

Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle

Gilles Cantin, Annie Charron, Julie Lemire et Caroline Bouchard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dse/1831>
DOI : 10.4000/dse.1831
ISSN : 2272-9968

Éditeur

Presses universitaires du Midi

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2017
Pagination : 69-86
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

Gilles Cantin, Annie Charron, Julie Lemire et Caroline Bouchard, « Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 37 | 2017, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 22 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1831> ; DOI : 10.4000/dse.1831



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.

Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle

Gilles Cantin,
Annie Charron,
Julie Lemire

Université du Québec à Montréal, Canada

Caroline Bouchard
Université Laval, Québec, Canada

Problématique

Ces dernières décennies, un peu partout dans le monde occidental, l'offre de services en éducation préscolaire a été accrue et l'âge requis pour avoir accès à ces services a été abaissé (OCDE, 2013). Ces diverses initiatives sont généralement mises en place afin d'assurer aux jeunes enfants une meilleure préparation pour leur parcours scolaire (Cantin, Bouchard et Bigras, 2012). En Amérique du Nord, divers travaux de recherche ont cherché à évaluer l'impact de ces mesures sur le développement et l'apprentissage des jeunes enfants. D'une part, les recherches font ressortir une grande variabilité dans la qualité des services offerts en maternelle 4 ans (par exemple, Bryant, Clifford, Saluja, Pianta, Early, Barbarin, Howes et Burchinal, 2002), de sorte que d'une classe à l'autre, les enfants n'ont pas accès aux mêmes types d'expérience, ce qui a un impact sur leurs apprentissages. D'autre part, la qualité observée dans ces milieux est souvent trop faible pour parvenir à produire les changements escomptés dans le parcours scolaire des jeunes considérés comme étant plus vulnérables (Burchinal, Vandergrift, Pianta et Mashburn, 2010; Pianta, Barnett, Burchinal et Thornburg, 2009). Plus précisément, selon les données récoltées auprès d'un vaste échantillon d'enseignants du primaire, le *soutien à l'apprentissage*, tel que défini par le Classroom Assessment Scoring System (CLASS) un outil abondamment utilisé pour mesurer la qualité des interactions dans la classe, est d'un faible niveau (Hamre, Mashburn, Pianta, Lo Cosale-Crouch et LaParo, 2008).

En définitive, ces études semblent indiquer que l'offre de services en éducation préscolaire ne suffit pas à elle seule pour atteindre les résultats souhaités; il faut aussi que la qualité des services d'éducation soit présente (OCDE, 2012). Ce concept de qualité des services éducatifs comprend habituellement deux grandes catégories de variables: la qualité structurelle et la qualité des

processus (Bigras *et al.*, 2010). La qualité structurelle se rapporte à des variables pouvant être l'objet de réglementation, par exemple le rapport adulte/enfants, la taille des groupes ou encore la formation du personnel enseignant. Quant à elle, la qualité des processus réfère à l'expérience quotidienne de l'enfant dans le milieu éducatif, il s'agit donc de variables telles que le programme d'activités ou encore l'ensemble des interactions qui surviennent au quotidien dans la classe. Une méta-analyse récente démontre d'ailleurs que cette qualité des interactions constitue le meilleur prédicteur des apprentissages de l'enfant (Sabol, Soliday Hong, Pianta et Burchinal, 2013).

Contexte québécois

Au Québec, les classes de maternelle pour les enfants de 4 ans sont disponibles seulement dans certaines écoles de milieux socioéconomiquement défavorisés, situées principalement dans les grands centres urbains, dont Montréal et Québec. Les parents sont libres d'inscrire ou non leur enfant à ce service qui est offert à mi-temps¹, le matin ou l'après-midi. Les classes de maternelle 4 ans accueillent une quinzaine d'enfants sous la responsabilité d'une enseignante. Comme le service est offert à mi-temps pour les enfants, une enseignante est généralement responsable de deux groupes par jour.

Quelques chercheurs québécois ont mené des travaux de recherche quant aux effets de la fréquentation de ces classes de maternelle 4 ans. Ainsi, Lapointe, Tremblay, Hébert et Boulerice (2006) ont observé que des enfants qui ont fréquenté la maternelle 4 ans au Québec obtenaient en première année des résultats scolaires semblables à celui d'autres enfants, dont le parcours scolaire avait commencé une année plus tard, soit à la maternelle 5 ans. Également, ils n'ont pas constaté de différence dans l'adaptation psychosociale des enfants selon qu'ils aient fréquenté ou non la maternelle 4 ans. Par ailleurs, dans une autre étude de Lapointe, Japel et Belleville (2012), des enseignants de maternelle 5 ans ont été invités à se prononcer sur le niveau de préparation scolaire des enfants de leur groupe (n = 10 867). Or, ces enseignants ne perçoivent pas de différence dans la préparation scolaire des enfants qui ont fréquenté la maternelle 4 ans. En d'autres termes, ces élèves ne leur semblaient pas mieux préparés que l'ensemble des autres enfants n'ayant commencé la maternelle qu'à 5 ans.

Par ailleurs, dans le cadre de l'évaluation d'un programme visant à faciliter la transition d'enfants de 4 ans vers l'école, des données récoltées dans la région de Montréal indiquent une tendance semblable en maternelle 4 ans à ce qui est constaté aux États-Unis, c'est-à-dire une grande variabilité de la qualité des interactions d'une classe à l'autre ainsi qu'un niveau faible de soutien à l'apprentissage (Cantin, Bouchard, Lemire et Charron, 2011).

