

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Dispositif de développement professionnel permettant d'accompagner les enseignantes à l'égard de la qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans et 5 ans

Chercheur.euse principal.e

Annie Charron, Université du Québec à Montréal [UQAM]

Cochercheur.euse.s

Geneviève Audet, Université du Québec à Montréal [UQAM]

Julie Bazinet, Centre de services scolaire des Hautes-Rivières [CSSDHR]

Stéphanie Duval, Université Laval

Collaboratrices ou collaborateurs

Isabelle Plante, Université du Québec à Montréal [UQAM]

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal [UQAM]

Numéro du projet de recherche

2021-PO-295446

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en persévérance et réussite scolaire

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation

et le Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (FRQ)

Table des matières

Remerciement	4
--------------	---

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique	6
2. Question générale et objectifs de recherche	9

PARTIE B – MÉTHODOLOGIE

1. Devis de recherche	10
2. Participantes	10
3. Procédure et instrument de mesure	11

PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS

1. Principaux résultats obtenus	12
2. Retombées du projet de recherche	19
3. Contribution du projet de recherche à l'avancement des connaissances	20

PARTIE D – PISTES DE SOLUTIONS OU D' ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE RECHERCHE

1. Significations des conclusions, messages clés et pistes d'action	22
2. Limites dans l'interprétation des résultats	27

PARTIE E – NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE	28
QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	29
ANNEXES	31
Annexe 1 : Outil d'observation Classroom Observation Assessment Scoring System (CLASS ; Pianta et al., 2008)	32
Annexe 2 : Dispositif de formation et d'accompagnement (Charron et Bazinet, 2021-2023)	33
Annexe 3 : Guide d'entretien semi-dirigé à la suite de l'observation en classe (Charron et Bazinet, 2021)	36
Annexe 4 : Analyse des points forts et des points faibles rapportés par les enseignantes participant au projet d'accompagnement de la qualité des interactions	39
Annexe 5 : Guide d'entretien semi-dirigé à la suite de l'observation entre pairs (Bédard et Charron, 2023)	57
Annexe 6 : Rapport d'analyse : observation entre pairs enseignantes	66
Annexe 7 : Guide d'entretien pour la réalisation des récits de pratique (Charron, 2021 à partir d'Audet, 2022)	90
Annexe 8 : Synthèse des récits de pratique des personnes enseignantes	95
Annexe 9 : Liste des diffusions en lien avec ce projet de recherche	102

Remerciements

Nous souhaitons d'abord exprimer notre gratitude au Fonds de recherche du Québec – Société et culture pour le soutien accordé à cette recherche-action. Nous remercions l'organisme pour l'organisation des rencontres annuelles de suivi, qui nous ont permis de partager l'évolution de nos travaux. Votre intérêt manifeste pour le déploiement de méthodologies variées, pour les défis liés à la conduite des recherches ainsi que pour les retombées scientifiques et pratiques est apprécié.

Nos sincères remerciements vont à Julie Bazinet, conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire au Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (CSSDHR) et cochercheuse du milieu de la pratique. Son engagement indéfectible à toutes les étapes de la recherche-action a été précieux. En plus d'avoir facilité le recrutement des enseignantes participantes, elle a contribué à l'élaboration du dispositif de développement professionnel, incluant des journées de formation, des observations en classe et des accompagnements professionnels personnalisés. Elle a également participé activement à la diffusion des résultats, permettant ainsi un rayonnement concret des retombées de cette recherche dans le milieu de la pratique. Je tiens à exprimer ma reconnaissance à la direction des services éducatifs du CSSDHR qui me témoigne sa confiance depuis de nombreuses années en acceptant mes idées de projets de recherche. Cette collaboration durable est stimulante et très précieuse.

De plus, nous souhaitons remercier chaleureusement les douze enseignantes qui ont généreusement pris part à cette recherche-action durant deux ans en s'engageant activement dans le processus. Elles ont contribué de manière essentielle à

l'enrichissement des savoirs scientifiques et expérientiels en matière de qualité des interactions en contexte d'éducation préscolaire.

Nous soulignons également la contribution de Séverine Haïat, étudiante au doctorat en éducation, dont l'implication rigoureuse et sensible s'est manifestée tant dans les observations en classe et les accompagnements, que dans la réalisation et la mise en forme des entretiens de récits de pratique. Nous remercions aussi les assistantes de recherche au doctorat en éducation à l'UQAM, Laury Bédard (réalisation d'un stage doctoral au sein de ce projet), Élisabeth Bélanger, Julie Lachapelle et Maude Roy-Vallières.

Pour conclure, à titre de chercheuse principale, je remercie toute l'équipe de recherche pour les apprentissages partagés qui ont nourri cette aventure scientifique et humaine.

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette section présente les éléments de la problématique liés à la qualité des interactions en contexte d'éducation préscolaire ainsi que l'accompagnement des enseignantes en formation continue. Ces concepts seront explorés à la lumière des considérations théoriques et d'apports issus des recherches antérieures. Ensuite, la pertinence de la présente recherche-action sera mise en évidence en lien avec le besoin 1 du *Programme de recherche en persévérance et réussite scolaire*, qui porte sur la formation continue : *comment mieux outiller les personnes enseignantes en exercice afin d'assurer un développement de pratiques à l'égard de l'intervention auprès d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans ?* La partie A se conclut par la formulation des objectifs de recherche.

1. Problématique

Des études démontrent que la qualité des expériences vécues par l'enfant à la maternelle est déterminante pour sa réussite éducative présente et ultérieure (April et al., 2018 ; Burchinal et al., 2008 ; Desrosiers et Ducharme, 2006 ; Heckman, 2011 ; Shonkoff, 2014 ; Yoshikawa et al., 2013). Plus encore, une méta-analyse menée par Sabol et al. (2013) montre que ce serait la qualité des interactions en classe qui constituerait un des meilleurs prédicteurs de la réussite éducative, d'où l'importance de s'en soucier à la maternelle. Toutefois, des recherches menées un peu partout à travers le monde ont démontré que peu de classes de maternelle offrent un environnement où le niveau de qualité des interactions est élevé et soutenu (Hamre, 2014 ; Tayler et al., 2016). Des travaux réalisés en maternelle 4 et 5 ans au Québec dévoilent des résultats semblables (Bouchard et al., 2017 ; Cantin et al., 2017 ; Charron et al., 2018-2022 ; Duval et al., 2016 ; Japel et al., 2014).

Par ailleurs, des études internationales confirment qu'il existe une grande hétérogénéité dans la qualité des interactions en classe (Mashburn et al., 2008 ; Salminen et al., 2012). Ce constat s'avère préoccupant, sachant que les enfants plus vulnérables sont plus susceptibles de fréquenter des contextes de moindre qualité (LoCasale-Crouch et al., 2007 ; Vandenberg 2015). Dans l'étude de LoCasale-Crouch et al. (2007), les classes où des interactions de qualité plus faible étaient observées regroupaient davantage d'enfants issus de contextes précaires ou migrants, en comparaison avec les autres classes où des interactions de qualité moyenne et élevée étaient examinées. Cela témoigne l'importance de prendre en considération la mixité scolaire et sociale des milieux éducatifs, notamment dans le cadre d'études portant sur la qualité des interactions en classe. Selon des chercheurs (p. ex. Pakarinen et al., 2010 ; von Suchodoletz et al., 2014), l'hétérogénéité de la qualité des interactions en classe peut s'expliquer par la qualité de la formation et le nombre d'années d'expérience des personnes enseignantes œuvrant auprès d'enfants d'âge préscolaire.

Suivant ce résultat, la formation continue avec l'ajout de modalités d'accompagnement (Leroy et al., 2017) peut s'avérer une voie particulièrement pertinente pour renforcer la capacité des personnes enseignantes à proposer des interactions de qualité auprès des enfants, peu importe leur milieu social. À ce sujet, le ministère de l'Éducation incite les universités (à travers différents programmes, dont le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, et des initiatives de recherche) à mettre en œuvre des projets de formation continue destinés au personnel scolaire. Or, dans un contexte où la formation continue n'est pas obligatoire, les budgets sont souvent insuffisants et la pénurie des enseignants.es qui restreint leurs libérations, l'engagement des personnes enseignantes dans la formation continue peut constituer un défi (Desjardins, 2015). En

2015, Desjardins estimait que 2 300 acteurs du milieu scolaire public avaient participé à des projets de formation continue, représentant moins de 2,5 % des personnes enseignantes (ISQ, 2017).

Les centres de services scolaires [CSS], anciennement appelés commissions scolaires, connaissent bien cette réalité concernant la formation continue, car ils travaillent au soutien et à l'accompagnement des personnes enseignantes au quotidien. Le centre de services scolaire des Hautes-Rivières [CSSDHR], qui est le collaborateur au présent projet, ne faisait pas exception. Dans son Plan d'engagement vers la réussite 2018-2022, le CSSDHR s'est engagé à mettre en place un encadrement relatif à la formation, à l'accompagnement et à la supervision du personnel afin de recruter, de former et d'accompagner son personnel enseignant, et ce, pour favoriser la réussite éducative des enfants. Julie Bazinet, conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire au CSSDHR et cochercheuse au sein de cette recherche-action, mentionnait que les personnes enseignantes de son milieu avaient besoin et souhaitaient être formées et accompagnées au regard des interactions à privilégier en classe pour soutenir les enfants dans leur développement global, et ce, peu importe leur milieu social. En plus des écrits scientifiques qui témoignent de la pertinence scientifique de ce projet, le CSSDHR était convaincu de sa pertinence sociale et c'est pour cette raison qu'il a décidé de s'engager dans cette recherche-action. De concert avec l'équipe de recherche, la direction des services éducatifs du CSSDHR comptait réfléchir et agir pour rehausser la qualité des interactions dans ses classes de maternelle 4 ans et 5 ans.

Considérant a) l'arrivée universelle progressive des maternelles 4 ans à temps plein à l'automne 2020 au Québec, et ce, malgré les études qui ont démontré que la qualité n'était

pas présente dans les maternelles québécoises participantes (April et al., 2018 ; Bouchard et al., 2017 ; Japel et al., 2014) et considérant que b) la qualité des interactions en classe est reconnue comme un aspect fondamental pour favoriser la réussite éducative des enfants, il apparaissait essentiel d'élaborer et de mettre en œuvre un dispositif de développement professionnel axé sur la qualité des interactions à la maternelle, de manière à accompagner les personnes enseignantes dans la bonification de leur pratique, et ce, pour soutenir la réussite éducative des enfants.

2. Question générale et objectifs de recherche

Considérant que la qualité des interactions est un facteur déterminant dans la réussite éducative des enfants d'âge préscolaire, il est essentiel que les personnes enseignantes soient compétentes pour établir des interactions de qualité avec tous les enfants de sa classe. Pour y parvenir, nous avons mis sur pied une recherche-action dont l'objectif principal était d'élaborer un dispositif de développement professionnel permettant d'accompagner les enseignantes à l'égard de la qualité des interactions en classe maternelle 4 ans et 5 ans. Précisément, il poursuivait trois objectifs spécifiques :

1. **Élaborer un dispositif de développement professionnel** pour former et accompagner les enseignantes à la maternelle 4 ans et 5 ans à l'égard de la qualité des interactions en classe;
2. **Expérimenter le dispositif de développement professionnel** auprès des enseignantes, et l'ajuster;
3. **Évaluer la pertinence du dispositif de développement professionnel** sur la qualité des interactions en classe et sur leur relation avec les enfants de leur classe.

PARTIE B – MÉTHODOLOGIE

1. Devis de recherche

Le présent projet souhaitait répondre au besoin du milieu ciblé, soit la CSSDHR, d'offrir une formation continue sous forme d'un dispositif de développement professionnel offert aux personnes enseignantes à la maternelle 4 ans et 5 ans. La recherche-action est tout indiquée, car elle se définit comme « une action de recherche et d'éducation liée à la résolution d'un problème concret dans le but de soutenir des changements bénéfiques, de contribuer à l'apprentissage des personnes impliquées et d'améliorer les connaissances dans un système » (Guay et al., 2016, p. 548).

2. Participantes

Pour réaliser cette recherche-action, 12 enseignantes œuvrant à la maternelle 4 ans ou 5 ans au CSSDHR ont été recrutées de façon volontaire par la conseillère pédagogique [CP] et la chercheuse principale. Une relation de confiance était déjà bien établie entre la chercheuse principale, la CP et le personnel enseignant à la maternelle de ce CSS, ce qui s'avère essentiel, considérant qu'une relation de confiance est un ancrage incontournable pour faciliter le recrutement des participants (da Silveira et al., 2016). Par ailleurs, nous avons pris soin de sélectionner des personnes enseignantes dont le milieu d'enseignement et la clientèle varient, pour ainsi capter des réalités socioéconomiques et culturelles diversifiées. L'indice de défavorisation des écoles des enseignantes participantes, leur formation et leurs années d'expérience à la maternelle sont des données qui ont été recueillies afin de vérifier si ces variables pouvaient exercer une influence sur le niveau de qualité des interactions. Les personnes enseignantes retenues ont participé au dispositif de développement professionnel qui s'est échelonné sur deux années consécutives, soit l'année scolaire 2021-2022 (an 1) et l'année scolaire 2022-2023 (an 2).

3. Procédures et instruments de mesure

Ce projet de recherche-action, mené sur trois ans (janvier 2021 à décembre 2023), visait à élaborer, à expérimenter et à évaluer un dispositif de développement professionnel destiné aux personnes enseignantes de l'éducation préscolaire.

Objectif 1 – Élaboration du dispositif

L'équipe de recherche a conçu un dispositif reposant sur deux volets :

1. des formations sur la qualité des interactions et l'ouverture à la diversité (mixité scolaire et sociale) ;
2. des observations en classe suivies d'un accompagnement professionnel personnalisé.

Les formations comprenaient des contenus théoriques, des visionnements commentés de vidéos de pratiques réelles et des retours réflexifs basés sur les observations. Au terme de la première année, de nouvelles journées de formation ont été développées à partir des besoins exprimés et des données recueillies.

Objectif 2 – Expérimentation du dispositif

Le dispositif a été expérimenté durant deux années consécutives avec un même groupe d'enseignantes.

- **Année 1 (2021-2022)** : participation à quatre journées de formation, mise en pratique en classe des notions abordées, deux observations (dont une avec accompagnement personnalisé).
- **Année 2 (2022-2023)** : participation à trois autres journées de formation, deux observations avec accompagnement, incluant une observation par les pairs. L'expérimentation s'est conclue par un bilan collectif et un groupe de discussion, dont les résultats ont permis d'ajuster le dispositif, réinvesti ensuite dans le CSSDHR et partagé dans une dizaine d'autres centres de services scolaires.

Objectif 3 – Évaluation du dispositif

L'évaluation a porté sur la qualité des interactions en classe et sur la relation enseignante-enfants. Trois sources de données ont été mobilisées :

1. **Observations en classe** avec l'outil CLASS Pre-K (Pianta et al., 2008), permettant d'évaluer trois domaines (Soutien émotionnel, Organisation de la classe, Soutien à l'apprentissage) sur une échelle de Likert en sept points. Les observations (4 cycles de 20 minutes) ont été menées avant, pendant et après l'expérimentation par des observatrices certifiées.
2. **Entretiens semi-dirigés** réalisés après les observations pour discuter des pratiques observées.
3. **Récits de pratique** recueillis auprès des enseignantes.

PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les sections qui suivent présentent les principaux résultats en fonction des trois objectifs spécifiques. Des tableaux présentant les résultats détaillés sont disponibles dans les annexes.

1. Principaux résultats obtenus

Objectifs 1 et 2: Élaborer et expérimenter un dispositif de développement professionnel pour accompagner les enseignantes à la maternelle 4 ans et 5 ans à l'égard de la qualité des interactions en classe

Le dispositif de développement professionnel que nous avons élaboré visait à former et à accompagner des enseignantes à l'éducation préscolaire dans le but de rehausser la qualité de leurs interactions avec les enfants de leur classe. Le dispositif reposait sur le modèle *Teaching through Interactions* (TTI; Hamre et Pianta, 2007; Hamre et al., 2013). Ce modèle propose que la qualité des interactions entre la personne enseignante et les enfants constitue le cœur du processus éducatif et un levier central pour favoriser le développement global des enfants. L'outil CLASS (Pianta, La Paro et Hamre, 2008), qui découle du modèle TTI, est un instrument d'observation standardisé qui permet d'évaluer concrètement la qualité des interactions enseignantes en classe (voir Annexe 1). Le tableau 1 présente le dispositif de développement (voir Annexe 2 pour plus de détail).

Tableau 1 – Détails des rencontres de formation et d'accompagnement

Date	Thème	Intentions	Personnes responsables
Octobre 2021	Première observation en classe	Observer chaque enseignante avec le CLASS pour établir un portrait initial de la qualité des interactions avant le début du dispositif.	Annie Charron et assistantes de recherche
Octobre 2021	Rencontre d'accueil et introduction à la	Faire connaissance, présenter la recherche-action et obtenir les consentements; définir la qualité	Annie Charron, Julie Bazinet

	qualité des interactions	des interactions; explorer le soutien émotionnel et l'organisation de la classe.	
Décembre 2021	Qualité des interactions	Échanger sur les interventions liées au soutien émotionnel et à l'organisation; introduire le soutien aux apprentissages.	Annie Charron, Julie Bazinet
Mars-avril 2022	Deuxième observation avec accompagnement	Observer avec le CLASS après formation sur les trois domaines; réaliser un entretien semi-dirigé avec rétroaction.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Avril-mai 2022	Mixité scolaire et sociale	Aborder les contextes variés (milieux favorisés/défavorisés, unilingues/plurilingues, multiethniques), les préjugés et micro-agressions; faire des liens avec la qualité des interactions.	Annie Charron, Geneviève Audet, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Juin 2022	Bilan de l'an 1	Faire le bilan de la première année; recueillir les besoins pour l'an 2; réaliser le premier récit de pratique.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Octobre 2022	Soutien à l'apprentissage	Revenir sur les stratégies de soutien à l'apprentissage; réaliser le premier récit de pratique de l'an 2.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Novembre 2022	Troisième observation avec accompagnement	Observer avec le CLASS pour mesurer l'évolution; réaliser un entretien avec rétroaction.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Décembre 2022	Analyse vidéo	Visionner et analyser des vidéos d'enseignantes modèles illustrant les trois domaines du CLASS.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Janv.-mars 2023	Quatrième observation (observation entre pairs)	Observer avec le CLASS; réaliser un entretien en lien avec l'observation entre pairs; fournir une rétroaction.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Avril 2023	Bilan de l'an 2	Faire le bilan de la deuxième année; réaliser le deuxième récit de pratique.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat

Les contenus proposés lors des journées de formation, tout comme notre approche d'observation en classe et d'accompagnement offrant une rétroaction constructive et personnalisée, ont été réutilisés à l'intérieur même du CSSDHR pour soutenir d'autres enseignantes. De plus, une douzaine de conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire provenant d'autres centres de services scolaires se sont inspirées de ce dispositif pour en concevoir un similaire dans leur propre milieu. Ce transfert témoigne de la pertinence du dispositif et de son potentiel à nourrir les pratiques professionnelles à l'échelle interrégionale.

