

## Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés

Lise Lemay, Joanne Lehrer et Marlyne Naud

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dse/1663>  
DOI : 10.4000/dse.1663  
ISSN : 2272-9968

### Éditeur

Presses universitaires du Midi

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2017  
Pagination : 15-34  
ISBN : 978-2-8107-0515-3  
ISSN : 1296-2104

Ce document vous est offert par Université du Québec à Montréal



Université du Québec à Montréal

### Référence électronique

Lise Lemay, Joanne Lehrer et Marlyne Naud, « Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 37 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 13 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1663> ; DOI : 10.4000/dse.1663

---



Les dossiers des sciences de l'éducation est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## **Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés**

**Lise Lemay**

Université du Québec à Montréal, Canada

**Joanne Lehrer**

Université du Québec en Outaouais, Canada

**Marlyne Naud**

Université du Québec à Montréal, Canada

### **Introduction**

L'ensemble des textes de ce numéro spécial traite de la mesure de la qualité en contexte éducatif. Il faut savoir que certains situent la « qualité » comme un concept technique, dérivé de la gestion, et permettant d'assurer la standardisation, la prédictibilité et le contrôle d'un produit (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Se rapportant à la modernité et à une épistémologie positiviste, le concept de qualité serait teinté de valeurs et d'un historique étroitement liés à un contexte social, politique, culturel associé à la conception de l'enfant et de l'enfance. Cette critique amène Dahlberg et ses collègues (2007) à proposer un substitut au concept universel, objectif et normé de « qualité », soit une approche culturellement sensible fondée sur la signification que les acteurs attribuent aux formes de soins et d'éducation bénéfique pour les enfants. Ces auteurs valorisent l'approche de « faire sens » (une traduction de l'anglais [meaning making]) associée au postmodernisme, puisqu'ils la considèrent comme étant plus contextualisée, dynamique et subjective et estiment qu'elle permet de reconnaître la diversité culturelle.

Le faire sens, dans une perspective postmoderniste, s'est développé en réaction au modernisme et au discours dominant de la qualité (Fenech, Giugni & Bown, 2012; Tobin, 2005). Par contre, le faire sens demeure difficile à opérationnaliser pour quiconque souhaite améliorer les pratiques à l'intérieur d'un réseau possédant des ressources limitées. Il nous semble donc prématuré de jeter le bébé avec l'eau du bain et renier l'épistémologie positiviste qui s'avère utile pour fournir un cadre de base et en arriver à mesurer les pratiques favorables pour accompagner les enfants en contexte éducatif. Justement, le livre de Dahlberg et ses collègues (2007) intitulé « *Au-delà de la qualité* » fait naître chez nous l'idée de la pertinence d'une base commune de la qualité, de pratiques faisant consensus pour assurer le développement, l'apprentissage et le bien-être des

enfants, comme tremplin préalable à toutes discussions. C'est à partir d'une base commune qu'il nous semble possible d'aller plus loin dans la réflexion pour améliorer les pratiques adoptées dans un contexte spécifique, autant au niveau d'un groupe qu'à l'échelle d'un réseau provincial. Cette idée d'approche que nous qualifions d'hybride fait émerger la question de comment unir le meilleur du modernisme et du postmodernisme, soit utiliser des résultats de recherches et d'instruments reconnus pour mesurer la qualité, sans tomber dans le piège de l'universalisme ?

Pour tenter d'y répondre, cet article recense les études menées à l'aide d'un instrument de mesure de la qualité des interactions de plus en plus répandu, le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta, La Paro & Hamre, 2008b), dans des contextes autres que celui des États-Unis, et ce, pour faire ressortir certaines conditions du processus de faire sens requis dans l'adoption d'un outil de mesure de la qualité hors du contexte dans lequel il a été développé et validé. Il conclut sur les implications associées à l'utilisation de cet outil dans des études internationales et comparatives où existent simultanément des différences culturelles et des zones de convergence.

### **Les pratiques favorables au développement, à l'apprentissage et au bien-être des enfants : une coexistence de « qualité » et de « faire sens » ?**

Regardons du côté de recherches internationales ayant considéré la qualité davantage comme un concept objectif normé se mesurant à l'aide d'une grille d'observation. Plusieurs ont constaté qu'une simple traduction ou application calquée d'un instrument de mesure américain ne suffisait pas à rendre compte des réalités de leurs milieux et qu'il fallait en plus procéder à des adaptations de son contenu pour qu'il soit plus collé sur leur propre conception de l'enfance et de l'éducation à la petite enfance (p.ex. Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers & Bernard, 2004; Gahwaji, 2008; Hu, 2013; Li, Hu, Pan, Qin & Fan, 2014; Sheridan, Giota, Han & Kwon, 2009; Sylva *et al.*, 2006). En outre, Tietze, Cryer, Bairrão, Palacios et Wetzell (1996) ont mesuré et comparé la qualité des processus dans cinq pays, soit l'Autriche, l'Allemagne, l'Espagne, les États-Unis et le Portugal. Alors que l'instrument utilisé a bel et bien permis à ces chercheurs de mesurer la qualité en fonction de la base commune qu'il représente, ceux-ci ont rapporté qu'une partie importante des scores de qualité obtenus s'expliquait par des différences culturelles entre les pays. L'ensemble des études mentionnées précédemment ont donc en commun d'avoir considéré la qualité comme un concept objectif, se mesurant avec une même échelle, mais toutes ont aussi adapté cette échelle à leur réalité respective. En d'autres mots, bien qu'il existe des différences culturelles, il semble aussi possible, en parallèle, de partager une certaine base commune (Rogoff, 2003). En outre, des valeurs ou objectifs feraient consensus pour le développement, l'apprentissage et le bien-être des enfants et seraient à la base de plusieurs définitions des pratiques considérées de qualité (Balageur, Mestres & Penn, 1990; Samuelsson, Sheridan & Williams, 2006; Sheridan, 2009).

Une telle approche hybride entre la « qualité » – pratiques consensuelles – et le « faire sens » – adaptations culturelles et contextuelles – comporterait trois défis : 1) cibler une base commune aux pratiques qui assurent le développement, l'apprentissage et le bien-être des enfants ; 2) trouver un instrument approprié pour les mesurer ; 3) respecter la contextualisation et la subjectivité malgré le fait de chercher la convergence (Limlingan, 2011).

