertes et très peu de questions fermées (Gaudreau, 2011). L'entretien semi-dirigé permet d'avoir une approche interprétative, c'est-à-dire qu'il se base sur les déclarations, les explications et les ressentis des enseignantes. C'est une approche plus subjective. Cet entretien a pour objet de recueillir les perceptions des enseignants sur leur relation avec les élèves.

¹³ L'enseignante ayant 19 élèves dans sa classe (nombre peu élevé) nous a précisé qu'il y avait eu des déménagements en cours d'année.

L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde (Baribeau et Royer, 2012, p. 26).

3.3.2 Les caractéristiques de l'outil de recherche

Nous avons construit notre entretien suivant quatre grandes parties, en nous appuyant sur les thèmes abordés dans le cadre conceptuel et la problématique et les thèmes présents dans l'outil d'observation CLASS (Pianta et al., 2008).

N'ayant pas pu réaliser les observations en classe des pratiques des enseignantes avec l'outil CLASS (Pianta et al., 2008), nous avons construit une partie de notre entretien à partir des thèmes (domaines et dimensions) présents dans cet outil.

L'outil CLASS a été conçu par Pianta et son équipe (2008) à la suite des recherches théoriques et empiriques sur la relation enseignants-élèves (Hamre et Pianta, 2007). Cet outil est utilisé dans des milliers de classes (Hamre et Pianta, 2007), dont 3000 classes américaines. Il a également été utilisé et validé en Finlande auprès de 49 enseignantes en maternelle (Duval, 2015). Plus récemment, la validité de l'outil a été faite au Québec (Bouchard et al., 2017) et en France (Dessus et al., 2014) et dans bien d'autres pays (Hamre et al., 2013). L'outil CLASS permet d'observer et d'évaluer la qualité des interactions au sein des classes selon trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Pour chacun des domaines, plusieurs dimensions y sont référées (climat positif, sensibilité de l'enseignant, par exemple pour le *soutien émotionnel* ou gestion des comportements pour l'organisation de la classe, ou encore développement de concepts pour *soutien à*

l'apprentissage). Pour chacune des dimensions, des marqueurs comportementaux sont indiqués. Par exemple, pour le *climat positif*, les marqueurs comportementaux sont les relations, l'affect positif, la communication positive, le respect (Pianta et al., 2008). Au total, l'outil CLASS est composé de trois domaines (*soutien émotionnel, organisation de la classe, soutien à l'apprentissage*), de dix dimensions et de quarante-deux marqueurs comportementaux. Pour construire notre entretien, nous avons repris les trois domaines et les dix dimensions que nous avons demandé de définir aux enseignantes. Pour nous assurer de tenir compte des thématiques et concept exposés dans la problématique et le cadre conceptuel, nous avons réalisé un tableau (tableau 3.2). Celui-ci présente les trois grandes parties de notre entretien, ce sur quoi portent chacune des questions ainsi que les numéros des questions de l'entretien.

Tableau 3.2. Synthèse des thèmes présents dans la problématique, le cadre conceptuel et l'outil d'observation CLASS se retrouvant dans l'entretien semi-dirigé.

Thèmes issus de la problématique et du cadre conceptuel	Indicateurs	Questions de l'entretien
Contexte général	Rôle de l'enseignante	2.1
	Rôle de l'élève	3.1
	Missions et finalités de l'école	4.1
	Influence du système éducatif sur le rôle de l'enseignante	4.1.1
Relation enseignant-élèves	Définition de cette relation	5.1
	Une relation enseignant-élèves de qualité	5.2
	La même relation avec tous les élèves	5.1.2
Qualité de la relation - Domaines et dimensions du	<i>Soutien émotionnel</i>	
	Définition du soutien émotionnel	6.1

CLASS	Intervention pour soutenir émotionnellement les élèves	6.2
	Définition des dimensions (climat positif, climat négatif, sensibilité de l'enseignante, prise en considération du point de vue de l'élève)	6.3, 6.4, 6.5, 6.6
	<i>Organisation de la classe</i>	
	Définition de l'organisation de la classe	7.1
	Définition des dimensions (gestion des comportements, maximisation du temps d'apprentissage, modalités d'apprentissage)	7.2, 7.3, 7.4
	<i>Soutien à l'apprentissage</i>	
	Définition du soutien à l'apprentissage	8.1
	Définition des dimensions (développement de concepts, rétroaction de qualité, modelage langagier)	8.2, 8.3, 8.4

La première partie de l'entretien était consacrée aux pratiques déclarées des enseignantes quant au contexte général du projet à savoir le rôle de l'enseignante, le rôle de l'élève, les missions et les finalités de l'école. La deuxième partie portait sur les pratiques déclarées des enseignantes quant à leur relation avec leurs élèves. La question relative à cette relation était volontairement ouverte, et la moins dirigée possible. Enfin, la troisième partie s'appuyait sur les domaines et les dimensions du modèle de Pianta et Hamre (2007) et la compréhension des enseignantes de ces dimensions qui renseignent sur la qualité des interactions. L'enseignante était invitée à définir les trois domaines (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à

l'apprentissage), mais également les dix différentes dimensions qui composent chacun de ces domaines (climat positif, sensibilité de l'enseignante, considération du point de vue de l'enfant, gestion des comportements, développements de concepts, etc.). Nous avons présenté oralement aux enseignantes les définitions des trois domaines du modèle d'interactions de Pianta et Hamre (2007). Pour cette dernière partie de l'entretien, nous avons pris comme modèle une partie de l'entretien élaboré par Duval (2015) dans sa thèse. Précisons que l'introduction de l'entretien était consacrée aux données démographiques des enseignantes (p.ex., nombre d'années d'expérience, formation). Ces données ont permis de dresser le portrait des enseignantes participantes. De plus, nous n'avons pas développé certaines questions de l'entretien dont les thématiques ne se retrouvent pas dans la problématique ou le cadre conceptuel comme : le choix de cette profession, l'influence du système éducatif sur l'école et l'élève, le type de relation avec tous les élèves (élèves en difficultés de comportement ou d'apprentissage, filles ou garçons). Au final, nous nous sommes rendu compte que ces questions n'ont pas apporté d'éléments nouveaux pour la compréhension de la relation enseignant-élèves, donc elles n'ont pas été prises en compte.

3.3.3 La validation de l'outil de recherche

Dans un premier temps, pour validation, l'entretien a été testé auprès de trois enseignants. Cette première validation a permis d'ajuster certaines questions et de procéder à une pré-expérimentation (voir Canevas de l'entretien, Annexe C1, p. 185).

3.4 Déroulement de la collecte de données

Dans un premier temps, nous avons validé l'entretien semi-dirigé tel que décrit ci-dessus. Ensuite, nous avons pris contact avec les enseignantes par courriel. Une fois

leur confirmation de participation reçue, nous leur avons envoyé un formulaire de consentement que nous leur avons demandé de nous retourner signé par courriel. Nous avons ensuite convenu d'un rendez-vous par visioconférence avec chacune des enseignantes. Les données ont été recueillies en juillet 2020. Tous les entretiens semi-dirigés ont été enregistrés, puis transcrits sous forme de verbatim. Avant de débiter l'entretien, nous avons pris soin de rappeler à l'enseignante l'objectif de la recherche, le fonctionnement de l'entretien, ses droits (p. ex., ne pas répondre à une question) qui correspondent au « protocole d'entrevue » tel que défini par Gaudreau (2011, p. 133) . Chaque entretien a duré entre une heure et une heure trente. Nous nous sommes assurées au cours des entretiens de respecter les quatre principes théoriques définis par Guillemette et ses collègues (s.d) : « la considération positive » (p. 5) de l'enseignante, « l'ouverture et la souplesse » (p. 7), « le guidage » (p. 7), « la profondeur de l'entretien » (p. 8). L'enseignante interrogée est considérée comme une personne qui donne des informations (considération positive de l'enseignante) et nous avons souligné à maintes reprises l'intérêt et la richesse de leur apport. Nous sommes peu intervenues au cours de l'entretien. Nos interventions consistaient en des relances pour étayer une réponse, en accordant une écoute, une curiosité et un intérêt permanents pour les propos tenus (ouverture et souplesse). Tout en laissant une grande liberté à l'enseignante, nous nous sommes assurés que les propos tenus restent dans les thématiques de la recherche (guidage). Enfin, par le biais de cet entretien, nous avons invité les enseignantes à réfléchir sur leurs pratiques quant à leur relation avec leurs élèves (profondeur de l'entretien). Pour chacune des questions de l'entretien, nous souhaitions avoir le point de vue de l'enseignante, nous ne cherchions pas à recueillir des généralités. C'est le regard et le point de vue spécifique de chaque enseignante qui nous ont intéressés ici. La profondeur permet dans l'échange avec les enseignantes une compréhension enrichissante de leurs pratiques.

3.5 Analyse des données

Les données étant de nature qualitative, pour leur analyse, nous avons utilisé une méthode d'analyse de contenu, que nous décrivons ci-dessous.

3.5.1 Analyse des données qualitatives

Suivant le processus d'analyse et d'interprétation de données qualitatives de Guetterman et Creswell (2019), nous avons procédé à l'analyse des données suivant cinq étapes.

Tout d'abord, à l'aide de l'outil NVivo, nous avons préparé et organisé les données pour l'analyse. En effet, nous avons intégré l'ensemble des verbatim des entretiens dans le logiciel et les avons classés par enseignante. Chacune des six enseignantes s'est vue attribuer un code indiquant si elle était québécoise ou française. Les six codes attribués ont été les suivants : EQ1, EQ2 et EQ3 pour les trois enseignantes québécoises ; EF1, EF2 et EF3 pour les trois enseignantes françaises. Pour la deuxième étape correspondant à l'exploration des données par le processus de codage, nous avons procédé au codage de chaque segment de phrase des verbatim. Chaque segment de phrase correspondait à une « unité de sens » (Gaudreau, 2011, p. 218), à une catégorie suivant les principales thématiques de l'entretien. Par exemple pour la thématique du rôle de l'enseignante, plusieurs unités de sens se sont dégagées des verbatim des enseignantes comme : « donner confiance aux élèves », « donner le goût d'apprendre », « les laisser s'exprimer » etc. Pour chaque codage d'unité de sens, nous y avons associé la transcription de la déclaration de l'enseignante correspondante. L'analyse s'est terminée lorsque toutes les séquences des phrases ont été regroupées dans des catégories. La troisième étape, correspondant à l'utilisation de codes afin de développer une vision plus globale des données (Guetterman et

Creswell, 2019), a consisté à la réduction de données (Paillé et Mucchielli, 2012), afin de mettre en lien, de « tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 4). Une vision globale des entretiens a permis de souligner les grandes tendances regroupées dans ce qu'appellent Paillé et Mucchielli un « arbre thématique » (p. 4). La quatrième étape correspondait à la présentation des résultats sous forme de textes explicatifs et de tableaux que nous avons regroupés dans la quatrième partie de notre recherche (*Résultats*). Enfin, les cinquième et sixième étapes exposées par Guetterman et Creswell (2019) proposent l'interprétation des résultats à la fois par une réflexion personnelle, mais également au regard des différentes recherches qui ont été faites sur le sujet et qui correspondent à la partie *Discussion des résultats* de notre recherche.

3.5.2 Critères de scientificité

Concernant les critères de scientificité, nous nous sommes appuyées sur ceux de Guba et Lincoln (1981), soit *la crédibilité, la fiabilité et la confirmation*.

La crédibilité renvoie à la fidélité de la réalité. La méthodologie qualitative utilisée a permis de recueillir les données déclarées des enseignantes qui sont le reflet de leurs perceptions de leurs pratiques enseignantes et de leur réalité professionnelle. *La fiabilité* correspond à la cohérence entre les différentes parties de la recherche (problématique, cadre conceptuel, méthodologie, résultats...). Celle-ci a été respectée. En effet, les résultats obtenus sont en lien et en cohérence avec les objectifs de recherche visant à décrire et à comparer la relation enseignant-élèves en 1^{re} année du primaire au Québec et en France. Enfin, la *confirmation* renvoie à l'objectivisation des données. Les résultats et leurs interprétations s'appuient bien sur les données réelles c'est-à-dire les déclarations des participantes.

3.6 Considérations éthiques

Après avoir reçu l'accord du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE), et obtenu l'approbation éthique du Centre des services scolaire Marguerite Bourgeoys et la convention remplie et signée par l'Académie de Grenoble, les enseignantes ont reçu un formulaire de consentement. Dans ce formulaire sont présentés les clauses de confidentialité, les avantages et les risques potentiels, l'anonymat et leur droit de se retirer de la recherche à tout moment.

Dans les recherches en éducation, trois principes doivent être respectés : le consentement libre et éclairé, l'anonymat et la confidentialité (Gaudreau, 2011). En recherche, le consentement libre et éclairé est le plus courant. C'est avec le Code de Nuremberg (Trials of War Criminals before the Nuremberg Military Tribunals under Control Council, 1949) que les bases de l'éthique de la recherche sont mises en place avec l'obligation du consentement libre et éclairé du participant (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Le consentement libre signifie qu'il doit être volontaire et dénué de toute influence ou contrainte. Le participant a la liberté de mettre fin quand il le souhaite à sa participation à la recherche. Le consentement éclairé signifie que le participant a bien compris les principes de la recherche : le but de la recherche, les différentes étapes de la recherche qui impliquent sa participation, les moyens qui assurent l'application des règles d'éthique, le temps de sa participation, les avantages et les inconvénients ayant un impact sur lui, et enfin l'importance de sa participation (Gaudreau, 2011). Les clauses de confidentialité permettent de mettre en place les moyens pour garantir le secret des données recueillies au cours de la recherche qui ne doivent pas permettre d'identifier les participants à la recherche (Gaudreau, 2011). « Les données doivent donc être anonymes » (Thouin, 2014, p. 268). Enfin, l'anonymat doit s'appliquer pendant et après la recherche. À part les membres de l'équipe de recherche, personne ne pourra identifier les participants ni leur école,

dans notre cadre de recherche. Pour ce faire, les réponses seront « anonymisées » (Gaudreau, 2011, p. 117), grâce à un code numérique.

Notre recherche présente un risque minimal puisque nous avons eu un entretien semi-dirigé avec les enseignantes ayant accepté de manière libre et éclairée de répondre à nos questions. Nous leur avons précisé dès le début de l'entretien qu'à aucun moment, nous ne les jugerons. De plus, nous avons insisté en amont sur ce point pour les mettre à l'aise et pour établir une relation de confiance. Enfin, nous leur avons spécifié que pour notre recherche, leur apport était primordial.

Nous avons exposé dans ce chapitre la méthodologie présentant le type de recherche, l'outil de recherche ainsi que les participants. Nous allons dans le chapitre suivant, présenter nos résultats.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus à l'issue de notre collecte qui permettent de répondre à l'objectif général de recherche qui est d'étudier la relation enseignant-élèves en 1^{re} année du primaire dans le cadre d'une comparaison des systèmes éducatifs québécois et français. Nous présentons les résultats en fonction des trois parties qui composent l'entretien semi-dirigé. Dans un premier temps, nous exposerons les pratiques déclarées concernant le contexte général de l'école primaire, c'est-à-dire le rôle de l'enseignante, le rôle de l'élève, les missions et les finalités de l'école, l'influence du système scolaire sur le rôle des enseignantes. Dans un deuxième temps, nous présenterons les pratiques déclarées des enseignantes au regard de leur relation enseignante-élèves. Enfin, nous nous attarderons sur leur compréhension et leurs pratiques déclarées au regard des trois domaines de la relation enseignantes et élèves, domaines exposés dans le modèle Teaching Through Interactions (TTI) de Pianta et Hamre (2007) qui sont le *soutien émotionnel*, *l'organisation de la classe* et le *soutien à l'apprentissage*.

4.1 Contexte général : pratiques déclarées des enseignantes sur l'école primaire

Une fois les données démographiques recueillies auprès des enseignantes et exposées dans la partie méthodologie, nous avons interrogé les enseignantes sur le contexte général de l'école primaire c'est-à-dire sur le rôle de l'enseignante (question 2.2),

celui de l'élève (question 3.1) et enfin sur les missions et les finalités de l'école (question 4.1).

4.1.1 Le rôle de l'enseignante

Les enseignantes ont été questionnées sur la manière dont elles conçoivent leur rôle. La question qui leur a été posée est *quel est selon vous le rôle principal de l'enseignante ?* (question 2.2). Ce qui ressort des entretiens est que leur rôle est de contribuer aux apprentissages et au développement des habiletés sociales.

Tableau 4.1. Rôle de l'enseignante : pratiques déclarées recueillies

Thèmes abordés	Pratiques déclarées recueillies
Lié aux apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Bonnes dispositions pour apprendre (n=4) • Donner le goût d'apprendre (n=2) • Construction du savoir (n=1) • Apprentissages concrets en lien avec la réalité (n=1) • Aimer l'école (n=1) • Meilleur de leur capacité (n=1)
Lié aux habiletés personnelles et sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Donner confiance (n=2) • Laisser les élèves s'exprimer (n=1) • Accompagner les élèves dans leur bien-être (n=1)

Lié aux apprentissages

La majorité des enseignantes lie leur rôle d'enseignante aux apprentissages. Pour les enseignantes (n=4), leur rôle est de mettre en place de bonnes conditions pour apprendre : « C'est créer des conditions d'apprentissage. L'enfant s'il n'est pas dans

une bonne condition pour apprendre, il ne voudra pas, il va se fermer » (EQ1). Une enseignante se voit comme une « pilote [...] pour vraiment créer les conditions pour que les enfants apprennent tout simplement » (EF3).

Une enseignante (n=1) mentionne que les apprentissages passent par la co-construction du savoir : « je pars beaucoup de ce qu'ils savent de ce qui les intéresse [...] on va faire de la manipulation, on va comprendre ensemble, il va y avoir un échange » (EQ1), mais aussi le développement du goût d'apprendre : « Amener les élèves à se sentir concernés par ce qu'ils apprennent, à aimer apprendre quelque chose de nouveau » (EF1), « créer des situations où l'enfant va être curieux, qu'il va avoir envie d'apprendre » (EQ1), « à aimer l'école » (EQ3). Une enseignante se qualifie de « petite fée qui leur donne envie d'apprendre, envie de découvrir et d'apprendre plein de choses » (EF2).

Les enseignantes portent une attention à l'intérêt des enfants (n=1) et aux apprentissages concrets liés à la réalité (n=1) : « rendre les apprentissages concrets et les connecter le plus possible avec la réalité » (EQ1), permettant ainsi d'impliquer l'ensemble des élèves : « la matière on peut l'enseigner de mille façons, on ne veut pas nécessairement rejoindre l'enfant, si j'ai réussi à rejoindre le $\frac{3}{4}$ de ma classe, parfait, mais comment je vais rejoindre les autres qui n'ont pas rejoint, c'est un peu ça le rôle de l'enseignant » (EQ1).

Lié aux habiletés personnelles et sociales

Une partie des enseignantes (n=4) lie leur rôle au développement des habiletés sociales en dehors de tout apprentissage scolaire. Une attention est portée à la confiance en soi et en l'enseignante, au bien-être de l'élève ou encore à la libre expression. Plusieurs enseignantes prennent en considération l'importance que l'élève

se sente « en confiance et bien en allant à l'école » (EF1), « qu'il ait confiance en lui et dans l'enseignante » (EF2) au risque de ne pas pouvoir « rentrer dans les apprentissages » (EF2) ou « d'accompagner l'enfant dans son cheminement scolaire autant dans les apprentissages que dans son bien-être » (EQ3). Une enseignante insiste sur la place de l'enfant, et se voit « comme quelqu'un qui doit se taire, les laisser le plus possible s'exprimer » (EF3).

Une enseignante considère que le rôle de l'enseignante est trop large et lourd. L'enseignante précise qu'elle n'est pas « une psychologue, une travailleuse sociale, une éducatrice, une correctrice de langage » (EQ1) et pense qu'au Québec la charge de travail demandée à l'enseignante est trop importante au détriment, notamment du développement des habiletés sociales :

Au Québec, on en demande beaucoup trop à l'enseignant et puis si, mettons je me contentais de mon rôle d'instruire, de passer ma matière et puis la base, d'intéresser l'élève, de développer son potentiel, de l'amener à se réaliser à travers de projets, puis de socialiser, de travailler le vivre ensemble, si je me limitais à ça, ce qui est déjà énorme, je pense que je ferai beaucoup mieux ma tâche aussi. Mais là on en demande énormément, en plus on va nous imposer des tâches administratives. Ça devient très très lourd (EQ1).

4.1.2 Le rôle de l'élève

Après avoir questionné les enseignantes sur leur rôle comme enseignante, elles ont été questionnées sur le rôle de l'élève : *quel est selon vous le rôle de l'élève ?* (question 3.1). Les données (voir Tableau 4.2) font ressortir que le rôle de l'élève est principalement lié aux apprentissages.

Tableau 4.2. Rôle de l'élève : Pratiques déclarées recueillies

Thèmes abordés	Pratiques déclarées recueillies
Liés aux apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre (n=2) • Se rendre disponible pour les apprentissages (n=1) • Métier et respect des règles de vie (n=1) • Partager leurs connaissances (n=1) • Actif dans son apprentissage (n=1) • Participer, accueillir ce qu'on lui propose (n=1)

Lié aux apprentissages

Toutes les enseignantes (n=6), sans exception, attribuent à l'élève un rôle lié aux apprentissages, dont leur capacité à se rendre disponibles pour les apprentissages. Une enseignante mentionne à ce sujet que le rôle de l'élève est « d'enlever tout ce qui pourrait interférer dans l'apprentissage et faire place nette pour pouvoir recevoir » (EF1).

Une enseignante parle de « métier » (EF3) de l'élève, plutôt que de son rôle. Son métier est de respecter un certain nombre de « règles de vie » (EF3) qui permettent d'installer de bonnes conditions d'apprentissage :

les règles de vie, pour moi c'est très simple, c'est bien se tenir comme ça on écrit bien et on réfléchit bien, avoir les pieds par terre en appui. Bien sûr c'est savoir se mettre en rang, des choses très simples, mais permettre d'apprendre dans les meilleures conditions, c'est ça le but. Donc c'est lever le doigt pour demander la parole [...] c'est vraiment dans le sens de comment se comporter pour bien apprendre (EF3).

Dans le même sens, les autres enseignantes précisent que l'élève se doit d'être un « apprenant » (EQ3), qui est « actif dans son apprentissage » (EQ2), qui accepte « de participer et d'accueillir ce qu'on lui propose » (EQ1), de « partager » ses connaissances avec les autres élèves (EQ1) et d'être « respectueux avec les autres apprenants [...] n'ayant pas les mêmes connaissances » (EQ1). Une seule enseignante ajoute que le rôle de l'élève est d'avoir une ouverture d'esprit, mais en liant toujours cela aux apprentissages : « c'est d'apprendre, être ouvert d'esprit, être actif dans son apprentissage » (EQ2).

4.1.3 Les missions et les finalités de l'école

Les enseignantes ont été questionnées sur les missions et les finalités de l'école : *pouvez-vous me parler des missions et finalités de l'école selon vous ?* (question 4.1). Les réponses des enseignantes se regroupent en deux catégories : la mission de l'école est d'instruire et de transmettre des connaissances, mais aussi de former des citoyens éclairés (voir Tableau 4.3).

Tableau 4.3. Missions et finalités de l'école : Pratiques déclarées recueillies

Thèmes abordés	Pratiques déclarées recueillies
Instruire et transmettre des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • Être en situation d'apprentissage (n=2) • Progresser (n=1) • Apprendre avec les autres (n=1) • Instruire (n=1) • Travailler en équipe pour se préparer à la société (n=1)
Former des citoyens de demain	<ul style="list-style-type: none"> • Socialisation (n=3) • Développer un esprit critique (n=2) • Autonomie (n=1) • Vivre ensemble (n=1)

Instruire et transmettre des connaissances

Les missions de l'école sont liées aux apprentissages et à « l'instruction » (EQ1), ce qui permet « à l'élève d'être en situation d'apprentissage » (EF2), mais aussi de « progresser et d'aller le plus loin possible selon ses possibilités » (EF2).

La notion d'apprentissage collectif est également présente : « il y a apprendre ensemble, tout en s'apercevant que tout le monde n'apprend pas de la même façon » (EF3).

Former des citoyens de demain

La majorité des enseignantes interrogées (n=5) relève la formation des citoyens comme l'une des missions de l'école. Dans la formation des citoyens, nous avons regroupé quatre thèmes : « avoir un esprit critique » (EF1), « être autonomes » (EF1), « la socialisation » (EF3, EQ2, EQ2) et « le vivre ensemble » (EF3), renforcé notamment par un lien entre l'école et la communauté :

Je pense que l'école devrait être un point rassembleur pour la communauté, je pense que la communauté devrait être très incluse dans l'école, devrait être invitée dans l'école, devrait faire partie des murs de l'école (EQ1).

Une enseignante précise que la mission de l'école « n'est pas d'éduquer » (EQ1). Le terme éduquer signifiant, pour elle, apprendre aux élèves un savoir-vivre : « j'ai passé plus de la moitié de mon temps à éduquer. Tu ne frappes pas l'autre enfant à côté de toi, tu ne lui craches pas dessus. Les enfants ne savaient pas vivre. Je ne pense pas que ce soit nécessairement la mission de l'école » (EQ1). Cette même enseignante (EQ1) constate la surcharge demandée à l'école et aux enseignantes concernant des

domaines pour lesquels elles ne sont pas formées comme la nutrition, l'éducation à la sexualité et l'économie :

Je pense qu'au Québec, on pellette beaucoup dans la cour de l'école. Il y a un problème de nutrition, l'école va faire ça. La sexualité, les gens ne sont pas assez avisés là-dessus, l'école va faire ça. En économie, les enfants ne sont pas assez responsables, ils ne savent pas ce que c'est le crédit, on va faire ça. On est surchargé, on ne peut pas répondre à tout ça. Je ne suis pas une travailleuse sociale, je ne suis pas une psychologue, une éducatrice, je ne suis pas une agente de correction du langage (EQ1).