Objectif 3 : Évaluer la pertinence du dispositif de développement professionnel sur la qualité des interactions en classe et sur leur relation avec les enfants de leur classe.

Avant-propos

Avant de présenter les résultats associés à l'objectif 3, il convient de préciser que cet objectif a évolué entre le projet initial financé, la mise en œuvre de la recherche-action et la rédaction du présent rapport. Tout d'abord, l'objectif initial était formulé ainsi : Évaluer l'efficacité du dispositif de développement professionnel. Or, l'usage du terme *efficacité*, davantage associée aux approches quantitatives, nous a conduits à reformuler l'objectif en recourant au terme *pertinence*. Cette reformulation visait à mieux refléter la nature qualitative et compréhensive de la démarche.

Par ailleurs, l'objectif a été précisé en identifiant explicitement l'objet du dispositif de développement professionnel, soit la qualité des interactions en classe. Nous avons également enrichi l'objectif en y intégrant la dimension des relations entre les enseignantes et les enfants de leur classe. Cette modification s'explique par l'abandon d'un outil méthodologique initialement prévu, l'Échelle d'ouverture à la diversité (ÉODEP-DC) (Tardif-Grenier), qui s'est révélée inadéquate au regard des besoins spécifiques de la recherche.

Afin de documenter plus finement ces relations, la cochercheuse Geneviève Audet, qui possède une expertise reconnue en méthodologie qualitative, a proposé l'utilisation des récits de pratique comme outil de collecte et d'analyse de données. Ce choix

méthodologique s'est avéré particulièrement fécond pour accéder aux pratiques et aux réflexions des enseignantes, en mettant en lumière leur rapport aux interactions avec un enfant de leur classe (un premier enfant lors de la première année du projet, puis un second au cours de la deuxième année).

Présentation des résultats de l'objectif 3

Pendant deux années consécutives, douze enseignantes ont pris part à un dispositif de développement professionnel comprenant sept journées de formation et quatre demi-journées d'observation en classe. En complément de ces observations, elles ont bénéficié d'un accompagnement professionnel personnalisé fondé sur un entretien semi-dirigé et ont pris part à trois récits de pratique.

Observations en classe à partir du CLASS

Les observations ont été effectuées à l'aide de l'outil CLASS (voir Annexe 1). La première journée de formation a permis de dresser un portrait initial de la qualité des interactions des enseignantes, avant leur participation au dispositif. La figure 1 présente les résultats de la première observation réalisée en septembre 2021. Ces résultats indiquent que, pour le soutien émotionnel et l'organisation de la classe, les enseignantes affichaient un niveau de qualité moyen à élevé. En revanche, en ce qui concerne le soutien à l'apprentissage, le niveau de qualité observé s'avérait plus faible.

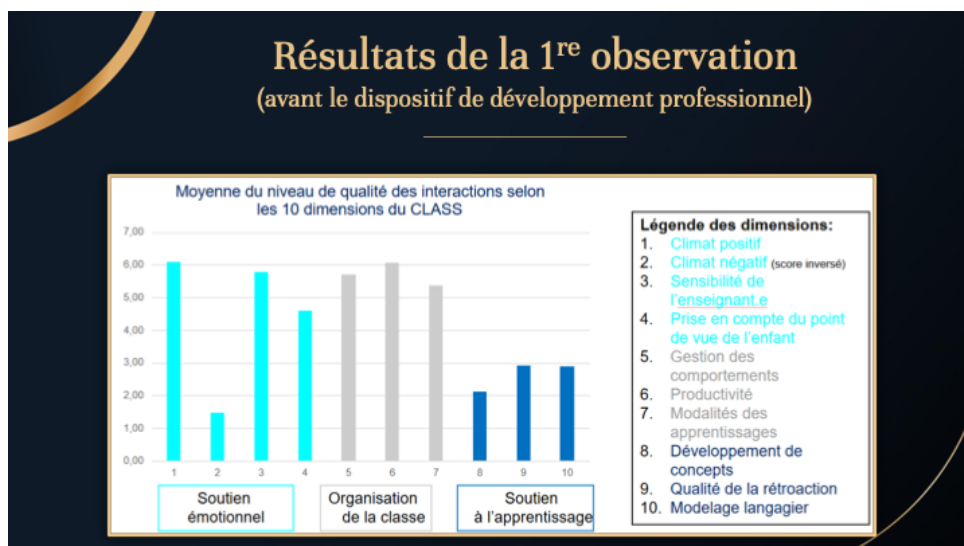


Figure 1 : Résultats de l'ensemble des enseignantes lors de la première observation à partir de l'outil CLASS

Les enseignantes ont été observées à trois reprises supplémentaires à l'aide de l'outil CLASS, dont une fois au cours de l'année scolaire 2021-2022 et deux autres fois lors de la deuxième année du projet (2022-2023). La Figure 2 présente les résultats obtenus de l'ensemble des participantes aux quatre moments de collecte de données répartis sur deux ans.

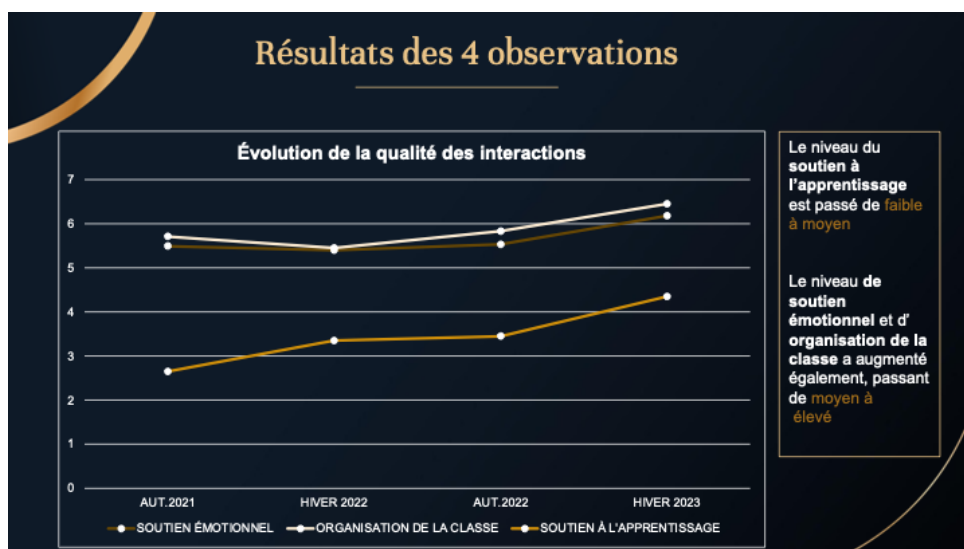


Figure 2 : Évolution de la qualité des interactions de l'ensemble des enseignantes

Les résultats indiquent que l'ensemble des participantes ont amélioré la qualité de leurs interactions, tant en ce qui concerne le soutien émotionnel et de l'organisation de la classe que le soutien à l'apprentissage. Ce dernier domaine, qui présentait initialement un niveau plus faible lors de la première observation précédant la formation, a lui aussi progressé pour atteindre un niveau de qualité moyen. On observe toutefois une diminution de l'organisation de la classe entre la première et la deuxième observation. Cette légère baisse pourrait s'expliquer par le fait que les enseignantes ont concentré leurs efforts sur les interactions liées au soutien à l'apprentissage. Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que la participation au dispositif leur a contribué à rehausser la qualité des interactions en classe.

Entretien semi-dirigé

À chacune des observations réalisées en avant-midi (à l'exception de la première), les enseignantes ont été libérées en après-midi afin de participer à un entretien semi-dirigé visant à leur offrir un accompagnement professionnel personnalisé sous forme de rétroaction constructive en lien avec l'observation. L'annexe 3 présente le guide d'entretien semi-dirigé utilisé à la suite de la deuxième et de la troisième observation en classe (Charron et Bazinet, 2021). Les rétroactions, enregistrées puis transcrites, ont été analysées de manière à mettre en évidence les points forts et les défis auto-rapportés par les enseignantes quant à la pertinence du dispositif sur la qualité de leurs interactions avec leur groupe d'enfants. Dans l'ensemble, les propos témoignent de la valeur formatrice de ce dispositif de formation et d'accompagnement. L'annexe 4 présente un rapport d'analyse détaillé.

La quatrième observation a, quant à elle, pris la forme d'une activité entre pairs, c'est-à-dire que deux enseignantes étaient jumelées, l'une occupant le rôle d'observatrice et

l'autre celui d'observée, toutes deux accompagnées par la chercheuse principale et/ou la conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire. L'annexe 5 présente le guide d'entretien semi-dirigé utilisé à la suite de l'observation entre pairs. Les entretiens, également enregistrés, transcrits et analysés, ont permis de documenter l'expérience des participantes. L'annexe 6 en fournit le rapport d'analyse détaillée. Les enseignantes ont particulièrement apprécié l'occasion d'observer une collègue, de recevoir sa rétroaction et d'échanger avec elle, expérience qu'elles ont jugée très formatrice.

Récits de pratique : relation avec un enfant du groupe

Dans cette recherche, le récit de pratique a été mobilisé comme outil méthodologique pour approfondir la compréhension des interactions entre enseignantes et enfants. Défini comme la narration d'une situation-problème rencontrée en classe (Audet et al., 2022; Desgagné, 2005), le récit a été utilisé à la fois à des fins illustratives, analytiques et restitutives.

Chaque enseignante participante a choisi un enfant de sa classe et a raconté, lors d'entretiens semi-dirigés (voir Annexe 7), l'évolution de leur relation : une première fois au printemps 2022 (un enfant), puis à l'automne 2022 et au printemps 2023 (un autre enfant). Ces entretiens, transcrits puis transformés en récits narratifs, ont permis de retracer la chronologie, les émotions vécues et les réflexions de l'enseignante. Un aide-mémoire et une trame en huit thématiques (interactions, contexte, soutien, émotions, pensées, choix de la situation, message à transmettre, etc.) ont guidé la préparation des récits.

L'analyse thématique, réalisée avec le logiciel qualitatif *Nvivo*, révèle que ces récits ont favorisé la réflexivité et le développement professionnel des enseignantes, les aidant à

mieux cerner leurs forces, leurs limites et leurs aspirations. Les situations relatées concernaient souvent des relations complexes avec des enfants ayant des besoins particuliers (trouble de l'opposition, de l'attachement, mutisme, etc.). Ces relations sont décrites comme mutuellement formatrices : les enseignantes affirment grandir aux côtés des enfants de leur groupe.

Trois grands enseignements émergent :

1. **Prendre le temps et lâcher prise** : instaurer une relation exige patience, souplesse et bienveillance, plutôt que confrontation.
2. **Établir un lien fort avec les parents** : la collaboration famille-école sécurise l'enfant et soutient l'enseignante.
3. **Travailler en réseau** : le soutien de l'équipe-école (TES, conseillères, direction) s'avère essentiel dans l'accompagnement des enfants.

Ces récits témoignent de la volonté des enseignantes de « semer des graines », de respecter l'enfant et sa famille, et de construire des relations significatives. La méthodologie du récit de pratique, en conjuguant verbatim, reconstruction narrative et validation par les participantes, permet de rendre visibles la logique de l'action enseignante et les apprentissages issus de l'expérience.

2. Retombées du projet de recherche

Les résultats de cette recherche ouvrent des perspectives concrètes pour enrichir la formation continue en matière de qualité des interactions en éducation préscolaire. Les quatre observations menées en classe, combinées aux trois accompagnements, ont permis de documenter en profondeur les pratiques effectives des enseignantes participantes et de mettre en évidence les pratiques et les interventions qui gagneraient à

être renforcés afin de favoriser des interactions de qualité entre l'enseignante et les enfants.

Les données recueillies montrent également que la participation à un dispositif structuré de formation et d'accompagnement contribue à améliorer la qualité des interactions dans les trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage.

Ces résultats constituent un double effet levier : d'une part, en orientant les programmes de formation initiale pour mieux préparer les futures enseignantes à offrir des interactions de qualité et, d'autre part, en guidant la conception de dispositifs de développement professionnel destinés aux enseignantes en exercice.

Enfin, cette recherche-action fournit aux décideurs politiques des données issues de la recherche pour identifier les pratiques et les interventions à privilégier dans les classes de maternelle 4 ans et 5 ans, dans le but d'améliorer la qualité des interactions et, ultimement, de soutenir le développement global et la réussite éducative des enfants.

3. Contributions du projet de recherche à l'avancement des connaissances

Sur le plan scientifique, cette recherche contribue à l'avancement des connaissances en éducation préscolaire en proposant un dispositif structuré de formation et d'accompagnement centré sur la qualité des interactions, tout en démontrant la pertinence de ce type d'initiative pour soutenir le développement professionnel des enseignantes en exercice. Elle innove à double titre, d'une part, en mettant en œuvre un accompagnement par observation entre pairs - une démarche où une enseignante observe une collègue en action et lui offre par la suite une rétroaction constructive lors d'un accompagnement post-observation (Laury et Charron, 2023) - et, d'autre part, en intégrant la production de récits

de pratique permettant de documenter, avec finesse, la nature et l'évolution des relations entre chaque enseignante et deux enfants (un pour la première année 1 et un autre pour la deuxième).

Sur le plan professionnel, ce projet a offert aux enseignantes participantes l'occasion de développer une posture réflexive plus approfondie sur leurs pratiques et leurs interactions avec les enfants. L'observation entre pairs, combinée aux rétroactions constructives et à l'analyse des récits de pratique, a favorisé l'autoévaluation, le partage d'expertises et l'ouverture à de nouvelles stratégies pédagogiques. Cette démarche a contribué au renforcement des compétences professionnelles dans les trois domaines clés de la qualité des interactions (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage), tout en consolidant la confiance professionnelle et la capacité d'adaptation des enseignantes. Les retombées de ce projet vont au-delà des participantes. En effet, elles ouvrent la voie à une culture de collaboration et de co-développement professionnel dans les milieux scolaires, où l'accompagnement mutuel devient un levier pour améliorer la qualité éducative offerte aux enfants.

PARTIE D - PISTES DE SOLUTIONS OU D’ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les résultats obtenus offrent des éclairages précieux sur les moyens de rehausser la qualité des interactions entre les enseignantes et les enfants à l’éducation préscolaire. Ils mettent en évidence la pertinence d’une formation continue s’échelonnant sur deux ans et intégrant un accompagnement professionnel personnalisé. À partir de ces constats, des pistes d’action concrètes et des messages clés sont formulés à l’intention de cinq publics cibles : les décideurs et décideuses, les gestionnaires, les responsables de la formation initiale, les enseignantes en exercice et les futures enseignantes. Chacun de ces groupes pourra s’appuyer sur le présent rapport pour orienter la mise en œuvre de changements, consolider les pratiques existantes et encourager l’adoption d’interventions de qualité dans son milieu. Enfin, les limites de la recherche seront exposées.

1. Significations des conclusions, messages clés et pistes d’action

1.1 Pour les décideurs et les décideuses

Les décideurs et décideuses, notamment au ministère de l’Éducation du Québec (MEQ), peuvent s’appuyer sur les constats de la présente recherche pour orienter la mise en place de politiques et de programmes de formation continue visant à rehausser la qualité des interactions à l’éducation préscolaire.

La formation continue joue un rôle clé pour consolider leurs connaissances, enrichir leurs pratiques éducatives et favoriser des interactions de qualité reconnues par la recherche pour leur impact positif sur le développement global et la réussite éducative des enfants (Charron et al., 2022 ; MEES, 2018).

La participation des enseignantes à un projet de recherche-action, comme celui mené ici, constitue également un puissant levier de développement professionnel. En s’appuyant

sur des données issues directement de leurs pratiques observées, les enseignantes peuvent analyser leur posture, ajuster leurs interventions et adopter des pratiques enseignantes plus efficaces. Ce type de démarche permet non seulement de transférer les connaissances scientifiques vers le terrain, mais aussi de coconstruire des solutions adaptées aux réalités vécues dans les classes.

Face à ces constats, il apparaît essentiel de bonifier la formation continue universitaire en lien avec la qualité des interactions à l'éducation préscolaire, dans une perspective complémentaire à la formation initiale. S'appuyer sur des fondements solides, des savoirs théoriques actualisés et des pratiques validées contribuera à mettre en œuvre les orientations du Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2023) et de la Stratégie 0-8 ans (MEES, 2018), en soutenant la qualité éducative et le développement global des enfants dès leurs premières années de scolarité.

1.2 Pour les gestionnaires

Les **gestionnaires**, qu'il s'agisse des directions de programme de la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire, des directions des services éducatifs au sein des centres de services scolaires (CSS) et des commissions scolaires (CS), ou encore des directions d'écoles primaires, sont interpellés par nos résultats de recherche. Leur rôle est déterminant dans l'orientation des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire et l'allocation des ressources destinées à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans au sein de leurs établissements.

Pour les directions de programme de la formation universitaire, les résultats démontrent que les enseignantes ne détiennent pas suffisamment de connaissances théoriques et pratiques pour soutenir les apprentissages des enfants à l'éducation préscolaire. Une bonification de la formation initiale ainsi que de la formation continue

(ex. DESS à l'éducation préscolaire) en ce qui concerne les cours liés à l'éducation préscolaire sont nécessaires afin que les futures enseignantes et les enseignantes en exercice puissent offrir des interactions de qualité. En effet, enrichir l'offre de cours (le nombre de cours et les contenus) et de stages à l'éducation préscolaire (plus d'un stage durant la formation initiale) donnerait aux futures enseignantes les bases essentielles pour intervenir de manière efficace auprès des enfants d'âge préscolaire.

Pour les directions des services éducatifs aux jeunes des CSS et des CS, ainsi que pour les directions d'écoles primaires, nos résultats soulignent l'importance cruciale de mettre en place des dispositifs de développement professionnel intégrant de la formation et de l'accompagnement professionnel personnalisé. Ce soutien direct auprès des enseignantes favorise l'amélioration concrète de leurs pratiques et de leurs interventions auprès des enfants.

Le renforcement des connaissances théoriques, tant en formation initiale qu'en formation continue, doit impérativement s'accompagner d'un accompagnement professionnel personnalisé directement en milieu de pratique : en classe pour les enseignantes en exercice, et en stage pour les futures enseignantes. Cet accompagnement, incluant une rétroaction ciblée et constructive à la suite d'une observation, requiert du temps, de l'ouverture et un réel engagement. Pourtant, il demeure essentiel pour favoriser une transformation profonde des pratiques et garantir des interactions de qualité avec les enfants.