Une base commune : la qualité des interactions

Il n'est pas simple d'identifier les pratiques favorables au développement, à l'apprentissage et au bien-être des enfants constituant la base commune de notre approche hybride. En effet, la qualité a souvent été mesurée de façon globale et un tel score composite ne permet pas de saisir les pratiques qui prédisent précisément des retombées positives pour les enfants (Anders *et al.*, 2012 ; Lehrer, Lemay & Bigras, 2015 ; Lemay, Bigras & Bouchard, 2014). Lorsqu'il est question des expériences plus spécifiques vécues par les enfants en contexte éducatif, la qualité des interactions ressort régulièrement importante, tant d'un point de vue théorique (Bronfenbrenner & Morris, 1998 ; Vygotski, 1978), que d'un point de vue empirique (Howes *et al.*, 2008 ; Lemay *et al.*, 2014 ; Mashburn, 2008 ; Sabol, Soliday Hong, Pianta & Burchinal, 2013 ; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004 ; Tietze *et al.*, 1996). À la lumière de ce qui précède, les interactions semblent constituer le mécanisme principal par lequel l'enfant se développe et apprend (Sabol, Soliday Hong, Pianta & Burchinal, 2013). Ainsi, même s'il existe une part de subjectivité dans leur opérationnalisation, les interactions dans un groupe donné apparaissent faire consensus comme étant situées à la base des services de qualité offerts aux enfants, étant l'influence la plus directe du contexte éducatif.

Un instrument pour mesurer la qualité des interactions : le CLASS

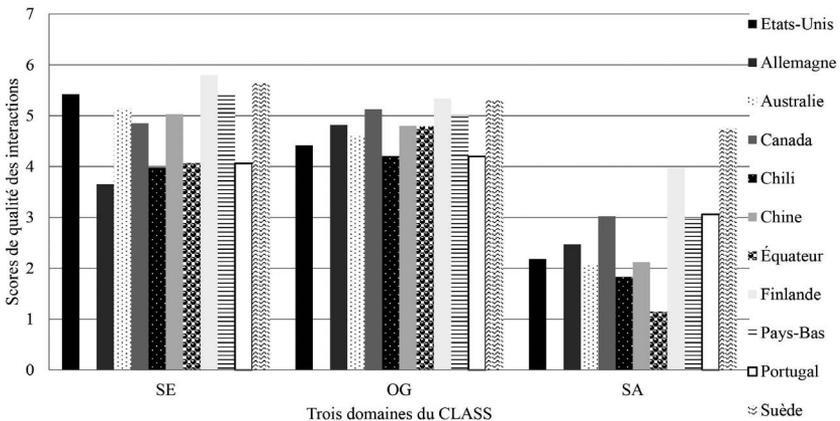
À ce jour, plusieurs instruments sont utilisés pour mesurer la qualité dans les contextes éducatifs de la petite enfance. Il y a la famille des *Environment Rating Scales* (ECERS ; Harms & Clifford, 1980 ; ECERS-R ; Harms, Clifford & Cryer, 2005 ; ITERS ; Harms, Cryer & Clifford, 1990 ; ITERS-R ; Harms, Cryer & Clifford, 2006 ; FCCERS ; Harms, Cryer & Clifford, 2007) et ses adaptations culturelles (p.ex. Gahwaji, 2008 ; Kärby & Giota, 1994 ; Lim, 1983 ; Sylva *et al.*, 2006) ; le *Caregiver Interaction Scale* (CIS ; Arnett, 1989) ; ainsi que l'*Observational Record of the Caregiving Environment* (ORCE ; NICHD Early Child Care Research Network, 1996). Cependant, chacun de ces instruments comporte comme limite de ne pas inclure toutes les facettes des interactions de qualité. Par exemple, les *Environment Rating Scales*, dont la version largement utilisée pour les groupes d'enfants d'âge préscolaire l'*Early Childhood Environment Rating Scales* (ECERS), incluent peu d'items relatifs aux interactions en général, ce qui fait qu'elles s'accompagnent souvent d'autres instruments comme le CIS. Le CIS quant à lui a été développé à partir des écrits publiés entre 1976 et 1985 et ne prend donc pas en compte les résultats des recherches plus récentes sur les interactions favorables pour le

développement, les apprentissages et le bien-être des enfants (p.ex. interactions visant la gestion des comportements ou le soutien au développement langagier). L'ORCE contient un grand nombre d'items relatifs aux interactions et ceux qui corrélaient le plus avec le développement des enfants ont été conservés pour créer un nouvel instrument (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004). Cet instrument optimisé, le CLASS (Pianta, La Paro, *et al.*, 2008b), a été largement adopté au cours des dernières années.

L'utilisation du CLASS est bien documentée aux États-Unis, mais elle est de plus en plus courante à travers le monde comme en témoigne nombre d'écrits très récents recensés (voir Tableau 1 en annexe). Il est intéressant de noter que, à première vue, les auteurs rapportent l'existence de minimales différences contextuelles entre les résultats obtenus à l'international et ceux obtenus aux États-Unis. En Finlande, Salminen et ses collaborateurs (2012) ont regardé les profils de qualité des interactions émergeant de leur échantillon. Ils ont dégagé quatre groupes d'enseignantes offrant un certain style d'interaction aux enfants, un résultat se distinguant quelque peu des cinq profils ressortis d'une étude américaine (LoCasale-Crouch *et al.*, 2007). Ils ont attribué ces différences aux variations contextuelles, notamment l'expression de renforcement positif des enseignants finlandais, plus subtiles et contenues que ce qui serait effectué aux États-Unis. En Chine, Hu, Fan LoCasale-Crouch, Cheng et Yang (2016) ont dégagés quatre profils de qualité relativement similaires à ceux obtenus dans l'étude finlandaise. Par contre, alors que les profils de la recherche américaine sont discriminés sur la base de la qualité du soutien à l'apprentissage et que ceux de la recherche finlandaise se distinguent en particulier par la qualité du soutien émotionnel, aucun domaine ne ressort plus important qu'un autre pour les profils de la recherche chinoise. Pour les auteurs, ce résultat suggère que ces interactions seraient possiblement moins variées chez les enseignants chinois. Treviño et ses collègues (2013; 2012) ont aussi dégagé quatre profils de qualité des interactions au Chili, quoique les styles qui les composent se distinguent de ceux retrouvés dans les profils des chercheurs finlandais. Ces auteurs se sont penchés sur l'importance de bien arrimer le développement professionnel aux besoins de ces différents regroupements d'enseignantes. Aux Pays-Bas, Akgündüz et Plantenga (2014) ont indiqué que les niveaux de qualité observés étaient plus faibles que ceux de la Finlande, ce qu'ils ont expliqué par les niveaux possiblement exceptionnels de qualité dans ce dernier pays. En comparaison aux États-Unis, des niveaux de qualité légèrement plus élevés sont notés en Australie (Tayler, Ishimine, Cloney, Cleveland & Thorpe, 2013) et au Canada (Bouchard, Cantin, Charron, Crépeau & Lemire, 2014), alors que des niveaux de qualité plus faibles sont rapportés au Chili (Leyva *et al.*, 2015; Treviño *et al.*, 2012) et en Chine (Hu, Dieker Yang & Yang, 2016). Au Portugal, des chercheurs ayant utilisé le CLASS version infant rapporte des scores similaires à ceux d'études américaines (Barros *et al.*, 2016). Malgré de petites variations locales, autant en Finlande (Pakarinen *et al.*, 2010), qu'en Suède (Norling, Sandberg & Almqvist, 2015), qu'aux Pays-Bas (Akgündüz & Plantenga, 2014), qu'au Portugal (Cadima, Peixoto & Leal, 2014), qu'en

Allemagne (Stuck *et al.*, 2016; von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014), qu'en Australie (Tayler *et al.*, 2013), qu'en Chine (Hu, Dieker *et al.*, 2016; Hu, Fan, Gu & Yang, 2016), qu'au Chili (Leyva *et al.*, 2015), qu'au Canada (Besnard, 2014; Bouchard *et al.*, 2014; Cantin, Charron, Bouchard & Lemire, 2014; Duval, Bouchard, Hamel & Pagé, 2016), des tendances similaires aux résultats américains sont notées. Tous observent des niveaux de qualité modérée-élevée pour le domaine de soutien émotionnel et de l'organisation du groupe et modérée-faible pour le domaine du soutien à l'apprentissage. La Figure 1 illustre les niveaux de qualité des interactions observés à travers le monde et aux États-Unis.

