

La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire

Stéphanie Duval
Université du Québec à Chicoutimi

Caroline Bouchard
Université Laval

Christine Hamel
Université Laval

Pierre Pagé
Université Laval

Résumé

Cette recherche a permis de mettre en parallèle des données observées et déclarées au sujet de la qualité des interactions enseignante-enfant à l'éducation préscolaire. Pour ce faire, l'outil Classroom Assessment Scoring System (CLASS) a été utilisé; celui-ci est composé de trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. L'échantillon à l'étude est composé de 12 classes d'éducation préscolaire; des observations ont d'abord été menées dans chacune des classes afin d'examiner la qualité des interactions à la maternelle 5 ans. Des entrevues semi-dirigées ont ensuite permis de relever les pratiques déclarées par les enseignantes au sujet des trois domaines qui composent l'outil d'observation. Les données issues de l'observation indiquent que le domaine « organisation de la classe » présente le niveau de qualité le plus élevé, en plus d'être le plus révélé par les enseignantes lors de l'entrevue. De plus, les résultats montrent un score de qualité moyen-faible lié au domaine du soutien à l'apprentissage dans les pratiques observées, ce domaine est d'ailleurs rarement évoqué par les enseignantes lors des entrevues. Ces résultats amènent à discuter du développement professionnel afin de favoriser la qualité des interactions en classe de maternelle.

Mots-clés : qualité des interactions, pratiques observées, pratiques déclarées, éducation préscolaire

Abstract

This research has made more parallel the observed and reported data about the quality of teacher-child interactions in preschool education. The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) was used, which includes three areas: emotional support, classroom organization, and instructional support. The sample to the study is composed of 12 kindergarten classes; observations were first conducted in each classroom, to examine the quality of interactions. Then, semi-structured interviews were conducted with each teacher who identified their stated practices about the three domains of the quality of interactions. The data from these observations indicate that the "classroom organization" shows the highest level of quality, in addition to being the most revealed by teachers. Moreover, the results show an average score of low-quality-related instructional support

in observed practices; moreover, this area is rarely mentioned by the teachers. These results suggest that discussions of professional development are needed in order to promote the quality of interactions in kindergarten.

Keywords: quality of interactions, observed practices, reported practices, preschool education

Problématique

La notion de réussite éducative se trouve au centre des intérêts actuels, tant en recherche que dans les milieux responsables de l'éducation des enfants (Institut de la Statistique du Québec [ISQ], 2013; Pagani, Fitzpatrick, Belleau, & Janosz, 2011). Afin de la favoriser, une attention considérable est portée envers la qualité des milieux éducatifs (Crosnoe et al., 2010; Pianta, LaParo, & Hamre, 2008). En effet, un enfant qui fréquente un environnement éducatif de qualité est plus susceptible de réussir à l'école en comparaison avec un enfant qui se trouve dans un milieu de moindre qualité (Barnett, 2011; Leyva, Weiland, Barata, Yoshikawa, Snow, & Rolla, 2015).

La qualité éducative se rapporte à deux éléments distincts : la qualité structurelle et la qualité des processus (Bigras et al., 2010). La dimension structurelle renvoie à des éléments qui sont susceptibles d'influencer les pratiques du personnel enseignant à l'égard des enfants, tels que l'aménagement spatiotemporel et le ratio adulte-enfant. Au-delà de la qualité structurelle, celle des processus exerce l'influence la plus directe sur le développement des enfants (Pianta et al., 2008), car elle comprend les aspects plus relationnels du milieu (Gevers Deynoot-Schaub & Rickson-Walraven, 2005), tels que les interactions enseignante¹-enfant.

Récemment, une méta-analyse menée par Sabol, Soliday Hong, Pianta et Burchinal (2013) a permis de comparer les outils de mesure de la qualité des milieux éducatifs. Leurs données montrent que la qualité des interactions en classe, mesurée à partir du CLASS auprès d'enfants âgés de 4 ans, constitue un fort prédicteur de leur réussite éducative. La qualité des interactions constitue ainsi la composante-clé de la qualité du milieu éducatif (Sabol et al., 2013), voire « l'ingrédient actif » qui peut faire la différence dans la réussite éducative de l'enfant.

Les interactions enseignante-enfant agissent tel un activateur qui promeut les apprentissages de l'enfant (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement [CERI], 2007), constituant ainsi une condition indispensable à sa réussite éducative. C'est pourquoi il apparaît essentiel d'examiner le niveau de qualité des interactions en classe de

1 Le terme « enseignante » est privilégié pour souligner la plus grande représentativité des femmes dans les milieux éducatifs, notamment à l'éducation préscolaire.

maternelle afin de cibler les caractéristiques y étant associées, dans l'optique de promouvoir la réussite des enfants dès leur entrée à l'école.

Cadre conceptuel

Qualité des interactions en classe

Afin de mesurer le niveau de qualité des interactions en classe, Hamre et Pianta (2007) ont défini un modèle composé de trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Ce modèle tient compte des travaux qui ont été réalisés de manières théorique (Hamre & Pianta, 2007) et empirique (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2007), et il est fortement appuyé par différents chercheurs partout à travers le monde (p. ex., Curby, Rimm-Kaufman, & Ponitz, 2009; Leyva et al., 2015; Pakarinen et al., 2010; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011).

De manière plus précise, le soutien émotionnel se rapporte à l'habileté de l'adulte à reconnaître les émotions et les besoins de l'enfant, de même qu'à soutenir l'intérêt de celui-ci envers l'apprentissage (Pianta et al., 2008). La qualité du soutien émotionnel joue un rôle crucial dans l'adaptation sociale, la compétence scolaire et le développement cognitif de l'enfant (Eisenberg, Smith, & Spinrad, 2011), voire dans sa réussite éducative (Iruka, Burchinal, & Cai, 2010).

L'organisation de la classe réfère à l'aménagement spatiotemporel, à la qualité des activités proposées et à celle du matériel offert (Curby et al., 2009). Cela renvoie également à la gestion des comportements assurée par l'adulte. Selon Emmer et Stough (2001), les enfants sont plus susceptibles de réussir dans les classes où l'enseignante fournit des attentes comportementales claires et où ils ont l'occasion de s'investir dans des activités d'apprentissage adaptées à leur niveau développemental.