1.3 Pour les personnes qui interviennent en formation initiale et continue

Les personnes qui interviennent en formation initiale et continue, qu'il s'agisse des personnes professeures universitaires, professeures invitées, chargées de cours, superviseuses de stage, conseillères pédagogiques des CSS et des CS, peuvent trouver

un intérêt particulier à cette recherche-action, car ils ont la responsabilité de former les futures enseignantes et celles en exercice à partir des connaissances issues de la recherche.

Plus précisément, leur rôle est d'enseigner les fondements théoriques et pratiques, les approches pédagogiques, les connaissances en lien avec l'éducation préscolaire, dont le développement global, les pratiques enseignantes pour le soutenir et, bien sûr, la qualité des interactions. L'application de ces connaissances théoriques vers la pratique nécessite la mise en place d'un accompagnement en milieu de pratique, que ce soit lors des stages ou directement en classe.

Pour les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire, grâce à leur expertise spécialisée, elles sont idéalement placées pour assurer cet accompagnement professionnel personnalisé. Il serait également bénéfique que les conseillères pédagogiques et les superviseuses de stage suivent la certification de l'outil d'observation CLASS, afin de soutenir les enseignantes en exercice, qu'elles soient qualifiées ou non légalement qualifiées (NLQ), ainsi que les stagiaires, en matière de qualité des interactions.

1.4 Pour les enseignantes à l'éducation préscolaire

Les enseignantes en éducation préscolaire peuvent être particulièrement sensibles aux résultats de cette recherche, qui a mobilisé leurs pairs et qui propose un dispositif de formation et d'accompagnement centré sur la qualité des interactions en classe. Le développement de connaissances, de pratiques et d'interventions visant à rehausser la qualité des interactions avec les enfants leur apportera un bénéfice direct, tout en soutenant le développement global des enfants et leur réussite éducative.

Par ailleurs, ces enseignantes peuvent approfondir leurs savoirs en participant à des communications professionnelles (par exemple via l'AÉPQ), en consultant des articles professionnels (comme dans la revue *Préscolaire*), où la qualité des interactions, telle que définie par l'outil CLASS — soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage.

Enfin, elles ont aussi l'occasion de rejoindre des dispositifs de développement professionnel inspirés de ce projet. À ce titre, des conseillères pédagogiques en éducation préscolaire de plusieurs centres de services scolaires de la Montérégie et de l'Estrie ont déjà mis en place des groupes de développement professionnel axés sur la qualité des interactions, en s'inspirant de notre dispositif de formation et d'accompagnement.

1.5 Pour les futures personnes enseignantes à l'éducation préscolaire

Les résultats de cette recherche peuvent également être présentés comme contenus aux futures enseignantes à l'éducation préscolaire dans leurs cours universitaires et leur stage à l'éducation préscolaire. À la lumière des nouvelles recherches en matière de qualité des interactions, les cours à l'éducation préscolaire en formation initiale sont enrichis chaque année afin de préparer adéquatement les futures personnes enseignantes. Les contenus abordés vont leur permettre d'offrir des pratiques et des interventions qui soutiennent la qualité des interactions, et ce, tant pour leur stage que pour leur future profession. Ainsi, les stagiaires et les nouvelles personnes enseignantes auront la chance de bénéficier d'une formation fondée sur les connaissances les plus récentes concernant la qualité des interactions, un élément central au développement global des enfants.

Il est également important de souligner que, dès la rentrée universitaire 2026, la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM mettra en place un nouveau programme de formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Ce programme

intégrera explicitement la qualité des interactions comme contenu clé, assurant que les futures enseignantes disposent d'une base solide pour favoriser des pratiques enseignantes significatives et adaptées aux besoins des jeunes enfants.

2. Limites dans l'interprétation des résultats

Cette recherche-action présente certaines limites qu'il convient de mentionner. D'abord, la taille réduite de l'échantillon ($N = 12$) et la sélection de convenance, regroupant uniquement des participantes issues d'un même centre de services scolaire, ne permettent pas de généraliser les résultats. Cela dit, cette absence de généralisable ne constitue pas une faiblesse majeure dans le cadre d'une recherche-action, dont l'objectif premier est de susciter un changement, une transformation ou un ajustement des pratiques. Par ailleurs, un biais de volontariat est possible, car les enseignantes ayant choisi de participer étaient possiblement plus motivées ou disposées à améliorer leurs pratiques, ce qui a pu influencer les résultats.

Sur le plan méthodologique, les observations réalisées en classe peuvent avoir été influencées par la présence de deux observatrices, amenant les participantes à ajuster leurs pratiques et leurs interventions. Les observations, effectuées en avant-midi seulement, ne reflètent pas nécessairement l'ensemble de la journée. Quant aux entretiens d'accompagnement, bien qu'ils permettent de contextualiser les observations, ils sont susceptibles d'être affectés par un biais de désirabilité sociale, certaines participantes pouvant mettre de l'avant des explications ou des justifications valorisantes.

Enfin, la charge de travail importante et les contraintes propres au milieu scolaire ont pu limiter la mise en œuvre optimale de certaines pratiques et interventions visant à rehausser la qualité des interactions avec les enfants, malgré la volonté d'amélioration.

PARTIE E – NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE

À la suite de cette recherche-action, quelques nouvelles pistes de recherches méritent d'être envisagées. **Besoins de connaissances** : Les résultats de cette recherche-action mettent en lumière la pertinence d'approfondir les connaissances scientifiques et professionnelles en matière de qualité des interactions à l'éducation préscolaire. Bien que plusieurs recherches soulignent l'importance de la qualité des interactions pour soutenir le développement global des enfants (Sluiter et al., 2025), peu de travaux ont documenté, dans le contexte québécois, l'impact d'un accompagnement professionnel personnalisé combiné à des observations systématiques en classe. Les connaissances actuelles demeurent donc à enrichir quant aux conditions favorisant l'implantation durable d'interactions de qualité, notamment en tenant compte des réalités propres au cycle de l'éducation préscolaire (organisation de la classe, ratio, etc.). Comme pistes de recherche, il serait pertinent d'examiner comment différents dispositifs de formation et d'accompagnement influencent l'évolution des interactions enseignante-enfants à court, à moyen et à long terme, et de documenter les effets sur la participation et l'engagement des enfants. **Pratiques** : Sur le plan des pratiques, cette recherche-action a permis à douze enseignantes à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans de s'engager dans un processus de développement professionnel sur deux ans, incluant des observations directes en classe en avant-midi et des rencontres d'accompagnement professionnel individualisé en après-midi. Cette démarche a favorisé la prise de conscience des pratiques mises en œuvre et l'expérimentation de nouvelles stratégies pour soutenir la qualité des interactions. Une piste de recherche envisagée serait de documenter les transformations observées dans la posture professionnelle des enseignantes, ainsi que leur appropriation d'outils d'observation comme le CLASS Pre-K.

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

April, J., Lanaris, C. et Bigras, N. (2018). Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé. Sommaire de rapport. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301.

Cantin, G., Charron, A., Lemire, J. et Bouchard, C. (2017). Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 69-86. <http://journals.openedition.org/dse/1831>

Charron, A., April, J., Bigras, N., Bouchard, C., Gagné, A., Duval, A., Lehrer, J., Lemay, L. et Turgeon, E. (2022). Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans. Rapport de recherche. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/qualite-de-lenvironnement-oral-et-ecrit-et-qualite-des-interactions-dans-des-classes-de-maternelle-quatre-ans-a-temps-plein-en-milieu-defavorise-les-effets-sur-le-developpement-du-langage-o/>

Desgagné, S. (2005). Le récit de pratique : un outil de recherche et de formation. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 131-148.

Downer, J. T., Doyle, N. B., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Hamre, B. K., ... Scott-Little, C. (2024). Coaching and Coursework Focused on Teacher–Child Interactions During Language/Literacy Instruction: Effects on Teacher Outcomes and Children's Classroom Engagement. *Early Education and Development*, 35(5), 1032-1062. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2303604>

Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education*, 39(3), 1-27.

Hamre, B. K. (2014). Teachers' Daily Interactions With Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs. *Child Development Perspectives*, 8(4), 223-230.

Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2007). *Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms*. Dans R. C. Pianta, M. J. Cox et K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–83). Paul H. Brookes Publishing.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. ... et Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.

Howell, D. (2008). Méthodes statistiques sciences humaines. De Boeck.

Japel, C., Capuano, F., Bigras, M. et Brodeur, M. (2014). Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés (2014-RP-179465). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

Ministère de l'Éducation (2023a). Plan stratégique 2023-2027. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2023b). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec.

National Center on Quality Teaching and Learning. (2013). Improving Teacher-Child Interactions: Using the CLASS™ in Head Start Preschool Programs. Repéré à <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/docs/using-the-class.pdf>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd., p.319-374). Armand Colin.

Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system manual, Pre-K. Paul H. Brookes Publishing Co.

Roy-Vallières-M. (2022). Composantes de la qualité structurelle et des processus dans des groupes d'enfants de 4 ans fréquentant des maternelles et des centres de la petite enfance. Thèse inédite, Université du Québec à Montréal.

Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), 845-846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>

Simard, M., Lavoie, A., Audet, N., Tremblay, M.-È., Bellefeuille, A. et Institut de la statistique du Québec. (2018). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017: Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Institut de la statistique du Québec. Retrieved from <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3548715>

Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, 176. Éditions OCDE.

Sluiter, R. M. V., Fukkink, R. G. et Fekkes, M. (2025). The Impact of Process Quality in Early Childhood Education and Care on Socio-Emotional Development: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *International journal of environmental research and public health*, 22(5), 775. <https://doi.org/10.3390/ijerph22050775>

Tayler, C., Thorpe, K., Nguyen, C., Adams, R. et Ishimine, K. (2016). The E4Kids Study: Assessing the effectiveness of Australian early childhood education and care programs. Overview of findings at 2016. University of Melbourne.

ANNEXES

Annexe 1: Outil d'observation Classroom Observation Assessment Scoring System (CLASS ; Pianta et al., 2008).

L'annexe 1 présente les trois domaines et les trois dimensions de l'outil CLASS.



Annexe 2 : Dispositif de formation et d'accompagnement (Charron et Bazinet, 2021-2023)

L'annexe 2 répond au premier objectif spécifique de la recherche-action, soit l'élaboration d'un dispositif de développement professionnel visant à former et à accompagner les enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans en matière de qualité des interactions en classe.

Ce dispositif, conçu à partir des écrits scientifiques sur les conditions essentielles d'un développement professionnel efficace (Guay et Gagnon, 2021), reposait sur plusieurs principes clés : participation volontaire d'enseignantes motivées, formations d'une journée (sept au total) réparties sur deux années consécutives, accompagnement professionnel à la suite d'observations en classe, et travail en petit groupe favorisant les échanges (12 participantes, avec parfois un dédoublement en deux groupes de six en raison de la pénurie d'enseignantes).

Les rencontres de formation et les bilans se sont déroulés en présentiel, soit au centre administratif du CSS des Hautes-Rivières, soit dans les locaux d'écoles participantes. Les observations se tenaient dans la classe des enseignantes, suivies, le jour même, d'un accompagnement professionnel individualisé dans un local de l'école. Durant la première année du projet, les enseignantes et les chercheuses ont dû porter le masque en raison des mesures sanitaires liées à la pandémie.

Le contenu de chaque rencontre a été planifié conjointement par la chercheuse principale et la conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire, à partir des besoins identifiés lors de la situation initiale, première étape de la recherche-action, c'est-à-dire à partir de

l'observation en classe avec l'outil CLASS) et lors de la première rencontre de formation, où les participantes ont pu exprimer leurs attentes.

Le tableau 1 ci-dessous présente le détail du dispositif, incluant les dates, les thèmes, les intentions des rencontres (formation ou observation/accompagnement) ainsi que les personnes responsables.

Tableau 1 – Détails des rencontres de formation et d'accompagnement

Date	Thème	Intentions	Personnes responsables
Octobre 2021	Première observation en classe	Observer chaque enseignante avec le CLASS pour établir un portrait initial de la qualité des interactions avant le début du dispositif.	Annie Charron et assistantes de recherche
Octobre 2021	Rencontre d'accueil et introduction à la qualité des interactions	Faire connaissance, présenter la recherche-action et obtenir les consentements; définir la qualité des interactions; explorer le soutien émotionnel et l'organisation de la classe.	Annie Charron, Julie Bazinet
Décembre 2021	Qualité des interactions	Échanger sur les interventions liées au soutien émotionnel et à l'organisation; introduire le soutien aux apprentissages.	Annie Charron, Julie Bazinet
Mars-avril 2022	Deuxième observation avec accompagnement	Observer avec le CLASS après formation sur les trois domaines; réaliser un entretien semi-dirigé avec rétroaction.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Avril-mai 2022	Mixité scolaire et sociale	Aborder les contextes variés (milieux favorisés/défavorisés, unilingues/plurilingues, multiethniques), les préjugés et micro-agressions; faire des liens avec la qualité des interactions.	Annie Charron, Geneviève Audet, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Juin 2022	Bilan de l'an 1	Faire le bilan de la première année; recueillir les besoins pour l'an 2; réaliser le premier récit de pratique.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat

Octobre 2022	Soutien à l'apprentissage	Revenir sur les stratégies de soutien à l'apprentissage; réaliser le premier récit de pratique de l'an 2.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Novembre 2022	Troisième observation avec accompagnement	Observer avec le CLASS pour mesurer l'évolution; réaliser un entretien avec rétroaction.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Décembre 2022	Analyse vidéo	Visionner et analyser des vidéos d'enseignantes modèles illustrant les trois domaines du CLASS.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Janv.-mars 2023	Quatrième observation (observation entre pairs)	Observer avec le CLASS; réaliser un entretien en lien avec l'observation entre pairs; fournir une rétroaction.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat
Avril 2023	Bilan de l'an 2	Faire le bilan de la deuxième année; réaliser le deuxième récit de pratique.	Annie Charron, Julie Bazinet, Séverine Haïat

Annexe 3 : Guide d'entretien semi-dirigé à la suite de l'observation en classe (Charron et Bazinet, 2021)

L'annexe 3 présente le guide d'entretien semi-dirigé réalisé auprès des enseignantes après l'observation en classe avec l'outil CLASS.

ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ À LA SUITE DE L'OBSERVATION EN CLASSE

Lire ce passage à l'enseignante :

L'objectif général de cet entretien vise à effectuer un retour sur l'observation réalisée ce matin en ce qui concerne la qualité des interactions entre les enfants et toi. Des questions te seront posées en ce sens. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tout au long de l'entretien, je te partagerai également mes commentaires. Je te mentionne que je ne suis pas dans une posture de jugement, mais bien d'accompagnement.

L'entretien sera enregistré dans l'optique de consigner tes propos par écrit. Tes réponses seront retranscrites en conservant ton anonymat. Je te remercie pour ta collaboration.

DÉMARRER L'ENREGISTREMENT. MENTIONNER LA DATE, LE NOM DE L'ENSEIGNANTE ET LE NOM DE L'OBSERVATRICE.

MISE EN CONFIANCE

Q1a. Pour commencer, comment s'est déroulé ton avant-midi d'observation ?

Q1b. Peux-tu nous nommer un moment que tu as apprécié et nous expliquer pourquoi ?

Q1c. À l'inverse, peux-tu nous nommer un moment que tu as moins apprécié et nous expliquer pourquoi ?

Q1d. Qu'est-ce que tu fais maintenant que tu ne faisais pas avant dans ce qu'on a vu ce matin ?

Q1e : Question de relance (si tu souhaites poser une ou d'autres questions en lien avec les propos de l'enseignante)

QUALITÉ DES INTERACTIONS

**(Pour l'accompagnatrice, fournir notre rétroaction après chacune des questions liées aux dimensions. Laisser parler d'abord l'enseignante.)*

Dans le cadre des deux journées formations, nous avons abordé la qualité des interactions. Plus précisément, les domaines du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe et de le soutien à l'apprentissage. Nos prochains échanges vont porter sur les trois domaines.

Le soutien à l'apprentissage

Le soutien à l'apprentissage fait référence au développement de concept, à la qualité de la rétroaction et au modelage langagier.

Si tu veux bien maintenant :

Q2a. J'aimerais que tu m'expliques comment tu as procédé pour soutenir le développement de concept aux enfants ? (Tu peux fournir des exemples concrets.)

Q2b. J'aimerais que tu m'expliques comment tu as offert une qualité de rétroaction aux enfants ? (Tu peux fournir des exemples concrets.)

Q2c. J'aimerais que tu m'expliques comment tu as offert un modelage langagier aux enfants ? (Tu peux fournir des exemples concrets.)

Q2d. Qu'est-ce qui est une force pour toi en lien avec le soutien à l'apprentissage?

Q2e. Qu'est-ce qui demeure un défi pour toi en lien avec le soutien à l'apprentissage?

Q2f. Question de relance

L'organisation de la classe

L'organisation de la classe fait référence à la gestion des comportements, à la productivité et aux modalités d'apprentissage.

Si tu veux bien maintenant :

Q3a. J'aimerais que tu m'expliques comment tu as démontré une gestion des comportements aux enfants ? (Tu peux fournir des exemples concrets.)

Q3b. J'aimerais que tu m'expliques comment tu as offert une productivité aux enfants ?

(Tu peux fournir des exemples concrets.)

Q3c. J'aimerais que tu m'expliques comment tu as offert des modalités des apprentissages aux enfants ? (Tu peux fournir des exemples concrets.)

Q3d. Qu'est-ce qui est une force pour toi en lien avec l'organisation de la classe ?

Q3e. Qu'est-ce qui demeure un défi pour toi en lien avec l'organisation de la classe ?

Q3f. Question de relance

Le soutien émotionnel

Le soutien émotionnel fait référence au climat positif, au climat négatif, à la sensibilité de l'enseignant.e et à la prise en considération du point de vue de l'enfant.

Si tu veux bien maintenant :

Q4a. J'aimerais que tu m'expliques comment tu as offert un climat positif aux enfants ?

(Tu peux fournir des exemples concrets.)

Q4b. J'aimerais que tu m'expliques comment tu as démontré ta sensibilité aux enfants ?

(Tu peux fournir des exemples concrets.)

Q4c. J'aimerais que tu m'expliques comment tu as pris en compte le point de vue des enfants ? (Tu peux fournir des exemples concrets.)

Q4d. Qu'est-ce qui demeure une force pour toi en lien avec le soutien émotionnel ?

Q4e. Qu'est-ce qui demeure un défi pour toi en lien avec le soutien émotionnel ?

Q4f. Question de relance

Q5a. À la suite de notre accompagnement, peux-tu me dire ce que cela t'apporte ?

Je te remercie infiniment de ta participation!

Annexe 4 : Analyse des points forts et des points faibles rapportés par les enseignantes participant au projet d'accompagnement de la qualité des interactions

L'annexe 4 présente le rapport d'analyse des points forts et des points faibles reportés par les enseignantes participant au projet d'accompagnement de la qualité des interactions.