Figure 1. Scores de qualité des interactions aux trois domaines du CLASS (soutien émotionnel [SE], organisation du groupe [OG], soutien à l'apprentissage [SA]) par pays



Donc, le CLASS semble recevoir la reconnaissance des chercheurs à l'international. Les résultats obtenus par les chercheurs qui l'utilisent s'avèrent d'autant plus robustes compte tenu de l'application généralisée de procédures rigoureuses de formation et de certification des observateurs avec les collectes de données, ainsi que d'accords interjuges en cours des collectes. Soulignons toutefois que, dans certains documents consultés, les données méthodologiques relativement à la certification des observateurs (Besnard, 2014; Norling *et al.*, 2015; Pakarinen *et al.*, 2010; Tayler *et al.*, 2013) ou aux procédés d'accords interjuges (Bouchard *et al.*, 2014; Cantin *et al.*, 2014) n'étaient pas présentées. Cette diffusion d'un instrument dont les domaines et dimensions font en général consensus comporte ses avantages, mais présente également certaines limites puisqu'elle semble tout de même sujette à des variations contextualisées lorsque son utilisation est davantage approfondie.

Mesurer la qualité des interactions en respectant la contextualisation et la subjectivité : trois enjeux pour l'utilisation du CLASS à l'international

À l'heure actuelle, le CLASS Pre-K (Pianta, La Paro, *et al.*, 2008b) est de plus en plus répandu dans le monde, et de nombreuses extensions sont progressivement disponibles, comme le CLASS infant (Hamre, La Paro, Pianta & LoCasale-Crouch, 2014), le CLASS toddler (La Paro, Hamre & Pianta, 2012), le CLASS K-3 (Pianta, La Paro & Hamre, 2008a), ainsi que des versions pour le primaire (Pianta, Hamre & Mintz, 2012) et le secondaire (Pianta, Hamre, Hayes, Mintz & La Paro, 2008). Les recherches à venir conduites avec ces outils permettront de fournir un portrait de la qualité des interactions à partir d'indicateurs issus d'un cadre théorique solide et de nombreux résultats empiriques. Cela dit, plusieurs enjeux à la diffusion d'un instrument ont été soulevés dans les recherches internationales ayant utilisé un autre outil de mesure de la qualité, l'*Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS), hors des États-Unis où il a été conceptualisé. Développée dans les années 80 et utilisée depuis dans un nombre impressionnant d'études menées dans divers pays, il y a fort à apprendre des leçons tirées de l'application de cette échelle en contexte varié, afin d'en respecter la contextualisation et la subjectivité malgré le fait de chercher la convergence. Voici donc trois questions soulevées par l'expérience des chercheurs ayant conduits ces études et leurs liens avec la diffusion de plus en plus répandue du CLASS à l'international.

### *Validité de l'échelle*

Avant le CLASS, l'ECERS a été traduit en plusieurs langues et utilisé dans de nombreux pays. Tietze, Bairrão, Leal, et Rossbach (1998) qui ont procédé à la traduction et l'adaptation de l'ECERS en Allemagne et au Portugal, ont souligné l'efficacité d'une approche coordonnée pour y parvenir. Cette coordination entre les chercheurs des deux pays, les auteurs de l'instrument et le personnel de recherche leur a permis de cerner des différences culturelles dès le début de la démarche afin d'assurer la validité de construit dans les deux nouvelles versions de l'outil.

Ainsi, les mots et expressions de sens commun retrouvés dans les instruments de mesure nord-américains peuvent semer la confusion ailleurs ou encore une société peut ne pas adhérer à des valeurs sous-jacentes à ces mots ou expressions (Calder, 1996). À l'inverse, des items très importants dans un contexte peuvent être omis de l'instrument original. Ainsi, alors qu'il serait possible d'observer des pratiques très intéressantes, voire centrales, par rapport à une orientation donnée, l'instrument retenu pourrait ne pas avoir d'espace permettant d'en rendre compte (Calder, 1996). L'étude de Hu (2013) effectuée en Chine révèle à ce sujet que le personnel éducateur n'adhérait pas à certains éléments de la qualité présents dans l'ECERS, tels que la présence d'un coin pour se retirer, une proportion importante de temps destinée au jeu libre et l'acceptation de la diversité. Dans cette même étude, Hu (2013) indique que la vision chinoise, qui privilégie la collectivité au-delà de l'individu et se traduit par un enseignement

dirigé par l'adulte, un fonctionnement pour le bien-être du groupe et l'atteinte d'objectifs communs, n'est pas représentée dans l'ECERS. En fait, la vision de la qualité basée sur de telles valeurs entre en quelque sorte en opposition avec l'intervention démocratique préconisée en Amérique du Nord.

Pour pallier ce problème, les études menées à l'international avec l'ECERS ont en commun d'avoir adapté l'instrument en retirant des items, en en ajoutant ou en complétant d'autres mesures afin de répondre davantage à leur réalité socioculturelle et d'assurer une plus grande cohérence avec les programmes éducatifs en place (Aboud, 2006 ; Isley, 2000 ; Sylva, Siraj-Blatchford & Taggart, 2003). C'est notamment le cas de l'ECERS-E (Sylva *et al.*, 2003), une extension de l'ECERS originale développée en Angleterre afin de mesurer d'autres pratiques de qualité relevant davantage du curriculum anglais. Déjà avec l'expérience du CLASS, il est possible de constater que certaines dimensions suscitent des discussions et pourraient nécessiter une adaptation contextualisée. Par exemple, la dimension « productivité » portant un regard sur la maximisation du temps d'apprentissage semble aller à l'encontre de l'approche du programme éducatif québécois qui recommande de suivre le rythme de l'enfant (gouvernement du Québec, 2007). D'autres chercheuses canadiennes valorisent aussi le respect de ce rythme individuel, plutôt que de celui de l'horloge (Rose et Whitty, 2010). En Finlande, c'est la dimension « climat négatif » qui ne correspond pas aux pratiques pouvant être démontrées par le personnel éducateur (Pakarinen *et al.*, 2010). Au Portugal aussi cette dimension a été retirée sans que les auteurs n'expliquent pourquoi (Cadima *et al.*, 2014). De façon similaire, des chercheurs suédois ont aussi omis cette dimension, ainsi que celles de gestion des comportements et de productivité (Norling *et al.*, 2015). Puisque les éducatrices ont comme mandat de suivre les intérêts des enfants, passer une grande proportion de temps à l'extérieur et en jeu libre, ces chercheurs ont considéré que ces trois dimensions n'étaient pas pertinentes dans le contexte préscolaire suédois.