Le soutien à l'apprentissage fait quant à lui référence à l'accompagnement de l'enseignante dans le développement cognitif et langagier de l'enfant (Pianta et al., 2008), notamment par l'encouragement qui amène celui-ci à réfléchir et à maîtriser de nouveaux concepts à l'aide de rétroactions spécifiques (Curby et al., 2009). Cela réfère également à la modélisation du langage, de même qu'à l'implication et à l'étayage de l'adulte. L'étayage consiste ici à accompagner l'enfant par le questionnement, afin qu'il développe des

stratégies de raisonnement supérieures. Grâce à ses échanges avec l'enfant, l'enseignante l'amène à réfléchir sur ses actions et sur leur portée, afin de considérer celles qui lui permettent de mener à bien l'activité dans laquelle il est engagé.

Ces trois domaines de la qualité des interactions en classe sont associés à la réussite éducative des enfants (Roorda et al., 2011). Composé de ceux-ci, le *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* permet de mesurer la qualité des interactions en classe. Se concentrant sur les facteurs proximaux de la qualité du milieu, soit les interactions qui ont lieu entre l'enseignante et les enfants sur une base quotidienne (Hamre et al., 2007), le *CLASS* s'inscrit dans la théorie bioécologique du développement humain (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Selon ce modèle théorique, les caractéristiques proximales liées à l'enfant (p. ex., les interactions enseignante-enfant) constituent le premier facteur d'influence de la qualité du milieu éducatif.

De plus, Bronfenbrenner et Morris (1998) soulignent que les caractéristiques de l'enseignante (âge, expérience, etc.) et celles associées à la classe (p. ex., éléments structurels : ratio adulte-enfant, taille du groupe, etc.) modèrent les effets de la qualité des interactions en classe sur la réussite éducative des enfants. Par exemple, des éléments tels que le niveau d'expérience de l'enseignante et le ratio enseignante-enfant peuvent favoriser des interactions de plus grande qualité qui, ultimement, exerceront un effet positif sur les apprentissages des enfants (Bigras et al., 2010; Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant, & Clifford, 2000).

Si le *CLASS* permet de mesurer le niveau de qualité des interactions observées, nous en savons peu sur la manière dont les enseignantes conçoivent elles-mêmes ce concept. Pourtant, LaParo, Siepak et Scott-Little (2009) rapportent que la manière dont les enseignantes définissent leurs pratiques enseignantes constitue une variable-clé de la qualité du milieu éducatif, car leurs pratiques relatées influencent leurs pratiques observées auprès des enfants. Ainsi, plusieurs facteurs (proximaux et distaux) sont susceptibles de favoriser la réussite de l'enfant de la maternelle, tels que la qualité des interactions observées en classe, mais également la manière dont les enseignantes décrivent leurs pratiques liées aux trois domaines qui composent la qualité des interactions en classe.

Par ailleurs, des recherches ont utilisé l'entretien pour étudier les pratiques déclarées des participants en lien aux interactions en classe (p. ex., Gitomer, 2013; Hamre et Pianta, 2006). Dans le cadre de son étude, Gitomer (2013) a montré que les enseignantes ne partagent pas toutes les mêmes conceptions sur les éléments, tels qu'évoqués dans leur

discours, qui composent la qualité des interactions observées en classe. Selon Hamre et Pianta (2006), la manière dont les enseignantes parlent de leurs pratiques influence la nature de celles qu'elles mettent bel et bien en place en classe, en plus de s'avérer un aspect important qui module leurs comportements à l'égard des enfants. On voit donc là l'importance d'étudier les pratiques déclarées par les enseignantes, car elles sont liées aux pratiques qui sont observées en classe (Ahn, 2005; McMullen, Elicker, Goetze, Huang, Lee, Mathers et al., 2006), elles-mêmes liées à la réussite éducative des enfants.

Les pratiques déclarées renvoient au discours des enseignantes sur leur pratique, future ou passée, discours libre ou en réponse aux questions des chercheurs, stimulé par le visionnement de leur propre activité ou non (Clanet & Talbot, 2012). Il s'agit du « dire sur le faire » recueilli à travers le discours des enseignantes. Selon Argyris et Schön (1974), lorsqu'on interroge une personne sur les raisons pour lesquelles elle agit comme elle le fait, sa réponse renvoie ordinairement à ses propres théories de référence plutôt qu'aux théories d'usage qui régissent son comportement. Les théories de référence consistent en des théories sur lesquelles l'individu se base pour expliquer ses choix et justifier ses actions. Par théorie d'usage, il est question de ce que l'individu fait en réalité, ce qui est souvent en contradiction avec les théories de référence et les intentions conscientes de celui-ci (Argyris & Schön, 1974).

La théorie professée et celle d'usage

Au fil de leurs travaux, Argyris et Schön (1974) ont développé le concept de « théorie d'action » qui se décline en deux volets : 1) la *théorie professée*, qui correspond à « ce que l'individu dit faire ou vouloir faire » (ici, les pratiques déclarées); et 2) la *théorie d'usage*, qui se réfère à « ce que l'individu fait réellement » (ici, les pratiques observées). Dans leur étude, Argyris et Schön (1974) ont montré qu'un écart systématique est observable entre la théorie professée par l'individu et la théorie d'usage qu'on peut inférer à partir de ses comportements.

Étant donné que les facteurs proximaux (p. ex., la qualité des interactions enseignante-enfant) et distaux (p. ex., la manière dont les enseignantes évoquent leurs pratiques en classe, en lien aux interactions enseignante-enfant) exercent un effet sur la qualité des interactions en classe, peut-on penser que la qualité des interactions observées

en classe (théorie d'usage) soit influencée par celle déclarée par les enseignantes (théorie professée)?

En ce sens, des chercheurs ont montré la présence d'une relation négative entre les pratiques observées en classe et celles déclarées par les enseignantes (Maxwell, McWilliam, Hemmeter, Ault, & Schuster, 2001; Phipps & Borg, 2009), si bien qu'on observe une divergence entre leurs pratiques effectives et leurs propos. Or, Hegde et Cassidy (2009) ont plutôt montré la présence d'une corrélation positive entre les pratiques observées des enseignantes d'éducation préscolaire et leur discours au sujet des pratiques appropriées sur le plan du développement [*developmentally appropriate practice*²]. Les données montrent que les enseignantes implantent davantage de pratiques appropriées sur le plan du développement des enfants lorsqu'elles évoquent des éléments y étant liés dans leur discours.

Afin d'apporter un éclairage supplémentaire sur ces résultats divergents, l'objectif principal de cette recherche vise à étudier la qualité des interactions en classe, en observant les pratiques déployées en classe et en recueillant les pratiques déclarées par les enseignantes.