1 Depuis 2013, quelques écoles offrent à titre expérimental des classes de maternelle 4 ans à plein temps.

Sur la base de ces constats, un projet de recherche-développement² a été élaboré par des chercheurs universitaires (Université du Québec à Montréal et Université Laval) en partenariat avec la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Il avait pour but de développer et d'expérimenter un dispositif de développement professionnel visant à favoriser une hausse de la qualité du service d'éducation préscolaire offert aux enfants de 4 ans.

Développement professionnel des enseignants

Plusieurs auteurs se prononcent quant à l'importance de soutenir plus systématiquement le développement professionnel des enseignants, et ce, tant en Amérique du Nord (voir notamment, Pianta et ses collègues, 2009) que dans la communauté européenne (Eurofound, 2015). Ainsi, au-delà de la formation initiale, de telles activités de développement professionnel seraient essentielles pour aider les enseignants à réfléchir sur leur pratique et à travailler activement à la mise en place d'un milieu éducatif de qualité. Pour expliquer la nécessité du développement professionnel, certains affirment que le travail des enseignants serait de plus en plus complexe, requérant des compétences multiples et des ajustements réguliers dans leur pratique (Sheridan, Edwards, Marvin et Knoche, 2006). Plus particulièrement, le travail auprès des enfants plus vulnérables nécessiterait un ensemble de compétences, notamment la pensée réflexive et critique sur sa pratique ainsi que sur celle de son équipe (Peeters et Sharmahd, 2014). Dans cet esprit, Martinez-Beck et Zaslow (2006) estiment que l'offre d'activités de développement professionnel pour le personnel enseignant est déterminante en ce qui concerne la qualité des expériences offertes aux jeunes enfants. Une étude récente réalisée en Hollande démontre que l'offre d'activités de développement professionnel dans les milieux est fortement associée à la qualité qui y est observée (Slot, Leseman, Verhagen et Mulder, 2015). En somme, le soutien au développement professionnel des personnes responsables de jeunes enfants est régulièrement présenté comme un moyen efficace d'assurer la qualité des services offerts (Burchinal, Cryer, Clifford et Howes, 2002; Domitrovich, Gest, Gill, Bierman, Welsh et Jones, 2009; Howes, James et Ritchie, 2003; Pianta *et al.*, 2008).

Le développement professionnel est généralement conçu comme « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148). Une telle démarche requiert du temps puisqu'il s'agit de favoriser les prises de conscience et les réflexions (Peeters et Sharmahd, 2014). D'autres auteurs tiennent à souligner le caractère collectif du développement professionnel qui consiste souvent en des démarches où les enseignants s'associent à des collègues ou à d'autres professionnels afin de s'entraider pour parvenir à réfléchir à leur pratique et à développer leurs compétences (CSE, 2014).

2 Un soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec a contribué à la réalisation de ce projet.

Le développement professionnel peut s'organiser selon diverses modalités, allant de formations plus traditionnelles (par exemple, des cours créditées ou non) à d'autres activités plus informelles. Parmi l'ensemble de ces modalités, deux types de pratiques sont reconnus pour leur efficacité (Sheridan, Edwards, Marvin et Knoche, 2009) : l'accompagnement (coaching) et la communauté de pratique. L'accompagnement correspond à une relation de partenariat entre deux professionnels. Elle s'établit lorsqu'un d'entre eux souhaite développer de nouvelles connaissances et des savoir-faire avec l'aide de l'autre (Hanft, Rush et Shelden, 2004). Il s'agit d'une démarche acceptée de manière volontaire qui vise à soutenir la mise en œuvre au quotidien de nouvelles pratiques dans le milieu de travail. L'accompagnement peut comprendre diverses activités, comme de l'observation, des démonstrations, de la pratique réflexive, des rétroactions, etc. Ce type de pratique présente l'avantage de se dérouler dans le milieu de travail, ce qui favoriserait le transfert des connaissances (Sheridan, Edwards, Marvin et Knoche, 2009).

La communauté de pratique constitue une autre modalité pour soutenir le développement professionnel (CEFRIQ, 2005 ; Wenger, 1998). Elle peut se définir comme « un groupe de personnes qui travaillent ensemble à trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans leurs pratiques et sont caractérisées par l'engagement mutuel des participants, le projet commun qui les réunit et le répertoire partagé (langage, outils, instruments, artefacts) » (CTREQ, 2015). Dans ce contexte, les participants peuvent échanger entre eux, s'apporter un soutien mutuel, tout en cherchant à mieux comprendre les éléments qui contribuent ou nuisent à la qualité des interactions dans leur classe.

Le dispositif de développement professionnel expérimenté dans le cadre de la présente étude reprend ces deux types de pratiques soit l'accompagnement et la communauté de pratique. Il mise également sur l'observation des interactions en classe pour susciter la pratique réflexive (Schön, 1994) des enseignantes de maternelle 4 ans. Ainsi, dans une perspective socioconstructiviste, ce projet repose sur la conviction que les interactions qui surviennent dans une classe (adulte-enfant ; enfant-enfant) sont déterminantes pour le développement des enfants et des apprentissages qu'ils pourront réaliser (Vygotsky, 2014 ; Bodrova et Leong, 2012).