À la lumière de ce qui précède, il est légitime de se demander si le CLASS peut être utilisé sans être adapté aux réalités culturelles comme c'est le cas actuellement. Advenant adaptation, une question se pose alors selon Ishimine et Tayler (2014) à savoir si l'instrument demeure toujours valide ? Autre aspect constituant une force de cette mesure de la qualité des interactions, mais s'avère aussi une limite considérable pour les chercheurs internationaux, le fait que les observateurs doivent annuellement obtenir une certification en ligne, en regardant et cotant des vidéos développées aux États-Unis, afin d'assurer leur fidélité. Déjà, des traductions des vidéos de pratique et des tests de certification ont été mis en place, notamment en Équateur (Araujo *et al.*, 2014) et au Chili (Leyva *et al.*, 2015). Le tout doit généralement être coordonné avec les experts de *Teachstone*, l'organisation responsable du CLASS aux États-Unis. Dans le cadre de cet article, il semble toutefois intéressant de se demander si les observateurs certifiés à partir de ces adaptations, bien qu'ils soient fidèles entre eux comme en témoignent les bons accords interjuges obtenus, finissent par être

exposés aux mêmes interactions que les milliers d'observateurs certifiés à l'aide des vidéos américaines ou finissent-ils par passer à côté de certaines pratiques au cœur des interactions de qualité. Est-ce que ce processus assure vraiment la validité des observateurs qui auront à observer en contextes internationaux (Ishimine et Tayler, 2014) ?

### *Fidélité de l'échelle*

Depuis nombre d'années, les preuves s'accroissent aux États-Unis et à l'international concernant les faiblesses des propriétés psychométriques de l'ECERS. Ainsi, même si les chercheurs indiquent que l'ECERS puisse être utilisé partout dans le monde, ils soulignent toutefois la difficulté à répliquer la structure de l'outil, notant souvent un nombre différent de facteurs que les six sous-échelles rapportées par les auteurs (Gordon, Fujimoto, Kaestner, Korenman & Abner, 2013; Hadeed, 2013; Tietze & Cryer, 2004). Ainsi, certains indiquent qu'une solution en une seule dimension serait préférable (Holloway, Kagan, Fuller, Tsou & Carroll, 2001; Scarr, Eisenberg & Deater-Deckard, 1994), alors que d'autres recommandent plutôt deux dimensions (Cassidy, Hestenes, Hegde, Hestenes & Mims, 2005; Sakai, Whitebook, Wishard & Howes, 2004), voire trois (Gordon *et al.*, 2013; Perlman, Zellman & Le, 2004). De surcroît, lorsque les chercheurs s'entendent sur un nombre similaire de facteurs, c'est alors l'organisation des items à l'intérieur de ceux-ci qui diverge (Cassidy *et al.*, 2005; Sakai *et al.*, 2004).

Contrairement à l'ECERS, les chercheurs disposent de nombreuses informations sur la fidélité du CLASS. À notre connaissance, quelques études de validation du CLASS effectuées à l'international confirment la structure originale, avec son nombre initial de domaines et dimensions (Hu *et al.*, 2016; Leyva *et al.*, 2015; Stuck *et al.*, 2016; von Suchodoletz *et al.*, 2014). D'autres indiquent plutôt que la structure proposée devrait être réexaminée (p.ex. Sandilos, DiPerna & Family Life Project Key Investigators, 2014). En effet, plusieurs chercheurs se sont penchés sur la structure du CLASS (voir Tableau 2 en annexe).

En Australie, la dimension de « prise en considération du point de vue de l'enfant » semble problématique (Cloney *et al.*, soumis). Ces résultats trouvent écho dans une étude québécoise de Bouchard et ses collaborateurs (2014) qui notent que cette même dimension n'affiche pas une bonne validité discriminante et suggèrent qu'elle pourrait plutôt constituer un domaine général, englobant toutes les autres dimensions regroupées en deux domaines. En France, le domaine d'« organisation de la classe » ne ressort pas dans la structure factorielle (Dessus, Cosnefroy & Joët, 2014). Au Chili, les chercheurs ont dû agréger les domaines de soutien émotionnel et d'organisation de la classe et retirer la dimension « climat négatif » (Treviño *et al.*, 2012). De manière similaire, en Finlande, la structure factorielle en trois domaines correspondait mieux aux données une fois la dimension de « climat négatif » retirée (Pakarinen *et al.*, 2010). En fin de compte, les auteurs mêmes du CLASS proposent une nouvelle structure bifactorielle comportant un facteur général (*responsive teaching*) et deux domaines spécifiques (*positive management and routines*; *cognitive*

*facilitation*) (Hamre, Hatfield, Pianta & Jamil, 2014). Ils invitent les chercheurs à répliquer leur solution. Dans une recherche chinoise, Hu, Fan, Gu et Yang (2016) confirment cette structure bifactorielle quoi qu'il ne parviennent pas à la même solution qu'Hamre et ses collègues (2014).

Ainsi, comme plusieurs recherches utilisant le CLASS comparent déjà leurs résultats entre elles alors que les structures factorielles n'apparaissent pas similaires, il semble crucial de réfléchir d'abord à cette question lorsque vient le temps d'utiliser l'instrument. Il s'agit d'ailleurs d'un postulat de base aux études comparatives de s'assurer que l'instrument utilisé et le construit mesuré se comportent de la même façon dans les deux échantillons étudiés (Byrne & van de Vijver, 2010). Comme certaines dimensions se comportent généralement de façon similaire ou ne posent pas problème (c.-à-d. le climat positif, la sensibilité de l'éducatrice, les modalités d'apprentissage, le développement de concept, la qualité de la rétroaction, le modelage langagier), alors que d'autres varient davantage selon le contexte (c.-à-d. le climat négatif, la prise en considération du point de vue de l'enfant, la gestion des comportements, la productivité), est-il possible qu'à l'intérieur même du CLASS coexistent une base commune et une part de subjectivité contextuelle ?

Alors que les différences les plus importantes sont soulevées lorsqu'il est question de comparaisons internationales, il ne faut pas omettre les variations plus locales. Par exemple, en comparant le Portugal et l'Allemagne, Tietze et ses collègues (1998) ont relevé les plus grandes différences de qualité à l'intérieur même de l'Allemagne. Dans la même ligne, Peisner-Feinberg et ses collaborateurs (2014) et Reese et ses collègues (2014) soulèvent l'importance d'approfondir les modifications que les éducatrices apportent à leurs interactions afin de s'adapter aux réalités culturelles et linguistiques des enfants à l'intérieur même de leur groupe. Reese et ses collègues (2014) ont notamment fait ressortir un avantage majeur du CLASS qui, à l'aide de ses descriptions suffisamment ouvertes, rend possible l'adaptation des pratiques aux réalités des enfants tout en demeurant des interactions de qualité. En outre, à ce jour, il semble falloir continuer de s'interroger. Quelle est la structure factorielle qui permettrait des comparaisons de contextes variés sans sacrifier les différences locales ?