Méthode

Un devis mixte (Creswell, 2011) est utilisé dans le cadre de cette recherche, ce qui permet d'étudier la qualité des interactions observées en classe et d'examiner les pratiques déclarées par les enseignantes sur leurs interactions en classe.

Participants

L'échantillon à l'étude est composé de 12 enseignantes de maternelle 5 ans réparties dans 7 écoles de la région de Québec. Les indices de milieu socioéconomique (IMSE) des écoles participantes varient de 1 à 9, et la moyenne est de 6,86. L'IMSE présente 10 rangs de défavorisation; le rang 1 regroupe les écoles qui accueillent majoritairement des élèves

2 Ce terme réfère aux meilleures manières d'intervenir (selon la recherche) afin que les jeunes enfants se développent et apprennent à leur plein potentiel. Cette approche est préconisée par la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) (2015).

de milieux plus favorisés, tandis que le rang 10 rassemble les écoles qui accueillent principalement des élèves de milieux plus défavorisés (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2015).

Les enseignantes sont âgées en moyenne de 35,92 ans ($ET = 8.53$). Elles détiennent, en moyenne, 8,44 années d'expérience en maternelle ($ET = 5.45$) et 36,4 % d'entre elles ont complété une technique en éducation à la petite enfance avant de s'inscrire au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Le quart des enseignantes ont fait des études de deuxième cycle universitaire ($ET = .40$).

Matériel

Pratiques observées en lien à la qualité des interactions en classe. La qualité des interactions en classe a été observée et mesurée l'aide du *CLASS*, selon trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Rappelons que le soutien émotionnel se rapporte aux comportements de l'enseignante qui aide l'enfant à développer un intérêt envers l'apprentissage et à se sentir confortable dans la classe. L'organisation de la classe renvoie notamment à l'aménagement spatiotemporel et à la gestion des comportements (Pianta et al., 2008). Le soutien à l'apprentissage permet de soutenir le développement cognitif et langagier de l'enfant (Pianta et al., 2008). Tel que présenté à la Figure 1, chaque domaine est scindé en plusieurs dimensions sous lesquelles se trouvent des sous-dimensions et des indicateurs. Par exemple, le soutien émotionnel comporte quatre dimensions : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignante et la prise en considération du point de vue de l'enfant.

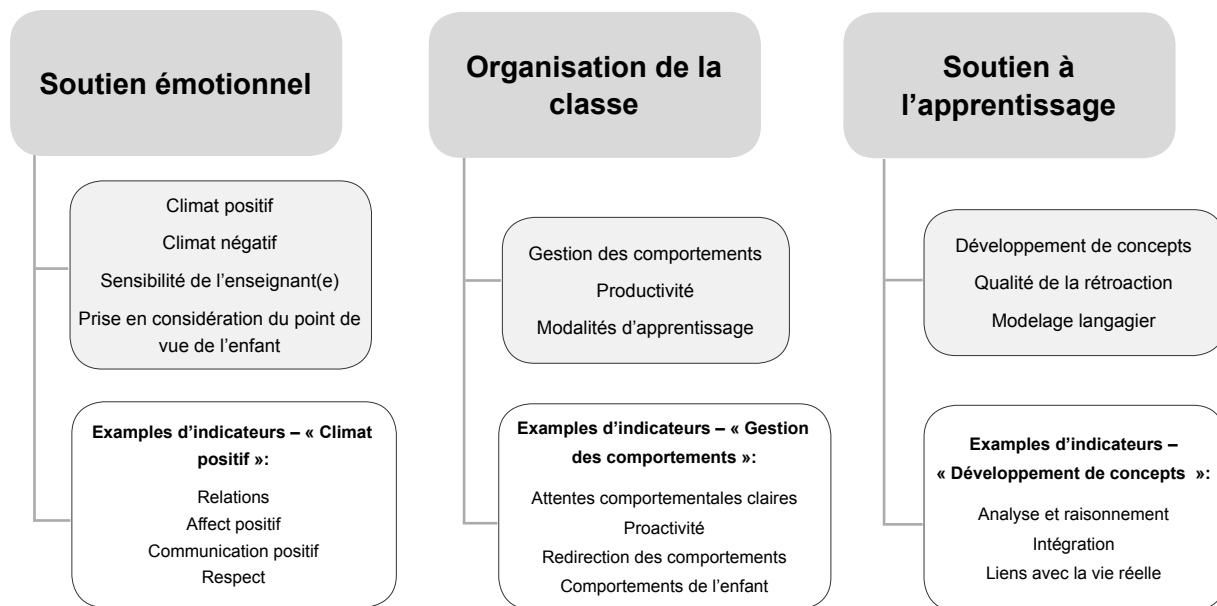


Figure 1. Domaines, dimensions et sous-dimensions de l'outil CLASS

Quatre cycles de 20 minutes permettent à un observateur certifié³ (ici, la chercheuse principale de cette étude) d'observer la qualité des interactions en classe, ceux-ci succédés de 10 minutes de cotation. Une échelle de Likert en sept points est utilisée, permettant ainsi de mesurer la qualité des interactions selon trois niveaux : faible (1 et 2), moyen (3 à 5) et élevé (6 et 7). Dans le cadre de cette étude, la cohérence interne est acceptable pour tous les domaines : $\alpha = .83$ pour le soutien émotionnel, $\alpha = .97$ pour l'organisation de la classe et $\alpha = .82$ pour le soutien à l'apprentissage.

Pratiques déclarées par les enseignantes quant à la qualité des interactions en classe. Une entrevue semi-dirigée a été réalisée avec chacune des enseignantes, celle-ci portant sur leurs pratiques liées aux trois domaines du CLASS qui sont, dans ce projet de recherche, rapportées par les enseignantes elles-mêmes. Lors de l'analyse des données, nous nous attarderons à examiner les pratiques déclarées des enseignantes, c'est-à-dire les pratiques qu'elles disent avoir lors de nos entretiens avec elles. Il s'agit donc de ce qu'elles disent faire dans leur pratique, et non de la pratique idéale portant sur la qualité

3 Afin d'obtenir une certification CLASS, une formation est suivie par l'observateur, et l'accréditation est obtenue selon un accord inter-observateur.

des interactions. Ainsi, tout le questionnaire portait sur la description de leur pratique, mais jamais sur une notion de « bonnes pratiques ».