Méthode

Description du dispositif de développement professionnel

Le dispositif de développement professionnel est structuré autour d'une adaptation du processus de l'intervention éducative issu du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* (Gouvernement du Québec, 2007). Le dispositif est constitué de quatre phases : 1) *l'observation*, 2) *la pratique réflexive*, 3) *la planification/l'organisation* et 4) *l'intervention*. Ces phases se déroulent sur approximativement trois mois de sorte que le processus est repris trois fois au cours d'une année scolaire. L'ensemble du dispositif s'appuie sur le *Classroom*

*Assessment Scoring System*³ (CLASS version Pre-K, Pianta, LaParo et Hamre, 2008) qui est utilisé pour observer les interactions en classe, tout en constituant également un cadre de référence pour la pratique réflexive.

Dans la phase d'*observation*, des assistantes de recherche se rendent dans les classes pour observer les interactions à l'aide de l'outil d'observation CLASS. Il s'agit d'une observation non participante que les assistantes effectuent en conformité avec les pratiques établies pour l'instrument.

Quelques jours plus tard, lors d'une rencontre à l'université, les résultats de l'observation sont communiqués individuellement aux enseignantes. Afin de préserver une certaine confidentialité et d'éviter les comparaisons, celles-ci sont libres de communiquer ou non aux autres enseignantes les données provenant de leur classe. Toutefois, des scores moyens pour chacune des dimensions de l'outil sont établis en fonction de l'ensemble des classes participantes et ils sont présentés au groupe. La pratique réflexive s'amorce sur la base de ces données.

La pratique réflexive se réalise à la fois de façon collective et individuelle. Les enseignantes sont dégagées de leur travail pour une journée complète, à quatre reprises pendant l'année. Elles peuvent ainsi participer à une communauté de pratique (CEFRIO, 2005; Wenger, 1998). Plus spécifiquement, les résultats dits collectifs (moyenne des scores pour chacune des dix dimensions de l'outil CLASS) sont discutés au sein de la communauté de pratique. Ainsi, les enseignantes peuvent identifier les dimensions où les résultats sont d'un niveau élevé et réfléchir ensemble quant aux stratégies qui pourraient contribuer à hausser la qualité des interactions pour certaines des dimensions plus faibles. Également, pour soutenir la réflexion collective, quelques brèves capsules pédagogiques sont présentées par des membres de l'équipe de recherche, en fonction des souhaits exprimés par les enseignantes (par exemple, rappel des principales stratégies de modelage langagier, de gestion des comportements).

La pratique réflexive est également soutenue sur le plan individuel. Les participantes sont invitées à se fixer des objectifs personnels. Pour ce faire, elles remplissent un plan de développement professionnel personnalisé, où elles ont à choisir une dimension des interactions qu'elles souhaitent améliorer. Afin de les aider, une trousse pédagogique contenant le *Guide des dimensions du CLASS* (Teachstone, 2011) est remis aux participantes ainsi que des textes résumant diverses informations en lien avec la qualité des interactions. Finalement, un accompagnement individuel est offert par une enseignante d'expérience, dont le rôle est d'offrir son aide aux collègues, notamment dans le choix des moyens à privilégier pour améliorer les interactions en classe.

Par la suite, les participantes retournent dans leur milieu de travail, où s'amorce la phase de *planification/organisation* des changements qu'elles souhaitent introduire. Dans cette phase, les enseignantes planifient divers moyens afin de favoriser la qualité des interactions dans leur classe. Ces modifications à leur

3 L'instrument est décrit dans la section sur les mesures et un résumé des dimensions qui le composent cet outil est en annexe à cet article.

pratique concernent l'aménagement du local, le matériel offert aux enfants, le programme d'activités ou encore leurs interventions.

Finalement, la dernière phase, celle de l'*intervention*, correspond à la mise en œuvre des moyens retenus dans leur classe. Un accompagnement sur place est offert aux participantes au cours de cette phase. Parmi les mesures d'accompagnement offertes, notons que l'enregistrement vidéo en classe a été retenu par certaines participantes. De cette façon, elles ont pu visionner et analyser leurs interventions en classe, avec l'aide de l'enseignante d'expérience responsable de l'accompagnement.

Un des aspects particuliers de ce dispositif est son caractère personnalisé. Plutôt que de présenter aux enseignantes une approche pédagogique particulière ou un programme d'activités qu'elles doivent appliquer en respectant des balises précises (durée des activités, déroulement, etc.), le dispositif expérimenté vise plutôt à favoriser la pratique réflexive autour des interactions qui se déroulent dans la classe. Elle permet aux enseignantes de s'ajuster aux caractéristiques de leur groupe d'enfants, tout en portant attention aux interactions reconnues comme ayant une influence sur le développement et l'apprentissage.