### ***Sensibilité de l'échelle***

Calder (1996) révélait qu'avec l'ECERS, certaines cotes semblaient trop faciles à obtenir. Par exemple, en rapport au soutien à l'éveil musical, la chercheuse questionnait le fait que la complexité de ce phénomène puisse être saisie lorsque l'environnement observé obtient un score de qualité « excellente » simplement lorsque l'éducatrice chante une chanson.

Il y a lieu de se demander si un parallèle peut être effectué avec les données du CLASS. Cloney et ses collaborateurs (soumis) semblent aller en ce sens en indiquant que l'obtention de cotes élevées serait plus facile pour les indicateurs du « soutien émotionnel » et d'« organisation du groupe » et plus difficile pour ceux du « soutien à l'apprentissage », ce qui rend ardue la discrimination entre

les faibles niveaux de qualité et ceux élevés. Ayant utilisé le CLASS version toddler en contexte néerlandais, Slot (2014) rapporte des difficultés avec la dimension « climat négatif » et, plus particulièrement, l'indicateur « négativité de l'adulte ». Afin de leur octroyer une cote élevée, l'observateur doit être témoin de manifestations sévères de négativité entre l'éducatrice et les enfants (p.ex. punitions physiques). Ainsi, en raison de la manifestation peu fréquente de ce genre de comportements, il en résulte une forte asymétrie négative et une très faible variabilité pour cette dimension et cet indicateur plus spécifiquement (Slot, 2014). Ainsi, deux groupes peuvent obtenir une cote de qualité élevée alors que, dans les faits, ils n'offrent pas aux enfants un même niveau de qualité.

Il apparaît donc pertinent de questionner la sensibilité de l'instrument, à savoir si les cotes sont assez discriminantes pour rendre compte de la complexité de la réalité ou si les indicateurs doivent être adaptés pour mieux les refléter dans un contexte donné. À ce sujet, les échelles de cotation des instruments d'observation pourraient offrir une piste de travail. Cloney et ses collègues (soumis) suggèrent notamment d'ajouter des points sur l'échelle de cotation du CLASS, en nuancant davantage les descriptions leur étant associées afin de mieux évaluer la qualité dans le groupe observé. En attendant, il demeure pertinent de se demander, est-ce que l'instrument utilisé est suffisamment sensible pour témoigner de différences réelles de qualité entre deux groupes observés ?

## Conclusion

En conclusion, il semble important de se pencher davantage sur les implications associées à l'utilisation du CLASS pour mesurer la qualité des interactions dans des études menées dans divers contextes où existent simultanément des différences culturelles et des zones de convergence. Est-ce que la version originale du CLASS telle qu'elle existe actuellement peut être utilisée systématiquement hors des États-Unis, soit dans un même établissement, soit à l'échelle nationale, ou encore à des fins de comparaisons internationales ? À cette question, nous répondons prudemment par la négative. La version actuelle du CLASS constitue toutefois une base commune suffisamment solide pour amorcer des réflexions.

Deux alternatives ressortent notamment de cet article. La première possibilité, celle d'un CLASS « international », version abrégée ou améliorée intégrant seulement les dimensions faisant consensus dans une majorité de contextes et utilisant une banque de vidéos filmées autant aux États-Unis qu'ailleurs pour la formation et la certification des observateurs. La seconde possibilité, celle d'un CLASS « local » partant de l'instrument original, mais le percevant comme une structure flexible à adapter à sa propre réalité, et l'accompagnant de vidéos filmées dans ce contexte particulier pour soutenir la formation et l'accréditation des observateurs. Au-delà d'une base commune, il apparaît cependant essentiel de compléter le portrait à l'aide d'autres méthodes de collectes de données capables de saisir les subtilités et les points de vue des différents acteurs pour « faire sens ». Dans tous les cas, ce qui apparaît crucial est d'amorcer la réflexion sur les questions soulevées dans ce texte avant d'utiliser le CLASS. Il

se pose en effet un risque latent de transmission de valeurs qui ne nous appartiennent pas, auxquelles nous n'adhérons pas nécessairement. Il faut donc miser sur cette base solide commune, sans perdre de vue la diversité qui fait notre richesse, une approche hybride où la « qualité » et le « faire sens » ne sont pas opposés, mais plutôt complémentaires. De plus, comme les études internationales recensées ont été menées dans le monde minoritaire, pour reprendre la nomenclature de Dahlberg et ses collaborateurs (2007), plus de projets devraient être effectués dans les pays du monde majoritaire afin de mieux témoigner de la définition de la qualité et de ce qui relève de spécificités locales riches. Déjà, la thèse doctorale de Shavega (2015) offre un pas en ce sens en utilisant le CLASS, en partie, en Afrique.

En somme, il est facile de constater que les chercheurs du domaine ont matière à réflexion pour la suite des choses. L'approche hybride dont il a été question dans le présent article soulèverait la pertinence de porter un regard macro sur une « qualité » commune entre les groupes, les villes, voire les pays, sans perdre de vue le « faire sens » dans un contexte donné et même encore les divergences au sein dudit contexte.