Afin d'identifier les idées maîtresses dans les propos des enseignantes, il leur a été demandé de définir les trois domaines de la qualité des interactions du *CLASS* (le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage), par exemple, par la question : « Dans l'outil *CLASS*, trois domaines composent la qualité des interactions. Le soutien émotionnel est le premier domaine. À vos yeux, que signifie *soutenir émotionnellement* les enfants de 5 ans? ». Puis, il a été demandé aux enseignantes de décrire les interventions qu'elles mettent en place dans leur classe selon chacun des domaines du *CLASS*, par exemple, à l'aide des questions : « Comme enseignante, comment favorisez-vous le soutien émotionnel en maternelle? Comment intervenez-vous pour soutenir les enfants à ce niveau? ».

Toutes les entrevues ont été analysées selon une analyse thématique des unités de sens (Krippendorff, 2004), en fonction des trois domaines du *CLASS*. Un accord de fiabilité de 89 % a été obtenu entre deux codeurs (l'alpha de K) (Krippendorff, 2004).

Procédure

Une première rencontre a permis d'observer et de mesurer le niveau de qualité des interactions à l'aide du *CLASS* (durée = 120 minutes/classe). Chacune des observations a été réalisée en matinée, au moment choisi par les enseignantes. Une seconde rencontre a permis de réaliser l'entrevue portant sur les interactions qui ont lieu en classe, telles que rapportées par les enseignantes (durée = de 20 à 60 minutes/classe); elles ont été menées dans les classes des enseignantes, en l'absence des enfants (p. ex., sur l'heure du dîner). Les discours des participantes ont été enregistrés et leurs propos ont ensuite été consignés par écrit.

Résultats

Rappelons que l'objectif principal vise à étudier la qualité des interactions en classe, en observant les pratiques déployées en classe et en recueillant les pratiques déclarées par les enseignantes.

Qualité des interactions observées en classe

Des analyses descriptives permettent de mesurer la qualité des interactions observées en classe. Le Tableau 1 montre que le soutien émotionnel offert dans les classes participantes est de qualité moyenne ($M = 4.92$, $ET = .50$). Les données font également ressortir un niveau de qualité moyen-élevé pour le domaine « organisation de la classe » ($M = 5.12$, $ET = .63$), ainsi qu'un niveau de qualité moyen-faible pour le soutien à l'apprentissage (3.27/7). De manière plus précise, la dimension « productivité » présente le meilleur score observé (organisation de la classe - 5.22/7), et le « développement de concepts » (soutien à l'apprentissage) constitue la dimension ayant le plus faible niveau de qualité observé ($M = 2.70$, $ET = .69$). À l'intérieur de chacun des domaines, les données indiquent une variabilité entre les enseignantes. Par exemple, l'étendue de la dimension « prise en considération du point de vue de l'enfant » varie de 2.50 à 5.00 (voir Tableau 1).

Tableau 1. Niveau de qualité observée dans les classes de maternelle

Domaines et dimensions	<i>M</i>	<i>ET</i>	Étendue
Soutien émotionnel	4.92	.50	4.13-5.88
Climat positif	4.78	.80	3.25-6.25
Climat négatif	2.75	.47	0.00-3.00
Sensibilité de l'adulte	4.71	.67	3.75-6.00
Prise en considération du point de vue de l'enfant	3.91	.72	2.50-5.00
Organisation de la classe	5.12	.63	3.92-6.17
Gestion de comportement	5.22	.63	4.00-6.00
Productivité	5.49	.78	4.00-6.75
Modalités d'apprentissage	4.66	.56	3.50-5.75
Soutien à l'apprentissage	3.27	.50	2.75-4.17
Développement de concepts	2.70	.69	2.00-4.50
Qualité de la rétroaction	3.53	.68	2.50-4.75
Modélage langagier	3.58	.60	2.75-4.75

Note. *M* se réfère à la moyenne du score et *ET* représente l'écart-type.

Afin de relever l'influence des caractéristiques liées à l'enseignante et à la classe sur les interactions observées, des analyses de corrélations bivariées sont réalisées. Les données montrent que le nombre d'enfants dans le groupe est négativement corrélé à l'organisation de la classe ($r = -.322$, $p < .01$) et au soutien à l'apprentissage ($r = -.338$,

$p < .01$); moins on retrouve d'enfants dans la classe, meilleur est le niveau de qualité des interactions observées dans ces domaines. De plus, les données indiquent que l'âge de l'enseignante s'avère positivement corrélé à la qualité du soutien émotionnel ($r = .226$, $p < .01$) et de l'organisation de la classe ($r = .272$, $p < .01$). Plus l'enseignante est âgée, meilleurs sont les scores liés à ces domaines. Toutefois, l'âge de l'enseignante est négativement corrélé au soutien à l'apprentissage ($r = -.212$, $p < .01$).

Enfin, les analyses de corrélations bivariées montrent que le nombre d'années d'expérience en enseignement est positivement corrélé au soutien émotionnel ($r = .322$, $p < .01$). De manière plus précise, cette variable est liée à la dimension « prise en considération du point de vue de l'enfant »; plus l'enseignante possède de l'expérience, meilleur est le score lié à cette dimension du soutien émotionnel ($r = .653$, $p < .01$). De même, les données indiquent que le nombre d'années d'expérience de l'enseignante est positivement corrélé à l'organisation de la classe ($r = .290$, $p < .01$). Toutefois, les résultats montrent l'effet contraire en ce qui concerne le soutien à l'apprentissage; moins l'enseignante a d'expérience, meilleure est la qualité du soutien à l'apprentissage ($r = -.191$, $p < .01$).

Pratiques déclarées par les enseignantes sur leurs interactions en classe

Dans leur discours, la majorité des enseignantes s'est dite sensible aux besoins des enfants, en faisant référence, à plusieurs occasions, aux indicateurs de la dimension « sensibilité de l'adulte » (soutien émotionnel) (M des occurrences = 1.90). À titre d'exemple, l'enseignante 4A a mentionné:

Je suis enjouée, je les fais rire, je dédramatise. [...] ils sont bien à l'école. [...] j'ai des parents qui m'écrivent [...] : « Maman me sait en confiance avec toi. Elle me sent en sécurité, etc. » Je reçois des beaux mots des enfants, des parents.