**ANALYSE DES POINTS FORTS ET DES POINTS FAIBLES RAPPORTÉS PAR LES
ENSEIGNANTES PARTICIPANT AU PROJET D'ACCOMPAGNEMENT DE LA
QUALITÉ DES INTERACTIONS**

Rapport d'analyse

Recherche-action financée par le FRQSC dans le cadre du *Programme de recherche
sur la persévérance et réussite scolaires (PRPRS)*

Rapport rédigé par Maude Roy-Vallières
Assistante de recherche et post-doctorante

Analyse des points forts et des points faibles rapportés par les enseignantes participant au projet d'accompagnement de la qualité des interactions

Ce rapport est préparé dans le cadre du projet *Dispositif de développement professionnel permettant d'accompagner les enseignants.es à l'égard de la qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans et 5 ans* financé par le Fonds de recherche – Société et culture (FRQSC). Les données présentées ci-dessous concernent le 3^e objectif du projet de recherche, soit d'évaluer la pertinence du dispositif de développement professionnel sur la qualité des interactions en classe et sur leur relation avec les enfants de leur classe. En ce sens, à la suite de rencontres de rétroaction à l'hiver 2022 et à l'automne 2022 au regard des différents aspects de la qualité des interaction observés chez les enseignantes participantes du projet, l'analyse du verbatim a permis de mettre en lumière les points forts et les défis auto-rapportés par les enseignantes sur ces différents aspects, ainsi que d'en ressortir des continuités ou des changements. Ces résultats sont discutés plus en détails dans les paragraphes qui suivent.

Points forts et défis rapportés à l'hiver 2022

Sur le plan des points forts et des défis auto-rapportés par les enseignantes lors du premier temps de suivi (accompagnement) de la qualité des interactions, soit à l'hiver 2022, le tableau 1 permet de constater le nombre d'extraits codés au regard de chacune des dimensions de la qualité des interactions, regroupées elles-mêmes sous les trois domaines du Soutien émotionnel, de l'Organisation du groupe et du Soutien à l'apprentissage. Il est ainsi possible de souligner que la sensibilité de l'adulte, qui réfère à la capacité de l'enseignante de repérer et de répondre adéquatement aux besoins émotionnels et d'apprentissage des enfants, était nommée plus souvent comme un point fort pour le domaine du Soutien émotionnel (7 codes sur 14), tandis que la considération du point de vue de l'enfant, soit la manière dont l'enseignante valorise l'autonomie et les choix / préférences des enfants, consistait le défi le plus commun chez les enseignantes (8 codes sur 11).

Tableau 1. Points forts et défis rapportés par les enseignantes à l'hiver 2022

	Point fort	Défi
Climat positif	5	0

	Climat négatif	0	2
Soutien	Sensibilité de l'adulte	7	1
émotionnel	Considération du point de vue de l'enfant	2	8
Organisation	Gestion des comportements	5	3
du groupe	Productivité	3	6
	Modalités d'apprentissage	1	4
Soutien	Développement de concepts	5	3
à	Qualité de la rétroaction	4	5
l'apprentissage	Modelage langagier	4	3

Chez les enseignantes qui nommaient la sensibilité comme point fort, la plupart réfèrent au fait d'être non seulement capable de repérer les besoins des enfants sur le moment, mais aussi d'avoir constamment le bien-être des enfants en tête :

Enseignante 5 : *Bien ma force est de tout voir, là. Je suis capable de cibler, puis de me promener puis répondre à chaque petite chose.*

Enseignante 7 : *Je pense que c'est vraiment la sensibilité que j'ai. Je pense que je gravite tellement autour de ça, tout le temps. Je dors, je pense à mes élèves ce que je pourrais leur apporter.*

Enseignante 10 : *Bien moi, dans le fond, comme je te dis, je pense que ma force c'est vraiment le côté, comme tu disais, cœur. Je trouve qu'au niveau de ma sensibilité je suis vraiment comme enveloppante. Tu sais, je trouve que ça c'est vraiment mon point positif.*

D'un autre côté, les enseignantes qui nommaient la considération du point de vue de l'enfant comme leur défi mentionnaient la difficulté à valoriser l'autonomie et les choix des

enfants dû au niveau de structure qu'elles sentaient nécessaire dans leur travail, particulièrement dans un contexte où elles doivent gérer régulièrement des interruptions :

Enseignante 1 : *Qu'est-ce qui est à travailler encore, je pense c'est le fait que des fois je suis un petit peu trop vite là. Je fais 3-4 affaires en même temps, puis des fois je prends pas le temps de tout le temps les écouter jusqu'au bout parce que là je suis sollicitée de partout. Puis il faudrait que je prenne le temps de dire « attends, elle n'a pas fini. » Des fois je suis 2 conversations en même temps puis ça, je le sais qu'il faudrait que je travaille un petit peu sur mon écoute.*

Enseignante 4 : *Mais non, c'est ça, offrir le choix d'activités, moi je pense quand même que c'est plus moi qui comme là ce matin, je me dis, bon, qu'est-ce que je vais faire ? Donc j'avais comme 2 activités. Je me suis dit je vais avoir le pouls de la classe, puis je vais voir qu'est-ce qu'on va faire de ce côté-là. Mais c'est pas de leur point de vue. C'était plus au niveau de qui allait être absent, comment setter les choses, comment je les sentais. Est-ce que je les sentais, bon, plus prêt à faire quelque chose de collectif ? Est-ce que je les sentais plus prêt de faire quelque chose de dirigé ? Donc plus de leur offrir le choix, non je ne suis pas rendue là.*

Enseignante 8 : *Ouais puis mais côté, tu sais, je pense que je leur laisse de la place pour leur champ d'intérêt, leur point de vue. Mais je pourrais les encourager plus à prendre des responsabilités puis favoriser plus leur autonomie.*

Sur le plan du domaine de l'Organisation du groupe, le point fort le plus commun concernait quant à lui la dimension de la gestion des comportements (5 codes sur 9), soit la capacité de l'enseignante à prévenir et à gérer les comportements perturbateurs. La

perception d'es enseignantes de la maitrise de cette dimension est évidente dans leur discours :

Enseignante 2 : *Je pense que là-dessus je travaille très très fort. Comme tu sais, je pense que tu l'as dit tout à l'heure, je suis quand même quelqu'un qui est exigeante, mais dans un certain cadre. Je laisse les choses, mais mes attentes, habituellement, sont très claires. Les enfants savent comment on prend notre rang, comment on fait notre routine. Les enfants l'ont pratiqué, ils la connaissent, je la répète. Puis encore aujourd'hui, je vais nommer mes attentes. Des fois là on va prendre un rang, tu vas prendre les mains devant le long de ton corps, tu regardes.*

Enseignante 4 : *Mais je pense comme au niveau plus la gestion des comportements, là dire clairement qu'est-ce qu'on s'attend là en disant« bon bravo à ceux qui sont déjà prêt pour la prochaine étape. Bravo à ceux qui sont assis » Avec le système de jeu aussi ils accumulent leur petits points. Ils sont contents de montrer. Puis ce que j'essaie c'est pas toujours facile non plus. Mais, tu sais, au lieu de mettre l'accent sur lui qui est négatif, qui se désorganise, mais si l'autre à côté c'est positif, bien dire bravo à lui puis oups bien regarde, lui il a été félicité, je vais faire pareil. C'est un peu comme de se valoriser comme ça.*

Autrement, le défi le plus souvent rapporté par les enseignantes dans l'Organisation du groupe concernait la dimension de la productivité (6 codes sur 13), qui fait référence à la façon dont l'adulte gère efficacement le temps et les routines afin de maximiser le temps d'apprentissage des enfants. Les enseignantes ont effectivement exprimé des difficultés à organiser le temps et les tâches d'une manière efficace :

Enseignante 3 : *Sinon, au niveau, la seule chose que je trouve au niveau de la productivité, c'est trouve qu'il y a eu des moments où les enfants n'étaient*

pas assez actifs à mon goût. Comme, tu sais, si je vois les messages du jour, bien là ils sont comme en, tu sais, comme la routine et le message du jour il y a quand même beaucoup de temps d'attente malgré que je les fait chanter avec des comptines pour qu'ils participent. Mais en même temps c'est comme c'est des choses que je tiens à faire. Puis je vais le faire quand même. Mais aussi la carte, l'espèce de carte conceptuelle qu'on a commencé ça, ça les rendait pas si actif non plus. Il y aurait peut-être eu une façon d'être plus productive là-dedans, là.

Enseignante 4 : *Tu sais, au préscolaire, je trouve qu'on a souvent beaucoup de transition. C'est là que les élèves ils peuvent vite désorganiser là. Donc c'est ça les transitions, je suis peut-être un petit peu plus fébrile là de se dire Oups, est-ce que ça va dégénérer.*

Enseignante 9 : *Ah bien dans mes défis, tu sais, productivité dans les transitions au niveau de. Tu sais mettre plus d'apprentissage dans les petits temps morts là. Bien pas morts, mais de transition là. Ça c'était, tu sais, j'en fais pas tant que ça là. « viens prendre ton rang. » Puis là dans le rang « elle est où la gauche ? Elle est où la droite ? »*

Finalement, en ce qui concerne le domaine du Soutien à l'apprentissage, le point fort le plus souvent rapporté par les enseignantes faisait référence à la dimension du développement de concepts (5 codes sur 13), qui concerne la capacité de l'enseignante à encourager la pensée critique, la résolution de problèmes et les connexions conceptuelles. En effet, les enseignantes exprimaient leur capacité à susciter la réflexion chez les enfants à partir de leurs activités et questions :

Enseignante 7 : *Je pense que développer des concepts avec eux, c'est ma force parce que je suis très créative. Donc j'aime ça avec eux, regarde, tu sais, les intégrer aux apprentissages en leur demandant, justement, tu sais, les*

schémas conceptuels, moi j'adorais faire ça dans mes introductions à l'université de mes SAI. Pour moi, c'était vraiment ça me motivait, ça me parlait beaucoup. Je suis tout le temps partante pour faire de leurs idées, donc d'aller dans ce sens-là pour les motiver à l'apprentissage, je pense que c'est ma force.

Enseignante 10 : *Puis quand j'ai vu l'opportunité de la cabane, j'ai dit Oh wow je saisis cette opportunité là. Donc là j'ai comme dit « est-ce qu'il y en a qui ont le goût ? » Puis là ils se sont engagés, ils avaient le goût. Fait que là je dis, on va aller chercher. Là ils ont choisi leur couleur, tout ça. Puis là c'est vraiment le moment où est-ce que justement avec ma colle puis mes bâtons pour ça là, ça je pense que ça a été un très beau développement de concepts. Puis que, dans le fond quand, c'est ça, Nom d'élève « comment je fais pour mesurer ? Comment je fais ? » Puis là je suis vraiment allée en résolution de problèmes. Je fais quoi avec ça ? Puis là tout de suite elle est allée chercher un crayon, elle a comme tout structuré, puis elle l'a expliqué. Puis après je lui ai fait réexpliquer aux autres, là tout ça quand on a fait le retour.*

Du côté des points faibles, c'est la dimension de la qualité de la rétroaction qui était la plus souvent nommée par les enseignantes comme un défi à l'hiver 2022 (5 codes sur 11). Cette dimension fait référence à la façon dont l'enseignante offre une rétroaction continue et spécifique au regard des actions réalisées par les enfants, et ce, dans le but de maintenir leur engagement dans leurs activités et de les amener à résoudre les problèmes rencontrés. Le verbatim montre effectivement que, bien que les enseignantes considèrent mettre en place certaines interventions reliées à cette dimension, elles constatent également ne pas prendre avantage de toutes les occasions d'exploiter cette dimension :

Enseignante 1 : *Il y a des contextes que je trouve que ça se prête super bien à leur faire expliquer comment qu'ils ont fait ça dans leur tête. Mais je trouve que dans les petits contextes du quotidien comme on avait aujourd'hui, c'est vrai que j'ai pas tendance à le faire autant. Fait que ça serait peut-être une affaire à travailler ça.*

Enseignante 2 : *Je pense qu'il y a des choses qui pourraient être placées mieux. Même si je pense que je le fais quand même beaucoup, mais je pense que d'expliquer un peu plus, tu sais, pas mes attentes, mais le résultat. Dans le fond, donner plus d'explications sur le résultat de l'enfant.*

Enseignante 9 : *Bien, c'est sûr qu'il y a tout le temps le « bravo champion, continue. » Tu sais des petites affaires de même. Mais je sais que la rétroaction ça faut que je la précise. « Bravo tu as bien fait telle chose ou tu as utilisé la stratégie. » Je sais que ça il faut que je l'améliore d'être plus précise pour qu'ils sachent ce qu'ils ont bien fait là, dans le fond.*

Points forts et défis rapportés à l'automne 2022

Sur le plan des points forts et des défis auto-rapportés par les enseignantes lors du deuxième temps de suivi (accompagnement) de la qualité des interactions, soit à l'automne 2022, le tableau 2 permet de constater la répartition des extraits codés pour chacune des dimensions.

Sur le plan du Soutien émotionnel, on constate ainsi que la sensibilité de l'adulte (7 codes sur 12) et que la considération du point de vue de l'enfant (8 codes sur 11) étaient toujours les dimensions les plus souvent nommées respectivement comme principal point fort et défi chez les enseignantes participant à l'étude. Les extraits de verbatim montrent effectivement que la sensibilité de l'adulte est considérée comme l'une des habiletés instinctives ou fondamentales chez les enseignantes :

Enseignante 2 : *Euh, je pense que ma sensibilité est vraiment, c'est ma force là. Je pense que dans ma vie au quotidien, c'est ma force dans mes qualités relationnelles là d'être sensible aux autres.*

Enseignante 5 : *Ben je pense que je suis sensible, ça serait mon point fort là. Je suis sensible aux enfants à toutes leurs besoins, leurs demandes, leurs émotions, leurs réactions.*

Enseignante 7 : *Mais comme je vous dis dans mes valeurs, dans mon être là, moi je suis quelqu'un de vraiment intelligence interpersonnelle. Puis je leur apprends interpersonnel, mais pour moi c'est la base là. C'est pourquoi je me sens si bien au préscolaire, c'est que je sens que je peux les faire grandir. Donc c'est sûr que je me soucie de leurs besoins. Ça je pense que c'est ma force puis je le dis beaucoup aux parents aussi.*

Quant à la considération du point de vue de l'enfant, les enseignantes entrevoyent toujours certaines difficultés à mettre en œuvre les interventions qui s'y rapportent, notamment dû à la structure qu'elles offrent en classe :

Enseignante 3 : *Je mettrais peut-être dans le même, un peu comme je l'avais dit tantôt là, de déléguer plus de responsabilités aux élèves pour leur, pour développer encore plus leur autonomie. Dans le sens, tu sais, distribuer les feuilles ça peut être un ami qui le fait passer. Effacer le tableau, ça peut être un ami qui le fait. Passer le balai, tu sais, faire en sorte qu'ils soient plus encore impliqués dans la vie, dans la vie de classe. J'ai de la misère là-dedans.*

Enseignante 4 : *Sinon, c'est sûr qu'au niveau des défis-là, ben comme elle disait parler moins. Ça c'est un défi je pense pour beaucoup d'enseignant. On se voit un peu comme une animatrice de camp de jour, des fois, tu sais de wouhou. Mais c'est ça, de se dire bon ben oui je leur laisse de la place puis*

c'est juste que quand il y a comme un silence, mais là on se sent un peu, tu sais, de venir combler pour animer mais peut-être de lâcher prise

Enseignante 6 : *J'essaye de leur donner une latitude. J'encourage les enfants à donner leurs idées. C'est sûr que je le fais plus, mettons dans des périodes où on va être, que je ne serais pas en animation. Quand je suis en animation, je me rends compte que je les freine plus. Fait que c'est là que je m'aperçois qu'il faut que je vive autre chose que des moments de grands groupes pour que l'enfant puisse s'exprimer.*

Tableau 2. Points forts et défis rapportés par les enseignantes à l'automne 2022

		Point fort	Défi
Soutien émotionnel	Climat positif	4	0
	Climat négatif	0	1
	Sensibilité de l'adulte	7	2
	Considération du point de vue de l'enfant	1	8
Organisation du groupe	Gestion des comportements	6	4
	Productivité	4	2
	Modalités d'apprentissage	2	5
Soutien à l'apprentissage	Développement de concepts	3	6
	Qualité de la rétroaction	4	5
	Modelage langagier	4	1

Au regard de l'Organisation du groupe, la gestion des comportements constituait toujours le point fort le plus souvent rapporté par les enseignantes (6 codes sur 12). Elles

rapportaient notamment leur facilité à nommer leurs attentes et à rediriger les comportements perturbateurs d'une manière positive :

Enseignante 5 : *Puis je nomme mes attentes, c'est clair, les enfants ils savent à quoi s'attendre. Puis des fois, j'ai juste besoin de regarder, tu sais, Nom d'élève qui se met à courir là « tu m'as regardé pour voir hein ? Tu comprends là » elle est retournée là-bas. En début d'année, elle aurait été fâchée de retourner marcher puis là on l'a pratiqué, on l'a expliqué tout ça. Puis là elle est retournée là-bas puis là elle savait que c'est ça, oui. Une faible réactivité, je pense que oui là. Je pense que je suis quand même assez zen. J'essaie de rester calme là, je me dis c'est ça, je surveille, je surveille tout. Des fois l'enfant qui me parle, je regarde ailleurs ce qui se passe. Ouais, les indices subtils, j'en fais plein là. M'approcher de l'enfant, le regarder, faire un clin d'œil, ça j'en fais plein. Des fois juste de fixer un peu.*

Enseignante 6 : *Puis je pense que c'est ça, j'ai nommé comme force de nommer les attentes, mais peut être que ma plus grande force de donner, dans le fond, de donner une attention au comportement positif. Tu sais-je le fais beaucoup, ça je le fais vraiment souvent. Le plus souvent possible. Je vais même essayer de recadrer en nommant les enfants qui sont bien installés ou qui sont tu sais, mettons qui sont en train de qui sont allés se laver les mains en marchant. « Bravo. Merci les amis qui marchent doucement. » Tu sais, des choses comme ça.*

Sur le plan du défi le plus commun dans l'Organisation du groupe à l'automne 2022, les enseignantes ont plus souvent mentionné la dimension des modalités d'apprentissage (5 codes sur 11), qui concerne la capacité de l'enseignante à utiliser des stratégies et des formats qui maximisent l'engagement des enfants dans les activités. Les enseignantes

mentionnaient effectivement que la gestion du matériel et que la clarté des objectifs d'apprentissage pourraient être améliorés :

Enseignante 3 : *Ben je pense que ça serait la clarté des objectifs d'apprentissage là. Prendre le temps de dire, qu'est-ce qu'on va apprendre, puis peut-être même dire pourquoi qu'on va apprendre ça. À quoi ça va nous servir.*