## Bibliographie

- Aboud, F. E. (2006). Evaluation of an early childhood preschool program in rural Bangladesh, *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 46-60.
- Akgündüz, Y. E. & Plantenga, J. (2014). *Equal Access to High Quality Child Care in the Netherlands*, Policy Press, Bristol.
- Anders, Y., Rossbach, H-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills, *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231-244.
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y. & Schady, N. (2014). *A helping hand? Teacher quality and learning outcomes in kindergarten*. Récupéré de [http://economics.yale.edu/sites/default/files/carneirope-droahelpinghand\\_final.pdf](http://economics.yale.edu/sites/default/files/carneirope-droahelpinghand_final.pdf)
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter?, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.
- Balageur, I., Mestres, J. & Penn, H. (1990). *Quality in services for young children. A discussion paper*, EU Commission - Working Document.
- Barros, S., Cadima, J., Bryant, D. M., Coelho, V., Pinto, A. I., Pessanha, M., & Peixoto, C. (2016). Infant child care quality in Portugal: Associations with structural characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 118-130.
- Besnard, T. (2014). *Éducateur et éducatrice à l'enfance : observation des interactions à partir de données captées sur vidéo*. 82e congrès de l'ACFAS. Montréal. Document accessible à l'adresse [https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/ACFAS/5-TB\\_CLASS.pdf](https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/ACFAS/5-TB_CLASS.pdf), 2014, consulté décembre, 2016.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. & Lemire, J. (2014). *Validation du Classroom Assessment Scoring System (CLASS) en maternelle 4 ans à mi-temps au Québec*. 82e congrès de l'ACFAS. Montréal. Document accessible à l'adresse [https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/ACFAS/4-ValidationCLASS\\_Acfas14.pdf](https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/ACFAS/4-ValidationCLASS_Acfas14.pdf), 2014, consulté décembre, 2016.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes ». In W. Damon et R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: (Vol. 1: Theoretical Models of Human Development)*. New York : Wiley.
- Byrne, B. M. & van de Vijver, F. J. R. (2010). Testing for Measurement and Structural Equivalence in Large-Scale Cross-Cultural Studies: Addressing the Issue of Nonequivalence, *International Journal of Testing*, 10(2), 107-132.
- Cadima, J., Peixoto, C. & Leal, T. (2014). Observed classroom quality in first grade: associations with teacher, classroom, and school characteristics, *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 139-158.
- Calder, P. (1996). Methodological reflections on using the Early Childhood Environment Rating Scale as a measure to make cross-national evaluations of quality, *Early Child Development and Care*, 126(1), 27-37.
- Cantin, G., Charron, A., Bouchard, C. & Lemire, J. (2014). *Démarche de développement professionnel d'enseignantes de maternelle 4 ans à l'aide du CLASS*. 82e congrès de l'ACFAS. Montréal. Document accessible à l'adresse [https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/ACFAS/8-ACFAS2014\\_Cantin\\_et\\_al.pdf](https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/ACFAS/8-ACFAS2014_Cantin_et_al.pdf), 2014, consulté décembre, 2016.
- Cantin, G. & Dessus, P. (2014). *Colloque 519 – Qualité des interactions dans les milieux éducatifs : diverses utilisations du CLASS (Classroom Assessment Scoring System)*. Colloque présenté dans le cadre du 82e Congrès de l'Acfas, Université Concordia, Montréal.
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hegde, A., Hestenes, S. & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: An exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised, *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 345-360.

- Cloney, D. S., Nguyen, C., Adams, R., Taylor, C., Cleveland, G. & Thorpe, K. Psychometric properties of the Classroom Assessment Scoring System (Pre-K): implications for measuring interactions quality in diverse early childhood setting, *The Elementary School Journal*, Article soumis.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation*. New York: Routledge.
- Dessus, P., Cosnefroy, O. & Joët, G. (2014). *Evaluer la qualité des interactions enseignant-élèves en début de scolarité: Qualités psychométriques*. 82e congrès de l'ACFAS. Montréal. Document accessible à l'adresse <https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/ACFAS/3-diasACFAS-classFR-14.pdf>, 2014, Consulté décembre 2016.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Montréal: Institut de la statistique du Québec.
- Duval, S. (2015). La qualité des interactions en classe de maternelle et les fonctions exécutives des enfants âgés de cinq ans. Thèse de doctorat en Psychopédagogie, Université de Laval, Canada.
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. & Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*. 39(3). Document accessible à l'adresse <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2286/1875>, consulté décembre 2016.
- Fenech, M., Giugni, M. & Bown, K. (2012). A critical analysis of the 'national quality framework': Mobilising for a vision for children beyond minimum standards. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4), 5-14.
- Gahwaji, N. (2008). *Cultural Constructions of Quality in Saudi Pre-school Education*. Communication présentée au British Educational Research Association Annual Conference, Edinburgh: Heriot-Watt University.
- Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R., Korenman, S. & Abner, K. (2013). An assessment of the validity of the ECERS-R with implications for measures of child care quality and relations to child development, *Developmental Psychology*, 49(1), 146-160.
- Gouvernement du Québec (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*. Québec: Publications du Québec.
- Hadeed, J. (2013). Reliability and validity of the Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition, ECERS-R in Arabic, *Early Child Development and Care*, 184(6), 819-842.
- Hamre, B. K., Hatfield, B., Pianta, R. C. & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development, *Child Development*, 85(3), 1257-1274.
- Hamre, B. K., La Paro, K. M., Pianta, R. C. & LoCasale-Crouch, J. (2014). *Classroom Assessment Scoring System® (CLASS™) manual, Infant*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Harms, T. & Clifford, R. (1980). *Early Childhood Environment Rating Scale*, New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2005). *Early childhood environment rating scale, revised edition*, New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (1990). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*, New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (2006). *Infant/toddler environment rating scale-revised*, New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. (2007). *Family Child Care Environment Rating Scale Revised Edition*, New York: Teachers College Press.
- Holloway, S. D., Kagan, S. L., Fuller, B., Tsou, L. & Carroll, J. (2001). Assessing child-care quality with a telephone interview, *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 165-189.

- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs, *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.
- Hu, B. Y. (2013). Comparing cultural differences in two quality measures in Chinese kindergartens: the Early Childhood Environment Rating Scale-Revised and the Kindergarten Quality Rating System, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 94-117.
- Hu, B. Y., Dieker, L., Yang, Y. & Yang, N. (2016). The quality of classroom experiences in Chinese kindergarten classrooms across settings and learning activities: Implications for teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 57, 39-50.
- Hu, B. Y., Fan, X., Gu, C. & Yang, N. (2016). Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in Chinese preschools based on psychometric evidence. *Early Education and Development*, 27(5), 714-734
- Hu, B. Y., Fan, X., LoCasale-Crouch, J., Chen, L. & Yang, N. (2016). Profiles of teacher-child interactions in Chinese kindergarten classrooms and the associated teacher and program features. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 58-68.
- Ishimine, K. & Tayler, C. (2014). Assessing Quality in Early Childhood Education and Care, *European Journal of Education*, 49(2), 272-290. doi: 10.1111/ejed.12043
- Isley, B. (2000). *Tamil Nadu Early Childhood Environment Rating Scale (TECERS)*, Madras, India: MS Swaminathan Research Foundation.
- Kärby, G. & Giota, J. (1994). Dimensions of quality in Swedish day care centers — an analysis of the early childhood environment rating scale, *Early Child Development and Care*, 104(1), 1-22.
- La Paro, K. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2012). *Classroom Assessment Scoring System® (CLASS™) manual, Toddler*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the pre-kindergarten year, *The Elementary School Journal*, 104, 409-426.
- Lehrer, J. S., Lemay, L. & Bigras, N. (2015). Parents perception of childcare quality in center-based and home childcare and associations with external quality ratings and educator employment satisfaction, *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 481-497.
- Lemay, L., Bigras, N. & Bouchard, C. (2014). Relating Childcare During Infancy to Externalizing and Internalizing Behaviors During Toddlerhood: How Specific Features of Childcare Quality Matter Depending on a Child's Gender and Temperament. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 43-170.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. & Rolla, A. (2015). Teacher-Child Interactions in Chile and Their Associations With Prekindergarten Outcomes, *Child Development*, 86(3), 781-799.
- Li, K., Hu, B. Y., Pan, Y., Qin, J. & Fan, X. (2014). Chinese Early Childhood Environment Rating Scale (trial) (CECERS): A validity study, *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 268-282.
- Lim, J. T. (1983). A preliminary study on validation of ECERS, *Journal of Education*, 10, 107-143.
- Limlingan, M. C. (2011). On the Right Track: Measuring Early Childhood Development Program Quality Internationally, *Current Issues in Comparative Education*, 14(1), 38-47.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M. R., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2007). Observed Classroom Quality Profiles in State-Funded Pre-Kindergarten Programs and Associations with Teacher, Program, and Classroom Characteristics, *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3-17.