4.1.4 L'influence du système scolaire sur le rôle des enseignantes

La dernière question de l'entretien semi-dirigé concernant le contexte général cherchait à comprendre si le système scolaire en tant que macro-système avait une influence et représentait un poids pour les enseignantes. Il ressort des entretiens que le système scolaire est lourd, mais qu'en revanche, une réelle liberté pédagogique existe.

Tableau 4.4. Influence du système éducatif sur le rôle des enseignantes : Pratiques déclarées recueillies

Thèmes abordés	Pratiques déclarées recueillies
Un système scolaire lourd	<ul style="list-style-type: none"> • Influence des textes et directives (n=3) • Devoir de résultats (n=1) • Manque de confiance de la hiérarchie (n=2) • Système procédurier (n=1) • Système déconnecté de la réalité (n=1)
Liberté pédagogique (n=2)	<ul style="list-style-type: none"> • Liberté par rapport à d'autres pays (n=1) • Liberté dans les conditions d'exercice (n=2)

Un système scolaire lourd

Il ressort auprès des enseignantes que le système scolaire est lourd de contraintes à différents niveaux (voir Tableau 4.4).

Plusieurs enseignantes reconnaissent l'influence des textes, des directives (n=3) mais également la pression et le manque de confiance de la hiérarchie (n=2).

Devoir de résultats

La volonté du système « qu'il y ait un résultat quelque part met une sorte de pression qui forcément influence ma posture » (EF1). Une autre enseignante considère que le système exige beaucoup avec « peu de moyens » (EQ3).

Manque de confiance de la hiérarchie

Un sentiment de manque de confiance de la hiérarchie est également exprimé (n=2). « On a l'impression qu'on ne sait pas faire notre métier et qu'on nous dit comment faire [...] on a l'impression qu'on ne nous fait pas confiance, qu'on est des élèves » (EF1). En revanche, les programmes ne sont pas considérés comme un poids (n=2), mais plutôt comme une manière de donner « des balises à tout le monde » (EQ1), bien adaptés d'autant « qu'on peut prendre des libertés [...] on a des bons outils maintenant, il y a vraiment des manuels qui sont bien » (EF3).

Système procédurier

D'après une enseignante, le nombre de règles devient de plus en plus important et « alourdit la tâche », rendant l'école « très aseptisée » (EQ1). Des règles sur les contacts physiques, ne donnant pas la possibilité de consoler ou de calmer un enfant :

Un enfant qui a de la peine, tu n'es pas supposé faire un câlin, tu ne peux pas asseoir un enfant sur tes genoux [...] un enfant qui en crise, normalement je ne suis pas supposée intervenir physiquement. Et quand l'enfant pourrait me frapper. Si je l'arrête, je fais un arrêt d'agir et ça a des conséquences graves même, si je fais juste de lui retenir le bras (EQ1).

Pour pallier ces règles, l'enseignante va être « beaucoup dans le consentement. Veux-tu un câlin ? Veux-tu que je te passe un toutou ? Veux-tu aller faire un dessin dans le corridor ? » (EQ1). Une enseignante mentionne que le système devient procédurier, « il y a plein d'étapes, d'initiatives qui deviennent lourdes, et on se dit ben je ne le ferais pas [...]. On a les avocats dans les commissions scolaires, engagés à temps plein pour les litiges [...] Parce qu'il y a une peur. Il y a de la juridiction. Il y a des procès pour tout maintenant [...] On a réellement peur de tout » (EQ1).

Système déconnecté de la réalité

Une enseignante (n=1) précise que le système est déconnecté de la réalité. Chaque année, les enseignantes font face à une nouvelle réalité avec une nouvelle classe et ne peuvent pas « appliquer une recette comme ça chaque année la même chose parce que notre groupe élèves change. Tout ça évolue [...]. Je trouve que le système scolaire est souvent déconnecté de la réalité, des enseignants » (EQ2).

Une liberté pédagogique

Malgré ces pressions et la lourdeur du système ressenties par plusieurs enseignantes, la liberté pédagogique est appréciée. Une enseignante française mentionne qu'« en France, on a quand même une liberté pédagogique et une liberté par rapport à d'autres pays » (EF2). Une autre enseignante mentionne être sensible à cette liberté : « je suis très sensible à la liberté et franchement dans cette profession, des conditions d'exercice en France je n'ai rien à dire » (EF3), renforcée par l'expérience : « alors

vous comprenez avec l'âge et l'expérience que j'ai, je fais souvent à ma tête, peut-être qu'il ne faudra pas le dire trop fort. » (EQ2).

4.1.5 Le contexte général : similitudes et différences des pratiques déclarées des enseignantes au Québec et en France

Dans le cadre de la comparaison entre le Québec et la France, les résultats concernant le contexte général montrent une faible différence entre les enseignantes françaises et québécoises. Que ce soit au Québec ou en France, le rôle de l'enseignant semble être entendu comme celui qui offre de bonnes dispositions pour apprendre et qui se préoccupe du goût d'apprendre des élèves.

Nous retrouvons également des similitudes dans les deux contextes quant aux conceptions des enseignantes des missions de l'école. Les deux aspects mis en valeur sont la transmission des connaissances et la formation de citoyens. Dans les deux contextes, la notion de vivre ensemble est présente et les enseignantes accordent une importance toute particulière tout au long de l'entretien à l'égalité de tous les élèves. Le vivre ensemble est enseigné en apportant l'idée que tous les élèves sont différents, mais égaux. La notion d'acceptation de tous revient à plusieurs reprises. Quant au rôle principal de l'élève, dans les deux contextes, il semble qu'apprendre est communément accepté. La notion de métier, l'apprentissage de règles de vie plus strictes sont davantage présents chez les enseignantes françaises que québécoises. Du côté québécois, l'élève est actif dans ses apprentissages, la notion de co-construction de savoirs est davantage présente. Enfin, dans les deux contextes, le système éducatif est considéré comme lourd et contraignant. Les enseignantes françaises reconnaissent néanmoins une liberté pédagogique qu'elles apprécient.

4.2 Pratiques déclarées des enseignantes sur leur relation avec leurs élèves

Pour cette deuxième partie de l'entretien semi-dirigé, trois questions ont été posées aux enseignantes. Dans un premier temps, nous leur avons demandé de définir la relation enseignant-élèves et en quoi elle consiste. Dans un deuxième temps, nous leur avons demandé comment elles favorisent une relation de qualité. Enfin, nous leur avons demandé si elles ont la même relation avec tous les élèves (ceux qui sont en difficultés d'apprentissage, ceux qui ont des difficultés de comportement, les garçons et les filles) (Voir questions 5.1 à 5.1.5).

4.2.1 La définition de la relation enseignant-élèves

À la question *en quoi consiste la relation enseignant-élèves selon vous*, les enseignantes répondent que cette relation est bienveillante, basée sur la confiance, le respect mutuel, la communication réciproque et le lien affectif. Une enseignante évoque la nécessité dans une relation « d'être très explicite sur les attentes, c'est-à-dire l'explication sur les attentes, de part et d'autre, est fondamentale » (EF2).

Tableau 4.5. Définition de la relation enseignant-élèves : Pratiques déclarées recueillies

Thèmes abordés	Pratiques déclarées recueillies
Une relation bienveillante	<ul style="list-style-type: none"> • Relation de confiance (n=3) • Respect mutuel (n=2) • Lien affectif (n=1) • Égal à égal (n=1) • Membres de ma famille (n=1) • M'intégrer à la communauté (n=1) • Relation de bienveillance (n=1) • Être explicite (n=1) • Situation de communication réciproque (n=1) • Relation de cadre/ respect entre les élèves (n=1) Lien affectif (n=1)

Une relation de confiance et de bienveillance

La bienveillance est définie par Shankland et ses collègues (Shankland, Bressoud, Tessier et Gay, 2018) suivant trois dimensions : la dimension cognitive (volonté de ne pas juger, d'ouverture, d'acceptation) ; la dimension affective avec notamment l'importance de l'empathie émotionnelle et enfin la dimension comportementale avec la gestion des comportements et le maintien du cadre. Quant à la confiance, Jalava (2003, dans Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009) la définit suivant trois principes : un engagement mutuel et réciproque de deux personnes, la connaissance mutuelle des participants, la confiance méritée ou offerte, qui ne peut pas être exigée (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009, p. 195). La différence que nous notons entre la bienveillance et la confiance est la réciprocité qui est présente dans la confiance, mais

pas forcément dans la bienveillance. La confiance implique la prise en considération du ressenti de l'élève.

Toutes les enseignantes (n=6) lient la relation enseignant-élèves à la confiance : « c'est une relation de confiance » (EF1) ; « la mise en confiance [...] en l'enseignante, mais aussi en eux » (EF2) ; « la confiance qui naît petit à petit c'est vraiment génial » (EF3) ; « elle est basée sur un lien de confiance, tout est là » (EQ2), « [i]l y a un mot qui me vient en tête c'est le respect, la confiance » (EQ3). Et cette relation de confiance « se travaille dans les deux sens » (EQ1).

La mise en place de cette relation de confiance est importante pour plusieurs raisons selon les enseignantes et peut avoir un impact direct sur les apprentissages et notamment leur motivation, « parce que souvent le manque de confiance les décourage, ils ont une mauvaise estime d'eux-mêmes, ils n'arrivent pas à faire certaines tâches » (EF2). Cette relation bienveillante peut avoir aussi un impact sur la gestion de classe : « Pour instaurer un système de gestion de classe, il est important avant ça d'avoir un lien de confiance et je pense que c'est par le lien qu'on obtient ce que l'on veut. » (EQ2).

Le respect mutuel est également évoqué par les enseignantes dans le cadre d'une relation enseignant-élèves bienveillante : « la relation consiste à se respecter mutuellement » (EQ2) ; « [i]l y a un mot qui me vient en tête c'est le respect [...], si tu me respectes, je te respecte » (EQ3).

Selon plusieurs enseignantes, un lien affectif qui dépasse le cadre de l'école, se crée avec les élèves. L'une mentionne que « les élèves font partie de ma vie [...] c'est des membres de ma famille pendant un an » (EQ1) ; « je leur dis, on est comme une famille, c'est toujours l'exemple que je leur dis [...] il y a des bonnes journées, et des

moins bonnes. Il y a des hauts, il y a des bas. Des fois, on est fâché, des fois on est content » (EQ3). La relation est considérée par une enseignante comme d'égale à égale : « Je suis vraiment à leur niveau. Mes élèves, ils ont 6 ans, je pense que j'ai 8 ans [...]. On a vraiment une relation très très friendly » (EQ1).

4.2.2 Une relation enseignant-élèves de qualité

Nous avons interrogé les enseignantes sur la manière dont elles favorisent une relation de qualité avec leurs élèves. Pour les enseignantes, une relation de qualité signifie prendre en considération l'élève et son bien-être, mais également leur permettre d'entrer pleinement dans les apprentissages.

La prise en considération de l'élève et son bien-être

Les différents codes reliés à cette question relèvent de la prise en considération de l'élève. Les enseignantes évoquent l'importance de les laisser autonomes (EF1), en leur confiant des responsabilités (EF1, EQ2), en leur faisant confiance (EF1, EF2, EF3). Les enseignantes portent une attention au bien-être de l'élève en les sécurisant :

il ne peut pas t'arriver de mal, parce que moi je suis la maîtresse, je veille sur toi, il y a une certaine égalité entre les enfants, ils ont tous les mêmes droits, il faut qu'ils se sentent en sécurité, par les règles, par le cadre, par le dialogue (EF3)

Mais aussi en intégrant l'élève dans la classe, « qu'il comprenne que tout le monde a une importance dans la classe pour des raisons différentes [...], c'est le sentiment d'appartenance qui est très important de développer » (EQ2).

Une attention toute particulière est portée à l'écoute pour favoriser une relation de qualité aussi bien dans le cadre de la classe que sur les activités que les élèves ont en

dehors de la classe : « J'essaie d'avoir un petit temps d'écoute individuel régulièrement [...] sur des choses qui n'ont pas forcément à voir avec l'école, justement sur ce qu'ils ont fait à la maison » (EF1), « [L]es plus timides à la récréation, ils me content toute leur vie. Ça fait qu'on crée un lien ensemble » (EQ2), « [B]eaucoup les écouter, c'est eux qui doivent dire ce qui se passe, c'est eux qui doivent parler » (EF3).

Les apprentissages

Une enseignante lie la relation de qualité avec ses élèves aux apprentissages, sur une bonne communication concernant les consignes, « pour permettre à l'enfant de s'approprier les apprentissages » (EF2), les élèves « savent pourquoi on le fait, ce qu'ils vont apprendre, quel est l'enjeu. Pour les consignes, je vais être dans l'explicité c'est-à-dire, je vais montrer, je vais avoir un exemple » (EF2).

Pour favoriser la motivation de l'élève, cette enseignante poursuit sur la nécessité d'adapter des supports pédagogiques, car si « l'élève ne rentre pas dans la tâche, s'il s'ennuie, il décroche donc c'est en adaptant ça avec un dispositif en ateliers où je vois tous mes élèves [...], il faut que l'élève soit en situation » (EF2).

4.2.3 Les différents types de relation entre enseignant et élèves

L'objet de cette partie de l'entretien est de savoir si les enseignantes ont la même relation avec l'ensemble de leurs élèves : les élèves avec des difficultés d'apprentissage, les élèves avec des difficultés de comportement, les garçons et les filles. Il ressort des entretiens que les enseignantes ont toutes la volonté de traiter de manière égale leurs élèves, mais elles reconnaissent qu'il y a des affinités plus ou moins fortes avec certains de leurs élèves. Les difficultés dans les apprentissages ou les comportements ont tendance à créer un lien plus fort entre l'enseignante et ses

élèves. Enfin, aucune enseignante n'a spécifié de différence à leurs yeux entre garçons et filles.

Avec tous les élèves : des affinités naturelles

Nous avons interrogé les enseignantes pour savoir si elles avaient la même relation avec tous les élèves : les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, de comportements, les garçons et les filles. De manière générale, il ressort que les enseignantes ont des affinités avec certains élèves : « je crois que naturellement, de toute façon, il y a des affinités, il y a des élèves avec qui on essaie de trouver un point d'accroche, mais quelquefois, on n'y arrive pas » (EF1) ; « Je pense qu'il y a des affinités de personnalité à la base » (EQ1) ; « C'est comme avec les adultes, est-ce qu'on a la même relation avec tous nos collègues de travail ? Non » (EQ2).

Les enseignantes adaptent leur posture « en fonction des besoins particuliers des élèves » (EF2 ; EF3). Chaque élève étant différent une enseignante souligne que « mes interventions sont différentes, mes approches sont différentes, mes conversations sont différentes » (EQ3).

Et la relation peut être évolutive au cours de l'année, en particulier lorsque l'enseignante prend les élèves en petits groupes : « En général, je prends quatre élèves, une heure par semaine et la relation est très différente avec les élèves, parce qu'il y en a quatre, elle permet aussi d'évoluer » (EF1).

Deux enseignantes pensent que la relation avec les parents peut avoir un impact sur la relation qu'ils ont avec leurs élèves : « Des fois, c'est avec les parents que ça ne clique pas et que ça teinte aussi ma relation » (EQ1), « [I]l y a des parents qui avaient mon numéro de téléphone personnel, [...] d'autres, mon adresse pour m'envoyer du

courrier [...]. Mais ça, c'est le genre d'intervention que tu ne peux pas faire avec tous les parents » (EQ3). Malgré les affinités que les enseignantes ressentent vis-à-vis de leurs élèves, les enseignantes pensent « avoir la confiance de tous » (EF3) et d'être « juste avec chacun à leur niveau » (EQ3).

Avec les élèves en difficultés d'apprentissage : un lien plus fort

Concernant les élèves ayant des difficultés dans les apprentissages, il ressort que le lien est plus fort, que la relation est « encore plus étroite avec eux [...] parce que je passe beaucoup de temps avec eux » (EQ2). Avec les élèves en difficultés d'apprentissage, le lien de confiance est encore plus important qu'avec les élèves n'ayant pas de difficultés : « La relation de confiance est encore plus importante et on essaie plus de trouver ce qui peut fonctionner avec l'élève [...]. On les connaît mieux finalement » (EF1). D'autant que ces élèves « accaparent un peu notre attention » (EF1). Pour les enseignantes la relation avec les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage est une relation qui se passe bien et qu'ils apprécient.

Mais cette relation diffère lorsque la posture de l'élève est réfractaire à l'aide apportée par les enseignantes : « Des fois, il y a des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et qui refusent l'aide » ou qui « qui ne veulent pas apprendre, qui sont empêchés d'apprendre » (EF3), « ils sont très négatifs par rapport au prof. Dans ce cas-là, développer une relation c'est difficile » (EQ1).

Avec les élèves avec des difficultés de comportement : une approche différenciée

Concernant la relation que les enseignantes ont avec les élèves avec des difficultés de comportement, les mêmes axes que pour les enfants avec des difficultés d'apprentissage ressortent : un lien fort « étonnamment encore plus avec eux aussi »

(EQ2), avec « une approche différenciée [...] on ne peut agir pareillement envers chacun » (EQ3). Une attention importante qui leur est accordée (EQ2) et une volonté de « recentrer sur les apprentissages encore et encore » (EF2) pour que « les choses rentrent dans l'ordre » (EF2). Les difficultés de comportement n'empêchent donc pas « une super bonne relation aussi » (EF1).

Avec les garçons et les filles : une volonté d'égalité

Toutes les enseignantes (n=6) répondent avoir la même relation avec les garçons et les filles. Une enseignante précise qu'elle travaille dessus, « j'ai des livres là-dessus, qui sont super, on commence à avancer là-dessus » (EF3). Une enseignante nuance en précisant que « c'est sûr qu'il y a des trucs qu'il va être plus difficile de demander à un garçon ou une fille ou vice-versa ou de la compréhension ils ne sont pas rendus au même niveau non plus » (EQ3). Cette même enseignante donne un exemple sur la propreté des travaux « les garçons sont un peu moins perfectionnistes que les filles » (EQ3) pour finalement se rendre compte « qu'il y a de plus en plus de garçons qui sont de plus en plus perfectionnistes, cependant » (EQ3).

4.2.4 La relation enseignant-élèves : similitudes et différences dans les pratiques déclarées des enseignantes au Québec et en France

D'après les enseignantes interrogées, que ce soit au Québec ou en France, la relation enseignant-élèves est avant tout basée sur une relation de confiance, de respect et d'écoute. Selon les enseignantes québécoises, la relation est perçue de façon égalitaire et très proche, avec une dimension affective, qui touche aussi les émotions. Les enseignantes françaises perçoivent dans la relation, une dimension de bienveillance et de respect. L'une des différences majeures est que la relation enseignant-élèves pour les enseignantes québécoises peut dépasser le cadre scolaire (les élèves sont considérés comme des membres de la famille, sont traités d'égal à égal). Cette

relation hors du cadre scolaire n'est pas mentionnée par les enseignantes françaises. Dans les deux contextes, le lien est plus fort avec les élèves en difficulté d'apprentissage, avec ce sentiment de mieux connaître ces élèves. Pour les élèves avec des difficultés de comportement, ce qui ressort de la comparaison c'est la nécessité pour les enseignantes québécoises d'appliquer une pédagogie différenciée. Pour les enseignantes françaises, il s'agit de recentrer encore davantage sur les apprentissages. Dans les deux contextes, les difficultés de comportement n'empêchent pas un lien fort avec les élèves.

4.3 Compréhension et pratiques déclarées au regard des domaines du modèle de Hamre et Pianta (2007)

La troisième et dernière partie de l'entretien semi-dirigé porte sur les trois domaines du modèle de Hamre et Pianta (2007) présentés dans le cadre conceptuel, à savoir le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Les enseignantes ont été questionnées sur leur compréhension et sur leurs pratiques au regard de chacun de ces trois domaines. Rappelons que le modèle de Hamre et Pianta (2007) vise à comprendre les interactions enseignant-élèves. C'est l'application de ces trois domaines (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage) qui permettent une relation éducative de qualité.

4.3.1 Le soutien émotionnel

Concernant le soutien émotionnel, nous avons demandé dans un premier temps aux enseignantes *ce que signifie, selon elles, soutenir émotionnellement les élèves de 1^{re} année*. Puis nous avons demandé aux enseignantes de définir chacune des dimensions du modèle de Hamre et Pianta (2007) liées au soutien émotionnel : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignante et la prise en considération du point de

vue de l'enfant. Enfin, nous les avons interrogées sur les défis et les difficultés rencontrées concernant le soutien émotionnel.

4.3.1.1 Définition du soutien émotionnel

Pour les enseignantes, le soutien émotionnel est lié à la confiance (n=3), à l'accueil des émotions (n=2) et à leur capacité à rassurer les élèves dans leurs apprentissages (n=4).

La confiance

Pour les enseignantes (n=3), soutenir émotionnellement est lié à la confiance. Cette confiance se situe à différents niveaux : l'enseignante doit permettre qu'ils aient confiance en eux, « leur donner confiance en eux, qu'ils soient persuadés qu'ils ont la capacité d'apprendre » (EF2), mais insistent aussi sur le fait que l'enseignante doit savoir « leur faire confiance » (EF3), « instaurer une relation de confiance » (EQ3). Enfin, ce lien de confiance devrait permettre de rassurer les élèves, afin qu'ils se sentent en sécurité : les « rassurer dans les éléments extérieurs qui peuvent arriver » (EF1), les « mettre dans une situation où ils se sentent en sécurité » (EF3).

L'accueil des émotions

Pour les enseignantes (n=2), soutenir émotionnellement l'élève porte aussi sur l'accueil des émotions, c'est-à-dire permettre à l'enfant d'exprimer son émotion et prendre le temps de tenir compte et d'accompagner l'élève dans l'émotion qu'il ressent : « accueillir son émotion (...), de prendre le temps de l'aider à reconnaître son émotion (...) de légitimer l'émotion » (EQ1), « tenir compte de leurs émotions et les accompagner là-dedans » (EQ2).

La capacité à rassurer les élèves dans leurs apprentissages

Pour plusieurs enseignantes, « soutenir émotionnellement » s'apparente aussi aux apprentissages. Il s'agit de les « rassurer dans les apprentissages » (EF1), « d'enlever l'anxiété et l'angoisse par rapport à la scolarité, par rapport aux travaux, aux apprentissages » (EQ3). Une manière de les rassurer est de permettre « le droit à l'erreur » (EF2), la « gestion de l'erreur, un enfant qui se trompe j'essaye d'être le plus neutre possible » (EF3). Enfin, toujours dans cette optique de rassurer l'élève, l'instauration d'un cadre, de règles participe au soutien émotionnel de l'élève, afin de « les mettre dans une situation où ils se sentent en sécurité [...]. Je pense que c'est le principal donc ça veut dire le cadre, la bienveillance, le côté positif, et puis la confiance de part et d'autre » (EF3).

Afin d'avoir une vision d'ensemble des pratiques déclarées des enseignantes sur le soutien émotionnel, nous avons regroupé les dimensions du modèle de Hamre et Pianta (2007) liées à cette thématique dans un tableau (voir Tableau 4.6). Il s'agit de quatre dimensions : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignante, la prise en considération du point de vue de l'enfant.

Tableau 4.6. Soutien émotionnel : pratiques déclarées des enseignantes

Thèmes abordés	Pratiques déclarées recueillies
Climat positif	<ul style="list-style-type: none"> • Climat serein, de confiance (n=3) • Droit à l'erreur (n=3) • Acceptation de tous et respect (n=2) • Attention portée à chacun (n=2) • Renforcement positif (n=2) • Liberté de parole (n=1) • Encadrer, sécuriser (n=1)

	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir parole (n=1) • Propreté de la classe (n=1)
Climat négatif	<ul style="list-style-type: none"> • Le contraire du climat positif (n=4) • Climat répressif (n=3) • Stigmatisation par les élèves ou l'enseignante (n=3) • Pas d'encadrement, classe désorganisée, classe sale et bruyante (n=2) • Ennui, pas envie d'apprendre (n=1) • Peur de se tromper (n=1)
Sensibilité de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> • Être à l'écoute (n=3) • Capacité de l'enseignante de se remettre en question (n=2) • Ressentir les émotions, être attentif à leurs besoins, s'intéresser à eux (n=2) • Capacité de connaître ses élèves pour adapter les apprentissages (n=1) • Manque de patience, d'attention de l'élève, hausse de ton (n=1)
Prise en considération du point de vue de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter, permettre à l'enfant de donner son point de vue, respect (n=6) • Pouvoir de décisions sur les activités (n=3) • S'adapter (n=3) • Rassurer les élèves (n=1) • Voir les enfants (n=1)

4.3.1.2 Définition des dimensions liées au soutien émotionnel

Le climat positif

Il ressort des entretiens avec les enseignantes que le climat positif est défini comme « un climat serein, calme » (EF1) et « un climat de confiance où les enfants sont contents d'être là » (EQ3). Dans ce climat, « le droit à l'erreur, le droit de ne pas y

arriver » (EF2, EQ1) est possible, la liberté de parole (EF1) est permise, où « chaque enfant a sa place » (EQ1). « C'est un climat qui favorise le respect et l'acceptation de tous dans ses différences » (EQ2) et « où l'on vit dans le respect » (EQ1).