Participantes

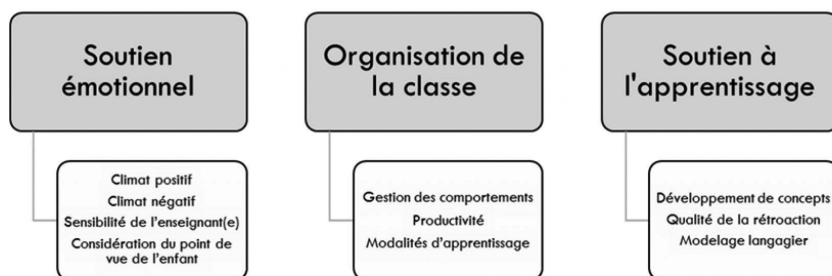
L'expérimentation du dispositif de développement professionnel s'est déroulée sur deux années scolaires (2011 à 2013), auprès d'enseignantes de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), recrutées sur une base volontaire à la suite d'un communiqué présentant le projet. Au cours de la première année, 15 enseignantes ont participé à la démarche. Lors de la deuxième année, ce sont 8 enseignantes qui l'ont expérimentée. Parmi celles-ci, 6 d'entre elles avaient également participé à la première année du projet. Initialement, il était prévu que le même groupe poursuive l'expérimentation sur deux années, ce qui s'est avéré difficile dans les faits. Le principal motif d'attrition a été le changement de poste au sein de la commission scolaire. En effet, à la deuxième année du projet, plusieurs participantes avaient changé de poste et n'enseignaient plus en classe de maternelle 4 ans. Une seule personne s'est désistée du projet par manque d'intérêt. À l'exception d'une participante, tous avaient complété un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une durée de 4 ans. L'expérience en maternelle 4 ans de ces enseignants variait entre une et treize années d'expérience (moyenne de 5,69 années). Certaines d'entre elles avaient également travaillé à d'autres niveaux scolaires auparavant.

Instrument et procédure d'observation

Le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) est un instrument d'observation développé par une équipe de recherche de l'Université Virginia (Pianta *et al.*, 2008) afin d'observer la qualité des interactions dans divers milieux éducatifs. Peu à peu, il s'est imposé dans la littérature internationale comme un instrument reconnu, tant pour ses bases théoriques que psychométriques (Cadima, Peixoto, et Leal, 2013 ; Mashburn *et al.*, 2008 ; Pakarinen *et al.*, 2010 ; Perlman,

Falenchuk, Fletcher, McMullen, Beyene et Shah, 2016, Sabol, Soliday Hong, Pianta et Burchinal, 2013 ; Von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser et Hamre, 2014). La version Pre-K (maternelle 4 ans) a été utilisée dans ce projet. L'outil mesure la qualité des interactions en fonction de trois grands domaines : le *soutien émotionnel*, l'*organisation de la classe* et le *soutien à l'apprentissage*. Ces domaines se subdivisent en dimensions (voir Figure 1). Ainsi, le *soutien émotionnel* est constitué du *climat positif*, du *climat négatif*, de la *sensibilité de l'enseignante* et de la *prise en considération du point de vue de l'enfant*. Par ailleurs, l'*organisation de la classe* se compose des dimensions suivantes : *productivité*, *gestion des comportements* et *modalités d'apprentissage*. Finalement, le *soutien à l'apprentissage* comprend le *développement de concepts*, la *qualité de la rétroaction* et le *modelage langagier*.

Figure 1- Domaines et dimensions du CLASS



L'observation à l'aide de cet instrument s'effectue sur des cycles de 30 minutes, soit 20 minutes pour observer les diverses interactions en classe et une dizaine de minutes pour attribuer les scores selon les paramètres de l'outil. Quatre cycles d'observation dans une même demi-journée (2 heures au total) sont requis pour que les données soient considérées valides par les concepteurs de l'outil. Les scores s'étendent sur une échelle allant de 1 à 7. Un score de 1 ou 2 correspond à un niveau faible, un score de 3, 4 ou 5 à un niveau moyen et un score de 6 ou 7 à un niveau élevé de la qualité des interactions. Fait à noter, la dimension *climat négatif* rend compte de la présence d'interactions non souhaitables illustrant des tensions, des conflits entre les enfants ou encore avec l'adulte en présence ; par conséquent, il s'agit de la seule dimension où le score doit être inversé (c.-à-d. un score de 1 ou 2 correspond à un niveau élevé de qualité).

Les assistantes de recherche qui ont effectué les observations ont suivi une formation de deux jours sur l'instrument d'observation. Par la suite, elles ont également obtenu une certification auprès de l'organisme *Teachstone*⁴ en réussissant un test en ligne, ce qui attestait de leur capacité à utiliser avec fidélité l'instrument d'observation.

4 Teachstone est un organisme sans but lucratif créé par les concepteurs du CLASS pour former et certifier les observateurs pour cet outil.

Pendant le projet, des observations ont été effectuées à trois reprises au cours de l'année scolaire, et ce, à chacune des deux années du projet, pour un total de six observations. Les résultats de ces observations guidaient la réflexion des participantes sur la qualité des interactions dans leur milieu. Dans le cadre de l'expérimentation du dispositif de développement professionnel, seules les observations effectuées au début du projet ainsi qu'à la fin de chacune des deux années sont considérées, puisqu'elles permettent de constater la présence ou non de modifications dans les niveaux de qualité observés pour les dimensions de l'instrument. La première observation des interactions s'est déroulée au début du mois d'octobre, alors que la rentrée scolaire était effectuée depuis plus de quatre semaines et que les enfants étaient plus familiers avec la classe. Les observations de fin d'année ont eu lieu à la fin du mois de mai.

Résultats

Dans un premier temps, les données provenant des observations menées au début et à la fin de la première année du projet sont présentées. Ces données recueillies au début du projet permettent de constater que la qualité des interactions dans les 22 classes observées (14 enseignantes) correspondait au départ à un niveau moyen-élevé pour les domaines du *soutien* émotionnel et de *l'organisation de la classe* (voir Tableau 1). Ainsi, sur une échelle de 1 à 7, le *soutien émotionnel* est de 5,49 et *l'organisation de la classe se situe* à 5,50 avant le début du projet. Pour la dimension du *soutien à l'apprentissage*, il s'agit plutôt d'un niveau de qualité considéré comme moyen-faible (3,45).