Enseignante 5 : *Puis bon là modalité d'apprentissage c'est sûr que là si t'attends après une trottinette, t'es pas trop engagé puis t'es fâché. (RIRE) Ouais, tu sais, c'est ça. Mais tu sais en même temps c'est ça. J'essaie de leur montrer à partager, à jouer ensemble, à faire des échanges. Mais oui, j'en ai échappé une couple.*

Enseignante 8 : *Bon, il y a peut-être clarté des objets d'apprentissage. J'ai pas, ben est-ce que je leur ai vraiment nommé que je voulais qu'on travaille les rectangles ? (Annie : Je pense pas.) C'est ça fait que mentionner pourquoi on fait ça.*

Enfin, pour le domaine du Soutien à l'apprentissage, les points forts rapportés étaient plus également distribués à l'automne 2022. La dimension de la qualité de la rétroaction, qui était ressortie à l'hiver 2022 comme le défi le plus courant, ainsi que celle du modelage langagier, soit l'utilisation de stratégies langagières riches et complexes pour soutenir l'apprentissage des enfants, s'avèrent ainsi nommées également comme principales forces des enseignantes (chacune 4 codes sur 11). Sur le plan de la qualité de la rétroaction, les enseignantes nomment qu'elles questionnent et offrent davantage des rétroactions aux enfants :

Enseignante 1 : *Ma force, je pense, c'est le questionnement. J'en pose beaucoup-là puis je vais beaucoup aussi travailler, tu sais, aller faire voir la métacognition à l'enfant.*

Enseignante 6 : *Ben je pense que mon renforcement. Je pense que c'est le renforcement de nommer des choses précises, d'être capable de nommer des choses précises. Et dans le fond, une de mes forces, Ben, tu sais, de maintenant d'avoir le souci de poser les bonnes questions, soit les questions plus ouvertes là. Je te dirais que ça c'est une de mes forces actuellement là.*

Quant au modelage langagier, les enseignantes mentionnaient utiliser un vocabulaire plus varié et échanger davantage avec les enfants :

Enseignante 2 : *Je pense qu'au niveau du modèle langagier, ça c'est ma force. Je pense que ouais, c'est quelque chose, j'explique beaucoup, j'utilise les termes, j'aime ça jaser avec les enfants. Donc je pense que le modèle langagier, ça c'est ma force au soutien à l'apprentissage.*

Enseignante 4 : *Ben quelque chose que je me suis améliorée, je pense que vous avez vu là que je proposais plus de questions ouvertes, quelque chose que j'ai pris un petit peu plus d'aisance ou plus de facilité là. C'est ça, à renvoyer la balle puis à faire un échange de ce côté-là.*

Il est également intéressant de soulever que la dimension du développement de concepts, qui avait été nommé le plus souvent comme un point fort à l'hiver 2022, ressortait à l'automne 2022 comme le défi le plus commun chez les enseignantes (6 codes sur 12). On peut comprendre que les enseignantes remarquaient qu'elles n'avaient pas pris avantage de certaines occasions d'apprentissage ou encore qu'elles se rendent moins compte des interventions qu'elles mettent en place sur ce plan :

Enseignante 2 : *Euh, puis peut-être que le développement de concept serait peut-être parfois à travailler là, tu sais. Je pense pas que j'aie de grandes lacunes importantes, mais je pense qu'il y a certaines choses qui pourraient être mieux, par exemple, lier les concepts tu disais que j'en ai fait beaucoup,*

mais ben des fois c'est peut-être que je m'en rends pas compte aussi. Des fois je pense que c'est naturel fait que je le sens moins.

Enseignante 3 : *Je pense que c'est, je ne sais pas si je peux appeler ça comme ça, mais comme prendre plus le temps de profiter des occasions d'apprentissage qui se présentent. On dirait que des fois j'ai peur que si je prends trop de temps pour poser des questions, pour justement prendre le, suggérer d'autres mots ou pour faire ces petites choses-là, j'ai peur que comme pendant que je suis en interaction avec juste un petit groupe d'élèves que ça intéresse, bien les autres se désorganise. Parce que tu sais, ça je trouve que c'est d'amener nos élèves plus loin, mais des fois, on dirait que ça ne s'adresse pas à la, on dirait qu'il y en a qui sont pas prêts à faire ces apprentissages-là puis que j'en perds un peu dans ce temps-là.*

Enseignante 5 : *Peut-être pousser un peu plus loin là comme tu sais. Tu sais, j'ai pas fait ça souvent là dire aux enfants « on va faire une carte conceptuelle puis là on va parler d'un sujet, tu vas raconter à ton ami qu'est-ce que t'as appris dans le sujet ? » J'ai pas fait ça souvent, ça serait peut-être mon prochain défi là de dire on cherche des informations sur un sujet que toi tu veux puis là on présente puis on explique comment on l'a compris, tout ça là.*

Comparaison des résultats de l'hiver et de l'automne

Dans les sections précédentes, il a été possible de constater que les points forts et les défis nommés à l'hiver 2022 étaient cohérents avec ceux nommés à l'automne 2022 sur le plan du Soutien émotionnel, mais que ceux se rapportant aux autres domaines avaient montré une évolution. En effet, les propos des enseignantes ont montré que pour le domaine de l'Organisation du groupe, bien que le point fort le plus commun soit demeuré sur le plan de la dimension de la gestion des comportements, le défi était passé de la

dimension de la productivité à celle des modalités d'apprentissage. Les changements s'avèrent toutefois les plus importants sur le plan du domaine du Soutien à l'apprentissage, où les points forts et les défis semblent s'être échangés entre l'hiver et l'automne. La dimension du développement de concepts est effectivement passée de point fort le plus commun à défi le plus souvent mentionné, tandis que la qualité de la rétroaction est passée de défi le plus commun à un point fort régulièrement nommé. Le tableau 3 offre à ce sujet une vue comparative des extraits codés à l'hiver et à l'automne au regard des points forts et des défis.

Tableau 3. Comparaison des extraits codés à l'hiver et à l'automne 2022

		Points forts		Défis	
		H22	A22	H22	A22
Soutien émotionnel	Climat positif	5	4	0	0
	Climat négatif	0	0	2	1
	Sensibilité de l'adulte	7	7	1	2
	Considération du point de vue de l'enfant	2	1	8	8
Organisation du groupe	Gestion des comportements	5	6	3	4
	Productivité	3	4	6	2
	Modalités d'apprentissage	1	2	4	5
Soutien à l'apprentissage	Développement de concepts	5	3	3	6
	Qualité de la rétroaction	4	4	5	5
	Modelage langagier	4	4	3	1

Constats et conclusions

Les résultats descriptifs dans le présent rapport montrent ainsi que dans les propos des enseignantes d'éducation préscolaire sur le plan de la qualité des interactions, les points forts et les défis auto-rapportés sont plus stables dans le temps et uniformes dans le domaine du Soutien émotionnel, alors que davantage de fluctuations sont observées pour les domaines de l'Organisation du groupe et du Soutien à l'apprentissage. En effet, le point fort et le défi rapportés par les enseignante sur le plan du Soutien émotionnel sont les mêmes à l'hiver et à l'automne, et on constate également que 50% ou plus des participantes ont ciblé la même dimension. Il semblerait donc que les pratiques interactionnelles au regard du Soutien émotionnel soient relativement congruentes d'une enseignante à l'autre, ce qui suggère également que la dimension de la considération du point de vue de l'enfant s'avère être un défi particulièrement présent, ce qui est cohérent avec les scores plus faibles relevés dans cette direction dans le corpus de recherche actuel.

Le domaine de l'Organisation du groupe, quant à lui, a montré que les enseignantes sont demeurées cohérentes entre l'hiver et l'automne sur le plan du point fort le plus commun, les enseignantes relevant plus de facilité sur le plan de la gestion des comportements. Toutefois, les analyses ont aussi permis de montrer que le défi le plus souvent rapporté a changé entre l'hiver et l'automne, passant de la dimension de la productivité à celle des modalités d'apprentissage. On constate également que les dimensions nommées par les enseignantes étaient aussi plus variées, représentant entre 45% et 55% des extraits codés pour les éléments les plus communs. Ainsi, les habiletés relevant de l'Organisation du groupe pourraient être maîtrisées à des niveaux variant davantage d'une enseignante à l'autre, particulièrement sur le plan de la productivité et des modalités d'apprentissage

qui sont possiblement moins abordés dans la formation initiale des enseignantes que la gestion des comportements.

Finalement, le domaine du Soutien à l'apprentissage montre la plus grande instabilité sur le plan des forces et des défis auto-rapportés par les enseignantes. Effectivement, le point fort et le défi le plus commun ont tous deux changés entre la mesure de l'hiver et celle de l'automne. Qui plus est, la force la plus commune à l'hiver, soit la dimension du développement de concepts, s'est transférée en le défi le plus commun à l'automne. Avec les dimensions les plus communes variant entre 36% et 50% des extraits codés, il s'agit du domaine de la qualité des interactions où le consensus apparaît le moins présent. Il semblerait donc que la perception des habiletés se rapportant à ce domaine de la qualité des interactions chez les enseignantes a tendance à varier grandement d'une personne à l'autre, mais aussi à évoluer davantage dans le temps. En cohérence avec les études antérieures, on peut poser l'hypothèse que ces habiletés sont peu enseignées dans la formation initiale, mais seraient aussi plus complexes à mettre en place dû à leur caractère relativement spontané en réaction à une action de l'enfant. La capacité perçue des enseignantes à mettre en œuvre des interactions de Soutien à l'apprentissage pourrait donc dépendre grandement des expériences uniques qu'elles ont vécues respectivement au courant de leur carrière. Le processus d'accompagnement pourrait également avoir eu un effet, permettant aux enseignantes de graduellement acquérir les concepts complexes qui composent le Soutien à l'apprentissage.

En outre, certains constats ont été relevés à la lecture des verbatim. Il semble pertinent de mentionner que certaines enseignantes ont eu de la difficulté à identifier leurs forces, par exemple l'enseignante 3 qui n'a pas été en mesure de nommer une force dans le domaine de l'Organisation du groupe à l'hiver 2022. Cela pourrait témoigner d'un

engagement dans un parcours d'apprentissage complexe qui rend difficile l'observation des forces lorsque plusieurs éléments nouveaux sont présentés et assimilés graduellement.

Par ailleurs, la structure d'entretien utilisée dans le cadre de la recherche amenait les enseignantes à se questionner en détails sur la présence de différents indicateurs comportementaux caractéristiques de chaque dimension de la qualité des interactions lors de l'observation en classe. Pour cette raison, certaines enseignantes ont mentionné qu'une dimension était à la fois une force et un défi chez elles, dû à la présence de certains indicateurs et à l'absence complètes d'autres indicateurs. Par exemple, pour l'enseignante 6, la dimension de la qualité de la rétroaction était à la fois une force et un défi, puisqu'elle sentait qu'elle encourageait régulièrement les enfants dans leurs efforts, augmentant leur engagement dans les activités, mais qu'elle offrait à l'opposé peu de rétroactions spécifiques sur les apprentissages des enfants. Ainsi, l'identification des forces et des défis n'est pas nécessairement répartie de manière uniforme chez les participantes.

Il est également possible que les opportunités interactionnelles qui se sont présentés lors des journées d'observation aient orienté le discours des participantes, ciblant des forces et des défis davantage anecdotiques que globaux, ce qui pourrait expliquer les changements observés entre l'hiver et l'automne dans les forces et les défis les plus communs. Pour cette raison, il est nécessaire d'interpréter les résultats de la présente recherche avec prudence.

Annexe 5 : Guide d'entretien semi-dirigé à la suite de l'observation entre pairs

(Bédard et Charron, 2023)

L'annexe 5 présente le guide d'entretien semi-dirigé à la suite de d'observation entre pairs.

Guide d'entretien semi-dirigé
Observation entre pairs
Bédard et Charron (2023)

PROCÉDURE DE L'ENTRETIEN

Avant l'entretien :

- Lire l'introduction et les salutations.

Pendant l'entretien :

- Il est recommandé de s'en tenir le plus possible à ce qui est écrit sur le guide d'entretien pour éviter d'influencer le participant.
- Il n'est pas nécessaire de suivre le canevas dans l'ordre qu'il est présenté. L'important est de couvrir l'ensemble des questions. Ce sont des entretiens semi-dirigés, le tout est flexible.
- Il est possible de relancer les participants au regard de différentes questions s'il vous semble que la réponse n'était pas suffisamment élaborée. Vous pouvez d'abord paraphraser ce qui vient d'être dit par le participant et utiliser une phrase de relance ensuite.
- Vous pouvez prendre des notes réflexives au besoin (exhaustivité des réponses, attitudes, contexte, etc.).

Après l'entretien :

- Identifier le fichier audio selon le code d'identification de la personne interviewée (Ent_Initiales_Année_Mois_Jour)
ex. : Ent_JF_2023_03_07
- Déposer l'enregistrement dans [le dossier](#)

Nom de la personne interviewée :

Interviewer :

Date de l'entretien :

Durée de l'entretien :

INTRODUCTION

Salutations,

L'entretien que nous allons faire aujourd'hui permettra de documenter votre perception du dispositif d'observation entre lequel vous avez participé dans le cadre de la recherche. Il est important de souligner qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; sentez-vous à l'aise de répondre librement. Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.

L'entretien est divisé en deux parties. Le tout fera l'objet d'un enregistrement audio. Nous nous engageons à respecter l'anonymat et la confidentialité de l'entretien ; seuls des résultats regroupés ou des extraits d'entretien seront dévoilés sans relever votre nom. Avez-vous des questions avant que l'on débute ? Je vais démarrer l'enregistrement audio.

PARTIE 1 - Dispositif d'observation entre pairs

Intention	Questions (<i>entre deux et trois minutes par question</i>)	Éléments à vérifier	Commentaires
-----------	---	---------------------	--------------

Connaitre la perception de l'observée et de l'observatrice quant au dispositif d'observation entre pairs	Vous venez de vivre une période d'observation entre pairs où vous avez été placées dans la position de l'observée ou de l'observatrice. Dans la première partie de notre retour sur l'observation, je propose qu'on commence en nommant votre objectif respectif selon que vous êtes observée ou observatrice et en échangeant d'abord à partir de ceux-ci. Ensuite, nous pourrions élargir notre discussion, notamment en abordant le	S'assurer de traiter des trois dimensions du soutien à l'apprentissage : - développement de concept - qualité de la rétroaction - modelage langagier Nommer une force et un défi.	Pour toutes les questions : garder en tête la double perception (observateur et observé) et, le changement de pratique envisagé.
---	--	---	---

PARTIE 1 - Dispositif d'observation entre pairs

Intention	Questions (<i>entre deux et trois minutes par question</i>)	Éléments à vérifier	Commentaires
-----------	---	---------------------	--------------

soutien à l'apprentissage, notre objet ciblé cette année.

Dans la deuxième partie de notre retour, je vais vous questionner de façon générale sur votre perception de cette modalité de développement professionnel.

À l'occasion, je vous poserai certaines questions pour approfondir certains aspects en vue de

PARTIE 1 - Dispositif d'observation entre pairs

Intention	Questions (<i>entre deux et trois minutes par question</i>)	Éléments à vérifier	Commentaires
-----------	---	---------------------	--------------

	comprendre leur utilité et leur pertinence pour votre développement professionnel.		
Temps de réflexion	Le moment d'échange et de partage entre collègues que nous venons tout juste de vivre constitue un moment pour réfléchir et partager votre expérience de personne observée et de personne observatrice. 1. Pouvez-vous me parler de votre appréciation de cette modalité réflexive ? En d'autres mots, quelles sont vos impressions sur ce retour ? a. Appréciation en tant		<u>Temps de réflexion</u> Lien avec la durée, l'aspect collaboration et l'apprentissage actif.

PARTIE 1 - Dispositif d'observation entre pairs

Intention Questions (*entre deux et trois minutes par question*) Éléments à vérifier Commentaires

	que personne observée. b. Appréciation en tant que personne observatrice. Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ?		
Contribution de l'observation entre pairs	La prochaine question abordera la contribution de l'observation entre pairs pour votre pratique. 2. Après avoir vécu cette activité d'observation entre pairs, quels seront les impacts sur le soutien à l'apprentissage ? a. En tant que personne observée. b. En tant que personne observatrice.	Voir si l'enseignante a la perception que cela influencera sa pratique. S'assurer de traiter des trois dimensions du soutien à l'apprentissage : - développement de concept - qualité de la rétroaction - modelage langagier	La question de relance sert à faire le lien plus explicite avec les dimensions du soutien à l'apprentissage.

PARTIE 1 - Dispositif d'observation entre pairs

Intention Questions (*entre deux et trois minutes par question*) Éléments à vérifier Commentaires

	Relance : Que penses-tu que cela pourrait t'apporter plus précisément sur le développement de concept, la qualité de la rétroaction et le modelage langagier ? a. En tant que personne observée. b. En tant que personne observatrice		
Retour sur les objectifs de l'observation	Cette prochaine section traitera des objectifs d'observation que vous vous étiez fixés comme personne observée ou comme personne observatrice. 3. Considères-tu que l'activité d'observation t'a permis d'atteindre ton objectif ? Peux-tu expliquer ta réponse ? a. En tant que personne observée.		

PARTIE 1 - Dispositif d'observation entre pairs

Intention Questions (*entre deux et trois minutes par question*) Éléments à vérifier Commentaires

	b. En tant que personne observatrice. Relance : Que retiens-tu ? Avec quoi repars-tu ?		
Appréciation générale de l'expérience	Cette dernière question vise à connaître votre appréciation générale de l'expérience d'observation. 4. Pouvez-vous me parler de votre appréciation de cette modalité de formation ? En d'autres mots, quelles sont vos impressions sur cette modalité de formation ? a. As-tu aimé ton expérience comme enseignant e observée ? b. As-tu aimé ton	L'enseignant doit nommer des éléments liés à sa perception de la modalité d'accompagnement (ex. : <i>Cela m'a gardé engagée, étant gênée, j'aurais préféré ne pas être encouragée à discuter de ma pratique avec des collègues</i>).	Pour le développement professionnel, penser à faire des questions de relance sur les caractéristiques du DP : - Durée - Contenu - Collaboration - Apprentissage actif - Cohérence

PARTIE 1 - Dispositif d'observation entre pairs

Intention	Questions (<i>entre deux et trois minutes par question</i>)	Éléments à vérifier	Commentaires
-----------	---	---------------------	--------------

	expérience comme enseignante observatrice ? Relance : Qu'est-ce que cela t'a apporté ? 5. En quoi pensez-vous que cette pratique favorise votre développement professionnel ? Relance : En quoi ? Comment ? Pourquoi ? Relance : En lien avec les aspects collaboratifs et actifs de cette modalité de DP.		
--	--	--	--

Annexe 6 : Rapport d'analyse : observation entre pairs enseignantes

L'annexe 6 présente le rapport d'analyse portant sur l'observation entre pairs enseignantes comme dispositif de développement professionnel à l'éducation préscolaire.