Pour que ce climat soit positif, plusieurs moyens et interventions sont évoqués par les enseignantes. Tout d'abord, les enseignantes mentionnent l'importance du « renforcement positif » (EQ1) et « être vraiment dans le positif, les féliciter le plus possible » (EF3). Elles mentionnent également l'importance d'un encadrement, « de savoir ce qu'on fait, où est-ce qu'on va, c'est beaucoup plus sécurisant » (EQ2), et dans lequel on tient parole, « si on dit, on va le faire, il faut qu'on le fasse [...] ». Ce qu'on exige des enfants, on doit l'exiger de soi-même » (EQ2). Une enseignante ajoute l'importance « d'avoir une classe propre » (EQ3), permettant un cadre agréable. Enfin, plusieurs enseignantes insistent sur l'importance d'un accueil individualisé de chaque enfant, « une attention particulière à chaque enfant » (EF1), avec par exemple un accueil individuel tous les matins (EF1, EQ3) qui permet aussi « une rentrée progressive » (EQ3) et « une transition entre l'extérieur et la pièce classe » (EF1).

Le climat négatif

Pour la majorité des enseignantes (n=4), le climat négatif correspond au « contraire du climat positif » (EF1, EF3, EQ, EQ2). Elles mentionnent que c'est une classe où il existe un « climat répressif » (EF3) dans lequel « peut régner une forme de peur » (EF3), « où on rit de l'enfant, on le dénigre, on le met de côté » (EQ1), avec des « remarques négatives » (EQ2). Pour une autre enseignante, « c'est un climat où ils ne sont pas en sécurité émotionnelle c'est-à-dire qu'ils vont avoir peur de se tromper » (EF2).

Pour une autre, il s'agit d'un climat dans lequel l'enfant est « stigmatisé » (EF3), soit par ses pairs (EF3), soit par l'enseignante (EQ2) et « une classe où les enfants ne se sentent pas accueillis » (EQ3). Concernant les apprentissages, une enseignante précise que c'est une classe où les enfants « s'ennuient parce que le travail n'est pas adapté » (EF2).

La sensibilité de l'enseignante

Nous avons demandé aux enseignantes à quoi correspondait, selon elles, la sensibilité de l'enseignante. Elles définissent la sensibilité de l'enseignante comme « d'être à l'écoute » (EQ1, EQ2, EQ3) et d'être réceptifs aux émotions des élèves. Elles précisent qu'il est important « d'être attentifs à leurs besoins, de ressentir ce qu'ils ressentent, de les comprendre et d'être attentif à ça » (EF3). Mais aussi de s'intéresser à ses élèves, en les connaissant à la fois hors du cadre scolaire, c'est-à-dire « en m'intéressant à leur vie en général » (EQ1), mais également sur le plan scolaire, et ce, « pour adapter le travail » (EF2), suivant les capacités de chaque élève.

Une enseignante (EF1) a longuement hésité, a demandé des explications concernant cette dimension « qu'est-ce qui la provoque, vous voulez dire ? Comment, vous voulez dire à l'instant T ? » et répond finalement que la sensibilité de l'enseignante « pourrait se manifester par le manque de patience, le manque d'attention qu'on pourrait accorder, par la voix qui peut monter » (EF1).

Enfin, pour une d'elles, la sensibilité de l'enseignante correspond aussi à une capacité « de ne pas avoir peur de se remettre en question. Notre façon de faire n'est pas forcément la bonne pour les 21 » (EQ2). Une autre mentionne : « je dis toujours ce n'est pas parce que je suis Madame la professeure que j'ai la science infuse, je peux en faire aussi des erreurs » (EQ3).

La prise en considération du point de vue de l'élève

Pour l'ensemble des enseignantes (n=6), la prise en considération du point de vue de l'élève concerne l'écoute, par exemple, « lui donner la parole, l'écouter vraiment » (EF3), « être capable d'accueillir son opinion et de l'écouter » (EQ1), « d'écouter ce que l'élève a à dire » (EQ2). Pour deux autres, c'est aussi « lui demander son opinion [...] son point de vue, dans des discussions, je pense qu'on peut avoir différentes opinions, si l'enfant a 6 ans, il est capable d'avoir une opinion » (EQ1) et « que les élèves se sentent bien dans ma classe, qu'ils peuvent se tromper et se reprendre » (EQ3). À propos de la prise en considération du point de vue de l'enfant, une enseignante pense que « c'est fondamental et que ça passe par le respect de chacun » (EF2). Les enseignantes déclarent qu'il leur semble important de permettre à l'élève de prendre des décisions sur les activités notamment, en ayant conscience que ce choix est limité. L'une précise : « parce que je crois qu'on a notre idée en tête et c'est compliqué pour nous d'ouvrir un peu plus. C'est un peu des stratagèmes parfois pour leur faire croire qu'ils ont décidé les choses » (EF1). Une enseignante mentionne que « sur les apprentissages, ils n'ont pas beaucoup de choix, parce que je suis très bien organisée, par contre, ils ont un espace de liberté assez réduit, ils ont la liberté de choisir la responsabilité le matin [...] prendre en considération, c'est voir ses élèves tout le temps, les avoir en visuel » (EF2).

Selon deux enseignantes, la prise en considération du point de vue de l'enfant implique qu'elles « adaptent leurs interventions » (EQ2) et « éventuellement infléchir sa pratique, proposer autre chose [...] de leur permettre de respirer et de lever le pied » (EF3).

Enfin, à la question *Comment intervenez-vous pour soutenir émotionnellement les élèves ?* Les enseignantes répondent qu'ils ont des outils et des gestes rassurants pour

aider l'enfant à gérer ses émotions comme « un petit bac en dessous de mon bureau et les élèves savent qu'ils peuvent le reprendre n'importe quand [...]. Dedans il y a un toutou, de la pâte à modeler que tu peux étirer, un cahier avec crayons, papier bulle, si tu es bien fâché, tu peux éclater les bulles, il y a un bureau à l'extérieur de la classe » (EQ1). Une autre mentionne que pour les apaiser durant les apprentissages, elle agit « en leur touchant les épaules, par exemple, en leur parlant en dehors du groupe classe » (EF1).

4.3.1.3 Défis et difficultés liés au soutien émotionnel

Pour conclure la partie consacrée au soutien émotionnel, nous avons demandé aux enseignantes s'il y avait des défis ou des difficultés auxquels elles devaient faire face en ce qui concerne le soutien émotionnel.

Elles déclarent que les défis rencontrés touchent le soutien des enfants qui sont dans des situations sociales ou familiales complexes, plus précisément « de soutenir ce qui se passe en dehors de l'école » (EF1) et « quand un élève me mentionne des difficultés familiales, des abus physiques ou sexuels » (EQ3). À ce sujet, une enseignante mentionne qu'« il existe des classes kangourous¹² où on va traiter les difficultés émotionnelles des enfants. On dirait qu'on ne s'en sert pas assez de ces classes-là, ou on n'ose pas assez en ouvrir. Ça coûte cher. Pour être dans une classe dite régulière, il y a une stabilité émotionnelle à avoir » (EQ1).

¹² Les classes kangourou ont été mises en place au Québec en 2005. S'inspirant de l'approche *Nurture* (développée en Grande-Bretagne dans les années 70), ces classes permettent une insertion progressive d'enfants ayant des difficultés affectives ou sociales.

Les enseignantes éprouvent également des difficultés à soutenir des enfants en grandes difficultés d'apprentissage ou avec des besoins particuliers : « je peux bien faire mon possible, mais pour certains enfants, ce n'est pas suffisant, ils ont besoin d'une aide extérieure, mais ces gens-là ne sont pas là tous les jours [...]. Alors qu'est-ce qui arrive ? Ça me retombe dessus, c'est moi qui m'en occupe ? C'est frustrant des fois. Je sens que ce n'est pas assez » (EQ2) et « là, le défi est d'arriver à les motiver » (EF2).

Enfin, le nombre d'élèves dans des classes a un impact sur le fait de ne pas tout percevoir. Une des enseignantes précise qu'« il y a peut-être des enfants qui ont été en détresse et que je n'ai pas vus » (EF3).

4.3.1.4 Le soutien émotionnel : similitudes et différences dans les pratiques déclarées des enseignantes au Québec et en France

Le *soutien émotionnel* est lié à la confiance, pour les enseignantes françaises, et à l'accueil des émotions pour les enseignantes québécoises. Pour toutes les enseignantes françaises, ce soutien émotionnel est lié à leur capacité à rassurer les élèves dans leurs apprentissages, avec notamment le droit à l'erreur. Pour la définition du climat positif d'une classe, les enseignantes françaises l'associent à un climat serein, dans lequel le droit à l'erreur et le droit de parler librement sont permis, où l'encouragement positif est prôné. Les enseignantes québécoises mettent l'accent sur l'importance de l'acceptation de tous, le respect et le climat de confiance. Les résultats concernant le *climat négatif* démontrent les mêmes observations que pour le *climat positif*. Pour les enseignantes françaises, il correspond à un climat répressif où l'élève n'a pas le droit de se tromper, s'ennuient. Pour les enseignantes québécoises, c'est un climat où l'élève ne trouve pas sa place, n'est pas accepté et est stigmatisé. Concernant la *sensibilité de l'enseignante*, pour les enseignantes françaises, elle est

associée aux apprentissages et à l'humeur de l'enseignante. Pour les enseignantes québécoises, la sensibilité de l'enseignante est associée à l'intérêt qu'elles portent aux élèves et à leur capacité d'écouter leurs élèves. Enfin, la dernière dimension du soutien émotionnel est la *considération du point de vue de l'élève*. Elle est associée pour les enseignantes françaises à l'écoute, au respect de chaque élève et à son bien-être. Pour les enseignantes québécoises, il s'agit d'accueillir l'opinion de l'élève, de permettre à l'élève de prendre la parole et de l'écouter.

4.3.2 L'organisation de la classe

La deuxième dimension du modèle de Hamre et Pianta (2007) est l'organisation de la classe. Concernant l'organisation de la classe, nous avons demandé aux enseignantes de nous expliquer ce à quoi cela réfère pour elles. Puis, nous avons demandé aux enseignantes de définir chacune des sous-dimensions du modèle de Hamre et Pianta (2007) liées à l'organisation de la classe : la gestion des comportements, la maximisation du temps d'apprentissage, les modalités d'apprentissages utilisées. Enfin, nous les avons interrogées sur les défis et les difficultés rencontrés dans le cadre de l'organisation de la classe.

4.3.2.1 Définition de l'organisation de la classe

Les enseignantes définissent l'organisation de la classe sous trois angles : l'aménagement de la classe (n=3), l'aménagement du temps (n=2) et le travail en ateliers (n=3).

Aménagement de la classe

Les enseignantes (n=3) associent l'organisation de la classe à l'organisation physique de cet espace, à son aménagement, « à l'espace physique occupé » (EQ2) et « au

meublé, au matériel » (EQ3). Pour l'une des enseignantes, du fait que sa classe soit flexible, l'aménagement physique de sa classe est capital, « l'aménagement physique, ça fait plusieurs années que j'y pense [...], je suis en classe flexible, c'est vraiment fantastique » (EQ1). En parlant de sa classe flexible, une enseignante dit avoir trouvé son « aménagement idéal, absolu au monde » (EQ1). Pour elle, c'est ce « qui permet aux enfants de s'approprier leur environnement, c'est leur classe » (EQ1) et pour répondre également aux besoins physiques des enfants, elle dit : « j'ai un divan, des petits fauteuils individuels, plein de coussins, les enfants sont amenés à travailler de différentes façons, par terre, couchés, j'ai des plateaux. J'ai beaucoup d'affaires différentes, pour répondre aux besoins de leurs corps. Je croyais beaucoup à ça » (EQ1).

Aménagement du temps

L'organisation de la classe selon les enseignantes (n=2) concerne également l'aménagement du temps, un travail très structuré qui leur permet d'organiser chaque journée et de « sécuriser les élèves » (EF2). Elle précise : « J'ai un emploi du temps qui est très structuré, organisé (...). C'est structuré au niveau des apprentissages. En mathématiques, c'est pareil, le lundi on était avec les nombres, le mardi sur des calculs, le mercredi sur la décomposition, le jeudi sur les organisations spatiales » (EF2). Une enseignante va dans le même sens lorsqu'elle précise que : « Tous les jours, on a le menu du jour, les enfants ils ont comment besoin d'être structuré dans la journée pour voir où on est rendus » (EQ1).

Travail en ateliers

L'organisation de la classe pour les enseignantes (n=3), c'est « un travail en ateliers » (EF2), par groupes de plusieurs ou par pairage. Une enseignante mentionne : « Je

travaillais beaucoup en travaux d'équipes ou en lecture à deux » (EQ1). En lien avec ces propos, une autre enseignante mentionne que l'organisation de la classe touche à l'organisation des travaux en équipe des élèves (équipes de deux ou de plusieurs) : c'est « toute l'organisation du pairage des enfants » (EQ3). Ce travail en équipe permet notamment « une construction de savoirs autant en français qu'en mathématiques » (EQ1).

Enfin, une enseignante déclare que l'organisation de la classe est liée « à la routine qui est établie, aux règles de vie, de la classe, qu'on a expliquées en début d'année, mais qu'on doit répéter, répéter » (EQ2).

Tableau 4.7. Organisation de la classe : pratiques déclarées des enseignantes

Thèmes abordés	Pratiques déclarées recueillies
Gestion des comportements	<ul style="list-style-type: none"> • Système d'émulation (n=3) • Vivre ensemble / communication non violente (n=2) • Verbaliser, expliquer les comportements inappropriés (n=2) • Ne pas être empêché d'apprendre (n=2) • Encadrement, règles de classe (n=2) • Identifier les comportements (n=1) • Valoriser les bons comportements (n=1) • Isoler un enfant et lui donner des droits différents (n=1) • Travail sur l'attention (n=1)
Maximisation du temps d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Efficacité du temps d'apprentissage (n=4) • Diversifier les modalités d'apprentissage (n=2) • S'adapter-prendre le temps (n=1) • Instaurer des rituels : maximisation du temps d'attention (n=1)
Modélisations d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler par projets (n=2) • Être explicite (n=2)

-
- Alternier les activités (n=1)
 - Être actifs, expérimenter (n=1)
 - Motivation et intérêts des élèves (n=1)
 - Trouver des outils qui permettent de passer un temps individuel avec les élèves (n=1)
-

4.3.2.2 Définition des dimensions liées à l'organisation de la classe

La gestion des comportements

Nous avons demandé aux enseignantes ce que signifiait la gestion des comportements. Les réponses des enseignantes ont apporté des précisions à la fois sur l'environnement qu'elles mettent en place pour éviter des comportements inappropriés, mais également sur les moyens qu'elles utilisent pour rediriger un comportement inadéquat.

Vivre ensemble et communication non violente

La gestion des comportements correspond pour une enseignante à « ce que les élèves arrivent à vivre ensemble » (EF1) et précise que les activités collectives y contribuent. Une attention est accordée à la communication non violente par le biais d'ateliers. À ce sujet, l'une précise qu' « on travaille beaucoup avec Vers le pacifique, des messages clairs, l'écoute, la communication, la violence, l'intimidation » (EQ3).

Ne pas être empêché d'apprendre

Pour certaines enseignantes, la gestion des comportements, c'est également « d'arriver à ce que tous les élèves puissent rentrer dans les apprentissages et

maintenir la tâche » (EF2), « que leur comportement ne les empêche pas d'apprendre » (EF1). Les difficultés de comportement peuvent être liées à « des difficultés d'attention [...] ». En fait, la gestion des comportements passe aussi sur un travail sur l'attention » (EF2).

Encadrement et règles de vie

Enfin, la gestion des comportements, selon les enseignantes (n=3), est liée à l'encadrement et aux règles de vie : un « encadrement, c'est d'être capable d'instaurer un système clair où tout le monde comprend facilement » (EQ2). Une enseignante précise qu' « il y a juste trois règles dans ma classe. J'ai le respect, la vérité, lever la main quand tu veux parler » (EQ3). Une autre précise que « sur la gestion des comportements, dans la classe, c'est la mise en place des règles » (EF1).

Moyens mis en place pour gérer un comportement

Une fois la gestion des comportements définie par les enseignantes, leurs réponses ont apporté des éléments sur les moyens qu'elles utilisent pour rediriger les comportements inappropriés : les systèmes d'émulation (n=3), valoriser les bons comportements (n=1), verbaliser, expliquer les comportements inadéquats (n=2) ainsi qu'isoler un enfant et lui donner des droits différents (n=1).

Les enseignantes (n=3) utilisent différents systèmes d'émulation (souvent associés à un système de couleurs), soit au niveau de l'école, soit au niveau de la classe. Par exemple, « on a un système émulation qui est école, on a un local qu'on appelle oasis et puis on a une technicienne en travail social qui est à temps plein, donc on a un thermo contrôle, il y a trois couleurs, vert, jaune et rouge [...] l'oasis est aussi un service positif, ils savent qu'en début d'année, s'ils ont besoin de parler de quelque

chose et qu'ils ne se sentent pas à l'aise avec moi, dans la classe, qu'ils arrivent le matin et qu'ils sont en pleurs, qu'ils n'ont pas bien dormi, ils peuvent aller dans l'oasis » (EQ3).

Concernant le système d'émulation utilisé au sein de la classe, une enseignante mentionne : « j'ai ce fameux système de couleurs. Ce n'est pas le système idéal, il n'y a pas de système parfait. Mais ça fonctionne avec la majorité des enfants. Quand il voit sa couleur baisser, il a saisi un peu, il se redresse » (EQ1).

Pour rediriger les comportements inappropriés, une enseignante déclare « identifier les comportements » (EQ3) et verbaliser et expliquer les comportements inappropriés, « pourquoi on ne peut pas faire ça, je vais discuter, je vais expliquer » (EQ3), tandis qu'une autre rapporte : « je nomme le comportement, c'est comme ça que je le redirige » (EQ2). Mais une enseignante déclare également qu'elle « valorise un bon comportement, autant sur l'entraide, que sur l'enfant qui a bien rangé son matériel, quand un enfant fait du bon travail, d'un enfant qui respecte les règles [...] » (EQ1).

Enfin une enseignante permet à un enfant ayant des difficultés de comportements à « avoir un espace différent, des droits différents [...] un enfant qui a sa table et sa chaise et quand il ne se sent pas bien [...] il peut aller dans un autre espace » (EF3).

La maximisation du temps d'apprentissage

Cette sous-dimension est définie par les enseignantes suivant quatre axes : l'efficacité du temps d'apprentissage (n=4), la diversification des modalités d'apprentissage (n=2), l'adaptation au rythme de l'enfant (n=1) ainsi que l'instauration de rituels pour encourager l'attention de l'enfant (n=1).

L'efficacité du temps d'apprentissage

Pour la majorité des enseignantes, l'efficacité du temps d'apprentissage a « du sens » (EF3). Une enseignante mentionne : « c'est mon dada » (EF2). Elle est définie par les enseignantes comme qui permet « à chaque moment de la journée d'être en apprentissages » (EF2). L'une précise : « je fais tout, notamment dans le choix de l'emploi du temps, l'ordre dans lequel se succèdent les activités, faire attention à par quoi on commence l'après-midi, par quoi on finit » (EF3). Une enseignante l'explique en donnant une métaphore, « c'est comme une cible, dans le milieu, c'est l'essentiel, le point l'essentiel des apprentissages, autour de ça c'est l'important et autour de ça c'est l'intéressant. L'erreur qu'on fait souvent c'est de passer par l'intéressant pour arriver à l'essentiel » (EQ2). La majorité des enseignantes partage une volonté de maximiser le temps d'apprentissage, en ayant conscience qu'elles en demandent parfois trop à leurs élèves.

Cependant, plusieurs enseignantes disent prêter attention à « ne pas non plus leur demander trop » (EF3), à s'adapter en fonction des besoins des élèves : « essayer de placer (l'efficacité du temps d'apprentissage) au bon moment de la journée ou le déplacer aussi suivant l'état des élèves » (EF1) et propose de « diviser l'emploi du temps pas en fonction des matières [...], des modalités pédagogiques » (EF1). Une enseignante précise que les apprentissages prennent du temps et que « oui on veut le rentabiliser le plus possible le temps, mais au début de l'année, c'est long. Sortir un crayon, en début d'année, ça me prend 5 minutes » (EQ1).

Diversifier les modalités d'apprentissage

Les enseignantes (n=2) associent la maximisation du temps d'apprentissage à la diversification des modalités d'apprentissage, par exemple, « en rituel, en travail par

deux, en travail tout seul » (EF2) pour permettre aux enfants « d'être en apprentissage » (EF2). L'une précise que c'est « parce que les enfants n'ont pas le même rythme » (EQ3).

Instaurer des rituels

Enfin, pour une enseignante la maximisation du temps d'apprentissage est liée à « la maximisation du temps d'attention » (EF2) et passe par les « rituels », qui peuvent être « le mot du jour, la phrase du jour » (EF2). Cette même enseignante précise qu'« insérer du temps d'attention, c'est insérer des rituels, des temps de retour sur les apprentissages qui permettent de connecter les élèves » (EF2).

Les modalités d'apprentissage

Nous avons interrogé les enseignantes sur les modalités d'apprentissage qu'elles utilisent, c'est-à-dire la façon dont elles maximisent l'intérêt, l'engagement et les compétences des élèves.

Des activités motivantes

Les principales modalités d'apprentissage déclarées par les enseignantes sont de « travailler par projet » (EQ2, EF1), d'« alterner » les activités (EF2). Plus précisément, l'une mentionne que « quand je ne peux pas aller les voir, il y a des boîtes d'ateliers d'entraînement avec des fiches de suivi et ils finissent » (EF2) ou faire en sorte que les élèves soient « actifs » (EF3) et motivés par les sujets « j'y vais selon leur motivation et l'intérêt par rapport à leur âge [...] cette année c'était les insectes. Donc, j'essayais beaucoup d'intégrer le thème des insectes » (EQ3).

Enseignement explicite

Les enseignantes mentionnent utiliser l'enseignement explicite afin de « revenir à quelque chose de simple qui va marcher à tous les coups » (EF3) ou encore travailler avec des outils qui permettent d'être « en pilotage automatique [...] pouvoir passer du temps avec eux » (EF3).

4.3.2.3 Défis et difficultés liés à l'organisation de la classe

Pour conclure la partie consacrée à l'organisation de la classe, nous avons demandé aux enseignantes s'il y avait des défis ou des difficultés auxquels elles devaient faire face en ce qui concerne l'organisation de la classe. Elles en ont ressorti trois principaux : le manque d'espace et de temps ; les contraintes des programmes et du regard extérieur ; les difficultés à trouver des outils adaptés.

Manque d'espace et de temps

Les défis rencontrés touchent le manque de temps (n=1) et d'espace au sein de la classe et de l'école (n=3). Elles mentionnent que « les classes sont trop petites » (EF2, EF3), mais aussi le fait de « partager le local des enfants avec d'autres enfants » (EQ3) durant la pause du midi.

Contraintes des programmes et du regard extérieur

Ces contraintes sont ressenties par une enseignante qui précise qu'elle « n'arrive pas à se détacher des programmes et des injonctions. Et quand on travaille par projets on a toujours l'impression qu'on n'a pas fait telle leçon, alors qu'on l'a faite, mais différemment » (EF1).

Difficultés à trouver les outils adéquats

Une enseignante déclare qu'il est difficile de trouver les bons outils. Plus précisément, elle dit que « ce n'est pas forcément facile d'y arriver tout de suite et quand on commence, on n'a pas les outils, c'est moins bon » (EF3).

4.3.2.4 L'organisation de la classe : similitudes et différences dans les pratiques déclarées des enseignantes au Québec et en France

Dans les deux contextes, les enseignantes accordent une importance à l'organisation de la classe. Concernant la gestion des comportements, le vivre ensemble et la communication non violente sont prônés dans les deux contextes. Les enseignantes québécoises avec la mise en place des systèmes d'émulation valorisent l'encadrement et les règles, les enseignantes françaises agissent pour que les comportements ne nuisent pas aux apprentissages. Pour la maximisation du temps d'apprentissage, la majorité des enseignantes, quel que soit le contexte s'accorde pour dire qu'elle est associée à l'efficacité du temps d'apprentissage et à une maximisation du temps d'attention. Enfin, les enseignantes dans les deux contextes cherchent à rendre les modalités d'apprentissages variées (travail par projets, d'équipe, activités). On peut néanmoins constater une différence : les enseignantes québécoises mettent davantage l'accent sur leur volonté d'impliquer les élèves, en portant une attention aux intérêts des élèves. Les enseignantes françaises souhaitent avant tout que les élèves soient actifs, sans forcément prendre en considération ce qui motive les élèves.

4.3.3 Le soutien à l'apprentissage

Nous avons interrogé les enseignantes sur la troisième et dernière dimension du modèle de Hamre et Pianta (2007) : le soutien à l'apprentissage. Nous avons demandé dans un premier temps aux enseignantes de définir le soutien à l'apprentissage, puis

nous avons demandé aux enseignantes de définir, selon elles, chacune des sous-dimensions du modèle de Hamre et Pianta (2007) liées au soutien à l'apprentissage : le développement de concepts, la rétroaction de qualité et le modelage langagier. Enfin, nous les avons interrogées sur les défis et les difficultés rencontrés concernant le soutien à l'apprentissage.