De plus, les enseignantes ont mentionné, en moyenne, 2.00 énoncés liés aux dimensions de l'organisation de la classe. À l'intérieur de ce domaine, la dimension « gestion des comportements » est celle dont les enseignantes ont davantage fait mention lors des entrevues ($M = 3.00$ occurrences). À ce sujet, l'enseignante 1A a déclaré :

J'essaie d'être constante et cohérente donc chaque fois que je demande quelque chose, dans ma tête j'ai anticipé les problématiques qui peuvent arriver puis

j'essaie de voir à tout pour éviter les catastrophes. Je peux me servir aussi des autres élèves pour aider à la compréhension : « Qu'est-ce que t'as compris, qu'est-ce qu'on doit faire », etc.

Comme le témoigne l'extrait suivant, les enseignantes accordent de l'importance à la gestion des comportements, dès le début de l'année :

La gestion [des comportements], je l'organise au début de l'année. On voit chacune des règles de classe, l'une après l'autre. Généralement je les instaure quand on a un problème pour leur montrer : « OK, tout le monde parle en même temps. Qu'est-ce qu'on pourrait faire? » Pis là il y en a un qui me dit : « On lève la main pour parler ». (enseignante 5A)

Toujours dans l'organisation de la classe, comme le rapportent les enseignantes, peu de place est accordée aux dimensions « productivité » et « modalités d'apprentissage » (M des occurrences = 1.48 et 1.52). Lorsqu'il est question de productivité, les enseignantes ont davantage mentionné les sous-dimensions liées aux routines et aux transitions :

Ça c'est sûr, pour eux autres c'est sécurisant d'avoir une routine. Dans les transitions, ça bouge plus pis tout ça. C'est dans ce temps-là, pendant les transitions, que je dois avoir un regard d'ensemble pis regarder ce qui peut être problématique parce que c'est souvent là que les conflits peuvent arriver. (enseignante 6A)

De plus, les résultats dévoilent que les dimensions « modelage langagier » et « développement de concepts » ont rarement été exprimées par les enseignantes (M des occurrences = 0.42 et 1.25), tandis que la qualité des rétroactions est ressortie, en moyenne, à 3.42 reprises dans les analyses. Par exemple, concernant cette dernière dimension, l'enseignante 6B a évoqué :

Moi j'encourage beaucoup l'essai. Je dis tout le temps : « Regarde, on se trompe. Ce n'est pas grave. C'est comme ça qu'on apprend ». Si on a peur tout le temps de se tromper, on n'apprend rien. Je pousse beaucoup là-dessus, la persévérance.

En somme, les extraits dégagés dans les propos des enseignantes montrent que l'organisation de la classe est davantage rapportée, tandis que le soutien à l'apprentissage s'avère le domaine étant le moins mentionné. Ce dernier domaine est également celui

ayant le plus faible score de qualité dans les pratiques observées. Dans leur discours, des enseignantes ($n = 7$) évoquent que le soutien à l'apprentissage constitue un défi pour elles. Le témoignage de l'enseignante 3A le fait d'ailleurs ressortir :

Pour moi, le soutien à l'apprentissage, c'est le plus gros défi. Parce que des fois j'ai l'impression qu'il aurait fallu que je sois toute seule avec l'enfant, toute seule moi pis lui et non que ça grouille alentour. Parce que c'est dur pour eux autres de mettre des œillères pis moi, de dire : « Tu t'occupes de ce que tu dois faire, mais tu ne viens pas me déranger ».

De plus, l'enseignante 2A mentionne :

J'ai plusieurs élèves en difficultés, pis quand il faut que je gère des crises, c'est sûr que je ne peux pas intervenir au niveau des apprentissages... c'est sûr qu'au niveau des apprentissages, je ne fais pas autant que je voudrais le faire.

Toujours en lien avec le soutien à l'apprentissage, l'enseignante 7A affirme :

Je me rends compte que je n'en vois pas... [Des interactions liées au soutien à l'apprentissage]. C'est difficile de donner du temps à un élève en particulier. C'est de revenir avec des choses souvent, par exemple, le découpage en début d'année. [...] tu sais, de savoir la bonne chose à faire pour cet enfant-là, ça je ne me sens pas à mon meilleur.

Il est à noter qu'une difficulté commune, liée au soutien à l'apprentissage, ressort dans les discours : le nombre d'enfants par classe. En effet, cette difficulté est relevée dans la majorité des propos ($= 8$), peu importe l'âge des enseignantes ou leurs années d'expérience. Cet extrait, tiré des propos de l'enseignante 2A, permet d'en témoigner :

C'est sûr qu'au préscolaire, vingt élèves, moi je trouve ça beaucoup trop, surtout au niveau des apprentissages, parce que quand j'en ai cinq par atelier, je ne peux pas aider chaque élève comme je le voudrais. Je fais du mieux que je peux, mais dans la journée il me manque de temps. Un maximum de seize élèves, ça serait déjà mieux.

La Figure 2 présente les sous-dimensions qui composent le soutien à l'apprentissage, afin de raffiner les données en lien au domaine du soutien à l'apprentissage, soit celui ayant le plus faible score de qualité observé, en plus d'être le plus faiblement cité.