L'OBSERVATION ENTRE PAIRS ENSEIGNANTES COMME DISPOSITIF DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Rapport d'analyse

Recherche-action financée par le FRQSC dans le cadre du *Programme de recherche
sur la persévérance et réussite scolaires (PRPRS)*

Rapport rédigé par Laury Bédard

Assistante de recherche stagiaire et étudiante au doctorat

Sous la direction d'Annie Charron

Table des matières

Table des matières	67
Réflexivité	68
Nombre de références selon la posture	68
Nombre de références et présence d'encodage selon la posture	69
Nombre de références et présence d'encodage par trio	71
Nombre de références et présence d'encodage par enseignante	71
Autoréflexion	72
Discussions pédagogiques	72
Intégration des concepts	73
Rétroaction	73
Soutien à l'apprentissage	73
Nombre de références et présence d'encodage selon la posture	74
Nombre de références par trio concernant le soutien à l'apprentissage	74
Nombre de références par enseignante	75
Développement de concepts	76
Modelage langagier	76
Qualité de la rétroaction	77
Atteinte de l'objectif	77
Nombre de références selon la posture	78
Nombre de références et présence d'encodage par enseignante	78
Atteinte de l'objectif	80
Non atteinte de l'objectif (ou en partie)	81
Appréciation du dispositif - DP	81
Appréciation de l'observation entre pairs et son apport au DP des enseignantes	83
Extrait de verbatims pour l'apport de l'observation des pairs sur le DP	84
Appréciation du dispositif	85
Nombre de références et présence d'encodage par enseignante	85
Nombre de références d'appréciation positive et négative	86
Appréciation selon la posture	87
Extraits de verbatims pour l'appréciation du dispositif	88

Réflexivité

La rencontre post-observation a permis aux enseignantes de poser un regard sur l'expérience réflexive qu'elles ont vécu à la suite de la période d'observation d'un pair. Les enseignantes ont énuméré différents aspects positifs en lien avec l'aspect réflexif de la rencontre post-observation, notamment les **discussions pédagogiques**, la **rétroaction**, l'**intégration des concepts**, et l'**autoréflexion**. En ce sens, les données concernant cette thématique seront présentées de trois façons : le nombre de références encodées par enseignante selon leur posture d'observée ou d'observatrice, le nombre de références encodées selon les trios et le nombre de références encodées par enseignante en combinant ses deux postures. Des statistiques descriptives (à venir) seront produites et les données seront présentées sous forme de tableaux ou de diagrammes. Des extraits de verbatims seront également présentés pour appuyer la compréhension de chaque thématique.

Nombre de références selon la posture

	Réflexivité	Autoréflexion	Discussions pédagogiques	Intégration des concepts	Rétroaction
Observée	22	0	11	5	6
Observatrice	9	2	3	1	3

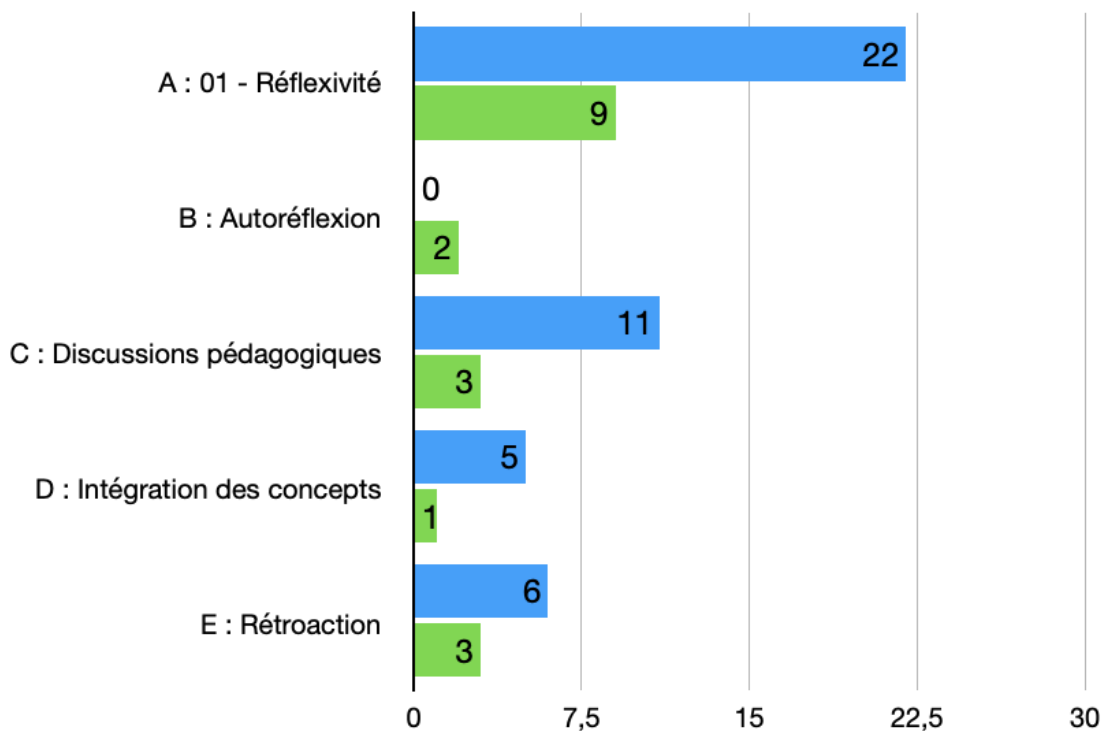
Nombre de références et présence d'encodage selon la posture

Cas	Réflexivité	Autoréflexion	Discussions pédagogiques	Intégration des concepts	Rétroaction	Total
Observatrices	9	2	3	1	3	18
Anne-Michelle Observatrice 13~03~2023 E1	3	0	0	1	2	6
Cindy (observatrice) E2	1	0	1	0	0	2
Frédérique observatrice 7~03 E4	0	0	0	0	0	0
Geneviève observatrice E5	1	1	0	0	0	2
Isabelle C. (observatrice) E6	0	0	0	0	0	0
Isabelle L. (observatrice) E7	2	1	0	0	1	4
Jessica (observatrice) E8	2	0	2	0	0	4
Karine (observatrice) E9	0	0	0	0	0	0
Marie-Andrée observatrice E10	0	0	0	0	0	0
Émilie (observatrice) E3	0	0	0	0	0	0
Observées	22	0	11	5	6	44
Anne-Michelle (observée) E1	0	0	0	0	0	0
Cindy (observée) E2	1	0	1	0	0	2
Frédérique (observée) E4	1	0	1	0	0	2
Geneviève observée 7~03 E5	11	0	7	4	0	22
Isabelle C. (observée) E6	0	0	0	0	0	0
Isabelle L. observée E7	3	0	0	1	2	6
Jessica observée E8	3	0	1	0	2	6

Karine (observée) E9	2	0	0	0	2	4
Marie-Andrée (observée) E10	1	0	1	0	0	2
Émilie Observée 13~03~2023 E3	0	0	0	0	0	0
Total	62	4	28	12	18	124

*En rouge = données manquantes / *En vert = présence d'encodage

■ 1 : Rôle:Rôle = Observée ■ 2 : Rôle:Rôle = Observatrice



- 5 observatrices ont relevé des éléments en lien avec la réflexivité post-observation : autoréflexion (n=2), discussions pédagogiques (n=2), intégration des concepts (n=1) et rétroaction (n=2).
- 5 observées ont relevé des éléments en lien avec la réflexivité post-observation : autoréflexion (n=0), discussions pédagogiques (n=5), intégration des concepts (n=3) et rétroaction (n=3).
- Il y a 4 données manquantes pour cette thématique. En effet, il n'y avait pas d'éléments encodés pour les trios 6 et 8. En effet, pour le trio 6, Annie a posé la question d'une autre façon et les enseignantes ont plutôt axé leurs réponses sur leur appréciation de l'observation plutôt que sur la période réflexive. Pour le trio 8, le protocole d'entrevue a été réalisé par la conseillère pédagogique qui a oublié de poser la question concernant la réflexivité.

Nombre de références et présence d'encodage par trio

	Réflexivité	Autoréflexion	Discussions pédagogiques	Intégration des concepts	Rétroaction
Trio 1	11	0	7	4	0
Trio 2	3	0	0	1	2
Trio 3	4	1	1	0	2
Trio 4	2	0	2	0	0
Trio 5	3	0	0	1	2
Trio 6	0	0	0	0	0
Trio 7	3	0	3	0	0
Trio 8	0	0	0	0	0
Trio 9	1	0	1	0	0
Trio 10	4	1	0	0	3

- Huit trios ont mentionné des éléments en lien avec la réflexivité : autoréflexion (n=1), discussions pédagogiques (n=5), intégration des concepts (n=3) et rétroaction (n=4).

Nombre de références et présence d'encodage par enseignante

	Réflexivité	Autoréflexion	Discussions pédagogiques	Intégration des concepts	Rétroaction
Enseignante 1	3	0	0	1	2
Enseignante 2	2	0	2	0	0
Enseignante 3	0	0	0	0	0

Enseignante 4	1	0	1	0	0
Enseignante 5	12	1	7	4	0
Enseignante 6	0	0	0	0	0
Enseignante 7	5	1	0	1	3
Enseignante 8	5	0	3	0	2
Enseignante 9	2	0	0	0	2
Enseignante 10	1	0	1	0	0

- Plusieurs enseignantes (n=8) ont dégagé des aspects positifs en lien avec la rencontre réflexive : certaines ont parlé d'aspects autoréflexifs (n=2), d'autres des discussions pédagogiques (n=5), d'autres de l'intégration des concepts (n=3) et d'autres de la rétroaction (n=4).

Autoréflexion

« Bien, moi, j'ai aimé ça. Ça me fait faire comme un peu une réflexion sur moi, ce que je fais quand j'enseigne aussi. » [ens. 5 posture observatrice)

Discussions pédagogiques

« Des fois, de discuter de certains choix pédagogiques aussi, c'est intéressant de voir l'idée que l'autre a. Moi, je trouve qu'on gagnerait beaucoup à le faire plus souvent, même quand on a bien de l'expérience. » [ens. 2 posture observée]

« Ce qui est le fun après, c'est l'échange. De pouvoir se dire que tu pourrais faire ça. Trouver des pistes ensemble. D'écouter les commentaires. C'est quand même agréable. C'est des choses que vous avez remarquées. C'est bien. » [ens. 4 posture observée]

Intégration des concepts

« Oui, oui. Je pense qu'on... T'sais, ça fait quand même, comme tu dis, puis le 2 ans fait qu'on a intégré vraiment les concepts, ça fait que je pense que ça fait la différence de venir observer au bout de 2 ans. Bien, oui, puis d'avoir vraiment intégré, puis de savoir de quoi on parle. Au début, j'étais comme un peu... Je me faisais pas confiance, mais non, tout ce que j'avais, c'était correct. C'était à la bonne place. Ah oui! Fait que c'est correct. Oui, c'est super. » [ens. 1 posture observatrice]

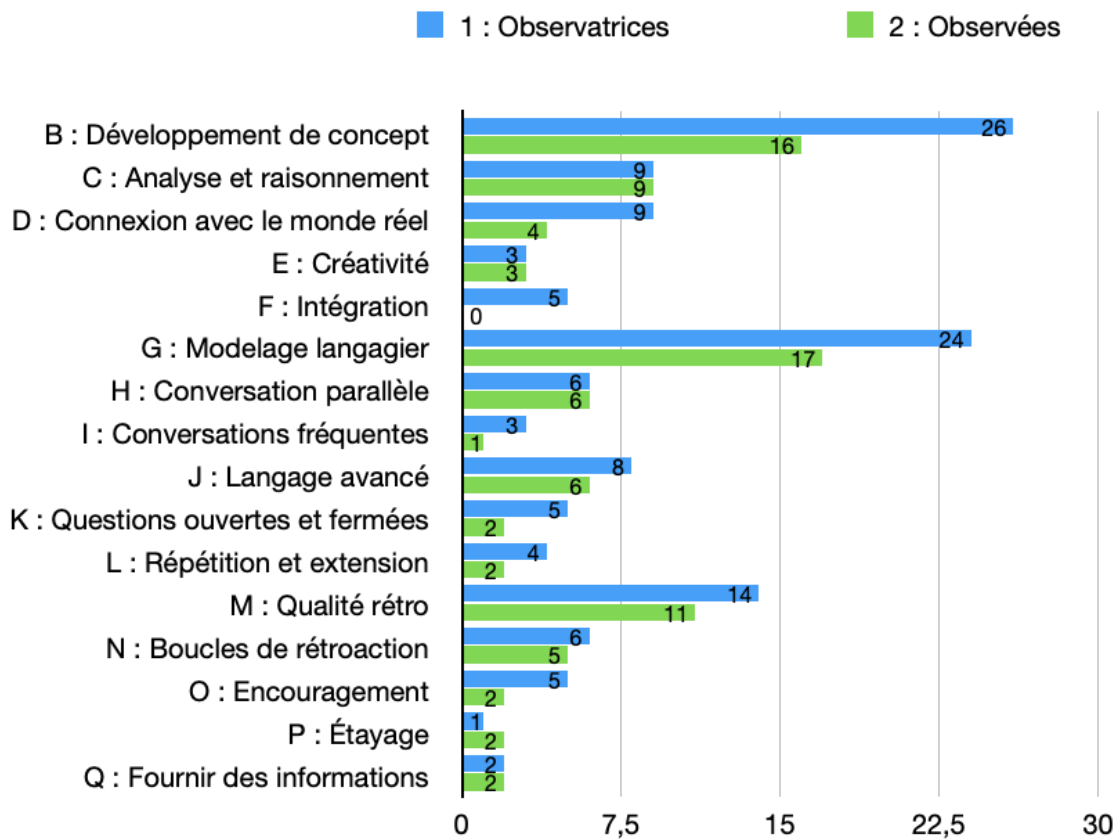
Rétroaction

« Je trouve que, mon Dieu, elle m'a bien cernée rapidement. Je pense que... Oui, tout un beau tour de... un portrait très précis. Je trouve ça le fun parce que je vois des choses que je travaille et que j'ai mis de l'emphase et je les vois ressortir comme point positif. Ça, c'est le fun. C'est pas mal ça pour moi. C'était vraiment agréable de les faire nommer, de se les faire nommer. » [ens. 7 posture observée]

Soutien à l'apprentissage

La rencontre post-observation a aussi permis de discuter de soutien à l'apprentissage. En ce sens, les enseignantes ont mentionné plusieurs éléments en lien avec le soutien à l'apprentissage qu'elles ont pu observer ou intégrer à leur enseignement. Ces éléments seront aussi présentés sous trois formes de tableaux : les références et présences d'encodage par posture, par trio et par enseignante.

Nombre de références et présence d'encodage selon la posture



- Pour les trois dimensions liées au soutien à l'apprentissage, on remarque que les observatrices ont une plus grande présence d'encodage. La qualité de la rétroaction est la dimension qui est moins présente dans les discours des enseignantes. Le développement de concept et le modelage langagiers semblent être des dimensions auxquelles les enseignantes font plus référence.

Nombre de références par trio concernant le soutien à l'apprentissage

	Développement de concept	Modelage langagier	Qualité rétro	Soutien à l'apprentissage
Trio 1	5	6	4	15

Trio 2	1	1	1	3
Trio 3	3	5	3	10
Trio 4	3	4	0	7
Trio 5	5	6	4	15
Trio 6	7	8	8	23
Trio 7	5	6	3	14
Trio 8	8	1	1	10
Trio 9	2	2	1	5
Trio 10	3	2	0	5

Nombre de références par enseignante

	Développement de concept	Modelage langagier	Qualité rétro	Total Soutien à l'apprentissage
Enseignante 1	3	1	1	5
Enseignante 2	3	3	1	7
Enseignante 3	6	1	1	8
Enseignante 4	3	4	0	7
Enseignante 5	6	9	7	21
Enseignante 6	2	3	2	7
Enseignante 7	4	4	3	11

Enseignante 8	2	4	2	8
Enseignante 9	7	8	6	21
Enseignante 10	6	4	2	12

Développement de concepts

« Mais là, je pense que le fait qu'elle ait fait vraiment une thématique dans dentiste, tu avais comme toutes les mots qui se découlaient, bien le lien avec la vie réelle, mais je pense ça l'amenait beaucoup de vocabulaire aussi. » [ens. 9 observatrice]

« Mais moi, d'observer, ça me fait réaliser les temps où on utilise beaucoup les questions ouvertes, les temps de transition comment, tu sais, je veux dire, vu que je ne le vis pas, que je peux observer, je fais comme Ah oui, c'est vrai que quand je raconte une histoire, il y a beaucoup de questions ouvertes puis qu'on peut pousser un peu plus les apprentissages. » [ens. 5 observatrice]

« Le fait que tu aies nommé d'exploiter un peu plus le nombre de la date pour travailler la numération. Tu sais, la représentation, je me suis pris ça en note. Je vais rajouter ça dans ma routine du matin. » [ens. 7 observatrice]

Modelage langagier

« Mais, tu sais, je trouvais aussi que ce qu'elle faisait aussi, [enseignante 4], que je fais peut-être moins, tu sais, c'est prendre justement, profiter des moments pour discuter puis travailler. Bien, ça va aussi dans le langage. Travailler le langage. Mais, tu leur posais des questions, beaucoup aussi, sur qui l'a préparé, comment. T'avais des discussions, tu t'en profitais pour mettre des termes, qui étaient du modelage aussi langagier. Mais sinon, tu sais, ça ressemble beaucoup à... On se ressemble un peu là-dessus aussi. » [ens. 2 observatrice]

« Prendre mon temps quand j'écris pour faire l'auto-verbalisation aussi quand je peux. »

[ens. 9 observée]

Qualité de la rétroaction

« Ça aussi, ce que je remarque, c'est que je fais beaucoup plus que ce à quoi je m'attendais. Je n'avais pas tant l'impression de faire tant de rétroaction que ça. Finalement, j'en fais pas mal plus que ce que je pensais. Souvent, on a tendance à aller faire autre chose quand les enfants font du libre. Ça arrive des fois. Il y a des fois qu'on a des choses à préparer. Mais ce que je réalise dans les commentaires que j'ai reçus, c'est que c'est vraiment le bon moment pour ça. Donc, il est important, ce moment-là. » [ens. 2 observée]

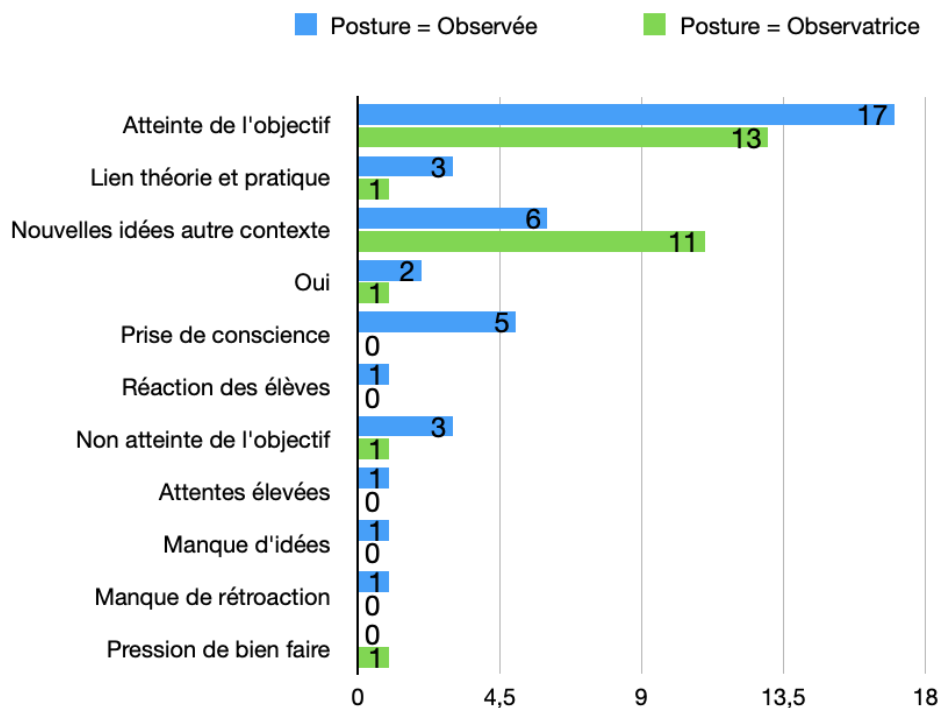
« Ah oui, c'est vrai que quand on les place en petit atelier, c'est vrai que j'ai le temps de faire plus d'aller-retour, poser des questions, tout ça, quand les autres sont occupés à faire d'autres choses. » [ens. 5 observatrice]

« De voir certains commentaires que j'ai à travailler moi-même, ça fait juste renforcer, tu sais, je vois sur quelqu'un d'autre la même affaire puis je me dis, ça fait plus de sens. Par exemple, les encouragements, moi aussi, j'en fais plein des OK, bravo, tu y es arrivé! Mais tu y es arrivé de quoi ? Tu sais, ça me fait plus de sens de le voir. » [ens. 8 observatrice]

Atteinte de l'objectif

Concernant l'atteinte de l'objectif, les enseignantes ont eu la chance de nommer leur objectif durant l'entrevue et d'indiquer si ce dernier avait été atteint. Les données sont donc présentées en tenant compte de la posture, mais aussi de chacune des enseignantes.