4.3.3.1 Définition du soutien à l'apprentissage

Les enseignantes définissent le soutien à l'apprentissage suivant quatre éléments : s'adapter aux capacités de l'élève (n=5), anticiper les difficultés (n=3), rendre l'élève autonome (n=2) et faire progresser l'élève (n=2).

Tableau 4.8. Soutien à l'apprentissage : pratiques déclarées des enseignantes

Thèmes abordés	Pratiques déclarées recueillies
Développement des concepts	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte par eux-mêmes (n=3) • Explication de leur raisonnement (n=2) • Modélisation et stratégies (n=2) • Accéder à l'abstraction et à de nouvelles notions (n=1)
Rétroaction de qualité	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève comprend son erreur (n=3) • Retour sur les apprentissages (n=3) • Échanges entre les élèves (n=1)
Modelage langagier	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire et lexique (n=4) • Manière dont l'enseignante s'exprime (n=2)

S'adapter aux capacités et besoins de l'élève

Les enseignantes (n=5) associent le soutien à l'apprentissage à leur capacité de s'adapter aux besoins des élèves : « s'adapter aux capacités de l'élève à l'instant T »

(EF1) et « d'être à l'écoute des besoins des élèves de cibler ce dont ils ont besoin » (EQ2). Toujours dans cette volonté de s'adapter aux besoins des élèves, le soutien à l'apprentissage est associé également à la capacité de l'enseignante à « d'avoir des outils qui sont adaptés à tous » (EF3), « trouver et chercher la solution pour amener l'élève là où on veut qu'il aille » (EF1). Cette adaptation aux besoins des enfants en termes d'apprentissage est qualifiée de « rééducation » (EQ3) par une enseignante :

On est capables d'identifier beaucoup de problématiques chez les élèves, mais comment arriver à les corriger à faire ce que moi j'appelle de la rééducation, c'est quelque chose qu'on n'apprend pas en ce moment dans nos universités, pas assez (EQ3).

Anticiper les difficultés

Anticiper les difficultés permet aux enseignantes (n=3) à la fois de prévoir des supports pédagogiques adaptés, « d'anticiper les supports pédagogiques qui seraient étayant » (EF2), mais également de « pouvoir référer l'élève avec la bonne ressource que ce soit avec l'orthopédagogue, l'orthophoniste, la psychologue » (EQ2). Finalement, l'anticipation des difficultés permet aux enseignantes « d'être capables de déceler les forces et les faiblesses des enfants » (EQ3).

Rendre l'élève autonome

Afin de rendre l'élève autonome, les enseignantes (n=2) proposent aux élèves différentes pistes. Une enseignante propose d'offrir aux élèves « des outils et des habitudes de travail et des ressources quand ils ne savent pas ce qu'ils peuvent faire, aller chercher du matériel, des dessins. » (EF3), et ce, afin « de l'amener à faire son bout de chemin avant que je lui offre de l'aide » (EQ1).

Faire progresser l'élève

Selon les enseignantes (n=2), le soutien à l'apprentissage permet d'avoir une connaissance de « la progression des apprentissages » (EQ3) et « étayer chaque élève et lui permettre de progresser » (EF2).

4.3.3.2 Définitions des dimensions liées au soutien à l'apprentissage

Développement de concepts

Nous avons demandé aux enseignantes ce que signifiait le *développement de concepts*, l'une des trois dimensions liées au soutien à l'apprentissage selon le modèle de Hamre et Pianta (2007). Trois éléments sont ressortis.

Apprentissage par la découverte

La découverte des apprentissages par les élèves eux-mêmes fait partie de l'approche des enseignantes (n=3). L'une mentionne : « je n'enseigne jamais les dizaines et les unités dans ma classe, les enfants le découvrent par eux-mêmes » (EQ3). Une autre précise qu'« on part de ce que les élèves savent et on essaie de comprendre nous-mêmes » (EQ1). Une autre enseignante déclare qu'elle cherche auprès de ses élèves à leur faire « prendre conscience qu'il y a les lettres qui font les sons » (EF3).

Expliquer leur raisonnement

Dans la même lignée que la découverte des apprentissages par eux-mêmes, les enseignantes (n=2) demandent à leurs élèves « d'expliquer comment ils sont arrivés à ce résultat-là » (EF1), « en leur demandant de formuler, de réinvestir du vocabulaire » (EF3).

Modélisation et stratégies

Les enseignantes (n=2) proposent « une bibliothèque de stratégies » (EF1) et « je leur explique en leur montrant moi-même ». Enfin, pour une enseignante, le *développement de concepts* est la possibilité de manière générale « d'accéder à l'abstraction, à de nouvelles notions » (EF1).

Qualité de la rétroaction

Nous avons demandé aux enseignantes ce que signifiait pour elles une rétroaction de qualité. Deux éléments ont été ressortis.

Aider l'élève à comprendre son erreur

Une rétroaction de qualité est liée pour les enseignantes (n=3) à la gestion de l'erreur. À titre d'illustration, une enseignante mentionne que « ce serait quand je pointe quelque chose à l'élève [...] qu'il comprenne ce qui ne va pas et pourquoi il s'est trompé » (EF1), tandis qu'une autre mentionne que « c'est savoir réagir positivement et de façon constructive à une erreur » (EF3). De plus, « c'est toujours de commencer avec les bons coups, si on commence avec ce qu'il y a à corriger, on l'a perdu » (EQ2).

Retour sur les apprentissages

Le retour sur les apprentissages permet de savoir si les élèves « ont compris » (EQ3), « ce qu'on a appris, ce qui était difficile » (EF2). Et il est important pour les enseignantes que la rétroaction soit « immédiate [...] pour s'assurer que l'enfant a bien consolidé la rétroaction » (EQ3) et « qu'il l'ait tout de suite en temps réel »

(EF1). Une enseignante souligne qu'elle encourage les élèves « à faire des rétroactions entre eux » (EQ1).

Modelage langagier

Nous avons demandé aux enseignantes ce que signifiait le modelage langagier qui est la troisième et dernière sous-dimension liée au soutien à l'apprentissage dans le modèle de Hamre et Pianta (2007). Deux éléments sont ressortis.

Vocabulaire et lexique

Le modèle langagier se rapporte pour les enseignantes (n=4) à l'explication du vocabulaire (EQ3) et au développement du vocabulaire en lisant des histoires (EQ1). Le plus difficile pour les enseignantes est que les élèves « puissent le réinvestir » (EF1), comme « de faire reformuler l'enfant dans ses propres mots » (EQ3).

Manière dont l'enseignante s'exprime

Le modelage langagier se rapporte également « à la manière dont l'enseignante s'exprime et qui doit être un modèle » (EF2). Une autre mentionne qu'il est important d'« avoir une façon de parler très précise, d'explicitier » (EF3). Une enseignante insiste sur la clarté de l'intention de l'enseignante qui s'exprime : « est-ce que ton intention c'est qu'ils comprennent la tâche ou ton intention c'est qu'ils effectuent une tâche? Si ton intention c'est qu'ils comprennent une tâche, il faut que tu leur demandes s'ils ont compris, si c'est faire la tâche tu peux leur dire là OK, tu fais ça » (EQ3).

4.3.3.3 Défis et difficultés rencontrés liés au soutien à l'apprentissage

Nous avons demandé aux enseignantes quels étaient les défis et difficultés auxquels elles devaient faire face concernant le soutien à l'apprentissage.

Manque de temps

Les enseignantes constatent qu'elles « manquent de temps » (EQ3), « de disponibilités » (EQ2), et aimeraient « avoir plus de temps individuel à offrir à mes élèves » (EQ3).

Nombre d'élèves dans les classes

Une enseignante mentionne que lorsque le nombre d'élèves dans les classes est trop élevé, « la relation à l'élève est complètement différente » (EF1). D'après une enseignante, être dans un milieu favorisé ne signifie qu'il y a moins de difficultés d'apprentissage et pourtant « on a plus d'élèves par classe. Une classe de 1^{re} année ne devrait jamais excéder 16 à 18 élèves » (EQ2).

Élèves avec des besoins spécifiques

Les enseignantes (n=3) constatent que les élèves avec des besoins spécifiques sont plus nombreux et pour lesquels le soutien à l'apprentissage est plus difficile. L'une mentionne : « on a des élèves qui ont un trouble d'apprentissage et qui ne sont pas capables d'apprendre comme les autres malgré tout ce qu'on fait » (EQ2), ou « notamment pour des élèves qui ne parlent pas ou qui ne sont pas francophones » (EF2). Une enseignante souligne qu'il y a un « manque de moyens » (EQ3) et qu'elle « aimerait avoir plus de personnes-ressources auxquelles me référer ou m'appuyer » (EQ3) en ajoutant qu'elle croit « beaucoup aux moyens humains » (EQ3).

Manque d'outils

Pour le soutien à l'apprentissage, les enseignantes (n=2) soulignent qu'elles n'ont pas toujours « les outils » (EF3) ou « les trucs [...] pour enseigner des notions » (EQ3).

4.3.3.4 Le soutien à l'apprentissage : similitudes et différences dans les pratiques déclarées des enseignantes au Québec et en France

Le soutien à l'apprentissage est défini par les enseignantes françaises comme leur capacité à faire progresser leurs élèves, à avoir des outils adaptés à tous. Pour une enseignante française, le soutien à l'apprentissage s'adresse plus spécifiquement aux élèves en difficulté. Pour les enseignantes québécoises, le soutien à l'apprentissage consiste à être pédagogue et à déceler les forces et les défis des élèves, à être à l'écoute de leurs besoins. Une enseignante déclare que l'objet du soutien à l'apprentissage est de rendre l'élève autonome. Le développement des concepts semble être compris en grande partie de la même façon au Québec et en France, soit en tant que découverte faite par les élèves eux-mêmes et en tant que modélisation et stratégies. On note que la vision française inclut une dimension supplémentaire qui est la capacité des élèves à communiquer, expliquer leur raisonnement. Quant à la qualité de la rétroaction, elle est comprise dans les deux contextes comme la compréhension de l'élève de son erreur. Pour qu'elle soit de qualité, la rétroaction peut donner lieu à des échanges entre les élèves au Québec alors que pour les élèves français, l'attention est portée sur les apprentissages en tant que tels.

4.4 Synthèse du chapitre

Dans le cadre de ce chapitre, il a été question de présenter une analyse des résultats de notre recherche. En effet, nous avons présenté les pratiques déclarées des

enseignantes au regard de leur relation avec leurs élèves, notamment. En ce qui concerne les résultats de notre recherche, il ressort que le rôle des enseignantes tel que défini par les enseignantes elles-mêmes est associé à l'apprentissage et aux habiletés sociales, qui correspondent aux missions principales de l'école : instruction et formation de citoyens. Le rôle de l'élève est exclusivement lié aux apprentissages, et à sa capacité à se rendre disponible pour les apprentissages. Quant au système éducatif, bien qu'il laisse une réelle liberté pédagogique, notifiée principalement par les enseignantes françaises, il reste lourd et contraignant. Les textes et les directives de la hiérarchie, l'obligation de résultat et le manque de confiance de la hiérarchie et du système éducatif sont perçus par certaines enseignantes comme un poids. La relation enseignant-élèves décrite par les enseignantes est une relation bienveillante, de confiance, basée sur le respect mutuel et est très encadrante. Il ressort de ces résultats que le rapport à l'apprentissage est très présent, tant au niveau du rôle de l'enseignant, que de celui de l'élève ou encore des missions et des finalités de l'école. Il ressort également que le soutien émotionnel est associé par les enseignantes à la confiance, l'accueil des émotions et la capacité à rassurer les élèves dans leurs apprentissages. L'organisation de la classe est définie par les enseignantes suivant trois angles, l'aménagement de la classe, l'aménagement du temps et le travail en ateliers. Enfin, le soutien à l'apprentissage est défini par les enseignantes suivant quatre éléments, leur adaptation aux capacités de l'élève, l'anticipation des difficultés, leur capacité à rendre l'élève autonome et à faire progresser l'élève. En ce qui concerne les similitudes et les différences entre les pratiques déclarées des enseignantes québécoises et françaises, il ressort un attachement plus fort aux apprentissages du côté français, un lien affectif et une plus grande prise en considération des émotions et de l'autonomie de l'élève du côté québécois.

Nous avons présenté dans ce chapitre l'ensemble des résultats de notre recherche. Dans le chapitre suivant, nous allons discuter de ces résultats, en les comparant avec ceux d'autres recherches qui ont été menées sur la relation enseignant-élèves.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'objet de ce chapitre est d'interpréter les résultats décrits et synthétisés au chapitre précédent et de répondre aux deux objectifs spécifiques de notre recherche. Dans la première partie, nous discuterons les résultats concernant les pratiques déclarées des enseignantes concernant le rôle de l'enseignant et de l'élève et les missions et les finalités de l'école. Dans la deuxième partie, nous analyserons les pratiques déclarées des enseignantes sur la relation enseignant-élèves. Afin de répondre à nos deux objectifs de recherche, chacune des parties sera analysée suivant deux axes : la description et la mise en parallèle avec d'autres recherches empiriques et théoriques, et notamment le modèle de Hamre et Pianta (2007) ainsi que la comparaison des pratiques déclarées dans les deux systèmes éducatifs au Québec et en France

5.1 Rôle des enseignantes et des élèves

Avant d'interpréter les déclarations des enseignantes quant à leur définition de la relation enseignant-élèves, et afin de mieux comprendre cette relation, nous interprétons dans un premier temps leurs déclarations quant à leur rôle et celui des élèves.

5.1.1 Le rôle des enseignantes

Les déclarations des enseignantes concernant leur rôle rejoignent leurs déclarations sur les missions de l'école et sont centrées sur deux aspects : les apprentissages et les habiletés sociales (en vue de former de futurs citoyens). La place des apprentissages dans le discours des enseignantes est prépondérante, alors que nous verrons que le soutien à l'apprentissage est de qualité plutôt faible. Il est intéressant de constater que deux courants chez les enseignantes québécoises se profilent : un premier courant porté par la plus jeune d'entre elles (32 ans) qui défend un apprentissage basé sur la co-construction du savoir, un accompagnement de l'apprenant dans ses apprentissages : « je suis beaucoup dans une construction du savoir avec les élèves, on va observer, qu'est-ce que tu en penses ? Je vais écrire un mot au tableau pourquoi il y a un S., on l'a découvert ensemble le pluriel [...] Mon rôle c'est surtout de les guider, d'être là pour encadrer » (EQ1). Cette démarche d'enseignement diffère de celle défendue par une autre enseignante québécoise qui fonde son enseignement sur « l'enseignement explicite qui fait partie du cours d'enseignement efficace [...] Je ne suis pas une fleur ou un guide, non non, je suis une enseignante on me suit. » (EQ2).

Cette différence est peut-être générationnelle : la première enseignante a été formée, il y a à peine 10 ans, une fois le PFEQ (2001) mis en place, alors que la seconde a plus de 30 ans d'enseignement. Ces deux courants ont été exposés par Gauthier et ses collègues (2009) qui défendaient dans leur recherche les bienfaits du « paradigme de l'enseignement » versus « le paradigme de l'apprentissage » proposé par le Programme de formation de l'école québécoise. Ces deux paradigmes peuvent être rapprochés des pédagogies centrées sur l'enseignant ou celles centrées sur l'apprenant. Dans la première, la situation est centrée autour de l'enseignant « qui dispense des informations dont la validité scientifique et culturelle est avérée, mais sans se demander d'aucune manière si elles sont adaptées à ses élèves » (Meirieu, 2001, p. 1).

Dans la seconde, l'enfant participe à la construction de ses savoirs. L'enseignant est davantage un accompagnateur qui évalue les besoins spécifiques de chaque enfant, qui « l'accompagne dans un parcours individualisé » (Meirieu, 2001, p. 1).

Par ailleurs, une majorité des enseignantes interrogées (n=4) ne limitent pas leur rôle aux apprentissages, mais également au développement des habiletés sociales. Mais ces habiletés sociales doivent servir aux apprentissages. Globalement, le rôle de l'enseignante, selon les pratiques déclarées, est de créer des conditions favorables pour les apprentissages des élèves, en les mettant en confiance, en les amenant à se sentir concernés par ce qu'ils apprennent et à leur donner le goût d'apprendre.

Que ce soit au Québec ou en France, le rôle de l'enseignant semble être entendu comme celui qui offre de bonnes dispositions pour apprendre et qui se préoccupe du goût d'apprendre de ses élèves.

Les enseignantes québécoises semblent cependant avoir une vision plus large de leur rôle que leurs collègues françaises. Elles se reconnaissent davantage de responsabilités pour susciter l'intérêt, favoriser les apprentissages et le bien-être de leurs élèves, alors que les enseignantes françaises s'attachent essentiellement à leur donner un cadre favorisant le goût d'apprendre. Il est intéressant toutefois de noter qu'elles ont à cœur de donner à leurs élèves confiance en eux-mêmes et de les laisser s'exprimer, deux dimensions importantes qui ne sont pas apparues dans les entrevues avec les enseignantes québécoises.

Dans son rapport pour l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), en 2001, le chercheur et pédagogue Philippe Meirieu propose de repenser l'identité professionnelle des enseignants qui ne doit plus être qu'un transmetteur de savoirs. Il propose, notamment de compléter la formation initiale des

enseignants par une formation sur les pédagogies différenciées. Il encourage, notamment les recherches sur la pédagogie différenciée et les échanges sur le sujet sur le plan international. Enfin, Meirieu propose que les enseignants qui ne sont plus seuls à pouvoir diffuser les savoirs, collaborent avec divers partenaires et acteurs sociaux représentant des ressources intéressantes pour eux et leurs élèves (p. ex., presse, associations, professionnels, entreprises, etc.).

5.1.2 Le rôle de l'élève

Nous avons interrogé les enseignantes sur le rôle de l'élève, et pour l'ensemble des enseignantes, leur rôle est lié aux apprentissages, à leur capacité de se rendre disponible pour les apprentissages. Le métier d'élève, évoqué par une enseignante française, nous a interpellés d'autant qu'il a fait l'objet d'une recherche de Perrenoud (1995) sur les « droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier de l'élève plus vivable » (p.1). Les dix droits décrits par Perrenoud (1995) ne sont pas liés à des apprentissages, mais davantage au bien-être de l'élève. Ils sont liés à des droits qui semblent fondamentaux pour un adulte, mais qui ne sont que rarement appliqués dans une classe comme le droit de ne pas être attentif de manière constante, le droit de ne pas rester figé sur sa chaise, le droit de donner du sens à ses apprentissages.

Dans les deux contextes, il semble qu'apprendre est le rôle principal de l'élève, communément accepté. La notion de métier, l'apprentissage de règles de vie plus strictes sont davantage présents chez les enseignantes françaises que québécoises. Du côté québécois, l'élève est actif dans ses apprentissages et, la notion de co-construction de savoirs est davantage présente.

Les attentes de certaines enseignantes françaises envers les élèves, nous interpellent. Elles leur attribuent un rôle plus restreint et plus passif, que ne le font les

enseignantes québécoises qui leur demandent d'être disponibles. Il ressort des déclarations des enseignantes françaises que l'élève ne serait actif que pour demander de l'aide en fonction de ses besoins. Les enseignantes québécoises, elles, attribuent à l'élève un rôle plus large et notamment plus actif, où sa participation est attendue. Dans leur vision, les élèves doivent se considérer et se respecter entre pairs.

Précisons que dans les réponses données par les enseignantes, à aucun moment il n'a été question de partir du point de vue de l'enfant et de ce qu'il peut apporter à la classe, à ses pairs et à son enseignant, mais ce qui en ressort est plutôt l'inverse, que l'enfant se conforme à son rôle d'élève et à des attentes prédéfinies par l'adulte.

5.1.3 Les missions et finalités de l'école

Les déclarations des enseignantes concernant les missions et les finalités de l'école rejoignent leurs déclarations sur leur rôle en tant qu'enseignante. Selon l'ensemble des enseignantes participantes, l'école aurait deux missions principales : la transmission de savoirs et la formation de citoyens de demain. Les propos des enseignantes lors des entretiens renvoient aux dimensions principales qui sont présentes dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2011) au Québec et dans le *Code de l'éducation* en France (2019).

En effet, le PFEQ donne trois missions à l'école : « instruire, socialiser, qualifier » (p. 3). Quant au Code de l'éducation en France, il donne pour missions à l'école « l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté » (Article L122-1-1). Quatre objectifs peuvent être identifiés dans le Code de l'éducation français : la transmission et l'acquisition de connaissances, la préparation à la vie professionnelle, l'éducation à

la citoyenneté et au vivre ensemble, l'égalité entre les élèves dans la réussite scolaire (Thélot, 2013). Les missions de l'école énoncées par le PFEQ et le Code de l'éducation français semblent à peu près similaires.

Instruire et transmission des connaissances

La majorité des enseignantes (n=4), comme nous l'avons vu dans les résultats, s'accorde pour dire que l'une des missions principales de l'école est l'instruction. Cette instruction ou cette « situation d'apprentissage » pour reprendre le terme de deux enseignantes (EF2, EQ1) s'accompagne d'un apprentissage avec les autres que l'école permet, avec comme objectif de progresser. Dans le *Dictionnaire de l'éducation* de Legendre (1993), l'instruction correspond bien à « la transmission de savoirs, de connaissances » (p. 318) et précise bien que l'instruction « n'est pas synonyme d'éducation » (Legendre, 1993, p. 318) et n'est qu'une « infime partie de l'éducation » (Legendre, 1993, p. 318). Pour le PFEQ, la responsabilité première de l'école est « la formation de l'esprit de chaque élève [...] et joue un rôle fondamental dans ce qui a trait au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances » (PFEQ, 011, p. 3). Pour le Code l'éducation français, « [l]es écoles [...] sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail » (Article L121-1).

Formation des citoyens et sociabilité

Quant à la formation des citoyens, elle s'apparente pour les enseignantes, à l'esprit critique, l'autonomie, la socialisation et le vivre ensemble représenté notamment par des liens entre école et communauté qui ne sont pas encore suffisants.

Le PFEQ définit le volet « socialiser » par « l'apprentissage du vivre ensemble et au sentiment d'appartenance à la collectivité (...) et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables » (p. 3). Quant au code de l'éducation, il est indiqué que « le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres » (Article L121-4-1). Sur ces deux missions, les résultats de notre recherche montrent qu'il y a une concordance établie entre les déclarations des enseignantes et les missions édictées par le PFEQ et le Code de l'éducation français. Dans son rapport pour l'UNESCO en 2020, le chercheur et pédagogue Philippe Meirieu insiste sur l'importance de ce vivre ensemble et une réflexion sur « l'émergence d'une éthique éducative internationale » (Meirieu, 2001, p. 12). Selon lui, tous les apprentissages enseignés à l'école « n'ont de sens que s'ils s'inscrivent dans un projet global celui d'une éducation à l'humanité » (Meirieu, 2001, p. 12). Et le « premier apprentissage fondateur » est selon Meirieu celui du « vivre ensemble » (Meirieu, 2001, p. 13), avec l'installation de règles de vie commune et l'apprentissage de la « tolérance active, de la parole socialisée, de l'argumentation raisonnable, de l'écoute d'autrui » (Meirieu, 2001, p. 14).

Qualifier

La notion de qualification, en vue de former à une profession, est absente des déclarations de la grande majorité des enseignantes, alors qu'elle représente l'une des missions principales des textes gouvernementaux des deux systèmes éducatifs. Dans le Code de l'éducation en France, il est indiqué que l'objectif de l'école permet à l'élève « d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle » (Article L111-2). Dans le PFEQ, il est indiqué « que l'école a le devoir de faciliter leur intégration sociale et professionnelle [des élèves] » (p. 3). Une seule enseignante suggère cette mission de qualification lorsqu'elle déclare que « travailler en équipe pour mieux se préparer à la société » (EQ2) est l'une des missions de l'école.

Autant au Québec qu'en France, la mission et les finalités de l'école sont reconnues comme permettant une socialisation et un apprentissage avec les autres.

Les enseignantes québécoises voient l'école comme une préparation à la vie en société en apprenant à faire des compromis. Les enseignantes françaises la voient plutôt comme un vecteur d'autonomie et une façon de développer son esprit critique. Dans les deux contextes, le but est de former des citoyens.

5.2 Relation enseignant-élèves

Dans cette deuxième section, nous inscrirons l'interprétation des résultats dans le cadre du modèle de Hamre et Pianta (2007). En effet, rappelons qu'il a été demandé aux enseignantes de définir, selon elles, les trois domaines du modèle TII (Teaching Through Interactions) de Hamre et Pianta (2007), à savoir le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Pour chacun des trois domaines définis, nous mettrons en parallèle nos résultats avec ceux des recherches récentes ayant utilisé le modèle et l'outil Class (Classroom Assessment Scoring System) conçus par Pianta, Hamre et leurs collègues (2007 ; 2008). Ensuite, nous ferons de même pour les définitions des différentes dimensions composant chacun des trois domaines. Ces définitions seront également mises en lien avec les écrits scientifiques¹³. Enfin, nous comparerons les propos des enseignantes québécoises et françaises.

¹³ À notre connaissance, aucune étude ayant comme cadre le modèle de Hamre et Pianta (2007) n'a porté au Québec sur les classes de 1^{re} année au primaire. C'est pour cette raison, que nous nous appuyons sur des études portant sur les maternelles. Cette mise en relation nous paraît pertinente dans la mesure où les classes maternelles précèdent l'entrée en 1^{re} année.