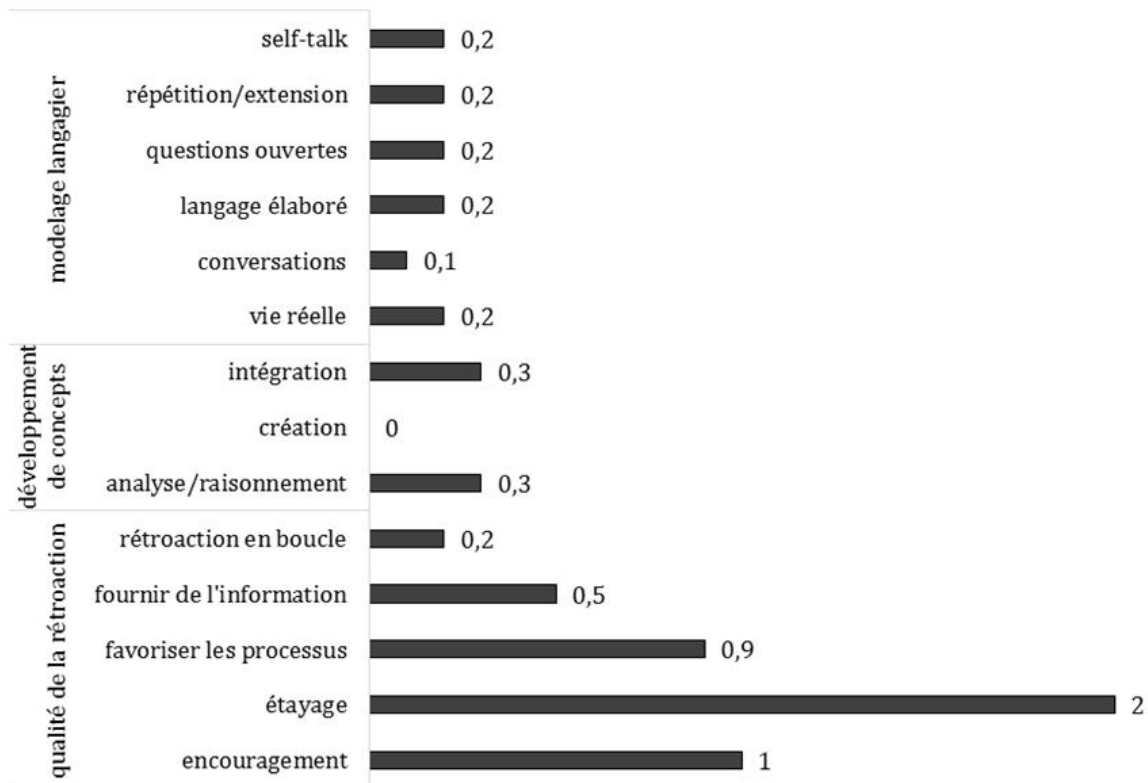


Figure 2. Moyennes d'énoncés mentionnés par les enseignantes en ce qui concerne les sous-dimensions qui composent le soutien à l'apprentissage

À la lecture de la Figure 2, on remarque que la sous-dimension « étayage », qui est rattachée à la dimension « qualité de la rétroaction », est celle qui est davantage ressortie dans le discours des enseignantes (M des occurrences = 2). Inversement, les données montrent que la sous-dimension « création » n'a jamais été relevée lors des entrevues, laquelle est comprise dans la dimension « développement de concepts ».

Lorsqu'il est question d'étayage, les enseignantes réfèrent notamment à l'accompagnement de l'enfant dans des activités précises. Cet extrait du discours de l'enseignante 5B en témoigne :

D'autres fois, je me rends compte qu'ils sont complètement dans le champ... Je vais les soutenir rendus là. Pis des fois je le fais avec eux. Comme j'en ai une qui ne sait pas compter jusqu'à dix. Donc c'est sûr que des fois c'est juste de manipuler, mettons compter dix petits cocos. Ben là : « OK, je vais m'asseoir à côté de toi, je te regarde, on le fait ensemble.

L'enseignante 8A ajoute :

Pendant les activités, je vais les voir individuellement. Eux autres, ils sont perdus pis oui, ils vont se trouver des stratégies, mais plus souvent ils se disent : « Je vais regarder sur mon petit ami pour faire la même chose ». Souvent, moi je veux vraiment qu'ils développent leur autonomie. Je circule toujours, je balaie des yeux. Je me promène, je leur pose des questions, je leur pose des *contre-questions*...

Ces extraits montrent que les enseignantes disent faire de l'étayage dans le cadre d'activités dirigées. Toutefois, il semble plus difficile de faire de l'étayage lorsque les enfants se trouvent en périodes de jeu, comme le rapporte l'enseignante 7A : « Quand je les laisse en jeux libres, je trouve que c'est là que j'ai le moins d'interactions avec eux [...] ».

Discussion

Cette recherche visait à étudier les interactions observées en classe et les pratiques déclarées par des enseignantes en maternelle, et ce, selon un même cadre de référence (le *CLASS*). D'abord, les données observationnelles liées au soutien émotionnel affichent un plus haut score de qualité dans la dimension « sensibilité de l'enseignante ». Lors des entrevues, les enseignantes ont mentionné plusieurs fois les indicateurs y étant liés. Selon Gitomer (2013), lorsqu'on demande aux enseignantes de rapporter leurs pratiques qui concernent les trois domaines composant le *CLASS*, elles ont tendance à identifier leurs forces en lien au soutien émotionnel, ce qui expliquerait un score plus élevé observé relativement à ce domaine.

En ce qui a trait au second domaine du *CLASS*, l'organisation de la classe, un score moyen-élevé de qualité a été attribué à celui-ci lors des observations, et les enseignantes ont davantage rapporté les indicateurs reliés à la dimension « gestion des

comportements » qui est comprise dans ce domaine. Selon Emmer et Stough (2001), les enseignantes tendent à accorder une place prépondérante à la gestion des comportements, avant de miser sur le soutien à l'apprentissage. Pour elles, cette dimension serait considérée comme une condition nécessaire aux apprentissages. D'un autre côté, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2012) rapporte que les enseignantes de maternelle peuvent subir de la pression de la part de leurs collègues, qui considèrent que la socialisation devrait être réglée à l'éducation préscolaire, notamment par une gestion efficace des comportements à la maternelle (p. ex., renforcement des comportements positifs, consignes claires et précises, etc.).

Si les données indiquent un niveau de qualité plus élevé dans l'organisation de la classe, un plus faible score de qualité est observé en lien au domaine du « soutien à l'apprentissage ». Parallèlement, les données récoltées à partir des entrevues avec les enseignantes montrent qu'elles ont énoncé plus d'idées liées à l'organisation de la classe, et moins concernant le soutien à l'apprentissage. Ces résultats vont dans le même sens que plusieurs autres études qui montrent un niveau de qualité du soutien à l'apprentissage particulièrement faible en comparaison à celui lié au soutien émotionnel ou à l'organisation de la classe, qui eux affichent des niveaux modérés de qualité (Bouchard, Cantin, Charron, Crépeau, & Lemire, 2015; Pianta et al., 2008).

Ces données témoignent de la difficulté à offrir un soutien à l'apprentissage de qualité élevée en classe. Selon Hamre et al. (2012), de nombreuses enseignantes à la maternelle tendent à minimiser leur rôle dans l'apprentissage des enfants. Or, une légère amélioration (c.-à-d., un seul point sur sept de l'échelle de Likert utilisée lors de la codification) dans le domaine du soutien à l'apprentissage chez les enseignantes pourrait exercer un effet sur la réussite éducative des enfants (National Center on Quality Teaching and Learning [NCQTL], 2013).