Les données recueillies à la fin de la première année de la démarche font ressortir que des améliorations sont présentes pour tous les domaines, bien qu'il s'agisse de faibles augmentations, sauf pour le *soutien émotionnel* où le gain est de 0,40. Cette amélioration du *soutien émotionnel* s'explique en partie par une amélioration importante d'une dimension en particulier, soit la *prise en considération du point de vue de l'enfant*, qui est passée de 4,42 à 5,27 au cours de la première année.

Tableau 1. Résultats des observations à l'aide du CLASS au cours de la première année (14 enseignantes ; 22 classes)

	Octobre 2011		Mai 2012	
	M	Écart-type	M	Écart-type
Domaines du CLASS				
Soutien émotionnel	5,49	0,65	5,89	0,71
Organisation de la classe	5,50	0,62	5,57	0,86
Soutien à l'apprentissage	3,45	0,91	3,78	1,03
Dimensions du CLASS				
	M	Écart-type	M	Écart-type
Climat positif	5,58	0,84	5,93	0,81
Climat négatif	1,76	0,53	1,58	0,57
Sensibilité de l'enseignant	5,72	0,62	5,91	0,92
Considération du point de vue de l'enfant	4,42	1,22	5,27	0,92
Gestion des comportements	5,75	0,96	5,63	1,19
Productivité	5,86	0,59	5,97	0,81
Modalités d'apprentissage	4,88	0,75	5,13	0,79
Développement de concepts	2,55	0,86	2,86	1,14
Qualité de la rétroaction	3,82	1,13	4,06	1,29
Modelage langagier	3,98	1,00	4,42	1,00

Les résultats de cette première série d'observations sont comparables à ce qui a régulièrement été rapporté quant à la qualité des interactions dans les classes de maternelle aux États-Unis (Hamre, Mashburn, Pianta, Lo Cosale-Crouch et LaParo, 2008). En effet, les dimensions du *soutien émotionnel* et de l'*organisation de la classe* ont été régulièrement évaluées comme étant d'un niveau plus élevé que le *soutien à l'apprentissage*, qui s'avère être de niveau faible.

En ce qui concerne la seconde année de l'expérimentation, il convient de rappeler que seulement six enseignantes du groupe initial ont pu poursuivre, plusieurs participantes ayant changé de poste pour enseigner à un autre niveau. Ces enseignantes étaient responsables au total de dix classes en 2011 et de huit classes en 2013. Au terme de la deuxième année du projet, les améliorations sont encore plus importantes dans les classes de ces participantes (voir Tableau 2). Ainsi, pour chacun des domaines, les résultats sont en hausse, et ce, plus particulièrement pour le domaine du *soutien à l'apprentissage* où une augmentation de 0,95 est constatée ainsi que pour le domaine du *soutien émotionnel*, où la hausse est de 0,86.

Tableau 2. Résultats pour les trois domaines du CLASS sur deux ans (6 enseignantes ; 10 classes-octobre 2011 ; 8 classes-mai 2013)

	Octobre 2011		Mai 2013	
	M	Écart-type	M	Écart-type
Domaines du CLASS				
Soutien émotionnel	5,36	0,61	6,22	0,54
Organisation de la classe	5,52	0,35	5,79	0,79
Soutien à l'apprentissage	3,34	0,71	4,29	1,60
Dimensions du CLASS				
	M	Écart-type	M	Écart-type
Climat positif	5,58	0,80	6,13	0,77
Climat négatif	1,75	0,51	1,38	0,33
Sensibilité de l'enseignant	5,65	0,57	6,16	0,92
Considération du point de vue de l'enfant	3,98	1,24	5,97	0,57
Gestion des comportements	6,00	0,50	5,91	0,97
Productivité	5,80	0,56	5,88	0,58
Modalités d'apprentissage	4,75	0,61	5,59	0,92
Développement de concepts	2,40	0,69	4,03	1,79
Qualité de la rétroaction	3,85	0,94	4,38	1,70
Modelage langagier	3,78	0,85	4,47	1,36

De manière plus détaillée, les résultats à chacune des dimensions du CLASS permettent de mieux comprendre la nature des changements survenus. D'une part, toutes les dimensions connaissent une amélioration⁵, à l'exception de la dimension *gestion des comportements* où une légère baisse est présente. Il faut souligner que cette dimension était celle ayant obtenu le plus haut score en début de projet. Les hausses les plus importantes s'observent pour les dimensions *prises en considération du point de vue de l'enfant* et *développement de concepts*. Dans le premier cas, le score passe de 3,98 à 5,97 pour un écart de près de 2 points (1,99). Pour le *développement de concepts*, le score de 2,40 augmente à 4,03 pour une différence de 1,63. Finalement, l'écart est de plus d'un demi-point pour cinq des autres dimensions : *climat positif*, *sensibilité de l'enseignant*, *modalités d'apprentissage*, *qualité de la rétroaction* et *modelage langagier*.

Discussion

Les données recueillies semblent donc indiquer que le dispositif de développement professionnel a contribué à une hausse de la qualité des interactions dans les classes observées. Ces résultats s'inscrivent dans la lignée de ceux relevés pour d'autres initiatives de développement professionnel menées aux États-Unis. Selon une recension d'écrits portant sur diverses formules de soutien au

5 La dimension *climat négatif* est un score inversé, une diminution du score correspond à une amélioration de la situation.

développement professionnel recourant au CLASS (Teachstone, 2014), il a été constaté des améliorations variant entre un cinquième de point à un point complet sur l'échelle en sept points du CLASS. Toujours selon cette recension, de telles différences, bien qu'elles puissent sembler minimes, sont significatives et elles se traduisent par des améliorations réelles dans les apprentissages des enfants.