D'après les enseignantes interrogées, que ce soit au Québec ou en France, la relation enseignant-élèves est avant tout basée sur une relation de confiance. Selon les enseignantes québécoises, la relation est perçue de façon égalitaire et très proche, avec une dimension affective, qui touche aussi les émotions. Les enseignantes françaises perçoivent dans la relation, une dimension de bienveillance et de respect, et semblent de ce fait plus distantes. Comme nous l'avons vu dans la problématique et le cadre conceptuel, cette notion de distance a été montrée par plusieurs recherches (Broadfoot et al., 1994 ; Virat, 2019). Et les textes et les programmes de l'éducation en France ne prennent en considération les émotions que depuis 2015 (Espinosa, 2020).

5.2.1 Le soutien émotionnel

Pour les enseignantes interrogées, le soutien émotionnel est lié à la confiance, à l'accueil des émotions et à leur capacité à rassurer les élèves dans leurs apprentissages. Cette définition correspond à celle donnée par Pianta et ses collègues (2008) qui « est la capacité de l'enseignante à soutenir le fonctionnement social et émotionnel au sein d'un groupe » (Pianta et al., 2008, p. 3). En effet, plusieurs recherches démontrent que les liens sociaux des enfants au sein du groupe sont des facteurs de réussite à la fois sur la plan scolaire et social (Hamre et Pianta, 2001 ; Ladd, Birch et Buhs, 1999 ; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995 dans Pianta et al., 2008). La capacité de l'enseignante à soutenir le fonctionnement émotionnel et social au sein du groupe est donc « au cœur de toute conceptualisation des pratiques éducatives efficaces » (Pianta et al., 2008, p. 3).

Pianta et Hamre (2009a) se sont appuyés sur les recherches théoriques dans deux grands domaines : la théorie de l'attachement (Ainsworth et al., 1978 ; Bowlby, 1969, dans Pianta et Hamre, 2009a) et la théorie de l'autodétermination (Connell et Wellborn, 1991 ; Skinner et Belmont, 1993 dans Pianta et Hamre, 2009a) qui suggère

« que les enfants sont plus motivés pour apprendre lorsque les adultes soutiennent leurs besoins de se sentir compétents, autonomes, en relation positive avec les autres¹⁴ » (Pianta et Hamre, 2009a, p. 112).

Nous avons comparé les propos des enseignantes et les définitions données par Pianta et ses collègues (2008) selon les quatre dimensions qui composent le soutien émotionnel : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignante, la considération pour le point de vue de l'élève.

Il ressort de ces résultats qu'il existe une concordance entre les propos des enseignantes et le modèle de Hamre et Pianta (2007) concernant le climat positif et négatif de la classe. En revanche, nous observons que la sensibilité de l'enseignante et la considération pour le point de vue de l'élève ne sont pas définies par les enseignantes de la même façon que Pianta et ses collègues (2008). Pour certaines enseignantes, ces deux dimensions divergent. Enfin, il ressort des résultats que le soutien émotionnel est plus associé à un lien affectif fort pour les enseignantes québécoises, pouvant dépasser le contexte scolaire. Il est plus distant chez les enseignantes françaises. Pour chacune de ces dimensions, nous avons présenté dans des tableaux la comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes (Québec et France) et la mise en lien avec les définitions données par Pianta, La Paro et Hamre (2008).

¹⁴ Traduction libre

Le climat positif

Pianta et ses collègues (2008) définissent le climat positif comme la description d'un lien affectif entre l'enseignante et les élèves, mais également entre les élèves. Un climat positif dans une classe devrait dégager un climat respectueux et un plaisir à être ensemble. Le tableau 5.1 présente une comparaison des pratiques déclarées des enseignantes dans les deux contextes — québécois et français — et une mise en lien de ces propos avec la définition du climat positif selon Pianta et ses collègues (2008).

Tableau 5.1 : Climat positif : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les définitions de Pianta, La Paro et Hamre (2008)

Thèmes abordés	Québec : Pratiques déclarées recueillies	France : Pratiques déclarées recueillies	Définition de Pianta, La Paro et Hamre
Climat positif	<ul style="list-style-type: none"> • Climat de confiance • Droit à l'erreur • Acceptation de tous et respect • Renforcement positif • Propreté de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Climat serein • Droit à l'erreur • Attention portée à chacun • Renforcement positif • Liberté de parole 	<ul style="list-style-type: none"> • Existence d'un lien affectif enseignante-élèves, élèves-élèves. • Interactions verbales et non verbales chaleureuses • Respect mutuel et plaisir à être ensemble

Toutes les enseignantes s'accordent à définir un climat positif de la classe comme un environnement serein dans lequel la confiance et le respect réciproques sont présents. Il est intéressant de noter qu'aucune enseignante n'a évoqué le terme de lien affectif. En revanche, plusieurs termes sécurisants ont été employés, avec la volonté de rassurer les élèves. Le lien est donc très protecteur, mais aussi très unidirectionnel. Comme le souligne Altet (1994), la plupart des recherches qu'elle a recensées, présente les interactions comme provenant directement et étant provoquées par

l'enseignante. Enfin, seules deux enseignantes parlent « d'émotions » pour définir le soutien émotionnel et les deux enseignantes sont québécoises. Dans les deux contextes, le climat positif est lié à l'acceptation de tous élèves, au droit à l'erreur et au renforcement positif. Les déclarations des enseignantes des deux contextes corroborent avec les définitions de Pianta et ses collègues (2008) axées, notamment sur le respect mutuel et le plaisir à être ensemble.

Parmi les thèmes abordés, le climat positif est perçu, tant par les enseignantes françaises que les enseignantes québécoises, comme un climat où chaque élève est considéré et a le droit à l'erreur, climat au sein duquel le renforcement positif est important.

La conception française se distingue de celle, québécoise par les quelques nuances suivantes : si un climat positif est avant tout synonyme d'un climat de confiance et requiert le respect et l'acceptation de tous, chez les enseignantes françaises, il doit être serein et permettre la liberté de parole. On souligne ici encore l'importance que les enseignantes québécoises accordent à la relation, par l'emploi du terme de confiance impliquant la prise en considération du ressenti de l'élève, alors qu'il se limite à une qualité d'ambiance sereine pour les enseignantes françaises. En ce sens, la vision du climat positif par les enseignantes québécoises se rapproche davantage des définitions de Pianta, La Paro et Hamre (2008), pour lesquels il implique avant tout un lien affectif entre enseignant et élèves, des interactions chaleureuses, et un plaisir à être ensemble, qui sont toutes des notions prenant en considération le ressenti et les émotions des élèves.

Le climat négatif

Selon Pianta et ses collègues, le climat négatif renvoie au « niveau de négativité exprimé par l'enseignante ou par les enfants, sous forme de colère, d'hostilité ou d'agressivité » (Pianta et al., 2008, p .32). Concernant le climat négatif, toutes les enseignantes s'accordent pour dire qu'il s'agit de l'inverse du climat positif. De plus, il existe une concordance établie entre les propos des enseignantes et la définition de Pianta et ses collègues (2008), dont la synthèse est présentée dans le tableau ci-dessous (Tableau 5.2).

Tableau 5.2 : Climat négatif : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les définitions de Pianta et ses collègues (2008)

Thèmes abordés	Québec : Pratiques déclarées recueillies	France : Pratiques déclarées recueillies	Définition de Pianta, La Paro et Hamre
Climat négatif	<ul style="list-style-type: none"> • Le contraire du climat positif • Stigmatisation par les élèves ou l'enseignante • Classe désorganisée, sale et bruyante • Pas de sécurité émotionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Le contraire du climat positif • Ennui, pas envie d'apprendre • Travail pas adapté • Climat répressif, peur de se tromper • Stigmatisation par les élèves ou l'enseignante • Pas de sécurité émotionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau de négativité élevé dans le groupe • Sentiments négatifs de la part de l'enseignante

Les résultats montrent que dans les deux contextes, le climat négatif serait l'inverse du climat positif. Il serait, tant pour les enseignantes québécoises que pour les

enseignantes françaises un climat dans lequel la stigmatisation d'élèves par leurs pairs ou l'enseignant serait possible.

Pour les enseignantes québécoises, le cadre même de la classe, sa propreté et sa qualité de niveau sonore, ainsi que le manque de sécurité émotionnelle sont des éléments contribuant au climat négatif, alors que les enseignantes françaises avancent des critères liés aux apprentissages : l'ennui, un travail non adapté, un climat répressif induisant la peur de se tromper.

Une fois encore, le vécu émotionnel des élèves ressort davantage dans les propos des enseignantes québécoises alors qu'il est principalement évoqué chez les enseignantes françaises en fonction de leur priorité : le travail et les apprentissages.

La sensibilité de l'enseignante

Pianta et ses collègues (2008) définissent la sensibilité de l'enseignante comme l'attention que porte l'enseignante aux besoins tant émotionnels que liés à l'apprentissage. La sensibilité de l'enseignante est marquée par sa capacité à favoriser l'apprentissage actif chez l'élève qui bénéficie d'un réconfort, d'encouragements, et d'un soutien adapté à ses besoins et à ses capacités.

Tableau 5.3 : Sensibilité de l'enseignante : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les définitions de Pianta, La Paro et Hamre (2008)

Thèmes abordés	Québec : Pratiques déclarées recueillies	France : Pratiques déclarées recueillies	Définition de Pianta, La Paro et Hamre
Sensibilité de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> • Être à l'écoute • Capacité de l'enseignante de se 	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de patience, d'attention de 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante attentive aux besoins émotionnels et d'apprentissages des

remettre en question • S'intéresser à eux • Capables de s'adapter	l'élève, hausse de ton • Sensibilité par rapport au travail • Ressentir les émotions, être attentifs à leurs besoins • Capacité de connaître ses élèves pour adapter les apprentissages	élèves • Exploration et apprentissage actif chez l'enfant • L'élève bénéficie de réconfort, d'un soutien adapté à ses capacités et ses besoins • Encouragements de la part de l'enseignante
---	--	--

À l'instar des recherches de Pianta et ses collègues (2008) et de sa définition de la sensibilité de l'enseignante qui est « la vigilance et la sensibilité dont fait preuve l'enseignante à l'égard des besoins émotionnels et d'apprentissage des enfants » (p. 37), la plupart des enseignantes ont des définitions de la sensibilité de l'enseignante qui concordent avec celles de Pianta et ses collègues (2008). La sensibilité de l'enseignante est définie comme sa capacité à être sensible aux émotions et besoins des enfants, savoir donc être à l'écoute, et ne pas craindre de se remettre en question.

La vision québécoise se rapproche davantage des définitions données par Pianta et ses collègues (2008), en prônant l'écoute, la capacité de l'enseignant à se remettre en question et à s'adapter. Elle va moins loin cependant puisqu'il s'agit de « s'intéresser » aux élèves sans toutefois mentionner clairement les besoins émotionnels et d'apprentissages des enfants.

Pour les enseignantes françaises, la sensibilité de l'enseignante se rapporte à des moments d'impatience où l'enseignante peut hausser le ton et exprime sa sensibilité

par rapport au travail de l'élève, ce qui ne semble pas répondre à la question. Par ailleurs, l'ensemble des propos de ces deux enseignantes montre bien qu'elles sont sensibles aux besoins de leurs élèves, mais leurs réponses laissent suggérer une certaine gêne quant à la question, des freins pour s'épancher sur la question. Comme nous l'avons vu dans la problématique, les recherches de Virat (2019) indiquent que le soutien émotionnel et le lien affectif à l'école sont encore des sujets tabous en France. Une enseignante s'est toutefois prononcée en faveur de l'attention portée au ressenti des besoins des élèves ainsi qu'à la capacité de connaître ses élèves pour adapter les apprentissages, tel que mentionné dans la définition de Pianta, La Paro et Hamre (2008). Pour les enseignantes québécoises, les réponses à cette question sont assez évidentes, elles n'hésitent pas. C'est être à l'écoute et s'intéresser à leurs élèves.

Dans la recherche menée par Duval (2015) auprès des enseignantes de maternelle 5 ans au Québec, les résultats¹⁵ montrent un score plus élevé pour la dimension *sensibilité de l'enseignante*. La moyenne des scores obtenus est de 4,71 sur 7. Cette moyenne est de 5,65 dans la recherche de Cantin et ses collègues (2014) auprès de maternelles 4 ans. Dans la recherche de Bigras (2018), comparant les CPE (centres de la petite enfance) québécois et les maternelles en France, la différence est également significative dans les deux contextes éducatifs. La *sensibilité de l'enseignante* a un niveau de qualité de 5,82 à Montréal (Québec) et de 4,3 à Grenoble (France). Score confirmé par la recherche de Bressoux et ses collègues (2020) en France portant sur les classes de CP et pour lesquelles la moyenne de la *sensibilité de l'enseignante* est de 4,45.

¹⁵ Chaque dimension du modèle de Hamre et Pianta (2007) s'est vue attribuée un score. Les dimensions de qualité élevée ont un score entre 6 et 7 (Pianta et al., 2008). Les dimensions de qualité moyenne ont un score entre 3 et 5 (Pianta et al., 2008). Enfin, les dimensions de qualité faible ont un score se situant entre 1 et 2 (Pianta et al., 2008).

Nous constatons, au regard des recherches réalisées au Québec, que plus les enfants grandissent plus le score de la sensibilité de l'enseignante baisse. Alors qu'il est de 5,82 dans les CPE (Bigras, 2018), il passe à 4,71 dans les maternelles 5 ans (Duval, 2015). Quant à la France, la moyenne se situe entre 4,3 et 4,45, la moyenne étant plus élevée dans les classes de CP observées (Bressoux et al., 2020) que dans les maternelles (Bigras, 2018).

La considération du point de vue de l'élève

Concernant la dimension *considération du point de vue de l'élève*, Pianta et ses collègues (2008) la définissent comme la manière dont l'enseignante « accorde de l'importance aux champs d'intérêt, aux motivations, au point de vue des enfants, tout en les encourageant à prendre des responsabilités, en favorisant leur autonomie » (p. 43). Les dimensions énoncées par Pianta et ses collègues (2008) concernent la capacité de l'enseignante à démontrer une réelle flexibilité en s'adaptant aux idées et initiatives des enfants. Cette dimension encourage également un soutien à l'autonomie en offrant des choix et en confiant des responsabilités aux élèves. Elle encourage également à ce que l'enfant exprime son point de vue. Enfin, elle permet à l'élève de bouger, sans restreindre le mouvement.

Tableau 5.4 : Considération du point de vue de l'enfant : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les définitions de Pianta, La Paro et Hamre (2008)

Thèmes abordés	Québec : Pratiques déclarées recueillies	France : Pratiques déclarées recueillies	Définition de Pianta, La Paro et Hamre
La considération pour le point de vue de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> • Lui demander son opinion. • Écouter l'élève, lui donner la parole • Encourager les élèves à prendre la parole • S'adapter • Faire attention à l'élève et l'aider 	<ul style="list-style-type: none"> • L'écouter • Lui donner un pouvoir de décision sur les activités • Respect de chacun • Les voir • S'adapter • Gestion de groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Accorder de l'importance aux champs d'intérêts, aux motivations, point de vue des enfants • Encourager les enfants à prendre leurs responsabilités • Favoriser leur autonomie

Ce qui ressort des déclarations des enseignantes, c'est que cette dimension est très peu comprise par les enseignantes. Deux enseignantes associent la considération pour le point de vue de l'élève à la gestion des comportements et la gestion de groupe et leurs réponses montrent leur non-compréhension de la question.

Deux autres enseignantes confondent dans leur définition de la dimension sur la considération pour le point de vue de l'enfant avec celle de la sensibilité de l'enseignante, en liant la considération pour le point de vue de l'enfant au bien-être et au confort de l'enfant et à leur capacité en tant qu'enseignante à s'adapter aux besoins des enfants. Quelques enseignantes rejoignent la définition donnée par Pianta et ses collègues (2008) et déclarent prêter une attention à l'écoute de l'enfant et à son opinion.

Mais globalement, la liberté accordée à l'enfant est très limitée et il ressort une volonté de contrôle dans les déclarations de plusieurs enseignantes. La liberté est restreinte également quant à la possibilité pour les élèves de bouger. Nous avons interrogé les enseignantes sur le rôle de l'élève et leurs déclarations nous donnent des informations supplémentaires en ce qui concerne la liberté accordée à l'élève.

Ce métier d'élève est relevé par le chercheur en sciences de l'éducation Philippe Perrenoud qui décrit les « droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier de l'élève plus vivable (1995, p. 1). L'un des dix droits imprescriptibles décrits par Perrenoud est le « droit de bouger » (p. 4), qui corrobore l'une des sous-dimensions de la considération pour le point de vue de l'enfant :

Dans la classe, un professeur peut se lever, s'asseoir sur le coin d'une table ou le rebord d'une fenêtre, se déplacer entre les bancs, s'installer au fond de la classe, sur le côté. Dans le même temps, il exige de ses élèves qu'ils se tiennent correctement, ne se balancent pas, ne se lèvent pas, ne se retournent pas, ne se déplacent pas sans permission. On retrouve là, bien entendu, le souci de maintien de l'ordre, de surveillance des faits et gestes, de peur du désordre. Apprendre le métier d'élève, à l'école élémentaire, c'est d'abord apprendre à se tenir tranquille, à ne pas bouger, à maîtriser ses pulsions [...]. Apprendre est une tâche intellectuelle d'abord, mais pourquoi tant d'indifférence au corps de l'élève, à son confort, à son équilibre, à ses besoins physiologiques élémentaires ? (p. 4)

Une seule enseignante semble avoir compris cette dimension. Cette même enseignante a une classe flexible (les élèves n'ont pas de place attitrée, leur permettant d'avoir des postures différentes) et rejoint l'un des aspects de la considération pour le point de vue de l'élève qui est le droit de bouger.

Comme nous l'avons vu, nos résultats montrent que cette dimension est peu considérée ou comprise dans les deux contextes aussi bien en France qu'au Québec. Nos résultats corroborent avec les recherches québécoises et françaises. Au Québec,

tout comme pour la sensibilité de l'enseignante, plus les enfants grandissent, moins leur point de vue est considéré. Le score en CPE est de 5,19 à Montréal (Bigras, 2018), mais baisse en maternelle 4 ans, soit 3,98 (Cantin et al., 2014) et 5 ans, soit 3,91 (Duval, 2015). Au CP en France, le score est de 3,9 (Bressoux et al., 2020).

En ce qui concerne la considération du point de vue de l'enfant, au-delà de l'écoute et de l'adaptation de l'enseignante aux élèves, qui est commune aux deux parties, on observe des différences de point de vue.

En effet, pour les enseignantes québécoises, il s'agit de demander l'opinion de l'élève, l'encourager à prendre la parole, l'aider le cas échéant, alors que pour les enseignantes françaises, la considération est comprise comme un pouvoir de décision accordée par l'enseignante à l'élève, le respect de chacun et la gestion de groupe.

Si les visions québécoises et françaises divergent ici, elles ont pour point commun de limiter la portée de la considération pour le point de vue de l'élève à des situations de prises de parole et décisions sur des activités. Cela nous apparaît plus anecdotique et, dans tous les cas, nettement moins fécond que la vision de Pianta, La Paro et Hamre (2008) qui propose d'aller au cœur de ce qui anime l'enfant, le passionne et contribue à son développement, en partant de lui et non pas d'une attention ou d'une part de pouvoir que l'enseignant accepterait de lui déléguer. Dans les deux contextes, il semble que les enseignantes passent à côté de l'essentiel de la vision de Pianta, La Paro et Hamre (2008) qui mettent l'accent sur les champs d'intérêt, les motivations et les points de vue des enfants ainsi que leurs responsabilités et autonomie.

Nous pensons que les enseignantes pourraient aller nettement plus loin dans leur réflexion sur leur attitude vis-à-vis des élèves si elles mettaient en priorité les domaines qui les enthousiasment chacun, contribuant à leur motivation à être là, et à

apprendre les uns des autres, ensemble, et de répondre ainsi à l'une des finalités de l'école qui est la formation de citoyens éclairés, comme indiqué dans le Programme de formation de l'école québécoise (2001) ou le Code de l'éducation en France (2019).

Pour résumer, concernant le soutien émotionnel, il ressort des résultats que les dimensions *climat positif* et *climat négatif* sont comprises de la même manière par les enseignantes françaises et québécoises et concordent avec la définition donnée par Pianta et ses collègues (2008). En revanche, pour la dimension *sensibilité de l'enseignante* nous constatons que la majorité des enseignantes françaises (n=2) ne parvient pas à définir cette dimension ou limite cette dimension aux apprentissages, en ne prenant pas en compte les besoins émotionnels de l'enfant. Cette dimension est mieux comprise par les enseignantes québécoises. Enfin, la dimension *considération pour le point de vue de l'enfant* est très peu comprise par les enseignantes qu'elles soient québécoises ou françaises. Seule une enseignante québécoise semble avoir compris ce que cette dimension impliquait. Les enseignantes québécoises semblent avoir un lien affectif plus fort avec leurs élèves que les enseignantes françaises. Ce lien affectif dépasse le strict contexte de la classe. Une enseignante parle de famille et décrit ses élèves comme ses enfants. Une autre enseignante évoque le fait d'être invitée à quelques anniversaires, barbecues organisés par ses élèves, et partager avec eux des moments de leur vie quotidienne (p.ex., fin de semaine, vie de ses chats...). Le lien affectif se poursuit donc en dehors du contexte scolaire. Dans le discours des enseignantes françaises, ce lien même s'il existe, est plus distant.

Toutes les enseignantes portent une attention particulière au confort de l'enfant, pour qu'il se sente en sécurité, qu'il ait confiance en lui et en l'enseignante, qu'il soit rassuré. Mais ce confort de l'enfant est très encadré, voire contrôlant. La liberté de l'enfant au sein de la classe est très limitée.

Les résultats de notre recherche corroborent la recherche menée par Bigras et son équipe (2018) qui compare les maternelles françaises 3 ans et les CPE québécois (accueillant des enfants âgés de moins de 5 ans) à l'aide de l'outil CLASS et dont les résultats montrent que le score concernant le soutien émotionnel est plus élevé à Montréal (5,77) qu'à Grenoble (3,98).

La très récente recherche de Bressoux et ses collègues (2020) situe le soutien émotionnel à 5 dans des classes de CP ce qui est plus élevé que ce qui a été constaté dans les maternelles françaises dans la recherche de Bigras (2018). Les résultats de notre recherche peuvent s'expliquer comme nous l'avons vu dans la problématique et le cadre conceptuel par les différences structurelles et culturelles bien distinctes des deux contextes. Les travaux de Virat (2019) montrent à quel point le soutien émotionnel est encore un sujet occulté en France. Le soutien émotionnel est souvent en lien avec les apprentissages, le droit à l'erreur, l'instauration d'un cadre et de règles, plutôt que dans l'accueil des émotions ressenties par l'enfant. Au Québec, les différentes recherches faites en centres de la petite enfance et en maternelles révèlent que plus l'enfant grandit, moins le soutien émotionnel est élevé en contexte scolaire. En effet, alors qu'il est de 5,77 dans les CPE (Bigras, 2018), il est de 5,36 dans les maternelles 4 ans (Cantin et al., 2014), pour baisser à 4,92 dans les maternelles 5 ans (Duval, 2015).

Enfin, notons que les défis décrits par les enseignantes interrogées concernant le soutien émotionnel sont le nombre d'élèves par classe, mais surtout le nombre élevé d'enfants ayant des besoins particuliers auxquels elles disent ne pas toujours pouvoir répondre.

5.2.2 L'organisation de la classe

L'organisation de la classe correspond pour les enseignantes à l'aménagement de la classe, l'organisation du temps et le travail en ateliers. La définition donnée par Pianta et ses collègues correspond aux « processus liés à la gestion des comportements, de l'emploi du temps et de l'attention des enfants dans un groupe (2008, p. 4). Les résultats de notre recherche montrent que cette dimension est la mieux comprise par les enseignantes et correspondent globalement à celle donnée par Pianta et ses collègues (2008).

Les fondements théoriques de ce domaine prennent en compte des recherches sur les compétences d'autorégulation des enfants (Blair, 2002 ; Paris et Paris, 2001 ; Raver, 2004 dans Pianta et Hamre, 2009a). Pianta et ses collègues (2009a) s'appuient sur les recherches de Vygotsky (1978), mais également sur les travaux de Bowman et Scott (1994) et Bruner (1996) qui montrent que l'organisation de la classe est « une caractéristique essentielle de l'environnement¹⁶ » (Pianta et Hamre 2009a, p. 113). Le niveau d'engagement et la motivation des élèves sont plus élevés dans l'apprentissage si les classes mettent en place des stratégies de comportement efficaces et la participation active des élèves aux activités (Pianta et Hamre, 2009a).

La gestion des comportements

Pianta et ses collègues (2008) définissent la gestion des comportements comme la capacité de l'enseignante « à formuler des attentes claires en ce qui a trait aux comportements des enfants et [...] à prévenir ou rediriger les comportements

¹⁶ Traduction libre

inappropriés » (p. 49). La définition donnée par les enseignantes concorde avec celle de Pianta et ses collègues (2008), même si la gestion des comportements est pour certaines enseignantes (n=3) liée aux apprentissages plutôt qu’au savoir-vivre, avec la volonté que les élèves ne soient pas empêchés d’apprendre.

Tableau 5.5 : Gestion des comportements : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les définitions de Pianta, La Paro et Hamre (2008)

Thèmes abordés	Québec : Pratiques déclarées recueillies	France : Pratiques déclarées recueillies	Définition de Pianta, La Paro et Hamre
La gestion des comportements	<ul style="list-style-type: none"> • Système d’émulation • Communication non-violente • Encadrement, règles de classe • Valoriser les bons comportements • Ne pas être empêché d’apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivre ensemble • Encadrement, règles de classe • Ne pas être empêché d’apprendre • Isoler un enfant et lui donner des droits différents 	<ul style="list-style-type: none"> • Attentes comportementales claires • Proactivité (anticiper les difficultés de comportement) • Redirection des comportements inappropriés • Comportements de l’enfant (respect des règles)

La gestion des comportements liée au savoir-vivre est notifiée par certaines enseignantes (n=3) et permet aux élèves d’apprendre à vivre ensemble et de communiquer de manière non violente.