Nombre de références selon la posture



Nombre de références et présence d'encodage par enseignante

	B : Atteinte de l'objectif	C : Lien théorie et pratique	D : Nouvelles idées autre contexte	E : Oui	F : Prise de conscience	G : Réaction des enfants	H : Non atteinte de l'objectif	I : Attentes élevées	J : Manque d'idées	K : Manque de rétroaction	L : Pression de bien faire
1 : Observatrices	13	1	11	1	0	0	1	0	0	0	1
2 : Anne-Michelle Observatrice 13 ⁰³ 2023	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3 : Cindy (observatrice)	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0

4 : Émilie (observatrice)	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
5 : Frédérique observatrice 7~03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 : Geneviève observatrice	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
7 : Isabelle C. (observatrice)	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1
8 : Isabelle L. (observatrice)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9 : Jessica (observatrice)	3	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0
10 : Karine (observatrice)	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
11 : Marie- Andrée observatrice	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
12 : Observées	17	3	6	2	5	1	3	1	1	1	0
13 : Anne- Michelle (observée)	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14 : Cindy (observée)	3	0	2	1	0	0	1	0	0	1	0
15 : Émilie Observée 13~03~2023	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0

16 : Frédérique (observée)	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
17 : Geneviève observée 7~03	5	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0
18 : Isabelle C. (observée)	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
19 : Isabelle L. observée	3	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
20 : Jessica observée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21 : Karine (observée)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22 : Marie- Andrée (observée)	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0

- 7 observatrices disent avoir atteint leur objectif en ne mentionnant aucun aspect de celui-ci non atteint. 1 observatrice a atteint en partie son objectif, mais a quand même relevé des aspects non atteints. Deux observatrices ne font pas référence à l'atteinte de leur objectif. Celles-ci faisant partie des trios 1 et 5.
- 5 observées disent avoir atteint leur objectif en ne mentionnant aucun aspect non atteint. 2 observées disent avoir atteint en partie leur objectif en relevant des aspects atteints et non atteints. 1 observée a mentionné ne pas avoir atteint son objectif. 2 observées ne font pas référence à l'atteinte de leur objectif, ces enseignantes faisaient partie des trios 3 et 6. Puisque les trios ne sont pas les mêmes que les données manquantes des observatrices, nous considérons que la question a bien été posée, mais que les enseignantes n'y ont peut-être pas répondu. Parfois une des deux enseignantes pouvait prendre plus de place pour répondre à certaines questions.

Atteinte de l'objectif

« Mon objectif, c'était d'avoir justement des nouvelles idées. De me faire dire, tu pourrais faire ci, tu pourrais faire ça. J'en ai. » [ens. 2 observée]

« Oui. Mais dans le fond, je trouve que ça m'a fait prendre conscience, justement, c'est quoi mes forces, puis comme... Tu sais, comme... J'ai eu... Je vais avoir tendance souvent à axer sur les choses qui sont moins bien réussies, mais comme là, je suis vraiment contente parce que j'ai reçu vraiment beaucoup de commentaires positifs par rapport à ce que je fais, puis justement, des choses que je fais, comme... » [ens. 3 observée]

« Puis c'est ça, oui, comme observatrice, ça répondu à mon besoin. Comme, si j'allais ailleurs, ça répondrait à d'autres besoins parce qu'il y a plein de choses que tout le monde fait, que je ne fais pas. Puis, c'est ça. » [ens. 5 observatrice]

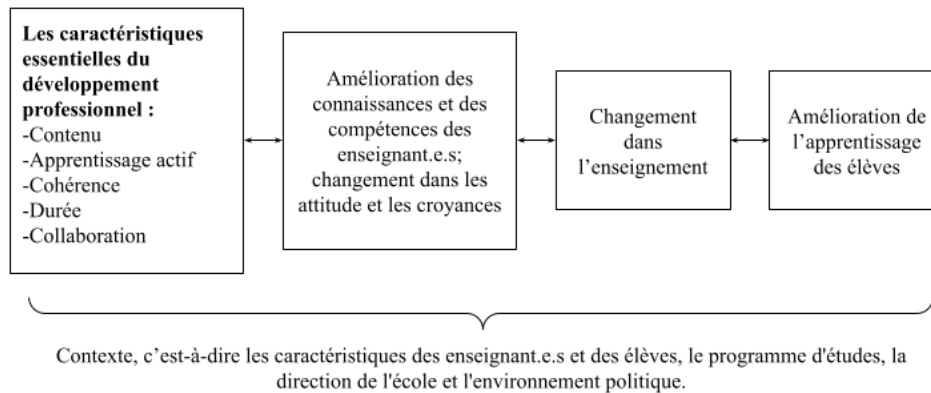
Non atteinte de l'objectif (ou en partie)

« De recevoir des idées ? Bien pas tant, mais c'était correct. En tout cas, j'ai eu plein de fleurs. Je sens rempli de fleurs, on dirait. » [ens. 6 observée]

« Donc oui, en quelque sorte, c'est atteint. Je m'attendais peut-être à avoir aussi des rétros genre ça, tu pourrais faire plus ça. J'en ai moins eu. Mais c'est correct. C'est correct. C'est comme ça que ça se passe. C'est comme ça que ça se passe. Mais ça s'est bien passé. » [ens. 6 observatrice]

Appréciation du dispositif - DP

Pour analyser le DP, nous utilisons le cadre conceptuel de Desimone (2009). En ce sens, les éléments en lien avec la question appréciative et l'apport sur le DP ont été classés en tenant compte de ce modèle. Le nombre de références, mais aussi le nombre d'enseignantes faisant mention des caractéristiques seront présentés.



En lien avec le modèle de Desimone, les enseignantes ont relevé plusieurs éléments en lien avec les caractéristiques essentielles du DP, mais aussi avec leur progression comme enseignante et leur impact sur les enfants.

Caractéristiques du DP efficace

- En lien avec le contenu (nombre de références = 2)
- En lien avec l'apprentissage actif (nombre de références = 10)
- En lien avec la cohérence (nombre de références = 4)
- En lien avec la durée (nombre de références = 2)
- En lien avec la collaboration (nombre de références = 13)

Amélioration des compétences (nombre de références = 11)

Transfert dans la pratique (nombre de références = 5)

Impact sur les enfants (nombre de références = 5)

Nouvel aspect relevé par les enseignantes : l'aspect réflexif du dispositif (nombre de références = 7)

Appréciation de l'observation entre pairs et son apport au DP des enseignantes

	Apprentissage e actif	Cohérence	Collaboration	Contenu	Durée	Impact sur les enfants	Progression	Réflexivité	Transfert
Enseignante 1	0	0	2	0	0	0	0	0	1
Enseignante 2	0	1	1	0	0	0	0	0	0
Enseignante 3	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Enseignante 4	0	1	0	0	1	1	1	0	0
Enseignante 5	1	1	2	1	1	3	7	2	1
Enseignante 6	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Enseignante 7	3	0	2	0	0	0	2	2	2
Enseignante 8	0	1	5	0	0	1	1	1	1
Enseignante 9	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Enseignante 10	3	0	0	1	0	0	0	2	0

- 5 enseignantes mentionnent l'apprentissage actif comme élément favorisant le DP
- 4 enseignantes mentionnent la cohérence comme élément favorisant le DP
- 6 enseignantes mentionnent la collaboration comme élément favorisant le DP
- 2 enseignantes mentionnent le contenu comme élément favorisant le DP
- 2 enseignantes mentionnent la durée comme élément favorisant le DP
- 4 enseignantes mentionnent la réflexivité comme élément favorisant le DP (nouvelle caractéristique)
- 4 enseignantes parlent de leur progression
- 4 enseignantes parlent du transfert dans la pratique
- 3 enseignantes mentionnent l'impact sur les enfants

Extrait de verbatims pour l'apport de l'observation des pairs sur le DP

« Je pense que c'est ça. C'est de voir la personne qui fait vraiment le même métier que toi dans un vrai monde, avec des enfants qui bougent avec, tu sais, c'est ça les vraies interactions. » [ens. 9 observatrice]

« C'est tout le monde en cohérence qu'on est là pour s'améliorer. Puis tu sais, dans l'intervention positive entre nous aussi. » [ens. 8 observatrice]

« C'est ça, mais par contre, je trouve que c'est une très bonne façon pour aller ancrer des choses [...] » [ens. 7 observée]

Appréciation du dispositif

Enfin, des éléments d'appréciation positive et négative ont été soulevés par les enseignantes. Le classement de ces éléments s'est fait par enseignante, mais aussi par posture. Cela nous permet de mettre en évidence le fait que la posture joue un rôle sur l'appréciation du dispositif.

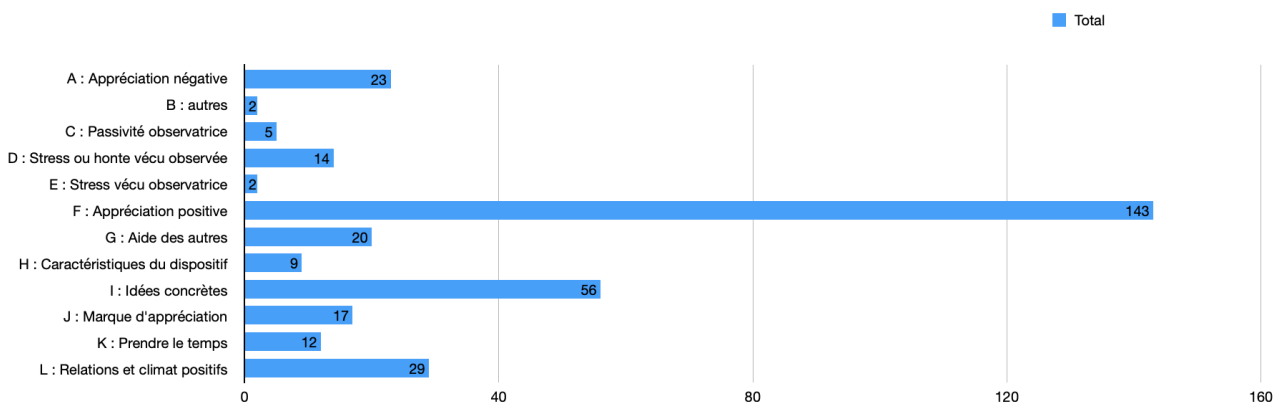
Nombre de références et présence d'encodage par enseignante

	A : Appréciation négative	B : autre	C : Passivité observatrice PENDANT	D : Stress ou honte vécu observé e AVANT	E : Stress vécu observatrice e AVANT	F : Appréciation positive	G : Aide des autres s APRÈS	H : Déroulement AVANT	I : Idées concrètes PENDANT	J : Marque d'appréciation APRÈS	K : Prendre le temps TOUT	L : Relation s et climat positifs AVANT
Enseignante 1	0	0	0	0	0	18	1	0	9	0	3	5
Enseignante 2	1	0	0	0	1	13	2	2	2	4	3	0
Enseignante 3	0	0	0	0	0	19	4	2	7	0	0	6
Enseignante 4	5	1	2	2	0	25	1	2	17	1	1	3
Enseignante 5	3	1	2	0	0	21	3	3	7	3	0	5
Enseignante 6	0	0	0	0	0	6	1	0	2	3	0	0

Enseignant e 7	2	0	0	2	0	8	3	0	1	1	0	3
Enseignant e 8	9	0	0	9	0	18	3	0	3	2	5	5
Enseignant e 9	1	0	0	1	0	9	1	0	4	3	0	1
Enseignant e 10	2	0	1	0	1	6	1	0	4	0	0	1
Total	23	2	5	14	2	143	20	9	56	17	12	29

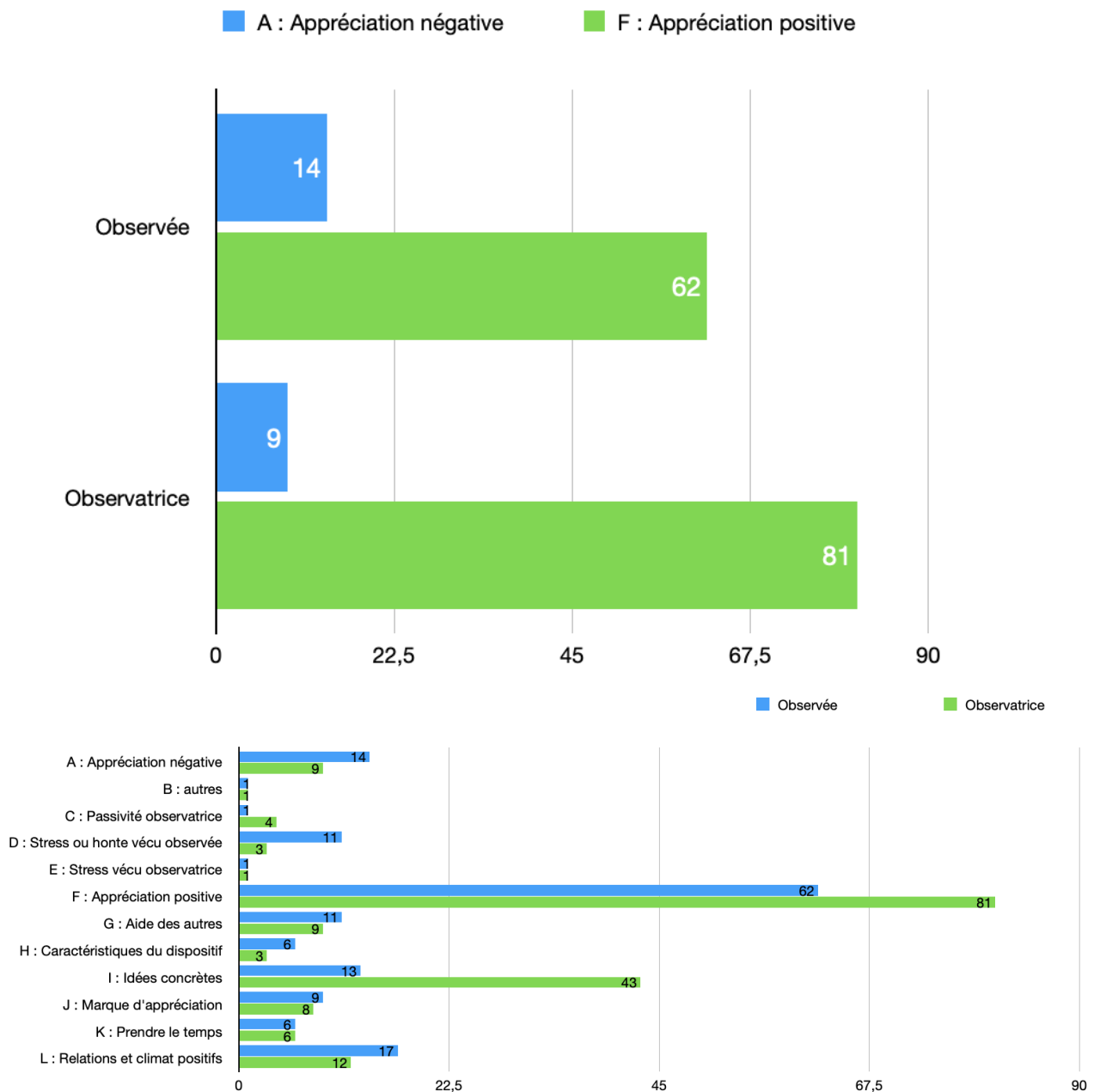
- 7 enseignantes ont relevé des éléments négatifs du dispositif. Notons entre autres, le fait d'être passif et de ne pas pouvoir aider l'autre enseignante comme observatrice (n=3), le stress ou la honte liés au fait d'être observée (n=4), le stress vécu comme observatrice de bien faire les choses (n=2) ou d'autres éléments (n=2).
- Toutes les enseignantes ont relevé des aspects positifs liés au dispositif. Notons l'aide des autres (n=10), les idées concrètes (n=10), les relations et le climat positifs (n=8), les marques d'appréciation (n=7), le fait de prendre le temps (n=4) et les caractéristiques du dispositif (n=4).

Nombre de références d'appréciation positive et négative



Les idées concrètes, le climat positif et l'aide des autres semblent être des éléments prédominants dans l'analyse de l'appréciation du dispositif.