Dans le cadre de cette expérimentation, deux dimensions (*prise en considération du point de vue de l'enfant* et *développement de concepts*) ont connu une hausse de plus d'un point complet. Ces résultats sont intéressants au sens où ils tendent à confirmer la pertinence du dispositif en regard de l'objectif de départ qui était de contribuer à une hausse de la qualité des interactions. D'ailleurs, la dimension *développement de concepts* s'avère être celle qui a été le plus longuement discutée au sein de la communauté de pratique. En effet, à la suite des résultats provenant des premières observations dans leurs classes, les enseignantes se sont dites à la fois étonnées et déçues des résultats en regard de cette dimension particulièrement. Elles ont expressément souhaité réfléchir aux moyens de hausser la qualité des interactions pour cette dimension. Les échanges ont permis de constater que leur conception de l'apprentissage ne favorisait pas le recours à des stratégies invitant les enfants à approfondir leur pensée, à penser par eux-mêmes. Les enseignantes posaient souvent des questions fermées aux enfants et recherchaient avant tout à leur faire dire la « bonne réponse ». Peu à peu, elles ont pu identifier et mettre en œuvre des stratégies plus propices à soutenir une pensée autonome chez l'enfant, par exemple en l'encourageant à émettre des hypothèses, à faire des prédictions ou à planifier ses gestes en fonction de la réalisation d'un projet lui tenant à cœur.

Quant à la dimension *prise en considération du point de vue de l'enfant*, il peut sembler étonnant à première vue que celle-ci ait connu la hausse la plus importante, puisqu'elle n'a pas été retenue par les participantes pour les travaux de la communauté de pratique. En réalité, bien qu'elle n'ait pas été sélectionnée, cette dimension a été régulièrement abordée de manière indirecte. Ainsi, plusieurs discussions sur les stratégies à mettre en place pour hausser la qualité des interactions ont amené les participantes à revoir leur conception de la planification, notamment au regard des activités initiées par les enfants. En laissant plus de place pour les initiatives des enfants, en suivant de manière intentionnelle leurs intérêts, ces enseignantes ont finalement contribué à une meilleure qualité des interactions, notamment en ce qui concerne la dimension *prise en considération du point de vue de l'enfant*. Ce deuxième résultat attire l'attention sur le caractère global des interactions survenant en classe. Bien qu'elles soient décortiquées en dix dimensions dans un outil comme le CLASS, les divers types d'interactions demeurent fortement reliés les unes avec les autres. Ainsi, une pratique réflexive sur certaines dimensions a produit des effets sur une autre.

En somme, les observations menées à la fin de chacune des deux années de l'expérimentation permettent de constater des améliorations dans les scores associés à la qualité des interactions. Les gains sont plus importants chez les

participantes présentes pendant les deux années du projet. D'autres recherches sur le développement professionnel ont déjà relevé l'importance de laisser du temps aux participants afin de mettre en place une réelle réflexion sur leur pratique (Yamauchi, Im, Lin et Schonleber, 2013). La réflexion requise pour remettre en question ses pratiques, pour s'approprier un cadre conceptuel comme celui du CLASS, requiert du temps. Par contre, la difficulté avec un dispositif sur deux années est l'attrition qui risque de survenir avec les changements de postes fréquents, du moins au Québec dans les maternelles 4 ans. Pour tirer pleinement profit d'une telle participation, une solution pourrait être d'augmenter le nombre de rencontres de la communauté de pratique dans une année, tout en intensifiant l'accompagnement offert dans les écoles.

Cette expérimentation présente évidemment diverses limites qu'il importe de souligner ici. Le caractère exploratoire de cette démarche et le petit nombre de participantes sont des éléments qui limitent la portée des résultats constatés. Actuellement, compte tenu du faible nombre de participants, le recours à des tests statistiques s'avère difficile. La démarche aurait intérêt à être expérimentée à nouveau auprès d'un plus grand échantillon d'enseignantes. De plus, le projet de recherche a permis de constater que certains aspects du dispositif pourraient faire l'objet d'ajustements, nous pensons notamment à la formule d'accompagnement auprès des participantes qui gagnerait à être plus systématisée, plus suivie.

Une dernière limite concernant ce type de démarche pourrait être la difficulté éprouvée par certaines enseignantes à se faire observer. Les participantes à l'expérimentation ont fait preuve d'une bonne dose de courage en acceptant de recevoir des assistantes de recherche dans leur classe et de réfléchir à leurs pratiques à partir de ces données. Lors du recrutement des participantes, des enseignantes ont choisi de ne pas participer au projet. Selon leurs propos, le projet leur semblait intéressant, mais il comprenait des observations dans leur classe, ce qui les indisposait considérablement. Un enjeu pour la mise en œuvre de telles initiatives de développement professionnel est donc de bien faire valoir les gains potentiels pour tous (enfants et enseignants) afin de parvenir à les convaincre de participer à un tel dispositif de développement professionnel.