La gestion des comportements inappropriés est gérée au Québec par la valorisation des comportements appropriés et l’apprentissage d’une communication non violente. En France, la gestion des comportements inappropriés est gérée selon les déclarations des enseignantes par un apprentissage du savoir vivre ensemble, par l’établissement de règles de classe de vie pour un meilleur encadrement. Au regard des résultats, nous

ne constatons pas une grande différence entre les enseignantes québécoises et françaises.

Une remarque cependant : toutes les enseignantes québécoises ont mentionné l'utilisation d'un système d'émulation pour la gestion des comportements, utilisés par une grande majorité des enseignants au primaire (Fortin, Prudhomme et Gaudreau, 2016). Aucune enseignante française n'évoque dans les entretiens un système d'émulation ou de gestion de comportements. Ce système d'émulation s'apparente souvent à un système de couleur et est défini comme « un outil où l'élève reçoit immédiatement un renforcement à la suite d'un comportement adéquat » (Couture et Nadeau, 2013 dans Fortin et al., 2016, p.7). Ce sont des systèmes mis en place directement par l'enseignante ou par l'école. Fortin et ses collègues (2016) notifient dans leur recherche auprès de 137 enseignants du primaire au Québec que ces systèmes d'émulation sont utilisés par une majorité d'entre eux (76,6 %). La recherche précise que peu d'enseignants ont une connaissance approfondie sur les systèmes d'émulation qui peut avoir des effets positifs (climat favorable à l'apprentissage), mais également des effets négatifs comme la « diminution de la motivation intrinsèque, la diminution de l'autonomie comportementale des élèves, la dépendance aux récompenses externes (Fortin et al., 2016, p. 7).

La maximisation du temps d'apprentissage

Cette dimension est définie par Pianta et ses collègues (2008) comme la manière dont l'enseignante « gère les routines et le temps alloué à l'apprentissage » (p. 55). C'est la dimension à laquelle les enseignantes semblent le plus réceptives, notamment pour les enseignantes françaises. Une enseignante québécoise nuance et déclare s'adapter au fait d'être en classe flexible et admet que les activités mettent plus de temps à se

mettre en place. La *maximisation du temps d'apprentissage* ne semble pas une priorité pour cette enseignante.

Tableau 5.6 : Maximisation du temps d'apprentissage : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les définitions de Pianta, La Paro et Hamre (2008)

Thèmes abordés	Québec : Pratiques déclarées recueillies	France : Pratiques déclarées recueillies	Définition de Pianta, La Paro et Hamre
Maximisation du temps d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • S'adapter-prendre le temps • Instaurer des rituels • Passer de l'essentiel pour aller à l'intéressant 	<ul style="list-style-type: none"> • Efficacité du temps d'apprentissage • Maximiser le temps d'attention • Que les élèves soient actifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Routines et temps alloué à l'apprentissage • Transitions (brèves, suivi clair) • Préparation (matériel prêt et accessible, connaissance de l'activité)

La *maximisation du temps d'apprentissage* passe pour les enseignantes québécoises, par l'adaptation, le fait de prendre le temps, d'instaurer des rituels, de passer de l'essentiel à l'intéressant, soit une prise en considération de la façon dont les élèves vont percevoir les apprentissages, contrairement aux enseignantes françaises, qui la définissent par l'efficacité du temps d'apprentissage, la maximisation du temps d'attention.

Une fois encore, la vision québécoise se rapproche davantage des définitions de Pianta, La Paro et Hamre (2008). La vision française est plus contrôlante et tournée vers des objectifs à atteindre en termes d'apprentissages. À noter également que Pianta, La Paro et Hamre (2008) incluent la préparation du matériel afin qu'il soit accessible, ainsi que la connaissance de l'activité comme moyen de maximiser le

temps d'apprentissage, ce que ni les enseignantes québécoises ni les enseignantes françaises semblent considérer.

Les modalités d'apprentissage

Enfin, cette dernière dimension de l'organisation de la classe est définie par Pianta et ses collègues (2008) comme « la façon dont les enseignantes maximisent l'intérêt, l'engagement et les compétences des enfants à apprendre lors d'activités ou de leçons » (p. 60). Il s'agit de la manière dont les enseignantes parviennent à engager la motivation des élèves grâce, notamment à un accompagnement efficace, une diversité des modalités et des matériels, une participation active de l'enfant et une clarté des objectifs d'apprentissage.

Tableau 5.7 : Modalités d'apprentissage : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les définitions de Pianta, La Paro et Hamre (2008)

Thèmes abordés	Québec : Pratiques déclarées recueillies	France : Pratiques déclarées recueillies	Définition de Pianta, La Paro et Hamre
Modalités d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler par projets • Enseignement explicite • Partir de la motivation et de l'intérêt des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler par projets • Alternier les activités • Être actifs, expérimenter 	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement efficace • Diversité des modalités et des matériels • Intérêt de l'enfant (participation active, écouter, attention concentrée) • Clarté des objectifs d'apprentissage • Routines et temps alloué à l'apprentissage • Transitions (brèves, suivi clair)

Au Québec, le travail par projet est sollicité pour motiver les élèves, mais également la volonté de mettre les élèves au cœur de leurs apprentissages et de partir de leurs centres d'intérêt. Une enseignante insiste sur l'importance de l'enseignement explicite. En France, les déclarations des enseignantes pour motiver les élèves mettent en valeur le travail par projets, l'importance d'alterner les activités en binôme et en tutorat, en s'assurant que les élèves soient toujours actifs, ce qui dénote une fois de plus une différence de point de vue.

Pour Pianta, La Paro et Hamre (2008), rappelons que l'effort est mis sur la qualité de l'accompagnement de l'enseignante avec des objectifs, une routine et un suivi clairs, sur la diversité du matériel, et une attention portée sur l'intérêt de l'enfant (observable en fonction de sa participation active, de son écoute attentive et concentrée). La vision québécoise s'en approche plus que la vision française.

En France, les recherches montrent que les modalités d'apprentissage se situent dans une moyenne de 4 dans les maternelles et CP (Bigras, 2018 ; Bressoux et al., 2020). Au Québec, dans les CPE et les classes de maternelle, la moyenne se situe proche de 5 sur 7 (Ò, 2018 ; Cantin et al., 2014 ; Duval, 2015).

Pour conclure sur la dimension de l'organisation de la classe, dans les deux contextes au Québec et en France, nous disposons de plusieurs recherches dont les résultats concordent sur les CP en France et les maternelles et CPE au Québec (Bigras, 2018 ; Bressoux et al., 2020 ; Cantin et al., 2014 ; Duval, 2015). Il ressort de ces recherches que l'organisation de la classe est la dimension la plus élevée, au Québec comme en France, avec une qualité élevée concernant la gestion des comportements et la maximisation du temps d'apprentissage. Plusieurs recherches internationales (Bredekamp et Copple, 1997; Emmer et Stough, 2001, dans Duval, 2015) vont dans le même sens et montrent que les enseignantes ont tendance à accorder une place plus

importante à la gestion des comportements et à l'organisation de la classe plutôt qu'au soutien à l'apprentissage (Duval, 2015).

5.2.3 Le soutien à l'apprentissage

Le soutien à l'apprentissage est défini par Pianta et ses collègues (2008) comme « la façon dont l'enseignante met en œuvre le curriculum utilisé, quel qu'il soit afin de soutenir efficacement le développement cognitif et langagier des enfants » (p. 6). La majorité des enseignantes (n=5) associe le soutien à l'apprentissage à leur adaptation aux capacités et aux besoins des élèves, qu'ils soient scolaires ou émotionnels. Le soutien à l'apprentissage consiste aussi à anticiper les difficultés. Le soutien à l'apprentissage tel que défini par les enseignantes s'apparente davantage aux modalités d'apprentissage, c'est-à-dire à la manière dont les enseignantes optimisent l'intérêt et l'engagement des enfants dans l'apprentissage qu'au soutien à l'apprentissage tel que le définissent Pianta et ses collègues (2008).

Les fondements théoriques sur lesquels Pianta et ses collègues (2008) se basent pour définir le soutien à l'apprentissage proviennent des recherches menées dans différentes disciplines dans le cadre du rapport *How students learn : Brain, Mind, Experience, and School* (National Research Council, 2000) sur le développement cognitif et linguistique de l'enfant. Pianta et ses collègues (2009a) s'appuient également sur les recherches concernant le développement des compétences métacognitives, c'est-à-dire la compréhension des processus de pensées essentiels au développement scolaire de l'enfant (Pianta et Hamre, 2009a). Rappelons que le soutien à l'apprentissage ne se préoccupe pas du contenu des programmes ou des activités d'apprentissages (structures), mais sur la manière dont les enseignantes soutiennent le développement cognitif (processus). Les recherches montrent, notamment qu'orienter les élèves vers des capacités de réflexion supérieure, donner une rétroaction cohérente axée sur les processus de pensées et développer les

compétences linguistiques des élèves sont des facteurs qui permettent aux élèves d'avoir de meilleurs résultats scolaires (Hamre et Pianta, 2005 ; Justice Meier et Walpole, 2005 ; Meehan, Hugues et Cavell, 2003 dans Pianta et Hamre, 2009a). Les trois dimensions qui composent le soutien à l'apprentissage du modèle de Hamre et Pianta (2007) sont le *développement des concepts*, la *qualité de la rétroaction* et le *modelage langagier*.

Le développement de concepts

Pianta et ses collègues (2008) définissent le *développement de concepts* comme « le recours de l'enseignante à des discussions et des activités pédagogiques qui sollicitent des compétences de réflexion et de cognition générale de niveau supérieur » (p. 67). Cette dimension permet également d'établir si l'enseignante « privilégie une approche visant la compréhension plutôt que l'apprentissage par cœur » (p. 67).

Tableau 5.8 : Développement des concepts : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les définitions de Pianta, La Paro et Hamre (2008)

Thèmes abordés	Québec : Pratiques déclarées recueillies	France : Pratiques déclarées recueillies	Définition de Pianta, La Paro et Hamre
Développement des concepts	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte par eux-mêmes • Modélisation et stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte par eux-mêmes • Explication de leur raisonnement • Modélisation et stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse et raisonnement (résolution de problème, Questions ouvertes, prédiction/expérimentation) • Créer (remue-méninges, planification, réaliser) • Intégrer (lie les concepts, incorpore aux connaissances antérieures) • Liens avec la vie réelle

Dans les deux contextes, les résultats de notre recherche montrent que la notion de *développement de concepts* n'est pas comprise par la plupart des enseignantes interrogées. Il reste assez vague et théorique, et ne semble pas donner lieu à des pratiques clairement définies et choisies en ce sens. La définition de Pianta, La Paro et Hamre (2008) est plus précise et va au-delà des réponses données par les enseignantes : résolution de problème, expérimentation, remue-méninges, mais aussi créer des liens entre les concepts et les connaissances acquises antérieurement et des liens avec la vie réelle.

La définition du *développement de concepts* par les enseignantes apparaît comme limitée, très encadrante. Une enseignante québécoise se rapproche le plus de la définition donnée par Pianta et ses collègues (2008) et déclare que le *développement de concepts* fait partie de son approche globale d'enseignement, et qu'elle cherche dans son enseignement à ce que les enfants comprennent par eux-mêmes.

Nos résultats corroborent les nombreuses recherches qui mettent en évidence que le *développement de concepts* est la dimension ayant le plus faible niveau de qualité. Dans les recherches québécoises et françaises (Bigras, 2018 ; Bressoux et al., 2020 ; Cantin et al., 2014 ; Duval, 2015), la moyenne de la dimension *développement de concepts* a un niveau de faible qualité se situant dans toutes les recherches en dessous de 3. La recherche de Bigras (2018) sur la comparaison des CPE québécois et des maternelles françaises montre un score un peu plus élevé en France qu'au Québec (2,11 à Grenoble et 1,92 à Montréal). Dans la recherche de Cosnefroy, Nurra et Dessus (2016) réalisée auprès de 40 classes de CP en France, le développement des concepts atteint une moyenne de 3,47. Cette même recherche, portant sur la motivation et les interactions entre enseignant et élèves précise l'importance de cette dimension : « la promotion du développement conceptuel conduit les élèves à analyser et raisonner, et donc à comprendre les différentes étapes nécessaires pour

arriver à une conclusion. La stratégie mise en œuvre est donc explicitée, ce qui est un des éléments importants pour rendre plus concret un objectif » (Cosnefroy et al., 2016, p. 27). Dans les deux contextes, il apparaît donc essentiel de renforcer le *développement de concepts*.

La qualité de la rétroaction

Cette dimension est définie par Pianta et ses collègues (2018) comme « une rétroaction qui élargit leurs apprentissages et leur compréhension, qui les encourage à s'engager et à persévérer » (p. 74). Dans cette définition, la rétroaction comprend les notions d'étayage, d'encouragement, de multiples échanges entre l'enseignante et les élèves, afin de « susciter le processus de réflexion » (Pianta et al., 2008, p. 74). Notons que la qualité de la rétroaction part de l'élève, de ses questions et de ses commentaires. Pianta et ses collègues (2008) précisent que « la qualité de la rétroaction s'observe généralement à la suite des réponses qu'un ou plusieurs enfants donnent à des questions » (p. 74). Cette dimension se distingue de la dimension *développement de concepts* qui concerne la méthode utilisée par l'enseignante lors d'une activité ou d'une leçon (Pianta et al., 2008). Une rétroaction de qualité devrait amener les élèves à s'investir et à approfondir leurs connaissances et joue un rôle primordial dans la motivation des élèves (Cosnefroy et al., 2016).

Tableau 5.9 : Qualité de la rétroaction : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les définitions de Pianta, La Paro et Hamre (2008)

Thèmes abordés	Québec : Pratiques déclarées recueillies	France : Pratiques déclarées recueillies	Définition de Pianta, La Paro et Hamre
Rétroaction de qualité	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève comprend son erreur • Échanges entre les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève comprend son erreur • Retour sur les apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Étayage • Rétroaction en boucle (question de suivi, échanges de types allers-retours) • Susciter le processus de réflexion (demande aux enfants d'expliquer leurs pensées, questionne les enfants sur leurs réponses et actions) • Fournir de l'information • Encouragements

Dans les deux contextes, la définition que donnent les enseignantes est limitée à la compréhension des élèves de leurs erreurs (n=4), à un retour immédiat sur les apprentissages pour s'assurer que l'élève a bien compris. Une enseignante québécoise ne développe pas sa réponse, mais déclare encourager des échanges en permanence entre elle et les élèves, mais également entre les élèves. Quant à la qualité de la rétroaction, elle est comprise dans les deux contextes comme la compréhension de l'élève de son erreur. Pour qu'elle soit de qualité, elle peut donner lieu à des échanges entre les élèves au Québec alors que pour les élèves français, l'attention est portée sur les apprentissages en tant que tels. Ce n'est pas la première fois que nous remarquons que l'enseignante québécoise a tendance à privilégier l'aspect relationnel, alors que l'enseignante française va avec constance mettre l'emphase sur le travail et les connaissances. Pour Pianta, La Paro et Hamre (2008), la définition de la qualité de la rétroaction est plus riche et implique des allers-retours

avec des échanges entre élèves et enseignants et notamment une invitation à faire se questionner les élèves sur leurs réponses.

Les recherches québécoises et françaises (Bressoux et al., 2020 ; Cantin et al., 2014 ; Duval, 2015) montrent que généralement cette dimension est mieux comprise par les enseignantes que la dimension *développement de concepts* et se situe dans une moyenne proche de 4 (qualité moyenne selon Pianta et al., 2008). La recherche comparative de Bigras (2018) présente des scores plus faibles concernant cette dimension (2,74 dans les CPE de Montréal et 2,13 dans les écoles maternelles de Grenoble).

Le modelage langagier

Le modelage langagier est la dernière dimension du soutien à l'apprentissage. Elle se rapporte suivant la définition de Pianta et ses collègues (2008) à « la qualité et à la constance de l'utilisation de techniques de stimulation et de facilitation du langage par l'enseignante » (p. 80). Cette dimension encourage les conversations fréquentes, les questions ouvertes, la verbalisation par l'enseignante de ses actions et un niveau de langage avancé. C'est encourager la participation orale de l'enfant.

Tableau 5.10 : Modelage langagier : comparaison des pratiques déclarées dans les deux contextes et mise en lien avec les définitions de Pianta, La Paro et Hamre (2008)

Thèmes abordés	Québec : Pratiques déclarées recueillies	France : Pratiques déclarées recueillies	Définition de Pianta, La Paro et Hamre
Le modelage langagier	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire et lexique • Modelage 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire et lexique • Manière dont l'enseignante s'exprime (n=2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversations fréquentes • Questions ouvertes • Répétitions et extension (élabore) • Décrire à voix haute ses actions ou celles des élèves • Niveau de langage avancé

Dans les deux contextes éducatifs, les résultats montrent que les enseignantes ont une définition limitée du modelage langagier l'associant principalement au vocabulaire et au lexique utilisé. Les notions de conversations fréquentes ou de questions ouvertes ne sont pas énoncées par les enseignantes. Aucune enseignante ne définit la manière dont elles encouragent « la stimulation et la facilitation du langage » (Pianta et al., 2008, p. 80).

Nos résultats concernant le soutien à l'apprentissage corroborent les résultats de plusieurs recherches (Bigras, 2018 ; Bressoux et al., 2020 ; Cantin et al., 2014 ; Duval, 2015) et la dimension dont la qualité semble la plus faible est le *développement de concepts*. Les résultats des recherches au Québec situent le soutien à l'apprentissage entre 2,76 dans les CPE à Montréal (Bigras, 2018) et 3,34 pour les maternelles 4 ans (Cantin et al., 2014) et 3,27 dans les maternelles 5 ans (Duval, 2015). En France, les résultats concernant cette dimension sont à peine plus élevés. Ils se situent entre 2,2 pour les maternelles 3 ans (Bigras, 2018) et 3,5 (Bressoux et al., 2020) et 3,8 (Cosnefroy et al., 2016) pour les CP. Tout comme la recherche de Duval

(2015), les résultats de notre recherche ont rapporté moins de détails liés au soutien à l'apprentissage qu'au soutien émotionnel et à l'organisation de la classe. Enfin, notons que la qualité de la rétroaction et le modelage langagier sont les deux dimensions du soutien à l'apprentissage qui ont une qualité dont la moyenne se rapproche de 4 dans la majorité des études québécoises et françaises (Bressoux et al., 2020 ; Cantin et al., 2014 ; Duval, 2015) concernant les maternelles au Québec et les CP en France. Elles ont donc un niveau de qualité plus élevé que la dimension *développement de concepts*, mais pas encore suffisant.

5.3 Synthèse du chapitre

En résumé, nos résultats montrent que le *soutien émotionnel* est bien plus développé au Québec qu'en France, même si au Québec, il devient moins important lorsque les enfants grandissent. Dans les deux contextes, la dimension *considération du point de vue de l'élève* (Pianta et al., 2008) est à développer et est jugée encore très faible. En France, une autre dimension du soutien émotionnel est également à renforcer, soit la *sensibilité de l'enseignante*.

Concernant l'*Organisation de la classe*, dans les deux contextes éducatifs, les enseignantes portent une attention particulière à la gestion des comportements et la maximisation des apprentissages. Enfin, le *soutien à l'apprentissage* est le domaine le plus à développer dans les deux contextes éducatifs, même s'il semble un peu plus

développé en France¹⁷ (entre 2,2 et 3,5) qu'au Québec (entre 2,75 et 3,27). Et en particulier, le *développement de concepts*, très peu présent.

Dans leurs recherches respectives, les chercheurs (Bressoux et al., 2020 ; Cantin et al., 2014) ont montré que certains facteurs pouvaient avoir un impact sur la qualité des interactions. Dans l'étude menée au Québec par Cantin et ses collègues (2014) auprès des maternelles 4 ans, il ressort que la *considération du point de vue de l'élève* par les enseignantes obtient la moyenne la plus faible (3,98) mais en travaillant cette dimension avec les enseignantes et en encourageant à une pratique réflexive, la moyenne de cette dimension est passée deux ans plus tard à 5,97. Quant aux chercheurs Bressoux, Dessus et Lima (2020), ils ont évalué dans une étude longitudinale récente les effets de la réduction du nombre d'élèves par classe. Cette étude a été menée dans les classes de Cours Préparatoire (CP) en France sur deux années. Elle répond au dispositif mis en place en France par le gouvernement en 2018 qui réduit le nombre d'élèves par classe dans les milieux défavorisés au CP et CE1 (correspondant aux 1^{re} et 2^e années). La recherche a observé et a comparé les classes à effectif réduit et classes régulières. Les premiers résultats de cette recherche montrent que la diminution du nombre d'élèves par classe a un impact sur les domaines du soutien émotionnel et du soutien à l'apprentissage, mais pas sur l'organisation de la classe. Pour le soutien émotionnel, une différence significative entre les classes à effectifs habituels et les classes à effectifs réduits (classes de 12 élèves) est observée concernant *la sensibilité de l'enseignante* (4,45 à 5,34), et dans une moindre mesure une meilleure *prise en considération du point de vue* de l'élève

¹⁷ Pour la France, les recherches montrent un score sur le soutien à l'apprentissage de 2,2 (Bigras, 2018), 3,5 (Bressoux et al., 2020). Pour le Québec, les recherches montrent un score de 2,75 (Bigras, 2018), 3,34 (Cantin et al., 2014) et 3,27 (Duval, 2015).

(3,93 à 4,72). Pour le soutien à l'apprentissage, la diminution du nombre d'élèves par classe a un impact significatif sur le *développement de concepts* : les scores pour cette dimension passent de 2,85 (effective habituel) à 3,60 (effectif de 12 élèves par classe). Dans une moindre mesure, la diminution des effectifs par classe joue également sur la *qualité de la rétroaction*. Au Québec, une recension des recherches sur l'effet de la diminution du nombre d'élèves a été effectuée à la demande du Ministère de l'Éducation par Lapointe (2008). Cette recension des recherches révèle que le nombre réduit d'élèves en classes (moins de 20) « ont un effet positif sur le développement personnel et social de l'enfant [...] qu'elle permettrait de mieux connaître chaque élève, d'offrir un encadrement plus personnalisé, d'apporter une rétroaction plus rapide et de meilleure qualité » (p. 5). Ces recherches sur l'effet de diminution du nombre d'élèves par classe sont d'autant plus intéressantes à analyser que les enseignantes ont mentionné à plusieurs reprises que le nombre trop élevé d'élèves par classes représentait un défi pour elles.

Néanmoins, même si la réduction du nombre d'élèves par classe peut avoir des effets positifs, elle ne suffit pas et les enseignants gagneraient à modifier certaines de leurs stratégies pédagogiques. En ce sens, Hattie (2008), dans sa méga-analyse, indique que le peu d'effets de la réduction des effectifs en classe sur la réussite des élèves pourrait s'expliquer par les faits que les enseignants des petites classes maintiennent leurs méthodes pédagogiques :

Bohrnstedt et Stecher (2002) affirment que même si une amélioration des résultats des élèves est observée, celle-ci ne peut pas être associée directement au fait d'avoir réduit le nombre d'élèves dans la classe. Plusieurs autres facteurs doivent être pris en considération (Fleming, Toutant et Raptis, 2002; Kiger, 2002 ; Miller-Whitehead, 2002 ; Molnar, Smith, Zahorik et al., 1999), notamment les méthodes d'enseignement utilisées, les matières enseignées et les caractéristiques des élèves

(Gajewsky, 1973), ainsi que la qualité des enseignants (Hattie, 2006) (Lapointe *et al.*, 2008, p. 9).

Plusieurs recherches (Hamre et al., 2012 ; Lyon, Gershenson, Farahmand, Thaxter, Behling et Budd, 2009 ; Neuman et Cunningham, 2009, de même que Zaslow, Tout, Halle et Starr, 2010 dans Duval, 2015) ont montré qu'un soutien offert aux enseignants permettrait de modifier les pratiques des enseignantes. De manière plus générale, permettre aux enseignantes de réfléchir à leurs pratiques est un axe intéressant à développer. Cet accompagnement d'enseignants, basé sur les fondements du modèle de Hamre et Pianta (2007) a été réalisé par plusieurs chercheurs au Québec (Cantin et al, 2014 ; Landry et al., 2017) et ont montré la pertinence d'accompagnement et de formation en classe maternelle, qu'il serait intéressant de développer auprès des classes de primaire. À la fin de l'entretien, nous avons recueilli les impressions générales des enseignantes sur l'entretien. Il ressort des déclarations, que les enseignantes n'ont pas souvent l'occasion de réfléchir à leurs pratiques.

Continuer de tisser des liens entre pratique et recherche semble essentiel afin d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignantes. Que ce soit dans la formation initiale, ou en formation continue, il semble capital que les enseignants prennent en compte l'importance de l'interaction qui « implique un véritable processus conscient ou inconscient de construction et d'échange mutuel » (Raynal et Rieunier, 2001, p. 185 dans Genoud, 2004).

5.4 Limites de la recherche

Les limites de notre recherche se situent dans l'observation des classes que nous n'avons malheureusement pas pu faire compte tenu de la crise sanitaire. Ces

observations nous auraient apporté d'autres informations et nous auraient permis de vérifier s'il y avait concordance entre les pratiques observées et les pratiques déclarées des enseignantes.