Appréciation selon la posture



Extraits de verbatims pour l'appréciation du dispositif

Appréciation négative

« *Moi aussi, je trouvais ça plus stressant d'être observateur qu'être observée. Un peu de classer les affaires au bon endroit. Moi, j'aime ça faire les choses de la bonne façon. On est des profs parce qu'on veut. On aime ça.* » [ens. 2 observée]

« *(...) c'était difficile de se dire que je ne pouvais pas aller lui parler avec les enfants.* » [ens. 4 observatrice]

« *J'étais anxieuse. C'est juste comme le fait d'être observée, mais comme si ça n'avait pas été (enseignante 5), je pense que ça aurait été fois dix.* » [ens. 8 observée]

Appréciation positive

« *Non, mais c'est vrai. Je trouve que ça nous permet de s'arrêter et de poser un regard sur ce qu'on fait de bien. Parce que souvent, on se regarde avec un œil très critique, les enseignants.* » [ens. 2 observée]

« *Je trouve que, oui, d'observer [enseignante 4], ça me permettait aussi d'avoir un regard sur moi aussi. Il y a des choses que je voyais que je me disais, moi aussi je fais ça. Ça, je le fais pas, mais c'est une bonne idée. Toi aussi tu en as pris de Geneviève, comme tu disais.* » [ens. 2 observatrice]

« *Moi, j'ai aimé ça venir voir un autre milieu, d'autres façons de faire. On se donne des idées. On se rend compte que les élèves, ils sont partout pareils. On se dit, OK, je me sens moins seule avec mon groupe.* » [ens. 10 observatrice]

« *Oui, c'est ça. Ou, tu sais, les murs, on ne peut pas les agrandir non plus. Fait que c'est ça j'ai aimé l'expérience observatrice. Si je pouvais aller observer dans plusieurs classes, j'aimerais ça.* » [ens. 5 observatrice]

« Mais le pire, c'est que t'as raison, c'est qu'on se sent compris quand même. Malgré ce stress-là, je suis capable de me dire oui, mais tu sais, on est tous dans le même bateau, on se comprend. Fait qu'il y a ça au moins. Ce n'est pas comme si tu demandais à une direction d'école de m'observer. Ça serait une autre affaire. Mais là, tu sais, entre collègues, c'est vrai que ça se prend bien. » [ens. 8 observatrice]

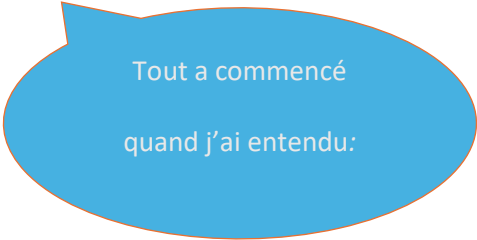
Annexe 7 : Guide d'entretien pour la réalisation des récits de pratique (Charron, 2021 à partir d'Audet, 2022)

L'annexe 7 présente le guide d'entretien pour la réalisation des récits de pratique. Il est inspiré à partir d'un modèle élaboré par Geneviève.

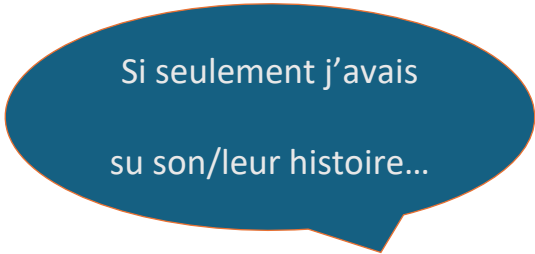
À propos de l'événement ou de la situation à raconter...

Pensez à une situation liée à votre pratique en tant qu'enseignante qui vous est arrivée cette année...

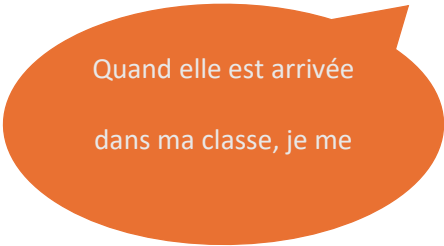
- *qui relève du domaine des interactions avec un enfant ou sa famille*
- *qui vous a mobilisée, qui est venue « vous chercher », qui vous a appris quelque chose sur vous et/ou sur votre pratique*
- *que vous avez envie de raconter (dans le respect de la confidentialité et de l'anonymat)*



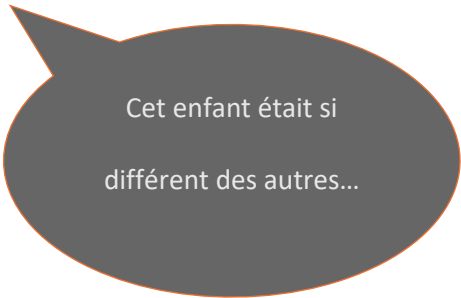
Tout a commencé
quand j'ai entendu:



Si seulement j'avais
su son/leur histoire...



Quand elle est arrivée
dans ma classe, je me



Cet enfant était si
différent des autres...

À propos de l'événement ou de la situation choisi...

Pseudonyme de l'enfant	
Les interactions entre l'enseignante et cet enfant	
Les interactions entre cet enfant et ses pairs et/ou interactions entre l'enseignante et la famille de cet enfant	
Des éléments du contexte dans lequel se déroule la situation	

Le soutien que vous avez offert ou que vous comptez offrir pour renforcer ces interactions	
Des sentiments ou des émotions vécus dans l'action	
Des pensées dans l'action <i>(pendant que ça se passe, qu'est-ce qui se passe dans ma tête?)</i>	

Pourquoi cet événement ou cette situation? <i>(Ce que ça m'a appris)</i>	
Ce que je veux léguer avec ce récit, le message que je veux transmettre... <i>(Ce que j'aimerais que les futures personnes enseignantes comprennent de ce récit)</i>	
Une idée de titre pour le récit de pratique	

Ton pseudonyme et le pseudonyme de l'enfant

PEUX-TU ME CONTEXTUALISER TON ÉCOLE TON EXPÉRIENCE ?

POURQUOI AS-TU CHOISI CET ENFANT ?

Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?

Elle reformule certains propos.

Pourquoi tu as choisi cet enfant?

Quelque chose que tu as appris? Un conseil que tu donnerais ?

LE TITRE QUE TU AIMERAIS DONNER À TON RÉCIT ?

Le titre pour le récit: Le fil invisible Autre chose à ajouter.

Avec n'importe quel autre enfant. exploration, accomplissement, initiation, affirmation, adaptation. Le message livré que voulait-il me dire ? Le point culminant du récit....

QU'EST-CE QUE TU SOUHAITES QU'ON RETIENNE DE TON RÉCIT ?

QUEL MESSAGE TU AIMERAIS LIVRER AVEC CE RÉCIT

AUTRE CHOSE À DIRE

MERCI.

Solliciter les enseignant.e.s sur les « faits » et sur leur enchaînement

« Quand vous fais cela, on est à peu près à quel mois dans l'année? »

« Est-ce que vous avez fait cela avant ou après avoir vu les parents? »

Solliciter leur pensée-en-action, leurs appréciations sur les faits

« Dans quel but avez-vous fait cela? Quelle était votre intention? »

« Que voulez-vous dire quand vous dites que vous ne pouviez pas agir de cette façon avec lui? »

Solliciter l'expression de ce qui est vécu dans l'événement et hors de l'événement

« Quand cela est arrivé, comment vous sentiez-vous? »

« Maintenant que cette histoire est terminée, qu'en reprenez-vous? »

Solliciter la description des éléments du contexte d'action

« Lorsque vous en dites que vous avez fait appel à des ressources, pouvez-vous m'en dire plus? »

« Quand vous dites que vous n'étiez pas seule, à qui faites-vous référence? »

Annexe 8 : Synthèse des récits de pratique des personnes enseignantes

L'annexe 8 présente une synthèse des récits de pratique des personnes enseignantes.

Synthèse des récits de pratique

Recherche-action financée par le FRQSC dans le cadre du *Programme de recherche sur la persévérance et réussite scolaires (PRPRS)*

Synthèse rédigée par Séverine Haïat

Étudiante au doctorat en éducation

Sous la direction d'Annie Charron

Dans le cadre de cette recherche, le récit de pratique a été utilisé comme outil permettant d'avoir une compréhension approfondie des interactions entre les enseignantes et l'un.e des enfants de leur groupe. « Entendu comme la narration d'une situation-problème rencontrée par un enseignant (Desgagné, 2005; Desgagné et al., 2001), le récit de pratique constitue une fenêtre ouverte sur l'intervention. » (Audet et al. 2022, p. 12). Nous exploiterons ces récits de trois manières : de façon illustrative pour représenter des situations d'interactions ; de façon analytique afin d'examiner ce qui en ressort ; et de façon restitutive en vue d'une publication.

Dans le cadre de cette étude, l'équipe de recherche a invité chaque enseignante participante à réfléchir à un enfant afin de décrire la relation qu'elle entretient avec lui. C'est au cours d'un entretien semi-dirigé que chacune des enseignantes a exposé l'événement ou la situation à raconter. Finalement, ce sont trois entretiens et trois récits pour chacune des enseignantes qui ont été réalisés. Le premier s'est déroulé au printemps 2022, le deuxième à l'automne 2022, le troisième au printemps 2023. Les deuxièmes et troisièmes récits (automne 2022 et printemps 2023) ont relaté la relation entre l'enseignante et le même enfant. Il a été possible dans ce contexte de suivre l'évolution de leur relation. Ce sont ces récits que nous avons décidé de retenir dans le cadre de cette recherche, afin de comprendre de manière approfondie les enjeux, les forces et les défis vécus par les personnes enseignantes dans leur relation avec leurs enfants. Une fois les entretiens réalisés, chacun d'eux a été retranscrit sous forme de verbatim. Puis chacun des verbatim a été retravaillé pour prendre la forme narrative d'un récit de pratique, en « se centrant sur l'évènement, sa chronologie et la logique délibérative de l'enseignant » (Audet et al. 2022, p.15)

Afin que les enseignantes puissent réfléchir et préparer au mieux l'entretien et leur récit, l'équipe de recherche leur a envoyé un aide-mémoire pour la construction de leur récit de pratique. Les enseignantes étaient invitées à penser à une situation qui relève du domaine des interactions avec un enfant ou sa famille, qui les a mobilisée, qui est venue « les chercher », qui leur a appris quelque chose sur elles ou sur leurs pratiques, qu'elles avaient envie de raconter (dans le respect de la confidentialité et de l'anonymat). Nous avons également mis à la disposition des enseignantes la trame de l'entretien, divisée en huit thématiques : 1) les interactions entre l'enseignante et cet enfant ; 2) Les interactions entre cet enfant et ses pairs et/ou les interactions entre l'enseignante et la famille de cet enfant ; 3) Les éléments du contexte dans lequel se déroule la situation ; 4) Le soutien offert par l'enseignante pour renforcer ces interactions ; 5) Les sentiments ou émotions vécus dans l'action ; 6) Les pensées dans l'action (pendant l'action, que se passe-t-il dans ma tête?) ; 7) Le choix de cette situation (quels sont les effets de cette situation ?) 8) Ce que les enseignantes souhaitent léguer avec ce récit, le message qu'elles souhaitent transmettre. Enfin, il a été demandé aux enseignantes de réfléchir à une proposition de titre pour chacun de leur récit.

Pour l'analyse thématique de ces récits de pratique, nous utilisons l'outil Nvivo. L'analyse thématique est réalisée selon les huit thématiques nommées ci-dessus. Les premiers résultats de l'analyse de ces récits font ressortir plusieurs éléments. Ces récits ont permis aux enseignantes une réflexivité et une prise de recul sur leurs relations, leurs pratiques. C'est une forme de travail introspectif qui a permis aux enseignantes de comprendre leurs forces, leurs limites, ce à quoi elles aspirent dans leur relation avec leurs enfants.

Le choix des situations exposées par les enseignantes relève dans la plupart des cas de relations difficiles avec des enfants ayant des besoins particuliers (trouble de l'opposition,

trouble de l'attachement, mutisme...). Les enseignantes se disent ressortir grandies de cette relation, qu'elle souhaite bilatérale. Les enfants et les enseignantes s'apportent mutuellement, apprennent l'un.e de l'autre. « Il nous a permis de grandir mes enfants et moi. Ses comportements nous ont ouvert à la différence » (Émilie). « Souvent on va guider l'enfant, mais il va nous guider dans son besoin aussi » (Anne-Michelle).

Mais ces récits montrent également l'importance pour les enseignantes de savoir prendre le temps et lâcher prise, d'établir un lien fort avec les parents, d'être dans la bienveillance plutôt que la confrontation.

Prendre le temps et lâcher prise

Il ressort de ces récits et de ces relations racontées, l'importance pour les enseignantes de prendre le temps dans l'installation de leur relation avec leurs enfants. La qualité d'une relation avec un enfant prend du temps à s'installer. Les enseignantes parlent souvent de « patience », de « lâcher-prise » qui ont permis la résolution de situations difficiles. Ce temps pris pour l'écoute des besoins de l'enfant, aucune d'elles ne regrette de l'avoir pris. « Le temps investi, la patience, la douceur...auront valu la peine » (Cindy). « Si on prend le temps de prendre soin chaque jour de l'être devant nous, la relation se construira » (Jessica). « Je n'ai pas lâché, je suis toujours restée douce avec elle, et au fur et à mesure, j'ai augmenté mes attentes, mais tranquillement » (Karine). Selon les enseignantes, ce lâcher prise permet également de s'adapter au rythme et aux besoins de l'enfant. Cela permet notamment de rester dans la bienveillance plutôt que la confrontation. « Je veux plutôt accueillir l'enfant, trouver les bonnes interventions, rester dans la bienveillance autant envers l'enfant qu'envers moi » (Isabelle L.). « Je pense que de l'accompagner, de marcher main dans la main avec le coco est plus gagnant plutôt que de forcer chacun de

notre bord » (Anne-Michelle). Cela permet aussi de mieux se connaître, de prendre conscience de ses propres limites, de se « donner le droit à un essoufflement » (Isabelle L.), de « rester calme, respirer, me demander ce qui est bon pour l'enfant » (Geneviève). Finalement, au travers de ces récits, les enseignantes montrent leur capacité d'adaptation, d'écoute, de flexibilité, de souplesse face aux situations difficiles. « La souplesse permet à l'enfant de se sentir entendu et écouté » (Sophie).

Si la relation avec l'enfant est essentielle, la qualité de la relation avec les parents est également importante.

Établir un lien fort avec les parents

Pour le bien-être de l'enfant, pour une meilleure compréhension de la situation vécue par l'enfant et de ses besoins, l'importance d'établir un lien fort et d'avoir des échanges réguliers avec les parents de l'enfant est nommée par plusieurs enseignantes. Ce lien avec les parents permet de « sécuriser » l'enfant « parce que c'est leur premier passage à l'école » (Frédérique). « La collaboration avec les parents est aussi primordiale et il faut prendre le temps d'écouter les nouvelles familles et ce dès le début de la maternelle » (Marie-Andrée). Les enseignantes se donnent aussi pour mission de « soutenir » les parents et de « discuter » avec eux (Marie-Andrée). Plus largement, face à des relations complexes avec ces enfants, les liens avec l'ensemble de l'équipe-école apparaît important. Le soutien et les moyens proposés par les TES, conseillères, direction sont autant de ressources nécessaires pour l'accompagnement de l'enseignante dans une relation de qualité avec les enfants.

Finalement, au travers de ces récits, les enseignantes ont montré leur volonté de « semer des graines sans forcément les récolter » (Brigitte), de prendre soin des enfants quels que

soient leurs besoins et leurs défis, en « respectant l'enfant et le parent comme ils sont » (Cindy).

Le **récit de pratique** constitue une démarche méthodologique (Desgagné, 2005; Audet et al., 2022) qui :

- s'appuie sur la réalisation d'un entretien individuel non directif avec chacune des enseignantes participantes au projet ;
- invite l'enseignante à relater le développement de sa relation avec un.e enfant de la classe;
- l'amène à décrire une relation avec un.e enfant qu'elle considère significative et qu'elle souhaite partager avec l'équipe de recherche ;
- encourage un récit détaillé, présenté comme une véritable histoire ;
- permet de saisir la cohérence des événements et leur enchaînement temporel.

À des fins d'analyse, le récit de pratique est d'abord transcrit intégralement en verbatim. Il est ensuite reconstruit sous la forme d'une histoire rédigée à la première personne, de manière qu'il se lise comme si l'enseignante s'adressait directement au lectorat pour décrire sa pratique, en détailler le déroulement et exprimer les émotions ressenties lors de sa mise en œuvre.

Une fois reconstruit par l'équipe de recherche, le récit est transmis à la participante pour validation. La méthode la plus documentée consiste à effectuer une analyse qualitative progressive, permettant de faire émerger des codes (Gosselin-Gagné, 2024), des messages clés (Audet et al., 2022), ainsi que d'autres éléments significatifs.

Annexe 9 : Liste des diffusions en lien avec ce projet de recherche

L'annexe 9 présente la liste des diffusions réalisées jusqu'à présent en lien avec ce projet de recherche-action.

Article scientifique

Bédard, L. et Charron, A. (2023). L'observation entre pairs comme dispositif de développement professionnel d'enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 14(2), 11-22.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/77872>

Communications orales présentées dans des congrès scientifiques

Charron, A. (9 mai 2025). Comment évaluer et soutenir la qualité des interactions auprès de personnes enseignantes à l'éducation préscolaire ? [communication orale]. 92^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, QC.
<https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/88344>

Bédard, L. et Charron, A. (13 mai 2024). Potentiel d'un dispositif d'observation entre pairs pour le développement professionnel d'enseignantes de l'éducation préscolaire. [communication orale]. 91^e Congrès de l'ACFAS, Ottawa, ON.
<https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/81600>

Charron, A., Bazinet, J. et Haiat, S. (5 avril 2023). Une recherche-action pour accompagner des enseignantes à la maternelle afin de rehausser la qualité de leurs interactions auprès des enfants en classe [communication orale]. 34^e ADMEE-Europe, Mons, Belgique.
https://www.admee2023.be/app/uploads/2023/03/ADMEE23_Programmelong.pdf

Communication orale dans un congrès professionnel

Bazinet, J. et Charron, A. (22 novembre 2024). Rehausser la qualité des interactions à l'éducation préscolaire [communication orale]. Colloque 2021 de l'Association d'éducation préscolaire du Québec.

Conférences sur invitation

Charron, A. (12 mars 2024). Environnement éducatif de qualité. Formations Continuum Université de Montréal.

Charron, A. (17 mars 2022). La qualité des interactions à l'éducation préscolaire : une perspective inclusive. Université d'hiver, Éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue. Formations Continuum Université de Montréal.

Capsule vidéo

Charron, A. (4 décembre 2023). Offrir du soutien émotionnel pour favoriser la transition à l'éducation préscolaire. Capsule 6 pour le projet Ensemble pour la transition. CSS des Samares.

Formation sur invitation

Charron, A. (27 avril 2024). Comment soutenir les apprentissages du langage oral et écrit des enfants à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire ? CDFDF Université de Montréal.