- Mashburn, A. J. (2008). Quality of Social and Physical Environments in Preschools and Children's Development of Academic, Language, and Literacy Skills, *Applied Developmental Science*, 12(3). 113-127.
- Nichd Early Child Care Research Network (1996). Observational Record of the Caregiving Environment, *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3). 269-306.
- Norling, M., Sandberg, A. & Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5). 619-634.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E., (2010). A validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish kindergartens, *Early Education and Development*, 21(1). 95-124.
- Peisner-Feinberg, E., Buysse, V., Fuligni, A., Burchinal, M., Espinosa, L., Halle, T. & Castro, D. C. (2014). Using early care and education quality measures with dual language learners: A review of the research, *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4). 786-803.
- Perlman, M., Zellman, G. L. & Le, V.-N. (2004). Examining the psychometric properties of the early childhood environment rating scale-revised (ECERS-R), *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3). 398-412.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., Hayes, N., Mintz, S. & La Paro, K. M. (2008). *Classroom Assessment Scoring System – Secondary*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Upper Elementary Manual*, Charlottesville, VA: Teachstone.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008a). *Classroom Assessment Scoring System K-3*, Baltimore: Brookes.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008b). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K*, Baltimore: Brookes.
- Pramling-Samuelsson, I., Sheridan, S. & Williams, P. (2006). Five preschool curricula — comparative perspective, *International Journal of Early Childhood*, 38(1). 11-30.
- Reese, L., Jensen, B. & Ramirez, D. (2014). Emotionally supportive classroom contexts for young Latino children in rural California, *The Elementary School Journal*, 114(4). 501-526.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rose, S. & Whitty, P. (2010). « Where do we find the time to do this? » Struggling Against the Tyranny of Time, *Alberta Journal of Educational Research*, 56(3). 923-1857.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S., Pianta, R. C. & Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning, *Science*, 341(6148). 845-846.
- Sakai, L. M., Whitebook, M., Wishard, A. & Howes, C. (2004). Evaluating the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS): Assessing differences between the first and revised edition, *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4). 427-445.
- Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed classroom quality profiles of kindergarten classrooms in Finland, *Early Education and Development*, 23(5). 654-677.
- Sandilos, L. E., DiPerna, J. C., & Family Life Project Key Investigators (2014). Measuring Quality in Kindergarten Classrooms: Structural Analysis of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS K-3), *Early Education and Development*, 25(6). 894-914.
- Scarr, S., Eisenberg, M. & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers, *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2). 131-151.
- Shavega, T. J. (2015). *Behavioral Adjustment of Pre-primary School Children in Tanzania: The Role of the Teacher-Child Relationship*. Thèse. Utrecht: Université d'Utrecht.

- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3). 245-261.
- Sheridan, S., Giota, J., Han, Y.-M. & Kwon, J.-Y. (2009). A Cross-Cultural Study of Preschool Quality in South Korea and Sweden: ECERS Evaluations, *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2). 142-156.
- Slot, P.L. (2014). *Early Childhood Education and Care in the Netherlands: Quality, Curriculum, and Relations with Child Development*, Thèse. Utrecht: Université d'Utrecht.
- Stuck, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2016). The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6). 873-894
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final Report, A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*: London: Institute of Education, University of London/ Department for Education and Skills/Sure Start.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2003). *Assessing Quality in the Early Years-Early Childhood Environment Rating Scale Extension (ECERS-E): Four Curricular Subscales*, Stoke-on Trent: Trentham Books.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K. & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales, *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1). 76-92.
- Taylor, C., Ishimine, K., Cloney, D., Cleveland, G. & Thorpe, K. (2013). The quality of early childhood education and care services in Australia, *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2). 13-21.
- Tietze, W., Bairrão, J., Leal, T. B. & Rossbach, H.-G. (1998). Assessing quality characteristics of center-based early childhood environments in Germany and Portugal: A cross-national study, *European Journal of Psychology of Education*, 13(2). 283-298.
- Tietze, W. & Cryer, D. (2004). Comparisons of observed process quality in German and American infant/toddler program », *International Journal of Early Years Education*, 12(1). 43-62.
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J. & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries, *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4). 447-475.
- Tobin, J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective, *Early Education and Development*, 16(4). 421-434.
- Treviño, E., Toledo, G. & Gemppe, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora [Preschool Education Quality: Teacher Practices and the Path to Improvement], *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1). 40-62.
- Treviño, E., Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Barata, C. M., Weiland, C., Arbour, M. C., Rolla, A. & Toledo, G. (2012). *Teacher practices and learning improvement in Chilean preschool classrooms*, Communication présentée à The annual meeting of the 56th Annual Conference of the Comparative and International Education Society, San Juan, Puerto Rico.
- von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools », *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4). 509-519.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press

Tableau 1. Études internationales ayant observé les niveaux de qualité avec le CLASS

Auteurs	Pays	CLASS	Objectifs	Toutes les dimensions	Objets	Résultats Niveaux de qualité
Akgindiz & Plantenga, 2014	Pays-Bas	Toddler	Comparer la qualité dans différents types de service de garde.	Toutes les dimensions	Pays-Bas Pays-Bas	≥ É.-Unis Finlande <
Araujo <i>et al.</i> , 2014	Équateur	Pre-K	Comparer le développement des enfants selon la qualité offerte en maternelle.	Trois domaines	Équateur	≈ É.-Unis
Barros <i>et al.</i> , 2016	Portugal	Infant	Décrire la qualité offerte aux pouspons.	Toutes les dimensions	Portugal	≈ É.-Unis
Besnard, 2014	Canada (Québec)	Pre-K	Identifier les différences de qualité entre éducateurs et éducatrices.	Trois domaines	Canada	≈ É.-Unis
Bouchard <i>et al.</i> , 2014	Canada (Québec)	Pre-K	Étudier le niveau de qualité en maternelle 4 ans à mi-temps.	Toutes les dimensions	Canada	> É.-Unis
Cadima <i>et al.</i> , 2014	Portugal	K-3	Examiner la qualité des interactions en première année.	SA PCPVE et DC	Canada Portugal Portugal	< É.-Unis ≈ É.-Unis Finlande < Belgique
Cañin <i>et al.</i> , 2014	Canada (Québec)	Pre-K	Identifier les effets de deux années de perfectionnement sur la qualité en maternelle 4 ans.	Toutes les dimensions	Portugal Première année de perfectionnement	< Deuxième année de perfectionnement
Hu, Dieker <i>et al.</i> , 2016	Chine	Pre-K	Examiner les scores de qualité des interactions offertes en maternelle.	Toutes les dimensions	Chine	> Chili < Finlande < É.-Unis
Hu, Fan, Loacale-Crouch <i>et al.</i> , 2016	Chine	Pre-K	Identifier les profils de qualité dans les classes de maternelle.	Trois domaines	4 profils de qualité (1. tous de qualité élevée; 2. tous de faible qualité; 3. qualité modérée avec qualité élevée SA; 4. 3. qualité modérée avec faible qualité SA)	≠ 5 profils É.-Unis ≈ 4 profils Finlande (proportions inverses aux profils 1 et 2) É.-Unis (SA discrimine entre les profils) et Finlande (SE discrimine entre les profils)
Leyva <i>et al.</i> , 2015	Chili	Pre-K	Examiner les trois domaines de la qualité des interactions et vérifier s'ils prédisent les mesures des enfants.	SE et SA OG	Chili	> É.-Unis > Équateur < Finlande < É.-Unis < Équateur < Finlande