Concernant l'entretien, même si nous avons donné aux enseignantes les définitions des trois domaines du modèle de Hamre et Pianta (2007) : soutien émotionnel, organisation de la classe, et soutien à l'apprentissage, nous nous rendons compte que les dimensions de ces domaines n'étaient pas évidentes à définir pour les enseignantes. Nous souhaitons que les réponses soient spontanées et que les enseignantes ne soient pas influencées. Par exemple, concernant la dimension *développement des concepts*, la définition que l'on peut en donner est large et cette notion n'est pas forcément parlante au premier abord. De manière générale, les différentes dimensions du modèle de Hamre et Pianta (2007) donnent une tendance et un ancrage sur une conception et un rôle de l'école, qui n'est pas forcément celui auquel les enseignantes sont habituées. Il est donc possible que dans les activités, les pratiques, nous aurions pu observer d'autres éléments mettant davantage l'élève au cœur de ses apprentissages. Une enseignante nous déclarait qu'elle était une personne de terrain et que ce n'était pas évident pour elle de verbaliser ses pratiques. De plus, il est peut-être intéressant de relever que le soutien à l'apprentissage étant la dernière dimension décrite dans le modèle Hamre et Pianta (2007), les questions sur cette dimension sont souvent évoquées en fin d'entretien. Nous nous demandons si le *soutien à l'apprentissage*, outre le fait que le sujet semble soulever moins de réflexions de la part des enseignantes, n'est pas en partie éludé parce que posé en fin d'entretien (durée de l'entretien, fatigue). Par ailleurs, l'entretien nous a paru un peu trop long. Pour les enseignantes qui étaient très loquaces en début d'entretien, nous avons eu l'impression d'atteindre le « maximum d'endurance » (Gaudreau, 2011, p.170) à la fin de l'entretien. Enfin, la taille réduite de l'échantillon a pour conséquence que les résultats ne sont pas généralisables.

CONCLUSION

Cette recherche visait à étudier la relation enseignant-élèves dans le cadre d'une comparaison de deux systèmes éducatifs, québécois et français, à partir d'entretiens avec des enseignantes du primaire. Une relation de qualité entre enseignant et élèves est reconnue par de nombreuses recherches comme un élément majeur pouvant favoriser la réussite éducative et le bien-être social et psychologique de l'élève.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons montré que les deux systèmes éducatifs ont des différences structurelles et culturelles profondes. Le rôle de l'enseignant est davantage un rôle d'accompagnateur au Québec, et un rôle de transmetteur des savoirs en France. L'éducation (développement global de l'enfant) est privilégiée au Québec, alors que l'instruction (transmission de savoirs) est favorisée en France. La dimension affective de la relation pédagogique est quasiment inexistante en France, alors qu'elle est reconnue au Québec. Il est souvent question de conflit, de débat quant à l'éducation en France (Giol, 2013), alors qu'au Québec, les politiques sont davantage dans la concertation avec, par exemple, la mise en place des États généraux sur l'éducation (1996).

Quant à la relation enseignant-élèves, sa prise en considération est différente suivant les deux systèmes. Alors qu'au Québec, l'enseignement est davantage centré sur l'élève, et la prise en compte de ses besoins, en France l'enseignement est davantage centré sur l'enseignant.

Après avoir présenté l'origine et l'évolution historique du concept de la relation enseignant-élèves, nous avons défini le concept de relation enseignant-élèves suivant trois dimensions : dimensions didactique, affective et enfin systémique (Davis, 2003). C'est la définition de relation éducative (Postic, 2015) que nous avons retenue. Nous avons également retenu dans le cadre de notre recherche le modèle mis en place par les chercheurs Hamre et Pianta (2007) car ce modèle validé dans de nombreux pays et recherches, permet de définir les principales caractéristiques d'une relation enseignant-élèves de qualité qui sont le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Enfin, l'un des objectifs de notre recherche étant de comparer les deux systèmes éducatifs québécois et français, nous avons défini le concept de l'éducation comparée, qui permet de comprendre et d'analyser notamment les données d'un système éducatif à la lumière de son évolution historique, de ses principes fondamentaux. L'éducation comparée permet de mettre en valeur des problématiques communes, mais également de repérer et d'expliquer des différences.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons recueilli les pratiques déclarées des enseignantes à l'aide d'un entretien semi-dirigé, dans les deux contextes éducatifs québécois et français, à Montréal et à Grenoble. Cet entretien comportait trois grandes sections, reprenant les principaux thèmes abordés dans le cadre conceptuel : 1) le contexte général c'est-à-dire le rôle des enseignants, le rôle de l'élève, les missions et finalités de l'école, 2) la relation des enseignantes avec leurs élèves, 3) les domaines et dimensions du modèle de Hamre et Pianta (2007) et la compréhension des enseignantes de ces dimensions qui renseignent sur la qualité des interactions.

Pour le premier objectif qui est de décrire les pratiques déclarées sur la relation entre l'enseignante et les élèves dans des classes de 1^{re} année du primaire françaises et québécoises, il ressort des résultats que le rôle des enseignantes tel que défini par les enseignantes elles-mêmes est associé à l'apprentissage et aux habiletés sociales, qui

correspondent aux missions principales de l'école, à savoir l'instruction et la formation de citoyens. Le rôle de l'élève est exclusivement lié aux apprentissages et à sa capacité à se rendre disponible pour ceux-ci. La relation enseignant-élèves décrite par les enseignantes est une relation bienveillante, de confiance, basée sur le respect mutuel mais est aussi très encadrante.

Pour le deuxième objectif qui est de comparer ces pratiques déclarées selon les enseignantes québécoises et françaises pour en faire ressortir les similitudes et les différences entre les deux systèmes éducatifs, nous avons pu comparer nos résultats à ceux d'autres recherches, et ce dans les deux contextes éducatifs. Il ressort de nos résultats que le *soutien émotionnel* est bien plus développé au Québec qu'en France, même si au Québec, il devient moins important lorsque les enfants grandissent. En France, une dimension du *soutien émotionnel* est également à consolider, soit la *sensibilité de l'enseignante*. Dans les deux contextes, la dimension *considération du point de vue de l'élève* (Pianta et al., 2008) est à développer et est jugée encore très faible, alors que l'une des missions de l'école est de former des citoyens libres et éclairés. Cette mission semble prendre tout son sens dans ce siècle de changements. Apprendre aux élèves à développer leur esprit critique, à émettre et argumenter de manière scientifique leurs opinions, à développer des idées créatives pour faire face aux nombreux changements sociétaux, politiques, environnementaux, n'est-ce-pas l'enjeu majeur et l'un des rôles principaux de l'école des prochaines années ? Et allier savoirs, connaissances et compétences cognitives et émotionnelles peut servir cet enjeu.

Concernant l'*organisation de la classe*, quelques différences sont constatées au sein des deux systèmes éducatifs. Les enseignantes portent une attention toute particulière à la gestion des comportements et à la maximisation des apprentissages. L'*organisation de la classe* est définie par les enseignantes suivant trois angles,

l'aménagement de la classe, l'aménagement du temps et le travail en ateliers. Dans la vision québécoise, la *gestion des comportements* passe par un système d'émulation, une valorisation des bons comportements ainsi que la communication non-violente, qui sont toutes des notions positives. En France, la *gestion des comportements* inappropriés est gérée par un apprentissage du savoir vivre ensemble, par l'établissement de règles de classe de vie pour un meilleur encadrement. La *maximisation du temps d'apprentissage* passe pour les enseignantes québécoises, par l'adaptation, le fait de prendre le temps, d'instaurer des rituels, mais également une prise en considération de la façon dont les élèves vont percevoir les apprentissages, contrairement aux enseignantes françaises, qui la définissent par l'efficacité du temps d'apprentissage et la maximisation du temps d'attention. Concernant les *modalités d'apprentissage*, il ressort des résultats que l'enseignante québécoise part davantage de la motivation et de l'intérêt des élèves, alors que l'enseignante française porte une attention à alterner les activités et à attendre des élèves qu'ils soient actifs dans leurs expérimentations. Une fois encore, la vision des enseignantes québécoises se rapproche davantage des définitions données par Pianta, La Paro et Hamre (2008) que celle des enseignantes françaises.

Enfin, le *soutien à l'apprentissage* est le domaine le plus à renforcer dans les deux systèmes éducatifs, même s'il semble un peu plus développé en France¹⁸ (entre 2,2 et 3,5) qu'au Québec (entre 2,75 et 3,27). Le *soutien à l'apprentissage* est défini par les enseignantes françaises comme leur capacité à faire progresser leurs élèves, à avoir des outils adaptés à tous. Les résultats de notre recherche montrent que la notion de

¹⁸ Pour la France, les recherches montrent un score sur le soutien à l'apprentissage de 2,2 (Bigras, 2018), 3,5 (Bressoux et al., 2020). Pour le Québec, les recherches montrent un score de 2,75 (Bigras, 2018), 3,34 (Cantin et al., 2014) et 3,27 (Duval, 2015).

développement de concepts n'est pas comprise par la plupart des enseignantes interrogées. Cette notion reste assez vague et théorique, et ne semble pas donner lieu à des pratiques clairement définies et choisies en ce sens. La définition du *développement de concepts* par les enseignantes apparaît comme limitée et très encadrante. Quant à la *qualité de la rétroaction*, dans les deux systèmes, la définition que nous donnent les enseignantes est limitée à la compréhension des élèves de leurs erreurs, à un retour immédiat sur les apprentissages pour s'assurer que l'élève a bien compris. Pour qu'elle soit de qualité, elle peut donner lieu à des échanges entre les élèves au Québec alors que pour les élèves français, l'attention est portée sur les apprentissages en tant que tels. Une fois de plus, l'enseignante québécoise a tendance à privilégier l'aspect relationnel, alors que l'enseignante française va avec constance mettre l'emphase sur le travail et les connaissances. Enfin, concernant le *modelage langagier*, dans les deux systèmes éducatifs, les résultats montrent que les enseignantes ont une définition limitée du modelage langagier l'associant principalement au vocabulaire et au lexique utilisé. Les notions de conversations fréquentes ou de questions ouvertes ne sont pas énoncées par les enseignantes.

En résumé, les similitudes et les différences entre les pratiques déclarées des enseignantes québécoises et françaises font ressortir un attachement plus fort aux apprentissages du côté français, un lien affectif et une plus grande prise en considération des émotions et de l'autonomie de l'élève du côté québécois.

En plus de confirmer des constats faits par les chercheurs, notre recherche a également permis de mieux comprendre la relation enseignant-élèves en 1^{re} année du primaire, d'après le modèle de Hamre et Pianta (2007). Alors que certaines recherches en France ayant utilisé ce modèle et l'outil CLASS ont été faites dans des classes de CP (Bressoux et al, 2020 ; Cosnefroy et al., 2016), les recherches québécoises ont porté principalement sur les centres de petite enfance et maternelle.

Aucune recherche à notre connaissance n'a porté sur la 1^{re} année du primaire et sur la comparaison des deux systèmes éducatifs, en 1^{re} année du primaire. Il serait intéressant de poursuivre cette recherche par l'observation des pratiques effectives auprès d'enseignantes québécoises et françaises en classe, notamment.

En plus de l'importance de poursuivre des recherches sur la relation enseignant-élèves, il nous paraîtrait intéressant de continuer de travailler sur la relation enseignant-élèves en s'intéressant au point de vue des élèves, et à leur conception de la relation qu'ils ont avec leurs enseignants, puis de comparer ce point de vue avec celui des enseignants dans le cadre d'une recherche-action, par exemple.

ANNEXE A

PROTOCOLES DÉONTOLOGIQUES

A1 : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE UQAM

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 3998
Certificat émis le: 18-02-2020

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet: La relation enseignant-élèves au premier cycle du primaire dans le cadre d'une comparaison des systèmes éducatifs français et québécois
Nom de l'étudiant: Séverine HAIAT
Programme d'études: Maîtrise en éducation (concentration didactique)
Direction de recherche: Annie CHARRON

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

A2 : AUTORISATION DU CSSMB

Commission scolaire
Marguerite-Bourgeoys



PAR COURRIER ÉLECTRONIQUE

Le 30 avril 2020

Séverine Haïat
Université du Québec à Montréal

severine.haiat@gmail.com

OBJET: Projet de recherche «La relation enseignant-élèves au primaire dans le cadre d'une comparaison des systèmes éducatifs français et québécois».

Notre référence : 6.12.641

Madame,

Nous avons reçu votre demande de participation au projet de recherche cité en rubrique en date du 29 janvier 2020, la version corrigée du formulaire de consentement pour un consentement libre et éclairé, la lettre d'invitation destinée aux participants et la réponse aux questionnements du comité en date du 20 mars 2020.

Après étude de vos documents par le Comité d'analyse des projets de recherche de la Commission scolaire, lors de la séance du 17 mars 2020, nous vous autorisons à procéder à votre projet de recherche.

Veillez prendre note que cette autorisation vous est accordée en autant que vous respectiez les conditions suivantes :

- Vous devez assurer la confidentialité des renseignements personnels que vous recevrez ;
- Vous devez faire signer un engagement à la confidentialité aux membres de l'équipe de recherche qui n'ont pas signé le formulaire de demande d'autorisation et à toute autre personne qui s'ajoutera, par la suite, à cette équipe ;
- Vous devez utiliser les renseignements recueillis uniquement pour cette recherche particulière et à aucune autre fin ;
- Dans vos rapports, vous ne devez pas publier un renseignement permettant d'identifier un individu ;
- À la fin du projet, au plus tard 2 ans après la publication des rapports, des articles prévus dans ce projet, vous devez détruire de façon confidentielle tous les renseignements personnels, qui ont pu être recueillis tout au long du processus, et en fournir la preuve (sous forme d'un procès-verbal de destruction dûment attesté) à la Commission scolaire ;
- Vous ne devez pas communiquer un renseignement reçu à d'autres personnes que celles qui sont autorisées à le recevoir dans le cadre de cette recherche.

SECRETARIAT GÉNÉRAL

1100, bd de la Côte-Vertu, Saint-Laurent (Qc) H4L 4V1
Téléphone : 514 855-4500, poste 4522 Télécopieur : 514 788-1975

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys



Nous vous demandons de nous transmettre le nom de l'école primaire choisie, dont la direction, et le personnel visé accepteront de participer à votre recherche. Il est opportun de vous rappeler que la décision ultime de participer ou non à votre projet de recherche appartient toujours aux participants visés.

Nous espérons que les données recueillies satisferont à vos besoins et nous vous exprimons notre désir de recevoir votre rapport de recherche.

Veillez agréer, Madame, l'expression de nos salutations distinguées.

La secrétaire générale adjointe,

Marie-France Dion
MFD/nb

c. c. : Jean-Pierre Bédard, directeur général adjoint
Danielle Roberge, directrice générale adjointe
Richard Guillemette, directeur général adjoint
Éric Lauzon, directeur général adjoint
Paul St-Onge, directeur général adjoint

SECRETARIAT GÉNÉRAL

1100, bd de la Côte-Vertu, Saint-Laurent (Qc) H4L 4V1

Téléphone : 514 855-4500, poste 4522

Télécopieur : 514 788-1975

A3 : AUTORISATION DE L'ACADÉMIE DE GRENOBLE

Convention type pour l'accueil d'un chercheur ou étudiant dans une école du 1^{er} degré

Vu la charte académique relative aux conditions du partenariat entre les établissements scolaires du 1^{er} et 2nd degré et les établissements de recherche ou de formation, signée par le recteur le 2 novembre 2015 et publiée sur le site internet de l'académie de Grenoble.

Article 1^{er} : Parties à la convention

La présente convention règle les rapports entre :

- L'établissement de recherche Université Québec à Montréal sis UQAM département didactique représenté par **Mme Annie Charron** (Directrice de recherche)
- l'inspectrice d'académie, directrice académique des services de l'éducation nationale de l'Isère **Madame Viviane Henry**
- Le chercheur responsable du projet : **Séverine Haiat**

Article 2 : Objectifs du projet

2-1 Projet s'inscrivant dans le cadre d'un projet de recherche comparatif sur les relations enseignants élèves entre le Québec et la France; le descriptif détaillé du projet et l'avis de l'autorité académique sont annexés à la présente convention. Il est transmis par le directeur d'école pour accord aux familles.

2-2 Activités confiées au chercheur ou à l'étudiant en fonction de l'objectif du projet

La participation consistera à :

- ce que la chercheuse soit présente dans la classe **une demi-journée** afin d'observer la qualité des interactions au sein de la classe. Outil CLASS
- Prendre part à **un entretien individuel avec l'enseignant** sur la relation enseignant-élèves. Cet entretien aura lieu au sein de l'école et sera d'une durée d'environ 30 à maximum 60 minutes.
Ce projet sera expérimenté sur 4 classes de CP de la circonscription de Grenoble 1 dont Mme Charrière IEN a la charge.

Article 3 : Lieu et durée du projet

3-1 Lieu précis de déroulement du projet : 4 CP dans des écoles de la circonscription de Grenoble 1

3-2 Dates de début et de fin du projet dans l'école : du 9 mars 2020 au 13 mars 2020

Article 4 : Suivi du chercheur/étudiant

L'établissement de recherche : Madame Annie Charon département de la Didactique chargée du suivi du projet pour l'Université du Québec à Montréal : charron.annie@uqam.ca

Organisme d'accueil : le directeur de l'école. Le chercheur/l'étudiant doit respecter les consignes données par cette personne.

Le directeur d'école ne doit pas mettre le chercheur ou l'étudiant dans une situation de risque ou de danger et s'assure qu'à aucun moment la présence du chercheur ou de l'étudiant n'est source de perturbation ou de risque pour les élèves.

Le chercheur ou l'étudiant ne peut remplacer un personnel de l'école absent (notamment dans le cadre de la surveillance et de l'encadrement d'élèves qu'il ne peut assurer). De principe, il ne peut donc être seul avec un élève.

Article 5 : Protection sociale et responsabilité civile

Le chercheur/étudiant demeure sous le statut d'enseignant/étudiant de l'établissement de recherche pendant la durée du projet. A ce titre, il conserve la protection sociale dans le cadre de l'assurance maladie dont il est bénéficiaire dans le cadre de sa profession/formation, à titre personnel ou comme ayant-droit.

L'étudiant bénéficie de la législation sur les accidents du travail prévue à l'article L412-8 du code de la sécurité sociale. De son côté, le fonctionnaire chercheur bénéficie de la législation sur les accidents de service.

Chacun doit justifier d'une police d'assurance couvrant sa responsabilité civile personnelle.

Article 6 : Prestations

Le chercheur ou l'étudiant ne perçoit aucun salaire ni gratification de la part de l'éducation nationale.

Article 7 : Obligations du chercheur ou de l'étudiant

Le chercheur ou l'étudiant doit respecter les obligations décrites dans la charte académique mentionnée en visa et se soumettre au règlement intérieur de l'école.

Il doit également soumettre, préalablement, au directeur d'école toute demande de collecte de données personnelles, certaines pouvant nécessiter en amont un accord exprès des parents.

En cas d'absence, le chercheur ou l'étudiant doit informer l'établissement de recherche et le directeur d'école dans les 24H ouvrables précédant sa venue dans l'école.

Article 8 : Bilan

Le chercheur ou l'étudiant adresse au CARDIE et à l'IA-DASEN ayant validé le projet un exemplaire du bilan du projet. Un double est également transmis au directeur de l'école d'accueil, à sa demande.

Article 9 : Durée et résiliation de la convention d'accueil

La présente convention est en vigueur pour la période mentionnée en article 3.

Si l'une des trois parties décide d'interrompre définitivement le projet, elle doit en informer l'autre par un courrier motivé et en adresser une copie au directeur d'école. Un préavis peut être prévu (5 jours par exemple).

Toutefois, en cas de manquement à la discipline et/ou de faute grave du chercheur/étudiant, ou en cas de perturbation du fonctionnement de l'école, l'IA-DASEN, en lien avec le directeur d'école, se réserve le droit de mettre fin au projet sans préavis et en informe immédiatement l'établissement de recherche.

Fait à Montréal, le 27 janvier 2020

Le représentant de l'établissement de
recherche

L'Inspecteur d'Académie- DASEN



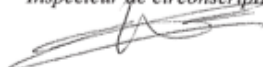

Le chercheur responsable du projet



Visa :
Inspecteur de circonscription

Visa :
Directeur d'école

Visa :
Etudiant/chercheur



(visa apposé ultérieurement après transmission de
l'avenant donnant le nom des membres de l'équipe de recherche)

DESCRIPTIF DETAILLE DU PROJET

Cette partie doit être vulgarisée. Il s'agit de spécifier en quelques lignes :

1. Quelle est la thématique générale de la recherche et les objectifs de l'étude. Précisez si la recherche est soutenue par un organisme reconnu (Région, ANR, Europe...)

La recherche porte sur la relation enseignant-élèves au primaire dans le cadre d'une comparaison des systèmes éducatifs français et québécois. L'objectif général est de décrire et comparer la relation entre l'enseignant et les élèves de 1^{re} année du primaire dans deux systèmes éducatifs distincts : la France en CP et le Québec. Les objectifs spécifiques sont de :

1. Décrire la relation observée et déclarée entre les enseignants et les élèves dans des classes de 1^{re} années du primaire françaises et québécoises.

ANNEXE B

LETTRES DE RECRUTEMENT ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

B1 : LETTRE DE RECRUTEMENT : QUÉBEC



Objet : Invitation à participer à un projet de recherche dans le cadre d'un mémoire de Maitrise à l'université du Québec à Montréal (UQAM) par Séverine HAIAT : La relation enseignant-élèves au 1^{er} cycle du primaire dans le cadre d'une comparaison des systèmes éducatifs français et québécois.

Destinataire : Enseignant(e)s 1^{ère} année du primaire

Bonjour,

C'est avec grand plaisir que je vous sollicite pour participer à mon projet de recherche impliquant des classes de 1^{ère} année du primaire. Le projet se déroulera en avril 2020.

L'objectif principal de ce projet est de décrire et de comparer la relation entre l'enseignant et les élèves de 1^{re} année du primaire dans deux systèmes éducatifs distincts : la France et le Québec.

Votre participation consistera à :

- Prendre part à un **entretien individuel** sur la relation enseignant-élèves. Cet entretien aura lieu au sein de votre école et sera d'une durée d'environ 60 minutes. Il fera l'objet d'un enregistrement sonore. Les données seront anonymes et confidentielles.

Merci de nous confirmer votre participation à la même adresse courriel en précisant votre nom, votre école et votre courriel. Nous communiquerons sous peu avec vous pour vous fournir de plus amples informations.

Un grand merci pour votre précieuse collaboration. Nous demeurons disponibles pour répondre à vos questions. Vous pouvez communiquer avec nous par courriel (haiat.severine@courrier.uqam.ca) ou par téléphone (514-265-9305).

Très cordialement.

Séverine Haiat

B2 : LETTRE DE RECRUTEMENT : FRANCE



Objet : Invitation à participer à un projet de recherche dans le cadre d'un mémoire de Maîtrise à l'université du Québec à Montréal (UQAM) par Séverine HAIAT : La relation enseignant-élèves au 1^{er} cycle du primaire dans le cadre d'une comparaison des systèmes éducatifs français et québécois.

Destinataire : Enseignant(e)s Cours Préparatoire (CP)

Bonjour,

C'est avec grand plaisir que je vous sollicite pour participer à mon projet de recherche impliquant des classes de 1^{ère} année du primaire. Le projet se déroulera du 9 au 13 mars 2020.

L'objectif principal de ce projet est de décrire et de comparer la relation entre l'enseignant et les élèves de 1^{re} année du primaire dans deux systèmes éducatifs distincts : la France et le Québec.

Votre participation consistera à :

- Prendre part à un **entretien individuel** sur la relation enseignant-élèves. Cet entretien aura lieu au sein de votre école et sera d'une durée de maximum 60 minutes. Il fera l'objet d'un enregistrement sonore. Les données seront anonymes et confidentielles.

Merci de nous confirmer votre participation à la même adresse courriel en précisant votre nom, votre école et votre courriel. Nous communiquerons sous peu avec vous pour vous fournir de plus amples informations.

Un grand merci pour votre précieuse collaboration. Nous demeurons disponibles pour répondre à vos questions. Vous pouvez communiquer avec nous par courriel (haiat.severine@courrier.uqam.ca) ou par téléphone (France : 06 83 52 14 09).

Très cordialement.

Séverine Haiat

B3 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENSEIGNANTES



Enseignants

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : La relation enseignant-élèves au primaire dans le cadre d'une comparaison des systèmes éducatifs français et québécois.

Chercheur responsable : Séverine Haiat, sous la direction de Annie Charron, Université du Québec à Montréal

Étudiante-chercheure

Séverine Haiat, maîtrise de recherche, sciences de l'éducation, département didactique Tél : 514-265-9305
Courriel : haiat.severine@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Annie Charron

Directrice du programme de maîtrise en éducation - concentration didactique Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

514-987-3000, poste 5017 Courriel : charron.annie@uqam.ca

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet.

Description du projet et de ses objectifs

L'objectif général est de décrire et de comparer la relation entre l'enseignant et les élèves de 1^{ère} année du primaire en France et au Québec. Nos objectifs spécifiques sont de :

1. Décrire la relation déclarée entre les enseignants et les élèves dans des classes de 1^{re} années du primaire françaises et québécoises.
2. Comparer la relation entre les enseignants et les élèves de ces classes de 1^{ère} année du primaire françaises et québécoises.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant : Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non

Signature : Date :

Nom (lettres moulées) :

Coordonnées et adresse courriel :

Déclaration du chercheur principal:

Je, soussigné(e) Séverine Haiat certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature : Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

Le projet de recherche se déroulera dans les classes de 1^{ère} année de Montréal et de Grenoble. Six enseignants seront sollicités : trois au Québec et trois en France.