Conclusion

L'expérimentation de ce dispositif de développement professionnel permet d'esquisser de nouvelles perspectives en matière de soutien au personnel enseignant. La pratique réflexive, appuyée sur des observations de leur propre pratique, semble une voie prometteuse pour permettre aux enseignants de travailler concrètement à hausser la qualité des interactions dans les classes et ainsi, de favoriser concrètement l'apprentissage des jeunes enfants. Pour Pianta (2005), les enseignants ont peu d'occasions d'avoir une rétroaction sur leur travail. De plus, si les occasions de participer à des activités contribuant à soutenir leur développement professionnel sont rares, elles se limitent souvent à une intervention très limitée dans le temps (par exemple, un atelier d'une durée de

quelques heures) sans accompagnement ni possibilité réelle de poursuivre la réflexion par la suite avec les collègues. Le recours à des observations menées sur le terrain, à partir d'un outil reconnu (CLASS), présente divers avantages, dont celui de favoriser une lecture plus attentive des interactions en classe, mais aussi de rechercher des moyens concrets et adaptés pour en hausser la qualité.

Bibliographie

- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M. et Japel, C. (2010a). A Comparative Study of Structural and Process Quality in Centre-Based and Family-Based Child Care Services. *Child and Youth Care Forum*, 39(3), 129.
- Bryant, D., Clifford, R. M., Saluja, G., Pianta, R., Early, D., Barbarin, O., Howes, C. et Burchinal, M. (2002). *Diversity and Directions in State Pre-kindergarten Programs*. Chapel Hill, NC: National Center for Early Development and Learning, University of North Carolina.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2–11
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child-care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176.
- Cadima, J., Peixoto, C., & Leal, T. (2013). Observed classroom quality in first grade: associations with teacher, classroom, and school characteristics. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 139–158.
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482.
- Cantin, G., Bouchard, C., Lemire, J. et Charron, A. (2011). Évaluation du programme Accès à l'école: *Évaluation des effets*. Montréal: CSPE.
- CEFRIO. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau: Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelles*. Québec: CEFRIO.
- CTREQ. (2015). Innover dans les modalités du développement professionnel. Document consulté le 13 juillet 2015 à l'adresse URL suivante : <http://www.ctreq.qc.ca/innover-les-modalites-du-developpement-professionnel/>
- Conseil supérieur de l'éducation (2104). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec: CSE.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A. et Jones, D. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI Program. *American Educational Research Journal*, 46, 567–597
- Gouvernement du Québec. (2007). *Accueillir la petite enfance – Programme éducatif des services de garde du Québec*. Québec: Publications du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2013). *Maternelle 4 ans en milieu défavorisé: un nouvel outil pour la réussite, un choix de plus pour les parents*. Document consulté le 25 juin 2015 à l'adresse URL suivante: <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/détail/article/maternelle-4-ans-en-milieu-defavorise-un-nouvel-outil-pour-la-reussite-un-choix-de-plus-pour-l/>
- Hamre, B., Mashburn, A., Pianta, R., Lo Cosale-Crouch, J. et LaParo, K. (2008). Technical appendix for the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Pre-K. Dans R. Pianta, K. La Paro et B. Hamre (Ed.), *Classroom Assessment Scoring System Manual -Pre-K*, (pp. 87-106). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Hanft, B., Rush, D. et Shelden, M. (2004). *Coaching families and colleagues in early childhood*. Baltimore: Brookes.
- Howes, C., James, J. et Ritchie, R. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 104–120.
- Lapointe, P., Tremblay, R. E., Hébert, M. et Boulerice, B. (2006). Impact d'un programme national de maternelle à plein temps sur la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés. *Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 615-637.

- Lapointe, P., Japel, C. et Belleville, M. (2012). Le jugement des enseignants sur la préparation scolaire des enfants à la maternelle durant les années 1990 et 2000. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 483-507.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Trevino, E. et Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Dev*, 86(3), 781-799. doi
- Martinez-Beck, I. et Zaslow, M. (2006). Introduction: The context for critical issues in early childhood professional development. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 1-16). Baltimore: Brookes.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Howes, C. (2008). *Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills*. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2012). *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. Éditions OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économique (2013). *Indicateurs de l'éducation à la loupe*, 11. Document consulté le 29 septembre 2015 à l'adresse URL suivante: [http://www.oecd.org/fr/edu/EDIF%202013--N%C2%B011%20\(FR\)--FINAL.pdf](http://www.oecd.org/fr/edu/EDIF%202013--N%C2%B011%20(FR)--FINAL.pdf).
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. et Nurmi, J.-E. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95-124.
- Peeters, J. et Sharmahd, N. (2014). Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: which competences and in-service training are needed? *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 412-424.
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J. et Shah, P.S. (2016). A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (the Classroom Assessment Scoring System) in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes. *PLoS ONE* 11(12) : e0167660. doi:10.1371/journal.pone.0167660
- Pianta, R.C. (2005). Standardized observation and professional development: A focus on individualized implementation and practices. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 231-254). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R., La Paro, K. et Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R., Barnett, S., Burchinal, M. et Thornburg, K. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88.
- Pianta, R., Mashburn, A., Downer, J., Hamre, B., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning. *Science*, 341(6148), 845-846.
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Les Éditions logiques.
- Sheridan, S., Edwards, C., Marvin, C. et Knoche, L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20, 377-401.

- Slot, P. L., Leseman, P., Verhagen, J. et Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.
- Teachstone. (2011). *Guide des dimensions du CLASS*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Teachstone. (2014). *Teacher-Child Interactions in Early Childhood: Research Summary*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. et 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.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Yamauchi, L. A., Im, S., Lin, C. et Schonleber N. S. (2013). The influence of professional development on changes in educators' facilitation of complex thinking in preschool classrooms. *Early Child Development and Care*, 183(5), 689-706.