Dans leurs discours, les enseignantes évoquent que le soutien à l'apprentissage constitue un défi pour elles. Elles soulignent par le fait même que le nombre d'enfants par classe constitue une difficulté majeure à cet égard. En effet, les enseignantes disent avoir moins de temps à consacrer à chacun des enfants, les empêchant ainsi d'offrir un soutien individualisé et efficace, notamment sur le plan des apprentissages. Selon le CSÉ (2012), le nombre d'enfants dans le groupe exerce une influence sur la qualité du milieu éducatif. Dans les classes où l'on trouve moins d'enfants, les enseignantes peuvent intervenir plus fréquemment auprès de chacun, en plus d'utiliser un plus grand nombre de stratégies

pédagogiques diversifiées (Bascia, 2010). Les résultats vont dans le même sens que ceux de Lapointe, Chabot, Lamothe, Amboulé-Abath et Blouin (2008), qui ont montré que la réduction de la taille des classes a des retombées intéressantes sur le soutien à l'apprentissage, telles qu'un enseignement plus individualisé et une meilleure rétroaction entre l'adulte et les enfants. Précisons toutefois que le nombre maximal d'enfants par classe s'avère une norme ministérielle.

Dans l'optique d'amener les enseignantes à réfléchir sur leurs pratiques, notamment en ce qui concerne le soutien à l'apprentissage, une voie d'accès possible consiste à tisser des liens théorico-pratiques. En effet, accroître la synergie entre la recherche et la pratique permettrait de favoriser une meilleure utilisation des connaissances liées aux pratiques enseignantes, ceci permettant d'améliorer la qualité du milieu éducatif (CSÉ, 2005). Néanmoins, il apparaît difficile d'établir une vision commune entre les savoirs scientifiques et les savoirs d'expérience. D'une part, les chercheurs en éducation, qui sont engagés dans la production et la vérification d'idées nouvelles et convaincus que la science peut améliorer les pratiques enseignantes, reprochent parfois aux praticiens de préférer les « recettes » et les formules « clé en main », c'est-à-dire les solutions rapides et simples, en dépit de la complexité de l'environnement éducatif (Gather Thurler, 1993). D'autre part, les praticiens, qui sont quotidiennement aux prises avec les aléas de la classe, peuvent se sentir peu concernés par le travail des chercheurs (Gather Thurler, 1993). De surcroît, si des enseignantes accordent de l'importance à la recherche en éducation, elles signalent plusieurs obstacles à la consultation et à l'utilisation des sources d'information (Bérubé, 2005). Sans être pour autant étrangers l'un à l'autre, les univers de la recherche et de la pratique n'ont pas toujours comme réflexe premier de jeter des ponts entre eux (CSÉ, 2005).

Selon Sheridan, Edwards, Marcin et Knoche (2009), les études sur le développement professionnel permettent de comprendre les notions d'enseignement et d'apprentissage dans un processus dynamique et transactionnel. Cette étude a d'ailleurs permis de dresser un premier portrait en ce qui concerne les interactions en classe de maternelle, du point de vue de la recherche (données observées) et de la pratique (données rapportées ou déclarées). Hamre, Downer, Jamil et Pianta (2013) soulignent que la première étape du développement professionnel est d'identifier un problème à résoudre : il s'agit ici d'améliorer la qualité des interactions en classe. Jusqu'à tout récemment, très peu de travaux empiriques ont examiné l'effet du perfectionnement professionnel sur la qualité

des interactions en classe (Sabol & Pianta, 2012). Cependant, dans la dernière décennie, les chercheurs ont commencé à mettre en œuvre des interventions de développement professionnel axées sur les interactions en classe. Par exemple, Driscoll et Pianta (2010) ont évalué les effets d'une intervention (Banking Time) sur la qualité des interactions enseignant-enfant. Dans le cadre de cette étude, des rencontres individuelles ont été menées afin de favoriser la qualité des interactions adulte-enfant et les bienfaits engendrés sur ce dernier. Les enseignantes ayant participé à l'intervention ont ensuite déclaré avoir de meilleures interactions avec les enfants, notamment sur le plan émotionnel (Driscoll & Pianta, 2010).

De même, Lyon, Gershenson, Farahmand, Thaxter, Behling et Budd (2009) ont étudié les effets d'une formation professionnelle visant à augmenter les interactions positives dans les classes de maternelle. Les enseignantes ont d'abord été observées, et les examinateurs ont ensuite commenté leurs observations en fournissant des rétroactions sur la qualité des interactions en classe. Les résultats de l'étude ont montré un changement positif dans les interactions enseignante-enfant, et ce, lors d'une deuxième observation (Lyon et al., 2009). Pour leur part, Hamre et al. (2012) ont offert une formation sur la qualité des interactions en classe aux enseignantes de maternelle. Leurs données montrent des effets directs de cette formation sur l'utilisation de pratiques enseignantes efficaces en classe. L'accompagnement a donc permis aux enseignantes de réfléchir à leurs pratiques, afin de les améliorer.

En somme, le développement professionnel s'avère une avenue prometteuse à explorer afin d'améliorer la qualité des interactions à l'éducation préscolaire, notamment dans le domaine du soutien à l'apprentissage, qui constitue un défi pour les enseignantes, tel qu'observé dans les classes et rapporté dans leurs propos. En effet, le perfectionnement professionnel amène les enseignantes à réfléchir à leurs pratiques enseignantes, voire à modifier leurs interventions auprès des enfants (Hamre et al., 2013). À la lumière des résultats de cette recherche, il reste maintenant à mettre en place un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignantes à la maternelle afin d'examiner les effets transformatifs d'un tel processus sur leur pratique enseignante et, ultimement, de mesurer leurs effets sur la réussite éducative des enfants.

Conclusion

Cette étude a permis d'examiner les pratiques observées et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire sur un même sujet à l'étude, soit les trois domaines qui composent la qualité des interactions en classe. Rappelons que celle-ci est reconnue comme un aspect majeur qui permet de favoriser la réussite éducative des enfants (Pianta et al., 2008). Actuellement, au Canada et ailleurs dans le monde, de nombreuses questions se posent sur les interventions éducatives à privilégier à la maternelle afin de soutenir la réussite éducative des enfants. Les données de cette recherche contribuent ainsi à porter un éclairage sur cette question, en affirmant l'importance de la qualité des interactions en classe.

De manière plus précise, les résultats de cette étude indiquent que la dimension « sensibilité de l'enseignante », comprise dans le domaine du soutien émotionnel, affiche un plus haut score de qualité dans les données observationnelles. Lors des entrevues, les enseignantes ont mentionné plusieurs fois les indicateurs liés à cette dimension. De plus, les résultats montrent que l'organisation de la classe détient le score de qualité le plus élevé dans les pratiques observées, en plus d'être le domaine ayant été le plus cité dans le discours des enseignantes. Enfin, les résultats révèlent que le soutien à l'apprentissage s'avère le domaine ayant le plus faible score de qualité dans les pratiques observées, en plus d'être rarement évoqué dans le discours des enseignantes.