Norfing <i>et al.</i> , 2015	Suède	Examiner l'engagement des enfants et les approches utilisées dans les activités d'éveil à l'écrit en lien avec le CLASS.	SA	Suède	>	É.-Unis
Pakarinen <i>et al.</i> , 2010	Finlande	Examiner la structure à trois domaines du CLASS, la fiabilité des items et échelles de même que sa validité en contexte finlandais.	Toutes les dimensions SA	Finlande Finlande	≈ >	É.-Unis É.-Unis
Salminen <i>et al.</i> , 2012	Finlande	Identifier et examiner les profils de qualité dans les classes de maternelle.	Toutes les dimensions (sauf CN)	4 profils de qualité Finlande (1. tous de qualité élevée; 2. tous de qualité modérée; 3. qualité élevée SE et faible qualité SA; 4. tous de faible qualité)	≠	5 profils de qualité É.-Unis (1. tous de qualité élevée; 2. SE positif et qualité élevée SA; 3. SE positif et faible qualité SA; 4. qualité faible SE et SA; 5. tous de faible qualité)
Sueck <i>et al.</i> , 2016	Allemagne	Tester la validité et la fidélité du CLASS pour mesurer la qualité des interactions dans les prématernelles allemandes.	SÉ et OG SA	Allemagne Allemagne	> > < <	Finlande É.-Unis Finlande É.-Unis
Taylor <i>et al.</i> , 2013	Australie	Identifier le niveau de qualité et les variations observées dans différents types de service de garde. Comparer la qualité à celles d'autres pays.	Trois domaines SÉ OG et SA	Maternelle Australie Australie	> ≈ >	Service de garde É.-Unis É.-Unis
Treviño <i>et al.</i> , 2012; Treviño <i>et al.</i> , 2013	Chili	Identifier et examiner les profils de qualité.	Trois domaines	4 profils de qualité (1. Qualité modérée SE et SA et faible qualité OG; 2. qualité modérée SE et SA et qualité élevée OG; 3. qualité élevée SE et SA et faible qualité OG; 4. qualité modérée SE et OG et faible qualité SA)	≠ ≈	5 profils É.-U 4 profils Finlande
von Suchodoletz <i>et al.</i> , 2014	Allemagne	Vérifier l'application et la généralisation du CLASS et le cadre conceptuel y étant associé pour expliquer la qualité des processus en services de garde.	SE OG SA	Allemagne Allemagne Allemagne	≈ > ≈ < <	Finlande É.-Unis Finlande É.-Unis Finlande É.-Unis

Notes. Soutien émotionnel (SÉ), organisation du groupe (OG), soutien à l'apprentissage (SA)

Notes. Climat négatif (CN), prise en considération du point de vue de l'enfant (PCPVE), développement de concepts (DC).

Notes. Le symbole ≈ indique des similarités entre les deux pays étudiés, le symbole > indique que le niveau de qualité du pays de la colonne de gauche est supérieur à celui du pays de la colonne de droite, le symbole < indique que le niveau de qualité du pays de la colonne de gauche est inférieur à celui du pays de la colonne de droite, le symbole - indique des divergences entre les deux pays étudiés.

Tableau 2. Études qui ont examiné la structure du CLASS en contexte international

Auteurs	Pays	CLASS	Objectifs	Résultats Structure factorielle
Bouchard <i>et al.</i> , 2014	Canada (Québec)	Pre-K	Examiner la structure factorielle du CLASS en maternelle 4 ans à mi-temps.	Retrait de la dimension «Prise en considération du point de vue de l'enfant».
Hu, Fan, Gu <i>et al.</i> , 2016	Chine	Pre-K	Évaluer la validité de convergence des différents domaines qui le composent. Examiner la possibilité d'appliquer et généraliser l'utilisation du CLASS pour mieux comprendre la qualité des maternelles chinoises.	Confirme une structure en trois facteurs. Confirme l'hypothèse d'un facteur général ( <i>Responsive teaching</i> ) et deux domaines spécifiques ( <i>Proactive management and routines; Cognitive facilitation</i> ).
Leyva <i>et al.</i> , 2015	Chili	Pre-K	Examiner s'il existe des preuves de trois domaines distincts dans les programmes préscolaires en milieu urbain.	Confirme structure en trois facteurs, mais doit permettre aux résidus de corrélér.
Norling <i>et al.</i> , 2015	Suède	Version adaptée 1-5 ans	Examiner l'engagement des enfants et les approches utilisées dans les activités d'éveil à l'écrit en lien avec les dimensions du CLASS.	Les dimensions «Climat négatif, Gestion des comportements et Productivité» ont été retirées de la version adaptée au contexte suédois recevant des enfants de 1-5 ans.
Pakarinen <i>et al.</i> , 2010	Finlande	Pre-K	Examiner la structure à trois domaines du CLASS, la fiabilité des items et échelles de même que sa validité en contexte finlandais.	Retrait de la dimension «Climat négatif».
Salminen <i>et al.</i> , 2012	Finlande	Pre-K	Identifier et examiner les profils de qualité dans les classes de maternelle.	Retrait de la dimension «Climat négatif».
Stuck <i>et al.</i> , 2016	Allemagne	Pre-K	Analyser les différences entre les profils en fonction des caractéristiques des enseignants et de la classe. Tester la validité et la fidélité du CLASS pour mesurer la qualité des interactions dans les prématernelles allemandes.	Opie pour confirmer une structure en trois facteurs à des fins de comparabilité internationales.
Treviño <i>et al.</i> , 2012; Treviño, <i>et al.</i> , 2013	Chili	Pre-K	Analyse factorielle confirmatoire. Évaluer les effets d'un programme de perfectionnement professionnel.	«Climat négatif» ne fait pas partie du facteur «Organisation du groupe» et explique une partie du facteur «Soutien émotif».
Von Suchodoletz <i>et al.</i> , 2014	Allemagne	Pre-K	Vérifier l'application et la généralisation du CLASS et le cadre conceptuel y étant associé pour expliquer la qualité des processus en services de garde.	Confirme structure en trois facteurs.