Annexe I

Survol⁶ des dimensions du Classroom Assessment Scoring System

Soutien émotionnel

- Climat positif

Dans les milieux où le climat positif est élevé, l'enseignant et les enfants développent des relations saines et chaleureuses. Les marqueurs comportementaux qui sont observés pour rendre compte des interactions pour cette dimension portent notamment sur la proximité physique de l'adulte avec les enfants, sa participation à des activités avec les enfants, les sourires et rires partagés, les marques de respect, l'utilisation des règles usuelles de politesse, etc.

- Climat négatif

Cette dimension rend compte des sentiments négatifs qui sont exprimés dans un milieu, comme la colère, l'hostilité ou l'agressivité que ce soit de la part de l'enseignant ou encore des enfants eux-mêmes. Parmi les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension, il y a notamment la présence de commentaires sarcastiques ou irrespectueux, le recours à des menaces, à des cris, les réorientations physiques, les agressions entre pairs, etc.

- Sensibilité de l'enseignant(e)

Cette dimension aborde la vigilance et la sensibilité de l'enseignant à l'égard des indices verbaux et non verbaux que les enfants émettent pouvant indiquer qu'ils vivent des difficultés tant émotionnelles qu'au niveau de leurs apprentissages. Les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension comportent, entre autres, les comportements de l'adulte démontrant qu'il remarque les manques de compréhension des enfants et qu'il y répond de façon efficace et individualisée. D'autres marqueurs sont observés chez les enfants eux-mêmes, notamment, leur participation active aux activités ainsi que la recherche de réconfort, au besoin, auprès de l'adulte.

- Prise en considération du point de vue de l'enfant

Cette dimension rend compte de l'importance que l'adulte accorde aux intérêts, aux motivations et aux points de vue des enfants, et ce, de manière intentionnelle et constante. Les marqueurs comportementaux observés sont notamment l'attribution de responsabilités aux enfants, l'encouragement à l'expression de leurs idées, la possibilité de prendre des décisions pour eux-mêmes, de faire des choix, etc.

Organisation de la classe

- Gestion des comportements

La gestion des comportements concerne les stratégies employées par l'adulte afin de permettre aux enfants de comprendre les attentes spécifiques quant à leurs comportements et de s'autoréguler. Parmi les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension, se retrouvent notamment l'émission de consignes et d'attentes claires et maintenues avec constance, la présence d'interventions proactives, la redirection efficace des comportements inappropriés, le respect des règles par les enfants, etc.

6 Adapté du *Guide des dimensions du CLASS, version Pre-K* de Teachstone.

- **Productivité**

Cette dimension porte sur l'utilisation du temps disponible dans la classe. En d'autres termes dans les classes « productives », peu ou pas de temps est perdu pour des tâches d'organisation, des moments d'attente où les enfants sont passifs. Les marqueurs comportementaux portent entre autres sur la préparation de l'enseignant, la disponibilité du matériel, les transitions brèves entre deux activités, ou encore simplement le fait que des activités soient offertes aux enfants.

- **Modalités d'apprentissage**

L'engagement des enfants dans diverses activités qui favorisent l'apprentissage est cerné dans cette dimension. Les marqueurs comportementaux qui sont observés portent d'une part sur les stratégies mises de l'avant par l'adulte, par exemple, la possibilité offerte aux enfants de manipuler du matériel (plutôt que de simplement observer), l'utilisation d'un éventail d'occasions d'apprentissage: visuelles, auditives, motrice. D'autre part, les marqueurs concernent également le comportement des enfants, par exemple, l'intérêt qu'ils démontrent envers les situations offertes, leur attention, leur concentration, etc.

Soutien à l'apprentissage

- **Développement de concepts**

Le développement de concepts correspond aux moyens utilisés par l'enseignant pour permettre aux enfants d'en arriver à une plus grande compréhension de divers concepts. Dans cette dimension, les observations portent sur le recours intentionnel par l'adulte à des stratégies visant à aider les enfants à développer leur capacité de penser, de réfléchir par eux-mêmes. Les marqueurs comportementaux observés relevant de cette dimension sont, par exemple, la présence d'occasions où les enfants peuvent analyser, comparer, établir des liens entre diverses notions, résoudre des problèmes par eux-mêmes ou encore être créatifs et générer leurs propres idées.

- **Qualité de la rétroaction**

Cette dimension permet de rendre compte dans quelle mesure l'enseignant fournit des rétroactions de manière constante aux enfants pour les amener à une compréhension plus approfondie de divers concepts. Les marqueurs comportementaux observés pour cette dimension comportent, entre autres, l'étayage offert par l'adulte, la présence d'échanges de type aller-retour, l'ajout d'informations spécifiques liées à ce qu'ils font ou à ce qu'ils expriment, la reconnaissance des efforts des enfants, etc.

- **Modelage langagier**

Le modelage langagier rend compte des stratégies employées par l'adulte afin de permettre aux enfants d'être exposés de manière constante à des formes et à des usages variés du langage. Ainsi, parmi les marqueurs comportementaux observés il y a la présence de conversations significatives entre l'adulte et les enfants, la reformulation des propos des enfants dans des formes plus complexes, l'utilisation de questions ouvertes nécessitant des réponses plus élaborées, l'utilisation de l'autoverbalisation (décrire ses actions pour offrir un modèle aux enfants) et la verbalisation parallèle (décrire les actions des enfants), etc.