Malgré une limite de cette étude, liée à la taille restreinte de l'échantillon, les données permettent de mettre en parallèle des données observées et déclarées au sujet de la qualité des interactions enseignante-enfant à l'éducation préscolaire. De plus, la qualité des interactions a été étudiée uniquement à partir de l'outil *CLASS*; nous avons toutefois convenu de sélectionner cet outil, d'abord en raison de ses qualités méthodologiques, mais aussi en raison de la qualité de l'instrumentation (p. ex., quantité des dimensions examinées et précision des indicateurs) fournie par celui-ci, et ce, pour éclairer l'action en classe.

Les résultats pourront être réinvestis dans la formation initiale et continue des enseignantes, en particulier en ce qui concerne le soutien à l'apprentissage. Le fait d'intensifier les liens entre la théorie et la pratique permettrait de soutenir les enseignantes dans leurs interventions en classe. Le développement professionnel apparaît ainsi comme une avenue prometteuse afin d'améliorer la qualité des interactions en classe.

Références

- Ahn, H. J. (2005). Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 283–295. doi: 10.1080/10901020500371155
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975–978. doi: 10.1126/science.1204534
- Bascia, N. (2010). *Reducing class size: What do we know?* Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education.
- Bérubé, B. (2005). *Méthodologie et analyse de l'enquête auprès des enseignants et enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire sur l'utilisation de la recherche en enseignement*. Sainte-Foy, QC : Conseil supérieur de l'éducation.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C., & Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based childcare. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129–150. doi: 10.1007/s10566-009-9088-4
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H., & Lemire, J. (2015). *Validation of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) in 4-year-old part-time kindergarten in Quebec*. Society for Research on Child Development (SRCD) Biennial Meeting, Philadelphia, PA.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). New York, NY: John Wiley.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, D. M., & Clifford, R. (2000). Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential. *Applied Developmental Science*, 4(3), 149. Repéré à <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=3384256&lang=fr&site=ehost-live>

- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris, France : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles : vers plus d'efficacité? *Phronesis*, 3. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/phro/2012/v1/n3/index.html>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec, QC : Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2005). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec, QC : Conseil supérieur de l'éducation.
- Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R. C., Keating, D., Friedman, S. L., & Clarke-Stewart, K. (2010). Instruction, teacher–student relations, and math achievement trajectories in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 407–417.
- Creswell, J. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. London, England: Pearson.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912–925. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0016647>
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher–child relationships. *Early Education & Development*, 21(1), 38–64. doi: 10.1080/10409280802657449
- Eisenberg, N., Smith, C. L., & Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustments, and socialization in childhood. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 263–283). New York, NY: Guilford Press.

- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology and teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103–112.
- Gather Thurler, M. (1993). *Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement*. Actes du colloque le directeur, la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique, Coppet, Suisse.
- Gevers Deynoot-Schaub, M. J. J. M., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2005). Child care under pressure: The quality of Dutch centers in 1995 and 2001. *Journal of Genetic Psychology, 166*, 280–296. doi: 10.3200/GNTP.166.3
- Gitomer, D. H. (2013). Educators' roles in quality classroom interactions. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic Teacher Effectiveness Webinar Series. Repéré à https://www.relmidatlantic.org/sites/default/files/general_uploads/Webinar%208%20Classroom%20Interactions_11-18-13_final.pdf
- Hamre, B. K., Downer, J. T., Jamil, F. M., & Pianta, R. C. (2013). Enhancing teacher's intentional use of effective interactions with children: Designing and testing professional development interventions. In R. C. Pianta (Ed.), *Handbook of early childhood education* (pp. 507–532). New York, NY: Guilford Press.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–84). Baltimore, MA: Brookes.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student–teacher relationships. In G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 49–60). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J. L., Downer, J. T., & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher–child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Education Research Journal, 49*, 88–123. doi: 10.3102/0002831211434596
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Three dimensions of child–teacher interactions in pk–3rd grade*

- classrooms*. Charlottesville, VA: Center for Advanced Study of Teaching and Learning, University of Virginia.
- Hedge, A. V., & Cassidy, J. C. (2009). Kindergarten teachers' perspectives on developmentally appropriate practices (DAP): A study conducted in Mumbai (India). *Journal of Research in Childhood Education, 21*, 65–78.
- Institut de la Statistique du Québec (ISQ). (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec, QC : ISQ.
- Iruka, I. U., Burchinal, M., & Cai, K. (2010). Long-term effect of early relationships for African American children's academic and social development: An examination from kindergarten to fifth grade. *Journal of Black Psychology, 36*(2), 144–171. doi: 10.1177/0095798409353760
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- LaParo, K. M., Siepak, K., & Scott-Little, C. (2009). Assessing beliefs of preserve early childhood education teachers using Q-sort methodology. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 30*(1), 22–36. doi: 10.1080/10901020802667805
- Lapointe, C., Chabot, N., Lamothe, D., Amboulé-Abath, A., & Blouin, M. (2008). *Revue des recherches concernant les conditions d'implantation et les retombées relatives à la diminution du nombre d'élèves par classe*. Québec, QC : Université Laval.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher–child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development, 86*(3), 781–799.
- Lyon, A. R., Gershenson, R. A., Farahmand, F. K., Thaxter, P. J., Behling, S., & Budd, K. S. (2009). Effectiveness of teacher–child interaction training (TCIT) in a preschool setting. *Behavior Modification, 33*, 855–884. doi: 10.1177/0145445509344215
- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J., & Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 431–452.

- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H. H., Lee, S. M., Mathers, C., et al. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 81–91.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2015). Indices de défavorisation. Québec, QC : Site du Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2015). *Developmentally appropriate practice*. Washington, DC: NAEYC.
- National Center on Quality Teaching and Learning (NCQTL). (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>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L., & Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. Dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281–300. doi: 10.1007/s10212-010-0025-6
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Pianta, R. C., LaParo K., & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System PreK manual*. Baltimore, MD: Brookes.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and

- achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213–231. doi: 10.1080/14616734.2012.672260
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C., & Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-k programs predict children's learning? *Science*, 341, 845–846. doi: 10.1126/science.1233517
- Sheridan S. M., Edwards C. P., Marcin C. A., & Knoche L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20, 377–401. doi: 10.1080/10409280802582795