Nature de la participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

Prendre part à **un entretien individuel** sur la relation enseignant-élèves. Cet entretien aura lieu par visioconférence et sera d'une durée d'environ 60 minutes. Il fera l'objet d'un enregistrement sonore. Les données seront anonymes et confidentielles

Avantages

Vous participerez à l'avancement des connaissances scientifiques et professionnelles quant à la relation enseignant-élèves en 1^{ère} année du primaire en milieu urbain et défavorisé. Les résultats contribueront, entre autres, à soutenir les futurs enseignants et les enseignants en exercice dans leur réflexion sur l'importance de la relation enseignant-élèves. Les données permettront aussi de proposer des recommandations pour améliorer la relation enseignant-élèves.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Si vous ne vous sentez pas à l'aise de participer au projet, vous pourrez vous retirer à tout moment.

Compensation

Cette recherche étant faite dans le cadre d'une maîtrise et n'étant pas financée, il n'y aura pas d'avantage direct distribué aux enseignants. Aucune indemnité compensatoire n'est prévue. Toutefois, les participants contribueront à l'avancement des connaissances en lien avec la relation entre l'enseignant et les élèves.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis ainsi que vos enregistrements sonores des entretiens seront confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Tous les renseignements, ainsi que votre formulaire de consentement, seront conservés séparément, sous clé, au local de recherche de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits de manière sécuritaire 2 ans après les dernières publications. Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de l'étudiante en recherche, chargé de la codification et de sa directrice de recherche.

J'accepte que l'étudiante-chercheuse enregistre l'entretien individuel.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Séverine Haiat verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

ANNEXE C

INSTRUMENT DE MESURE

C1 : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

GUIDE D'ENTRETIEN

Durée : 60 minutes

Date de l'entretien :

Nom de l'enseignante :

Lieu :

Nombre d'élèves dans la classe :

Age de l'enseignante :

RENCONTRE, PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Accueillir l'enseignant, lui demander de ses nouvelles et le remercier pour sa disponibilité et sa collaboration.

- - > **Expliquer l'objectif de la recherche**
- - Décrire et comparer la relation entre l'enseignant et les enlevés de 1^{re} année du primaire dans deux systèmes éducatifs distincts, à savoir la France et le Québec.
- - L'entretien a pour objet de recueillir les pratiques déclarées des enseignants au regard de leur relation avec les élèves.
- - > **Expliquer les modalités de l'entretien**
Préciser que l'entretien sera enregistré et retranscrit et qu'il y aura des prises de notes afin de compléter l'enregistrement.
Rappeler que les données seront confidentielles et anonymes.
Rappeler durée de l'entretien : environ 60 minutes.
Présenter le déroulement de l'entretien : nous allons parler de votre profession en enseignement, de la manière dont vous concevez la relation enseignant- élèves, des missions et finalités de l'école.

1. Introduction : Mise en contexte (15 minutes)

1.1 J'aimerais pour commencer que vous me présentiez votre formation et votre expérience professionnelle.

Relances :

1.1.1 Depuis combien d'années êtes-vous enseignante ?

1.1.2. Depuis combien d'années enseignez- vous en 1^{re} année ?

1.1.3. Avez-vous reçu une formation continue ou une formation spécifique sur la relation enseignant-élèves ?

2. Nous allons maintenant parler de votre profession d'enseignante.

2.1. Pouvez-vous me préciser pourquoi vous avez choisi cette profession ?

2.2. Quel est, selon vous, le rôle principal de l'enseignante ?

Relance :

2.1.1. Si vous aviez à définir à de très jeunes enfants votre rôle, quelle métaphore utiliseriez-vous ?

3.1 Quel est selon vous le rôle de l'élève ?

Relance :

3.1.1. Si vous aviez à définir à de très jeunes enfants le rôle de l'élève, quelle métaphore utiliseriez-vous ?

4. Les missions et finalités de l'école

4.1. Pouvez-vous me parler des missions et des finalités de l'école, selon vous ?

Relance :

4.1.1. Pensez-vous que le système scolaire (règles, lois, textes législatifs) influence votre rôle ?

4.1.2. Pensez-vous que le système scolaire (règles, lois, textes législatifs) influence le rôle de l'école ?

4.1.3. Pensez-vous que le système scolaire (règles, lois, textes législatifs) influence le rôle de l'élève ?

5. La relation enseignante-élèves au sens large (10 minutes)

5.1. Selon vous, en quoi consiste la relation enseignante-élèves dans votre classe, à l'école ?

5.2. Dans votre classe, comment favorisez-vous une relation de qualité avec vos élèves ?

Relances :

5.1.1. Pouvez-vous me décrire une relation type que vous vivez ?

5.1.2. Avez-vous la même relation avec tous les élèves ?

5.1.3. Avez-vous la même relation avec les élèves en difficultés d'apprentissage ?

5.1.4. Avez-vous la même relation avec les enfants ayant des difficultés de comportement ?

5.1.5. Entre les garçons et les filles ?

Modèle de Pianta et Hamre (2007) – Perception des enseignantes (25 minutes)

Présentation rapide du modèle de Pianta et Hamre (2007), utilisé dans le cadre de cette recherche : mis en place par des chercheurs américains pour décrire et observer la qualité de la relation enseignant-élèves au regard de trois dimensions (lunettes) : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe, le soutien à l'apprentissage.

6. Le soutien émotionnel est la première dimension.

6.1. Selon vous, que signifie « soutenir émotionnellement » les élèves de 1^{re} année ?

6.2. Comment intervenez-vous pour « soutenir émotionnellement » les élèves ?

Pianta et Hamre définissent le soutien émotionnel comme la capacité de l'adulte à identifier les besoins et les émotions de l'enfant.

Cette dimension est subdivisée en quatre sections : climat positif de la classe, climat négatif de la classe, sensibilité de l'enseignante, considération pour le point de vue de l'élève. Pour chacune de ces questions, j'aimerais avoir votre point de vue. N'hésitez pas à donner des exemples concrets.

6.3. Selon vous, qu'est-ce qu'un climat positif dans une classe ?

6.4. Selon vous, qu'est-ce qu'un climat négatif dans une classe ?

6.5. Selon vous, à quoi correspond la sensibilité de l'enseignante ?

6.6. Selon vous, que signifie prendre en considération le point de vue de l'enfant ?

6.7. Y a-t-il des défis ou des difficultés auxquels vous devez faire face en ce qui concerne le soutien émotionnel dans votre classe ?

7. L'organisation de la classe dans le milieu scolaire est le 2^e élément qui définit une relation enseignant-élèves.

7.1. Selon vous, à quoi cela se réfère-t-il ?

Relances :

Selon Pianta et Hamre, l'organisation de la classe est l'aménagement de l'espace de la classe, mais également du temps scolaire, de la qualité des activités et du matériel proposés.

Cette dimension est composée de trois sections : gestion des comportements, maximisation du temps d'apprentissage et modalités d'apprentissage. Pour chacune de ces sections, j'aimerais avoir votre point de vue. N'hésitez pas à donner des exemples concrets.

7.2. Que signifie pour vous la gestion des comportements ?

7.3. Que signifie pour vous la maximisation du temps d'apprentissage (pas de perte de temps, enchaînement des tâches) ?

7.4. Quelles modalités d'apprentissage utilisez-vous (la façon dont les enseignants maximisent l'intérêt, l'engagement et les compétences des élèves ?

7.5. Y a-t-il des défis ou des difficultés auxquels vous devez faire face en ce qui concerne l'organisation de la classe ?

8. Le soutien à l'apprentissage est la dernière composante de la relation enseignant-élèves.

8.1. Selon vous, comment peut-on définir le soutien à l'apprentissage ?

Le soutien à l'apprentissage correspond pour Pianta et Hamre à la manière dont l'enseignant soutient le développement cognitif et langagier de l'enfant.

Le soutien à l'apprentissage est composé de trois sections : développement de concepts, qualité de la rétroaction et modelage langagier. Pour chacune de ces sections, j'aimerais avoir votre point de vue. N'hésitez pas à donner des exemples concrets.

8.2. Que signifie pour vous le développement de concepts ?

8.3. Que signifie pour vous une rétroaction de qualité ?

8.4. Que signifie pour vous le modelage langagier ?

8.5. Y a-t-il des défis ou des difficultés auxquels vous devez faire face en ce qui concerne le soutien à l'apprentissage ?

9. Conclusion – Synthèse de l'entretien (5 minutes)

Nous arrivons à la fin de l'entretien.

9.1. Avez-vous d'autres éléments à ajouter ? Des questions ? Demander à l'enseignante ses impressions.

9.2. Cela a-t-il été facile de répondre aux questions ?

9.3. Qu'est-ce qui vous a le plus marqué ?

Remercier chaleureusement l'enseignante d'avoir participé à l'entretien et lui redire combien sa collaboration est précieuse et importante pour notre recherche.

ANNEXE D

GRILLE DU CLASS (CLASSROOM ASSESSMENT SCORING SYSTEM)

OBSERVATION SHEET	
Teacher: _____ Observer: _____	
Start time: _____ End time: _____	
Number of adults: _____ Number of children: _____	
CONTENT (circle all; check majority): Lit/Lang Arts Math Science Social Studies Art Other: _____	FORMAT (circle all; check majority): Routine Whole group Individual time Meals/snacks Small group Free choice/centers
Circle appropriate score.	
Positive Climate (PC) • Relationships • Positive affect • Positive communication • Respect	Notes _____ 1 2 3 4 5 6 7
Negative Climate (NC) • Negative affect • Punitive control • Sarcasm/disrespect • Severe negativity	Notes _____ 1 2 3 4 5 6 7
Teacher Sensitivity (TS) • Awareness • Responsiveness • Addresses problems • Student comfort	Notes _____ 1 2 3 4 5 6 7
Regard for Student Perspectives (RSP) • Flexibility and student focus • Support for autonomy and leadership • Student expression • Restriction of movement	Notes _____ 1 2 3 4 5 6 7
Behavior Management (BM) • Clear behavior expectations • Proactive • Redirection of misbehavior • Student behavior	Notes _____ 1 2 3 4 5 6 7
Productivity (PD) • Maximizing learning time • Routines • Transitions • Preparation	Notes _____ 1 2 3 4 5 6 7
Instructional Learning Formats (ILF) • Effective facilitation • Variety of modalities and materials • Student interest • Clarity of learning objectives	Notes _____ 1 2 3 4 5 6 7
Concept Development (CD) • Analysis and reasoning • Creating • Integration • Connections to the real world	Notes _____ 1 2 3 4 5 6 7
Quality of Feedback (QF) • Scaffolding • Feedback loops • Prompting thought processes • Providing information • Encouragement and affirmation	Notes _____ 1 2 3 4 5 6 7
Language Modeling (LM) • Frequent conversation • Open-ended questions • Repetition and extension • Self- and parallel talk • Advanced language	Notes _____ 1 2 3 4 5 6 7
Classroom Assessment Scoring System® (CLASS®) by Robert C. Pianta, Karen M. LaParo, & Bridget K. Hamm. Copyright © 2008 by Teachstone Training, LLC. All rights reserved. No portion of the Pre-K-3 Forms may be reproduced or distributed for any purpose without prior written consent from Teachstone Training, LLC. www.teachstone.com.	



SCORING SUMMARY SHEET

Teacher: _____ Observer: _____
 Center/ID: _____ Date: _____
 Start time: _____ End time: _____

DIRECTIONS
 Copy scores from observation sheets. Compute average scores for each dimension by adding cycle scores and then dividing by the number of cycles completed.
 Finally, compute domain scores as indicated.

	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4	Cycle 5	Cycle 6	Average
Number of students							
Number of adults							
Academic content (circle all; check majority)	Lit/Lang/Arts Math Social Studies Science Art Other: _____	Lit/Lang/Arts Math Social Studies Science Art Other: _____	Lit/Lang/Arts Math Social Studies Science Art Other: _____	Lit/Lang/Arts Math Social Studies Science Art Other: _____	Lit/Lang/Arts Math Social Studies Science Art Other: _____	Lit/Lang/Arts Math Social Studies Science Art Other: _____	
Format (circle all; check majority)	Routine Meals/Snacks Whole group Free choice/centers Individual time Small groups	Routine Meals/Snacks Whole group Free choice/centers Individual time Small groups	Routine Meals/Snacks Whole group Free choice/centers Individual time Small groups	Routine Meals/Snacks Whole group Free choice/centers Individual time Small groups	Routine Meals/Snacks Whole group Free choice/centers Individual time Small groups	Routine Meals/Snacks Whole group Free choice/centers Individual time Small groups	
Start time							
End time							
PC	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
NC	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
TS	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
RSP	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
BM	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
PD	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
ILF	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
CD	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
OF	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	
LM	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	

Emotional Support

$$\frac{PC + \text{reversed NC} + TS}{\text{RSP}} \div 4 = \boxed{}$$

To reverse NC, subtract average score from 8.

Classroom Organization

$$\frac{BM + PD + ILF}{3} = \boxed{}$$

Instructional Support

$$\frac{CD + OF + LM}{3} = \boxed{}$$

Classroom Assessment Scoring System (CLASS) by Robert C. Pianta, Karen M. LaParo, & Bridget K. Hayes. Copyright © 2008 by Teachers Training, LLC. All rights reserved. No portion of the Pre-K-3 Forms may be reproduced or distributed for any purpose without prior written consent from Teachers Training, LLC. www.teachers.com.

BIBLIOGRAPHIE

- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, 44(4), 709.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue française de pédagogie*, 107(2), 123-139.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres: rapport à Lionel Jospin, ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Baribeau C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barrère, A. (2006). Comment les enseignants et les élèves font-ils pour vivre ensemble ? Dans G. Chapelle, D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école*, 165-174. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(001), 45-67.
- Bélanger, J., Thomazet, S. et Mérini, C. (2013). Agir ensemble et lois France-Québec : état des lieux dans les lois françaises et québécoises. *Education & Formation* (e-300), 31-51.
- Bigras, N. (2018). Les résultats préliminaires de l'étude comparative de la qualité des interactions en classes maternelles de Grenoble et en CPE de Montréal accueillant des enfants de 3 ans. *Conférence : L'éducation à la petite enfance s'invite dans la campagne électorale*, 20 septembre 2018, Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://uqam.ca.panopto.com/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=16ed5e3c-7903-4a69-b7e4-a966016a9434>

- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 272-301.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (2018). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss (Vol. 1). Random House. Furman, W., & Buhrmester, D.(2009). Methods and measures : The network of relationships inventory : Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.
- Bressoux, P., Dessus, P. et Lima, L. (2020). Réduction de la taille des classes : évaluer les effets au-delà des modifications de performances. *Dans 32^e Colloque de l'ADMEE Europe*.
- Broadfoot, P. et Osborn, M. (1994). Politique nationale et pratique pédagogique. Comment utiliser la recherche comparative pour mieux comprendre les changements en éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 01, 63-75.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology : Theoretical models of human development* (5e éd., 993–1028). New York : John Wiley & Sons Inc.
- Cantin, G., Charron, A., Bouchard, C. et Lemire, J. (2014). Démarche de développement professionnel d'enseignantes de maternelle 4 ans à l'aide du CLASS. *Communication présentée au 82^e Congrès de l'ACFAS. Université Concordia, Montréal*.
- Carbonneau, M. et Legendre, M. F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Cattonar, B. (2006). Comment les enseignants du secondaire conçoivent-ils et vivent-ils leur métier ? Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école*. (153-163). Paris : Presses Universitaires de France.
- Chartrand, C. (2008). *Comprendre l'expérience de la relation maître-élève(s) selon l'approche phénoménologique : le point de vue d'enfants de cinquième année du primaire*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/897>

- Code de l'éducation (2019, novembre 29). art. L111-1. [France]. Récupéré de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>
- Permissible Medical Experiments in Trials of War Criminals before the Nuremberg Military Tribunals under Control Council Law No. 10, Vol. 2, pp. 181-182. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1949.
- Conseil supérieur de l'éducation (1971). *L'activité éducative*. Rapport annuel 1969/70.
- Cosnefroy, O. (2010). *Âge d'entrée à l'école élémentaire, habiletés d'autorégulation en classe et devenir scolaire des enfants* (Thèse de doctorat). Université de Nantes.
- Cosnefroy, O., Nurra, C. et Dessus, P. (2016). Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant. *Education et Formations*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 29-51.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève, Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- Cusset, P.-Y. (2014). *Les pratiques pédagogiques efficaces : Conclusion de recherches récentes*. Paris : France stratégie.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.
- Delors, J. (1999). L'Éducation : un trésor est caché dedans. [Rapport : Commission internationale sur l'éducation pour le XXIe siècle]. *Education Quarterly Review*, 6(1), 10.
- De Villepin, D. et De Robien, G. (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*. Paris : Journal Officiel.
- Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P. et Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire. *Collections et bulletins de l'ÉLDEQ* 6(2).

- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 1, 103-117.
- Dessus, P., Cosnefroy, O. et Joët, G. (2014). Évaluer la qualité des interactions enseignant-élèves en début de scolarité : Qualités psychométriques d'une adaptation française du CLASS. *Communication présentée au 26^e Colloque de l'ADMEE Europe, Marrakech, Maroc.*
- Donneur, A., Brassard, L., Gravel, P. et Delay, D. (1983). L'évaluation des politiques en relations internationales : Le cas de la coopération franco-québécois en éducation. *Études internationales*, 14(2), 237-254.
- Dubreucq, E. (2004). *Une Éducation Républicaine*. Paris : Vrin.
- Durkheim, É. (2002). *L'éducation morale : cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.html
- Duval, S. (2015). *La qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgés de cinq ans* (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147-181.
- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). Transition de l'élève de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 147-181.
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education*, 39(3), 1-27.
- Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. (accepté). La qualité éducative à l'éducation préscolaire. Dans Charron, A., Lehrer, J., Boudreau, M. et Jacob, E. (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec, 20 mai 2020.
- Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, (41), 20-30.

- Fabre, M. (2002). Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. *Éducation et francophonie*, XXX(1), 39-59.
- Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, 2, 295-304.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Sherbrooke : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Récupéré de https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf
- Fortin, A., Prud'homme, L. et Gaudreau, N. (2016). Du côté de la recherche. Le recours au système d'émulation par les enseignants du primaire. *La foucade*, 7-9.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 2004(103), 45-54.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2009). Passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan ! *Actes de la Recherche*, 7, 239-271.
- Gauthier, R.-F. et Le Gouvello, M. (2009). *L'instauration d'un « socle commun de connaissances et de compétences » en fin de scolarité obligatoire en France en 2005-2006 : « politisation » du champ curriculaire et renouvellement des savoirs mobilisés*. Bruxelles : Knowledge and Policy in education and health sectors. Récupéré de http://www.prisme-asso.org/wp-content/uploads/save/pdf/France_educ-rapportfinal17h24.pdf
- Genoud, P. A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves* (Thèse de doctorat). Université de Fribourg.
- Giol, F. (2013). *Politiques et idéaux éducatifs de l'École française et québécoise (1963-2004). Évolutions et enjeux des discours relatifs aux valeurs et aux finalités de l'éducation scolaire du rapport Parent au rapport Thélot*. (Thèse de doctorat). Université Lumière Lyon 2.

- Gohier, C. (2003). Les finalités de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 30(1), 1-6.
- Gonnet, J. (1997). Groux (Dominique), Porcher (Louis). L'éducation comparée. *Revue française de pédagogie*, 121(1), 163-164.
- Gouvernement du Québec (1996). Les États généraux sur l'éducation. Rénover notre système d'éducation, dix chantiers prioritaires. Rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Groux, D. et Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris : Nathan.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121(1), 111-139.
- Groux, D., Porcher, L., Tasaki, N., Rust, V. D. et Perez, S. (2003). *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation : Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Guetterman, T. C., Creswell, J. W., Deutsch, C. et Gallo, J. J. (2019). Process evaluation of a retreat for scholars in the first cohort : The NIH Mixed Methods Research Training Program for the Health Sciences. *Journal of mixed methods research*, 13(1), 52-68.
- Guillemette, F., Guillemette, M., Luckerhoff, J. et Plouffe, M.-J. (s.d). *La collecte de données en recherche qualitative*.
- Gutierrez, L., Besse, L. et Prost, A. (2012). *Réformer l'école : L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-197)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et K. L. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, 49–83. Baltimore : Paul H Brookes Publishing.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon : Routledge.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.

- Jacomino, B. (2010). La controverse française sur l'école : essai de cartographie. *Le philosophoïre*, 1, 57-70.
- Joannert, P. (2002). Compétences et socioconstructivisme. *Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Jouan, S. (2012). *Enseignement mutuel et enseignement simultané. Quelle conception de l'apprentissage se cache derrière le choix pédagogique simultané par le Ministère Guizot en France?* (Mémoire de recherche). Lyon : ISPEF.
- Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lacourse, F. (2013). Regard de finissants en enseignement sur les finalités de l'école québécoise. *Phronesis*, 2(2-3), 50-62.
- Landry, S., Mélançon, J., Boudreau, M., Duval, S., Pagé, P. et Gravel, F. (2017). Le CLASS pour évaluer l'impact d'une formation en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 87-104.
- Langevin, L. (1996). Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève. Dans *Actes du 16^e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Lapointe, C. (2008). *Revue des recherches concernant les conditions d'implantation et les retombées relatives à la diminution du nombre d'élèves par classe*. Université de Laval et CRIRES.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lemire, I. (2012). *L'incidence de la relation maître-élève sur la motivation d'élèves du primaire provenant de milieux défavorisés* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : Éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24(1), 91-128.

- Lenoir, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Levasseur, L. (2012). L'école québécoise et la « culture scolaire » : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs. *Phronesis*, 1(4), 71-83.
- Loisy, C., Coquidé, M., Prieur, M., Aldon, G., Magneron, N. et Mercier-Dequidt, C. (2014). Évaluation des compétences du Socle commun en France : tensions et complexités. Dans C. Dierendonck (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 257 à 267). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. et Pons, X. (2016). Gouverner l'école par ses résultats ? Une comparaison France-Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 29-34.
- Meirieu, P. (2001). *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 : quels défis et quelles conséquences pour les politiques de l'UNESCO*. Paris : UNESCO
- Meirieu, P. (2006). *École : demandez le programme !*. Paris : ESF.
- Mesli, S. (2006). *La coopération franco-québécoise dans le domaine de l'éducation de 1965 à nos jours* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Meuret, D. (2013). *Pour une école qui aime le monde : les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Meuret, D. (2014). L'école du socle sans le socle : le cas du Québec. *Cahiers Pédagogiques*, 515, 17-18.
- Meuris, G. (2008). L'Éducation Comparée, pour faire connaissance. *Recherches & éducations*. Numéro inédit.
- Morales Perlaza, A. (2012). Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- National Research Council. (2000). *How students learn : Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC : The National Academies Press. doi : 10.17226/10126.

- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 56-87.
- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE
- OCDE (2019). *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves*, PISA. Paris : Éditions OCDE
- Osborn, M. (2006). Promouvoir la qualité : comparaisons internationales et questions méthodologiques. *Éducation et sociétés*, 2, 163-180.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (231-314). Paris : Armand Colin.
- Parent, A. M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec : tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire. A. Les structures et les niveaux de l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html
- Perrenoud, P. (1995). Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable. *Les Sciences de l'Éducation face aux interrogations du public : Cahiers de la section des sciences de l'éducation* (Numéro spécial), 123-135.
- PFEQ (2011). Programme de formation de l'école québécoise. Québec : Gouvernement du Québec.
- Pianta, R. C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61-80.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington : American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Laparo, K. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K manual*. Baltimore, MD : Brookes Publishing.

- Pianta, R. C. et Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes : Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R., Downer, J. et Hamre, B.K (2016). Quality in early education classrooms : Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 119-137.
- Postic, M. (2015). *La relation éducative*. Paris : Presses universitaires de France.
- Potvin, P., et Paradis, L. (2000). Facteur de réussite dès le début du préscolaire et du primaire. Rapport de recherche présenté au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire. *Études et Recherches*, 5(3), 3-178.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Prost, A. (2006). Réformes possibles et impossibles. Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (p. 89-102). Paris : Presses Universitaires de France.
- Prost, A. (2010). *École, histoire et nation*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Le Seuil.
- Raby, C. (2007). Courants pédagogiques, objets et agents d'apprentissage. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories de l'apprentissage. De la pratique à la théorie*. Anjou : Les éditions CEC.
- Raveaud, M. (2007). L'éducation comparée : nouveaux débats pour des paradigmes bicentennaires. *Revue internationale de politique comparée*, 14(3), 377-384.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn : A view of what education might become*. Columbus. Ohio : Charles Merrill.
- Rousseau, J.-J. (2010). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211.

- Saillot, É. (2018). Conforter une école bienveillante et exigeante : représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 29, 20-30.
- Sanders, W. L. et Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approche* (4^e éd.) (p. 191-217). Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance: une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages?. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (29), 570-664.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.
- Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286.
- Thélot, C. (2004). *Les Français et leur École: le miroir du débat*. Paris : Dunod.
- Thélot, C. (2013). Les missions de l'école en France, contribution de l'école catholique. *Revue Projet*, 2, 4-12.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants* (Thèse de doctorat). Université Paul Valéry - Montpellier III.
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : Psychologie de la relation éducative*. Paris : Odile Jacob.